

LIBERE

Ан.Пинский

**Образование свободы
и несвобода образования**

Ан.Пинский

**Образование свободы
и несвобода образования**

**Москва
2001**

Ан.Пинский. Образование свободы и несвобода образования. - М.: 2001. ____ с.

В книге представлены различные работы, посвященные философским, социально-культурным и организационно-экономическим аспектам либеральной образовательной идеи. Основное образовательное противоречие эпохи (между глобальным ростом свободы в человечестве и кардинальной несвободой социального института общего образования) варьируется в широком контексте - от античных времен до педагогических воззрений Руссо и Толстого, концепций постиндустриального общества Тоффлера и гражданской религии Беллы и т.д., вплоть до комплекса актуальных вопросов начавшейся в России образовательной реформы.

Адресовано лицам, интересующимся проблемами образовательной истории и образовательной политики, профессиональным педагогам и всем, для кого небезразличны состояние и судьбы свободы и школы.

© 2001

ISBN

Несомненно, с течением времени свобода всегда приносит умеющим ее сохранять и довольство, и благополучие, а подчас и богатство. Но те люди, что ценят в свободе только приносимые ею выгоды, никогда не могли сохранить ее надолго. Во все времена сердца людей влекли к свободе ее непосредственные чары, ее особая прелесть, не зависящая от приносимых выгод. Тот, кто ищет в свободе что-либо, кроме ее самой, рожден быть рабом.

Алексис де Токвиль

Пустите детей и не препятствуйте им приходить ко Мне, ибо таковых есть Царство Небесное.

От Матфея,

19:14

СОДЕРЖАНИЕ

БЛАГОДАРНОСТИ.....	6
ПРЕДИСЛОВИЕ. ТЕМА ВАРИАЦИЙ.....	8
ЧАСТЬ I. СВОБОДА БОЛЬШИХ.....	14
МЭЙНСТРИМ.....	15
Древняя Пещера и Новая Пайдейя.....	41
“Был ли Г. П. Щедровицкий методологом?”.....	60
Три волны Элвина Тоффлера.....	74
О КОНЦЕ ЭПОХИ НОМО ECONOMICS.....	91
РОБЕРТ БЕЛЛА: ГРАЖДАНСКАЯ РЕЛИГИЯ.....	97
ЧАСТЬ II. КАБАЛА МАЛЫХ.....	105
Над пропастью или на повороте?.....	106
ВЫБОР И СТАНДАРТ.....	129
ИНТЕРНЕТ И ШКОЛА.....	137
О «ЯБЛОЧНОМ» ЗАКОНОПРОЕКТЕ.....	150
ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА НА ЛАДОНИ.....	159
ЧЕШИРСКИЙ КОТ ШКОЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ.....	171
Трамвай, граждане, не резиновый.....	187
12-летка: еще один Чеширский кот.....	197
Учреждение или не учреждение?.....	205
ПЕДАГОГИКА АНТИРЕФОРМЫ.....	214
РЕФОРМА: ДОЛГАЯ ДОРОГА БЕСКАЙФОВАЯ.....	219
POSTSCRIPTUM. ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ.....	225
<i>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</i>	<i>256</i>
<i>П. Мортимор. Исследование проблемы эффективности школы.....</i>	<i>256</i>
<i>К. Клемм. Школа: время — деньги — власть.....</i>	<i>271</i>
<i>А. Тойнби. Иллюзия всеведения: восемь веков экзаменационного кошмара.....</i>	<i>278</i>
<i>Дж. П. Барлоу. Декларация независимости Киберпространства.....</i>	<i>283</i>
<i>Дж. П. Барлоу. «Конец культуры контроля».....</i>	<i>287</i>
ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	291

Благодарности

Автор хочет высказать самую сердечную благодарность людям, с которыми все эти годы он имел возможность сотрудничать и вести интересные обсуждения и плодотворные дискуссии по многим темам, затронутым в книге:

это А.Семенов и Е.Рачевский, А.Адамский и В.Рокитянский, всегда готовые заинтересованно откликнуться на самые разные образовательные идеи, в том числе спорные и не вполне созревшие;

это коллеги автора по "яблочной" образовательной комиссии, особенно М.Митькина, А.Шишлов и Е.Бунимович, а также Г.Явлинский, уделяющий в последние годы немало времени и внимания всегда сложной и не всегда "выигрышной для политика" образовательной проблематике;

это И.Фрумин, чье непосредственное вхождение в московский образовательный контекст принесло очень много ценных и стимулирующих импульсов;

это А.Соловейчик и Е.Бирюкова, благородно предлагавшие автору полосы своей газеты "Первое сентября", даже когда сами были не вполне солидарны с публикуемыми текстами;

это Я.Кузьминов и Л.Якобсон, с которыми автор имел честь и удовольствие немного продвинуться по трудным дорогам начавшейся образовательной реформы;

это коллеги автора по РОСПО (Российский общественный совет развития образования), чья растущая вовлеченность в вопросы образования дает основания для столь необходимого ныне "педоптимизма";

это Б.Бим-Бад, страстный поборник свободы в образовании и человек, оказавший решающую помощь в появлении этой книги на свет;

наконец, last but not least, это Э.Днепров и В.Филиппов, рабочее общение с которыми было всегда особенно интересно, ответственно и продуктивно.

Автор чувствовал себя безусловно обязанным включить в книгу и доклад о Г.Щедровицком, которого он должен причислить не только к кругу своих собеседников, но и учителей (быть может, внимательный читатель найдет в этом докладе и одну из возможных форм практической гуманитарной реабилитации нашей суровой пайдеи, которая давалась нам "не по Гегелю").

При этом автор не имеет и тени мысли о разделении ответственности за те или иные идеи книги с кем-либо из уважаемых вышеперечисленных лиц. Само собой разумеется, эта ответственность лежит исключительно на авторе.

Предисловие. Тема вариаций

Образовательные очерки и статьи, составляющие основу книги, принадлежат периоду 1997-2000 годов. На первый взгляд может показаться, что они посвящены довольно разнородным проблемам. При желании не составит труда отметить и их существенную жанровую гетерогенность: от философско-образовательных эссе до газетной образовательной публицистики. Но более внимательный читатель, вероятно, заметит, что все материалы книги вращаются вокруг одной центральной темы, одной главной идеи. И с этой точки зрения отдельные главки книги представляют собой попытки раскрытия самых различных граней этой корневой идеи.

Что же это за идея?

Позволим себе здесь одно отступление. Торнтон Уайлдер, в "Дне восьмом", приводит следующий образ. Старик-индеец показывает гостю обратную сторону цветного тканого коврика; видны разные переплетенные нити, узлы, бесформенные сочетания пестрых пятен. Потом он переворачивает коврик, и гость видит единый и ясный цветной узор. Старик говорит: такова и жизнь человеческая - чтобы увидеть тот цельный узор, который ткется множеством нитей и узлов жизни, надо перевернуть коврик. Как правило, нам до поры до времени не дано его перевернуть. Тем интереснее порой размышлять над возможным скрытым узором.

При всей суетности и пестроте индивидуальной жизни человека и исторической жизни человечества, автор полагает, во-первых, что в основе этой жизни лежит некий базовый импульс и, во-вторых, что это есть импульс свободы¹. А потому, вероятно не случайно, тема образования, являющаяся для автора профессиональной, внутренне сопряглась с темой свободы. И в качестве главной идеи книги выступила *либеральная образовательная идея*.

¹ Конечно, подобные прямые и глобальные обобщения всегда уязвимы, но сегодня, на рубеже тысячелетий, ровно в момент начала нового века, быть может, есть право - и необходимость - это высказать.

Главный мотив наступающей эпохи - это мотив свободы (чему и посвящен, в основном, "Мэйнстрим"); главный мировой процесс сегодня - это процесс вызревания и становления свободы².

И тогда главной проблемой нынешнего школьного образования оказывается всё более нарастающий *разрыв* между, с одной стороны, его сложившейся моделью и, с другой стороны, вектором развития человека и культуры в целом. Так, чем более тривиальным для современного общества становится постулат экономической свободы, тем более тревожным и вопиющим становится контрастирующий с ним факт кардинальной образовательной несвободы (ср. главку про Тоффлера, с которой внутренне связаны трудные темы "Древней пещеры и новой пайдей" и, разумеется, статья "Педагогика свободы").

Конечно, если, по словам Ленина "*Все общество превратится в единое учреждение, в единую фабрику*" (1917), то и привычная нам модель школы могла бы весьма органично жить в таком контексте³. Но общество необратимо прощается с подобным укладом. Уже немало сказано про то, что школьное образование остается "островком социализма". Много серьезнее, однако, вполне правдоподобная возможность превращения его в своего рода "функционирующую окаменелость" (ср. "Интернет и школа").

² Важная проблема понимания свободы - это проблема понимания ее *духовного содержания*. Свобода вовсе не есть "духовно пустая" категория, чисто формальная и бессодержательная, - хотя немаловажно, что традиционные типы оформления духовности уже оказываются всё менее адекватны сущности и действительности свободы (ср. отдельные части "Мэйнстрима", главку о гражданской религии, а также основные идеи доклада о Щедровицком).

³ Ср.: Морелли, «*Кодекс природы*» (1775):

– Ничто в обществе не должно составлять предмета особой личной собственности.

– Личная собственность отвратительна, и тот, кто попытается ее восстановить, подлежит пожизненному заключению как буйнопомешанный и враг человечества.

– Все продукты производства будут собираться в общих магазинах и затем распределяться для всех граждан.

По достижении 5-летнего возраста все дети будут изыматься из семей для получения общего, обязательного для всех образования за счет государства (курсив мой. - А.П.).

Свобода в образовании уже недостижима за счет действия только внутриобразовательных сил и факторов⁴; образование *само* в свободу - и в жизнь будущего века - войти уже не сможет. И поэтому совершенно правомерно, что в игру начинают вступать другие факторы, а именно экономические. Столь же правомерно, что импульсы реформы образования приходят из сферы экономической и, соответственно, что основанием образовательного либерализма выступает либерализм экономический (см. основную часть статей про реформу, особенно "Чеширский Кот школьной экономики").

Либеральная идея, переходя из сферы экономической в сферу образования, не может остаться неизменной. Она, как и полагается в таких случаях, претерпевает соответствующий метаморфоз (ср. статью "Конец Ното есономіcs"; также в русле данной установки лежит статья про образовательный законопроект "ЯБЛОКА"). Более того, серьезное значение имеет тезис о том, что сегодня уже в принципе нельзя ставить знак тождества между либерализмом как таковым и либерализмом экономическим⁵.

При всем при том автор нигде не претендовал на создание определения образовательного либерализма или его теории. Это дело вообще мало перспективное, 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 спонтанные силы общества и как можно меньше прибегать к принуждению".

⁴Есть и более радикальные суждения. Например, Дж.Холт еще в 1976 г. писал: "Бессмысленно тратить силы на реформу школы, ибо она абсолютно не реформируема; те, кто еще питают в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки".

⁵ Ср. Дэниэл Белл. Грядущее постиндустриальное общество: "Две важнейшие черты общества будущего: (1) утрата экономической функцией своего господствующего положения по отношению к иным основным социальным функциям; (2) отделение общественной функции, или места человека в обществе, от собственности. <...> Мы пришли к концу классического экономического либерализма".

Из всего сказанного, однако, достаточно ясно следует суровая историческая дилемма - либо школа кардинально трансформируется, либо она просто исчезнет. Как исчезали динозавры, так и не научившись дышать изменившимся воздухом. Дисциплинарный школьный институт классической индустриалистской цивилизации 18-19-го вв. не сможет выжить в свободном постиндустриальном мире века 21-го. Миллиард лет назад на Земле шло образование гор, а сейчас в мире идет неуклонное образование свободы - на фоне кардинальной несвободы институтов образования.

У стран "золотого миллиарда", конечно, довольно денег, чтобы длить эту историю пускай еще полстолетия, - но всё равно, в принципе это ничего не меняет (хотя статьи Мортимера и особенно Клемма, помещенные в приложении, показывают, что и на Западе "рост затрат на финансирование отживших педагогических традиций" вызывает, мягко говоря, всё более сдержанное отношение). У стран же, не входящих в данный "миллиард", соответствующие шансы много ниже. Поэтому любая реформа, не направленная на институциональную трансформацию школы, бесперспективна (и этим было вызвано осознанно критическое отношение к явно экстенсивному способу проектирования школьной 12-летки, как оно велось и презентировалось зимой 1999-2000 гг.). Есть, однако, надежда и некоторые вполне конкретные основания полагать, что реформа, начавшаяся весной-летом 2000-го года, несет в себе зачатки именно реальной структурной трансформации школы как системы и института.

Конечно, это только первые наброски и первые шаги. Какой образ сможет приобрести школа будущего, отвечающая идее образовательной свободы - не знает, видимо, никто. Ибо верно сказал Поппер: «В конце концов, можно предвидеть все что угодно, но не изобретение колеса». Или вспомним Дьюи: «В любом опыте мышления предпосылки возникают лишь тогда, когда заключения становятся очевидными». В нашей же проблеме соответствующие заключения пока еще далеко не очевидны.

Но очевидно другое. В сфере образования - на краткосрочный период - у нас, увы, вполне может возобладать откат от либеральных принципов и ценностей. Долгосрочной исторической перспективы этот откат не будет иметь никакой, но времени можно потерять немало. Что ж, на эту тему вполне уместным будет совсем чуть-чуть перефразировать слова Хайека, давно сказанные им по другому поводу: если в последние несколько лет, - то есть в течение периода, который только и

интересует практических политиков, - в сфере школьного образования произойдет движение к более жесткому государственному контролю и единообразию, то более, нежели чем-либо иным, это объяснится отсутствием реальной программы или, я бы даже сказал, последовательной философии у противостоящих этому групп. На самом деле сомнительность перспектив на ближайшее будущее объясняется в основном тем, что нигде нет ни одной организованной политической группы, выступающей в поддержку подлинно свободной образовательной системы⁶.

В этот же период, 1997-2000 гг., автор выступал и в качестве публикатора, издав ряд материалов, внутренне связанных с названными идеями, - в рамках Форума "Российская школа" и в Сети на "Москве школьной" (www.mschools.ru). Я счел полезным здесь воспроизвести некоторые из них. Тексты Барлоу, безо всяких сложных философем, прекрасно выражают растущий дух свободы, и они по праву уже стали классикой. Статья Тойнби интересна хотя бы тем, что в ней один из наиболее авторитетных энциклопедистов столетия страстно и убедительно говорит о бессмысленности энциклопедически ориентированного образования и связанного с ним (столь привычного для нас, сколь же и варварского в своей сущности) института экзаменов. Работа Мортимера, также ставшая классической, глубоко корреспондирует с центральной проблемой "пещеры и пайдеи": понятие эффективности школы нуждается в глубоком переосмыслении. Главное в школе (заметим, равно как и в индивидуальном *образовании*, в отличие от натаски обучения) - невидимо. Для этого даже придумали специальный технический термин - *hidden curriculum*⁷. Что вселяет некоторую надежду.

В заключение данного предисловия, и без того затянувшегося, представляется необходимым отнестись к нередко высказываемому тезису, будто идеи образовательного либерализма хороши в теории, но в нашей практике уже дали ряд негативных результатов. На это можно сказать только одно: эти принципы еще вовсе не были реализованы на

⁶ Ср.: Ф.Хайек. Индивидуализм и экономический порядок. - М., 2000. Глава 6.

⁷ Прекрасный обзор проблематики "скрытого куррикулума" (по сути, первый подобный анализ в российской образовательной литературе) дан в книге: И.Фруммин "Тайны школы". - Красноярск, 1999.

практике. Неисполнение государством ряда своих функций (например, в отношении установления государственных образовательных стандартов и нормативов их финансирования), вторжение государства в вопросы, не относящихся по закону и по логике к его компетенции (например, регулирование образовательного процесса), бессилие государства перед растущим разрывом между школой и вузом (на фоне фактической приватизации вузов сильным ректорским корпусом, де-факто присвоившим себе дивиденд, образующийся при оплате населением стыка "школа-вуз") плюс полное бесправие непосредственных потребителей образовательных услуг школы (и их родителей) перед лицом образовательных администраций, - все это вряд ли можно приурочить к практической реализации принципов либерализма в образовании. Это то же самое, как отождествлять *рыночные* реформы последнего десятилетия с реформами *либеральными*⁸.

⁸ Андрей Илларионов, директор Института экономического анализа и ныне Советник Президента РФ, недавно высказал следующие справедливые слова, которые *mutatis mutandis* вполне адекватны и проблематике либеральной образовательной идеи: "Если либеральная экономическая политика приводит к таким очевидным положительным результатам, то почему же, как утверждается, ее осуществление в последнее десятилетие в России сопровождалось таким жестоким экономическим кризисом, таким глубоким спадом производства и потребления, такой длительной стагнацией? Ответ на этот вопрос заключается в том, что либеральной экономической политики в России не было.

Широкое распространение мифа о либеральной экономической политике, якобы проводившейся в последнее десятилетие, базируется на отождествлении разных понятий - "рынка" и "экономической свободы", "рыночной экономики" и "либеральной экономики", "рыночной политики" и "либеральной политики". В то время как эти понятия, равно как и слова "рыночники", "реформаторы", "либералы" в массовом общественном сознании воспринимаются как синонимы, за ними кроется принципиально различное содержание.

В условиях рыночной экономической системы возможно проведение разных видов экономической политики - от последовательно интервенционистской и популистской до последовательно либеральной. Следовательно, в одно и то же время можно иметь рыночную экономическую систему и проводить *нелиберальную* экономическую политику. Те или иные экономисты и политики могут быть сторонниками рыночной эко-

Итак, вслед за Франклином Делано Рузвельтом, мы можем повторить лишь следующее: "Главный тезис данной программы вовсе не в том, что заложенные в ней идеи, к сожалению, потерпели фиаско в нашем поколении, но в том, что их осуществление еще никак не началось".

Ан. Пинский (pinsky@centro.ru)

Москва, 1 января 2001 года

Часть I. Свобода больших

номики и одновременно популистами, интервенционистами, но в любом случае *нелибералами*. Именно так и получилось в России. Переход от плановой экономики к рыночной в ней проводился *рыночниками*, если угодно, *реформаторами*, но не *либералами*.

(Экономическая свобода и благосостояние народов. Адрес статьи: www.libertarium.ru/libertarium/86232)

МЭЙНСТРИМ

К духовным основаниям образования и культуры будущего

Введение

Сейчас очень много людей живет в ощущении конца столетия и тысячелетия. Порой это ощущение довольно смутно, слабо, что однако не меняет дела. Во всяком крупном историческом переломе (или повороте, если угодно) имеют место все более видимые признаки завершения того, что было в прошлом. Подобное имеет место, когда мы видим: вот, на протяжении относительно длительных периодов времени в цивилизации имелись какие-то крупные, определяющие силы, которые сегодня либо сходят со сцены, либо сильно трансформируются в нечто новое.

Естественно, также могут все лучше проявляться признаки будущего, хотя они всегда менее заметны. Мы видим: вот, нечто зародилось относительно недавно, но оно набирает все большую проявленность и силу. При этом понимание, предвосхищение, «угадывание» будущего – очевидным образом более сложная проблема, чем осмысление прошлого. Хотя осмысление прошлого также не есть вещь банальная, но все-таки прошлое составляет нам массу эмпирических данных, чего по определению нельзя сказать о будущем.

Становление и трансформация каких значительных, глобальных тенденций и сил сегодня становится все более ясной? Какие общезначимые феномены здесь проявляются?

I

Факт мэйнстрима

Безусловный факт – становление некоего «общечеловеческого мэйнстрима»⁹. После уроков трагического XX века, после банкротства классовой и расистской концепции (в вариантах российского коммунизма и немецкого нацизма), после Холокоста и полпотовской Кампучии в мире начинается необратимо формироваться и укрепляться новый общечеловеческий этос. Данный этос определяет правовые системы цивилизованных стран. На нем базируются концепции прав человека, законы экономического и информационного обмена во всем мире, деловая этика. Важный пример: даже восстановленный Израиль, в этом свете, был вынужден, и слава Богу, объявить себя в 1948 году светским государством.

Этос мэйнстрима комплексно задает ряд понятных и базовых норм, ценностей, отношений, далеко не всегда формализованных или кодифицированных.

⁹ От англ. *mainstream* – главный (основной) поток.

В него входят 10 следующих компонентов:

- 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 этических и культурных традиций);
- 8) почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью;
- 9) ощущение ценности естественного («спонтанного», «стихийного») многообразия и, соответственно, ощущение сомнительности всяких искусственных унификаций;
- 10) переосмысление достоинства и ценности природы, «экологическая идея».

Мэйнстрим несет в себе стойкую аллергию на все идеи духовной, культурной, расовой, этнической и прочей *исключительности*, на все феномены фанатизма – и снова скажем, слава Богу! Всякий политик, претендующий на голоса избирателей в нормальной стране (мы не рассматриваем здесь особые случаи, например государства религиозно-исламских «фунди»), не может существенно отклоняться от мэйнстрима.

В задачу данного рассмотрения совершенно не входит структурный или историко-генетический анализ этоса современного мэйнстрима. Мы убеждены, что для всякого непредвзятого ума его наличие бесспорно, а его примерный, пускай весьма диффузный, состав более или менее понятен.

Конфессии¹⁰

Мэйнстрим вполне толерантен к ортодоксальным иудеям и теософам, к неорозенкрейцерам и православным христианам, к баптистам и адвентистам, к антропософам и хасидам. Он их ни в коем случае не отрицает, но – и совершенно естественным и дружелюбным образом – локализует. Точнее, перед его лицом, по отношению к его универсальной рамке, они сами локализуются. Применительно к ним мэйнстрим говорит: «Это прекрасно и заслуживает всяческого уважения. Но, как они сами заявляют, то – для тех, а это – для этих». Каждая из этих оформленных традиций говорит на своем *особом языке*. Мэйнстрим же правомерно стремится говорить на социально-культурном эсперанто.

Человек может сказать: «Эволюционное раскрытие пятой расы происходит на переходе от Рыб к Водолею посредством слияния сутратмы и антахкараны». Это технически совершенно точное утверждение. И человек может сказать: «Может быть, важнейшей чертой современности является обретение людьми чувства благоговения перед жизнью и ощущение глубочайшего смысла, присущего всякому живому существу».

По содержанию, два приведенных суждения суть одно и то же. Но в первом случае человек *сам* локализует себя в ограниченном пространстве неотеософии середины XX века и, в некотором роде, порывает с мэйнстримом. Он выходит из его потока и укрепляется на некоем обособленном острове. Там он может мыслить и говорить (в понятиях и на

¹⁰ В данном контексте почти полным синонимом будет и слово «традиции».

языке островка), может испытывать благородные чувства или, скажем, делать деньги. Но он – уже островитянин. Во втором случае человек остается в потоке мейнстрима, но это достигается тоже некоторой ценой. Человек, в данном примере, не приобретает (или теряет) идентификацию с теософской традицией. Он теряет право на чувство отождествления себя с какой-либо устоявшейся в культуре обособленной группой.

Речь ни в коем случае не идет, и это надо повторять снова и снова, о каком-либо уничижительном отношении к любой из традиционных конфессий или к любой организованной форме «нетрадиционных религий» и новых духовных течений. В писаной истории человечества нет более высоких фигур, чем Будда, Иисус, Магомет, Моисей, Лао Цзы. Что можно сказать мелкого, критического, в мысленном присутствии Франциска Ассизского или Раби Акивы, Серафима Саровского или Христиана Розенкрейца, Рудольфа Штейнера или Алисы Бейли? Можно лишь набрать побольше воздуха. Да задуматься на минуту о вечном.

Но речь о другом. А именно, только об одном факте: вокруг каждой из вышеперечисленных фигур сложился свой особый, партикулярный мир – языка, оргформ и т.п., – который обособлен по отношению к остальному человечеству. Несмотря на внутренние интенции всеобщности, общечеловечности многих из этих духовных течений, никому из них не удалось (и не могло удастся, добавим ретроспективно, ибо вопрос не в основателях, а в их окружении) стать мировоззрением мейнстрима. Прошло уже 70 лет, как Кришнамурти заявил о невозможности подлинного поиска истины в рамках «организованной религии», равно как и о том, что всякая внутригрупповая сплотка оборотной своей

стороной имеет внешнюю конфликтность и дисгармонию, по отношению к иным групповым идентичностям.

Мэйнстрим же неуклонно интересуется тем, что релевантно всякому человеку и человечеству в целом. Для мэйнстрима Единое Человечество – факт, не требующий доказательств и препирательств. В вопросе *общего* образования – для современности и будущего – именно этот фактор является определяющим.

Наука

Наука нового времени, в своей основе и в своих развитых формах, шла существенно иным путем, чем партикулярные конфессии и организованные духовные (религиозные) течения. Она прекрасно отвечает универсальному характеру мэйнстрима, она даже пыталась полностью определить собою мэйнстрим в XIX и в первой половине XX веков. Но эта попытка не удалась. Проблема обнаружилась в другом.

Если конфессионализм (= традиционализм) обнаружил перед лицом мэйнстрима кардинальный недостаток «широты», то наука сегодня расписывается в симметричном и столь же кардинальном недостатке «глубины».

Человек спрашивает все более настойчиво: «Что есть моя душа?». О нарастающей силе такового вопрошания свидетельствует и беспрецедентный рост психологии на протяжении всего XX века, и тяга к опыту испытания особых душевных состояний (чему и наркомания обязана своим огромным всплеском). Но классическая общепринятая наука не смогла дать удовлетворительный ответ на этот вопрос. И не сможет – ибо она материалистична.

«Что есть смерть?», «Есть ли Бог?», «В чем смысл жизни?» – на эти вопросы материалистическая наука не может дать ответ. Но это суть абсолютно универсальные вопросы, все больше и больше заботящие сегодня человека. Ибо человек не материалистичен. И, все больше, это становится вопросами мэйнстрима в целом. Мэйнстрим чувствует невозможным объявить здесь мировоззренческую капитуляцию.

Мэйнстрим начинает понимать: любое общее образование, лишенное ориентации на предельные смысловые проблемы, на высшие ценности и смысл бытия – ущербно. Сто и даже пятьдесят лет назад это еще было не так. Классическая наука и основанная на ней парадигма образования пытались в полной мере взять на себя универсальные мировоззренческие обязательства. Сегодня они вынуждены объявить – перед лицом мэйнстрима – «мировоззренческий дефолт». Им не удастся заплатить, в этой части, по взятым обязательствам.

И мэйнстрим тогда начинает отказывать науке в ее ранее непреложном, конститутивном признаке – во всеобщности и общеобязательности. Мэйнстрим говорит, и тоже вполне дружелюбно: «А-а, пускай... Яйцеголовые придумали эти штуки у себя в академиях. Ну, нехай там и спорят; коли они такие классные теоретики, пусть даже получают деньги; но жизни это не особо касается».

Аналогично частные конфессии, претендующие ранее на универсальность и всеобщность, вынуждены согласиться с собственным «дефолтом по универсальности».

Образно говоря, крестообразная система координат, в центре которой находится человек, споткнулась на некоторой трещине, при прочерчивании как горизонтальной, так и вертикальной оси. Декарту такое и привидеться не могло.

Смысл перелома тысячелетий – в восстановлении треснувшей системы человеческих координат. Временной интервал можно оценить величиной в несколько десятилетий, может быть, около столетия. Если проанализировать фактические тенденции в эволюции конфессионализма, науки и мэйнстрима в целом, и сделать некоторую поправку на всеобщее ускорение процессов, то выйдешь именно на такой порядок величины.

II

Формальные пояснения

1. В нижеследующих рассуждениях мы исходим из некоторой исходной картины. А именно, мы полагаем, что имелись (и имеются): (1) относительно замкнутые человеческие общности (род, племя, страна и проч.), которые (2) всегда находятся под угрозой «энтропийного» уничтожения (от постоянно действующих сил – природы, социального хаоса и проч.) и в которых, тем не менее, (3) имелись (и имеются) некоторые силы, обеспечивающие резистентность по отношению к энтропийным волнам, обеспечивающие сохраняемость общности. Мы полагаем, далее, (4) что эту антиэнтропийную силу можно, в самом общем ее ставшем виде, именовать «культурой», и что она, в свою очередь, имеет (5) духовное происхождение и затем, после реализации духа в общности, она обеспечивает (6) язык общности и (7) ее духовную идентичность.

2. Одним из важнейших вопросов, обсуждаемым в означенных рамках, является вопрос о том, каким способом

(т.е. откуда, как, через что или через кого) дух входит в общность.

3. За рамками этой картины остается тема происхождения первочеловека и первообщности. Хотя, как легко будет заметить ниже, эта тема не будет полностью отрезана от нашего рассуждения, отдельные ее мотивы будут время от времени входить в него. Равным образом мы не говорим здесь о происхождении энтропийности (полезно, однако, иметь в виду то фактическое обстоятельство, что в мире людей энтропийные силы много сильнее и опаснее, чем в природе).

4. Если надо сохранять гуманитарно-академический такт и на кого-то сослаться, то можно считать, что данный текст во многом созвучен интуициям Ойгена Розеншток-Хюсси, у которого я довольно недавно, удивленно и радостно, обнаружил множество идей, служащих темами моих размышлений в последние годы. Значительная часть этих размышлений также побуждалась постоянными плодотворными дискуссиями с Владимиром Рокитянским¹¹.

Итак, мы полагаем, что имели место (и частично имеются сегодня) следующие общности. Речь пойдет вовсе не о каких-то «идеальных типах», но о вполне конкретных вещах.

¹¹ См.: А.Пинский, В.Рокитянский. Традиция и мейнстрим. - М., "Путь", 2000. В той книге нашла свое развернутое отражение наша долгая дискуссия по отношениям мейнстрима и традиционализма (шедшая, по сути, лет десять). Здесь хотелось бы поблагодарить и Григория Каковкина, опубликовавшего отдельно основное содержание "Мейнстрима" осенью 2000 года, в роскошном цветном журнале "Русские горки".

Праисторическая духовная общность

По определению – ибо мы живем, собственно, в исторической эпохе – мы фактически не имеем этого этапа в наших анналах. И потому скажем здесь немного. В праисторической фазе дух спускался в общность регулярно и без затруднений. Точнее, он перманентно пребывал в ней. Духовное состояние было обычным состоянием для человека.

Редкий и отдаленный аналог этого мы имеем сегодня в ясных вещих снах, в великих исторических озарениях (Павел под Дамаском, Будда под деревом боддхи), во вспышках обнаружения воли судьбы, в обнаружении контакта с умершими.

Родовая общность

Дух уходит из обыденного состояния. «Бог не умер – но боги удаляются» (по-моему, Гельдерлин). Единственное лицо, которое было истоком духовного для рода – это реальный основоположник рода, отец, родоначальник.

Родоначальник был бесспорно причастен духу, в этом смысле он коренился в том изначальном состоянии, в котором находились практически все люди праисторической духовной общности. Он же был и культурным героем, сумевшим принести в род те или иные дары духа. Род сумел сохранить его духовный импульс. Если нет – не о чем говорить, род исчезал, фактически рода и не возникало.

Для исторически устоявших родов – устоявших против напора энтропии – главная задача состояла в обнаружении способа контакта с родоначальником, иначе духовный им-

пульс последнего не мог продлеваться в общности. В обретаемом духовном импульсе могли в большей мере проявляться либо собственно человеческие черты родоначальника, либо та исходная духовная сила (скажем, в образе тотемического животного), которая стояла за родоначальником.

Основоположник рода, его дух, мог придти к людям уже не в обыденном их состоянии, а лишь в исключительном. И не через каждого человека, а лишь через особых людей, могущих войти в соответствующее состояние. Этим людям называли шаманами или как-то аналогично. Шаман мог войти в состояние, когда его душа уступала родоначальнику место в его, шамана, физическом теле. Конечно, это было великой жертвой (в том числе и с физиологическими последствиями), периодически приносимой шаманом во имя поддержания духовной и физической жизни рода.

Язык общности все время поддерживался теми священными словами, которые звучали во время контакта – «осевого контакта», ибо вся жизнь общности вращалась вокруг ситуации контакта.

Это было время великой любви – ибо родоначальник (родоначальница) любил(а) оставшихся на земле точно так же и буквально так же, как отец (мать) любит своих детей. И это же время было временем великой благодарности – благодарности детей по отношению к родителю, который и после смерти продолжает поддерживать их жизнь. В этом чувстве коренятся, к слову, идеалы Конфуция о том, что самое важное для человека – это почитание родителей, все остальное либо полная ерунда, либо само приложится.

И это же было временем великого страха – ибо жизнь поддерживалась кем-то, кто пребывал в мире умерших, кто наблюдал за людьми из мира умерших, кто то и дело приходил в жизнь, неся за собой соответствующий шлейф и

субстанцию из мира умерших. Никогда, вероятно, так близко для живых не соседствовали любовь и смерть.

И дух все время приходил из прошлого.

Египет. Территориально-астрологические государства

В силу некоторых причин, каковые ниже нами обсуждаются довольно вскользь, связь с духом рода ослабляется. Либо она оказывается недостаточной перед лицом новых проблем, и тогда общность вынуждена искать некий ее заменитель. Либо появляется новая форма прихода духовного в общность, и тогда контакт с родоначальником перестает быть для общности единственным духовно действующим фактором.

Родовая общность была по преимуществу кочевой. Дух общности, в принципе, мог говорить через шамана, где угодно, в любом местоположении человеческого коллектива, на любых местах его стоянок. Границы кочевания полагались, во первых, природно-физическими факторами. Во вторых, общность не могла удаляться слишком далеко от могил предков.

Здесь полезно привлечь внимание еще к одному важному биосоциальному фактору. Духовная, языковая, культурная идентичность замкнутой родовой общности является, казалось бы, самодостаточной. Однако обнаруживается еще одна, совершенно особая энтропийная опасность – генетическое вырождение. Здесь, кстати, мы имеем одну из первых реальных иллюстраций общего правила – всякая духовная исключительность оказывается, раньше или позже, в дисгармонии с жизнью.

В родовой замкнутой общности (все члены которой суть дети и внуки одного реального предка), правда, духом рода был уже положен запрет на инцест, на близкородственные браки. Но и посредством одних дальнородственных браков опасности «застоя крови» в роде устранять не удавалось. Род должен был либо выродиться, либо получить свежую кровь. Это и осуществлялось – либо покупкой чужеплеменных невест, либо по методу «похищения сабинянок», либо еще как-то.

Возникает существеннейшая проблема брака с чужаками, – с теми людьми, которые вышли из чресл иного родоначальника, выросли под его сенью, которые имели другие священные слова и говорили на других языках. Даже великая драма Тевье-молочника, чья третья дочь Хава надумала выйти за русского парня Федьку, дает лишь отдаленное представление о колоссальности всей этой проблематики.

Члены первоначального рода были, повторяем, просто детьми и внуками одного отца: «Мы – одной крови, ты и я». И вот, теперь жуткий вопрос: чья кровь течет в жилах ребенка, родившегося от брака с чужаком или с чужачкой? Какой голос и каким языком может заговорить через эту кровь? Не захочет ли впоследствии, выросши, это дитя понять тайну своего происхождения? Леонид Абалкин в «Жуке в муравейнике» Стругацких был бесспорно отличным человеком, но он захотел узнать свою личную тайну, тайну своего рождения, и Бромберг не нашел никакого иного выхода, кроме как застрелить его. И их обоих можно понять. Но как им жить вместе? Биологическое укрепление рода вдруг приводит к грозной опасности социального хаоса и взрыва.

И тогда отыскивается новый путь. Духовное обнаруживает себя уже не в родоначальнике, не в его вечной и самоотжественной человеческой фигуре, а в природе.

Что в природе в наибольшей мере обладает признаками упорядоченности, самоотжественности, постоянства? Что видится как единое для множества людей, проживающих на некоторой территории (на территории, уже сильно расширившейся за счет растущего массива межродовых браков)? Это не река, не гора, не животное, не роща; ничего такого – натурального, видимого – на земле не найдешь. Это небо. Но не пустое синее небо, и не дневное небо с хаотично сменяющимися облаками – это ночное звездное небо. Разумеется, есть еще непреложный суточный и годичный ритм Солнца на небе. Обнаружение духовного начала в этом небе, мудрости звезд, которая теперь должна стать духовным регулятивом жизни расширенного человеческого сообщества – это астрология.

Следующая за родом человеческая общность – государство – обладает духовной астрологической основой. *«Знаешь ли ты, о Асклепий, что Египет – это символ Неба, что на земле отражает он всю систему небесных явлений?»* (Гермес Трисмегист)

Государство мягко интегрирует в себе разные прежние родовые божества, возникают перво-пантеоны – синклит божественных существ с обликами различных людей-животных. В сонме божеств появляется иерархия. Но высшая мудрость идет с неба, она обеспечивает единство государственного языка, единство культа. И единство территории. О последнем обстоятельстве говорит известный нам из школьных учебников 5-го класса вид фараоновой короны, объединяющей Верхний и Нижний Кемт.

Формула единства общности меняется. Вместо «Ты и я – одной крови», появляется «Ты и я – из одной земли». Эта земля лежит под «одним небом» (для древнего Китая духовно и культурно идентичное государство – это Поднебесная), а потому она подчиняется одному духовному номосу. Оседлость сменяет кочевничество.

Фигура шамана сменяется на того, кто умеет воспринимать и понимать звездную мудрость, то есть на жреца. Фараон, между тем, – как местоблюститель общего отца, – по смерти своей бальзамируется. Умершие еще сильно присутствуют в текущей жизни, но они уже не являются главными ее определителями. Контакт с умершими переходит в культ умерших.

Компромисс здесь между днем сегодняшним и вчерашним – это, соответственно, компромисс между жрецом и фараоном. Фараон, по определению, один – как может быть только один родоначальник у семьи. Жрецов несколько, или даже много, – ибо мудрость, как ни крути, не приватизируется на одного собственника.

Силы хаоса, которыми чревато смешение разнородных генофондов, усмиренны. Общность-государство, построенное по такой парадигме, – вечно, ровно в той же мере, как вечно движение звезд. Время становится циклическим.

Для нормального тогдашнего египтянина дикие кочевники-гиксосы и им подобные – были просто недобитками из прошлого. На стороне египтянина был, вроде бы, окончательный аргумент: звездное небо. «Раньше или позже, – думал египтянин, – эти дикари прекратят свои шаманские речения и взглянут на небо. И тогда все встанет на свои места».

Все вышесказанное вполне применимо и к тогдашней Вавилонии, и к другим территориальным государствам и империям.

Израиль

Строго говоря, не было никаких внешних оснований, могущих поколебать вечность Египта и аналогичных астро-территориальных государств. Даже весь позднейший технологический прогресс, вплоть до Intel-Inside, мог бы отчасти уложиться в их рамки, и/или отчасти просто не реализоваться (рамки не позволили бы). Фукуямовский конец истории вполне мог наступить, чтобы никогда затем уже не завершаться, около четырех-пяти тысячелетий тому назад.

Тот факт, что Египет был не один, что подобных государств – на общем фоне родовых кочевых сообществ – было много, ничего не меняет в принципе вещей. Либо Египет сосуществовал бы с Шумером, Китайской Поднебесной и т.п., – как то худо-бедно происходит и сейчас, – либо они даже объединились бы в какую-либо пристойную Лигу Наций или Бильдербергский Клуб, в котором по очереди председательствовали бы Хаммурапи, Фо-Си и Рамзес. Но по-прежнему бы небо, звезды, Солнце, Луна, ритмы года, разливы Нила, Хуанхэ, Волги и Миссури – то есть Вечное-в-Природе определяло бы культуру и духовность людских сообществ. Если бы... Если бы не произошел некий Прорыв.

И Прорыв произошел. Это случилось, по различным оценкам, где-то 35-40 веков назад. Терах (Фарра) был одним из потомков Сима, первого сына Ноя. Он жил в космополитическом городе Уре, располагавшемся в имперской Вавилонии, которая за несколько веков до этого была объедине-

на великим Хаммурапи. У него был сын Авраам; жену Авраама звали Сара, и еще с ними жил племянник Авраама Лот, внук Тераха.

По неизвестной причине Терах покинул Ур, перейдя реку Евфрат. С этим событием связано первое появление в Библии слова «еврей». «Еврей» значит «перешедший реку». Большая река есть естественная, природная граница для государства. Вплоть до сегодняшнего дня в человеке живет ощущение: вот, на нашем берегу реки – город, знакомые лавки, кузни, дороги; а за рекой, на том берегу – топкие луга, леса в дымке, что-то необжитое, уходящее к горизонту. «Еврей» может означать: «тот, кто вышел за границу обжитой ойкумены и ушел непонятно куда и непонятно почему». Другой обертон слова «перешедший реку» может состоять в указании на выход за границы парадигмы территориального государства как такового.

Единственное, что известно из Библии на предмет ухода Тераха из Ура – это первоначальная цель его миграции. Терах хотел придти в Ханаан. Он шел на северо-запад. Но в результате, пройдя около тысячи километров, он оказался несколько севернее и восточнее Ханаана, остановившись в Хараре (Харране), километрах в пятистах от палестинского региона, в южной части нынешней Турции. В Хараре он и скончался. На этом заканчивается одна из глав Библии.

Следующая глава сразу же начинается, без какого-либо промежуточного или вводного текста, описанием того события, которое мы выше подразумевали под словом Прорыв. Авраам, которому тогда было 75 лет, услышал Бога. – *«И сказал Бог Аврааму: Уходи из страны твоей и из дома отца твоего в страну, которую Я укажу тебе»*¹². И затем еще не один раз являлся Бог Аврааму. Бог предложил Ав-

¹² Тора, с русским переводом. – «Шамир», Иерусалим, 5757; Брейшит 11–12 Ноах, глава Лех-Лема, 12. /1/.

рааму заключить с Ним союз. Вообще-то, все это хорошо известно читателю.

Однако, на несколько вещей в этих событиях возникновения и становления Израиля мы хотим обратить особое внимание.

- Бог Израиля в конечном итоге отверг необходимость жертвы Исаака (хотя Авраам был готов принести ее, несмотря на то, что ужас первоначального требования о жертве Исаака был поистине неизмерим, – даже Киркегор и Бродский не смогли описать его исчерпывающе. Сила того переживания Авраама, когда сначала он уже занес нож над связанным сыном и когда в тот же момент явился Ангел, сказавший, что этого Богу уже более не требуется, – продолжала и продолжает действовать в десятках и сотнях поколений. Духовные события такого колоссального масштаба определяют атмосферу народов и человечества на протяжении тысячелетий).

- Бог Израиля был выше всего родового и всего природного. Он был невидим, неизобразим и, строго говоря, неназываем.

- Бог Израиля установил субботу. Тем самым в потоке времени возникла точка абсолютного разрыва, освобождающая мир от всего содержания, возникшего за предшествующие шесть дней. Аналогично, непрерывность годовых циклов была столь же абсолютным образом разорвана Йом-Кипуром. Появилось реальное основание для понимания того духовно-вселенского факта, что «мир всегда нов». С этим связано следующее важнейшее обстоятельство, а именно:

- Бог Израиля творит из ничего, и Он творит постоянно. Для Израиля несурзой была бы мысль, будто Бог когда-то сотворил мир, а затем куда-то навсегда удалился. Чувство постоянного Божьего Присутствия – «шехина» никогда не покидало древний Израиль¹³.

Итак, Израиль – в лице сначала Авраама, а затем Моисея – совершил Прорыв. Конец истории, почти что намеченный в лице Египта и Вавилонии, то есть в образе территориального государства, сам тогда и закончился. Мир приобрел для человека новое высшее – и надприродное – измерение. Мир приобрел линейное время. Все повторяющиеся события оказались несущественны, важным стало только то, что однократно было в прошлом и, еще важнее, то, что однократно случится в будущем. А настоящее..., ну, его можно и потерпеть. У мира появился, в качестве господствующего, духовный вектор ориентации на будущее.

Поклонение небу, звездам, Солнцу, Луне, златому тельцу, умирающему и воскресающему в ритмах космоприроды культурному герою, – все это оказалось уже не более чем идолопоклонством.

Если бы Аврааму была судьба принести Исаака в жертву, он стал бы обычным родоначальником; но он был удержан от этого, и тем самым стал у истока совершенно новой духовно-человеческой общности. Если бы Моисей согласился, вместе с дрогнувшим своим окружением, поклониться тельцу, он стал бы основателем обычного тогда города-

¹³ Мы полагаем, и на то есть соответствующие гипотезы в филологических штудиях последних десятилетий, что есть возможность – или необходимость – следующим образом интерпретировать первый стих Книги Бытия: «В начале Бог начал творить небо и землю». Ср. с цитированным выше русским переводом Брейшиг: «В начале сотворения Всесильным неба и земли...».

государства, вероятно вполне зажиточного (евреи были люди весьма работающие и смекалистые), вполне имевшего неплохие шансы за исторически короткое время стать очередной империей. Они оба отвергли это, – и не по «ценностным» или «идеологическим» соображениям, отнюдь, но потому, что встали в контакт с Богом.

Но спросим: с чем человеку теперь «сверять стрелки»? С чем ему выступать навстречу смертоносным силам энтропии? С тем, как оказалось после Авраама и Моисея, что не-видимо, не-доказуемо и не-показуемо. Потрясающая ситуация! Кто из народов, окружавших тогда горстку евреев, мог это акцептировать? Никто. Но это мало смущало патриархов и их потомков.

Греция

Прошлое, из которого приходит к семье ее первопредок; вечное настоящее, неизменными ритмами светил определяющее устройство жизни вечной страны; невидимый Бог, который совершит суд над своим народом в будущем, пошлав ему Машиаха, – все модусы времени, вроде, исчерпаны. Да, если говорить о «настоящем» (в смысле – подлинном, реальном) времени, то исчерпаны. Но Древняя Греция вдобавок к ним изобретает нечто совершенно особое – а именно время, которое не является ни прошлым, ни настоящим, ни будущим. Она изобретает *scholē*, досуг.

Из этого нового пространства-времени рождаются совершенно новые вещи – игра и идея. Только в не-настоящем пространстве-времени можно играть. Нельзя играть с умершим, но периодически приходящим родооснователем. Нельзя играть с духом Солнца, с духами звездных светил.

Нельзя играть с Машиахом, ожидающим тебя в будущем. Это, мягко говоря, чревато.

Да и в обычной повседневной жизни, которая определяется предком, звездами или Свитком Торы, которая при этом же постоянно несет в себе энтропийные силы, опасность, риск (в первую очередь – риск смерти), играть, то есть действовать «не по-настоящему», – просто опасно. Можно промахнуться на охоте, потерять урожай, попасть в кораблекрушение, оказаться под крышей рухнувшего дома, потерпеть поражение в схватке, накликать болезнь. Расставлять в словах кавычки, в устной речи или письменно, – тоже невозможно. Тебя не так поймут – люди, духи, Бог – и это тоже чревато.

Древние греки открыли или изобрели сектор мироздания, в котором можно расставлять кавычки, в котором можно вести себя несерьезно и оставаться безнаказанным. В этом секторе можно абстрагироваться от своего конкретного места в жизни, от конкретных обстоятельств своей жизни, – то есть можно быть *абстрактным*. Делая аллюзию на Паскаля, можно уверенно сказать – только в пространстве *schole* Бог Авраама, Исаака и Иакова превращается в *идею Бога*, в нечто «божественное». Абстрактное мышление и идеи появляются здесь. Через много-много веков Гегель, Ильенков, Щедровицкий, как и тысячи других, будет писать об «идеальном», пытаясь придать ему высший статус бытия (разумеется, без большого успеха).

Только в *schole* возможно появление знаменитого немецкого *als ob*, «как если бы». В реальной жизни никаких «как если бы» не было и быть не могло. Самое распространенное сегодня в России словечко – «как бы» – коренится именно здесь.

Рассуждая сегодня об укреплении связи школы с реальной жизнью, – вполне в духе реформы тов. Черненко, – забывают о том, что по своему главнейшему, порождающему принципу школа сугубо *не есть* реальная жизнь.

Тем не менее, факт остается фактом – в Древней Греции родились игра, досуг-*schole* и абстрактное мышление. И в ней впервые была совершена грандиозная попытка – устроить жизнь сообщества не на основе контакта с живой духовной силой (с духовными силами), а на основе абстрактной мысли. Древний Рим довел до полноты и до всеобщей практики этот принцип – принцип формального права.

Рим

Общности всех четырех видов встретились в единых внешних рамках Римской Империи. Родовые общности, Египет и подобные ему астрологические государства, Израиль, Греция – все оказались рядом, в охватывающей кайме римского лимеса. Это было внешнее соседство, и история тогда попыталась решить свою фундаментальную и, по сути, главную задачу: привести человечество к единству.

Если бы древние разные племена могли в своих кампаниях и родовых интуициях реально восходить к контакту с единым предком, если бы сила духовно-научного постижения природы и вечного в ней (светил на небе) оказалась бы достаточно сильна для преодоления разности локальных культур, если бы Единый Бог открыл себя не только для одного народа, если бы обретенные в Греции силы абстрактной мысли оказались бы достаточны для гармонизации человеческих страстей и межнациональных конфликтов, если бы каким-либо непостижимым образом одна из

этих сил смогла бы привести человечество к ситуации единого языка и ощущения единого родства - единство человечества, мир в душах, обретение индивидуальной и социальной истины были бы достигнуты.

Ко времени цезарей это еще не оказалось возможным. Историческая эволюция тогда совершила попытку интеграции человечества *политическими и правовыми* средствами. Попытка оказалась не вполне успешной. По дороге, однако, были обретены важнейшие вещи – идея и опыт политического единства (тогда она выступила в форме империи), интегрирующего языка (латынь) и единого правового конституирования. Но проблема была не решена на духовном уровне. Разные культуры оказались взаимонепроницаемы.

И тогда возникло христианство.

Эпоха Сына и эпоха Духа

Эпоха Сына также попыталась решить основную задачу истории – единое человечество (в коем нет ни эллина, ни иудея), единый Отец, единый Богочеловек, единая Церковь.

Но и на этом пути также не было достигнуто окончательного успеха, хотя точно так же «по дороге» за пару тысячелетий было обретено несколько важнейших вещей.

И тогда – незаметно, без какого-либо видимого исходного события, без единой централизующей внешней институции, но силою тысяч и миллионов разноместных и разновременных событий, в душах тысяч и миллионов никак не договаривающихся загодя людей – начался Мэйнстрим. Эпоха Сына открыла пространство и всю Землю для эпохи Духа.

В эпоху Отца вся истина была едина по своему истоку, но невидима в мире проявлений. В эпоху Сына вся истина была сконцентрирована на внешнем плане – в одном лице, в одной точке. В эпоху Духа она рассредоточена во множестве лиц и точек, ибо принципиально, что Дух дышит где хочет.

В эпоху Сына человек мог – более того, был принуждаем к тому – найти истину в единой форме, в Церкви. Единственное «кредо», единственное учение, единственный концепт мира – все это человек усваивал извне: от родителей, от священников, из Главной Книги. Иного было не дано. Само словосочетание «единоспасающая истина» стало само собой разумеющимся. В эпоху Духа все – постепенно и кардинально – меняется.

Ты уже не сможешь найти во внешней жизни, – в науке, в ставшей конфессии, в сформулированной доктрине, в культуре – того, что будет обладать, для тебя же самого, исчерпывающими атрибутами истины. Культура не сможет принести тебе некое единственное и исчерпывающее «мировоззрение». Но культура будет предлагать тебе богатейший материал, на основе которого ты сам сможешь сформировать свое, индивидуально выработанное «мировоззрение».

Ты не найдешь, роаясь по библиотекам, «окончательной книги», но ты увидишь, что во всякой книге и во всем мире как в Библиотеке Духа можно прочесть нечто интересное и важное. Однако оно не войдет в тебя, если ты будешь пассивным, для его обнаружения тебе придется потрудиться, – много или чуток, в каждом случае по-разному, – тебе придется приложить усилие и умение индивидуальной интерпретации.

Но не останется ли все это лишь несвязной пестротой? Отнюдь. Человек будет приводить множественность к внутреннему единству и внутренней гармонии, но – каждый человек, каждый раз по-своему и каждый раз заново.

Но не умножится ли тогда эта пестрота вещей просто на столь же несвязную людскую пестроту? Отнюдь. Ибо единство Духа является залогом принципиального единства мира. Для сынов Ноя *завет – в радуге*. Но бесконечность цветов и оттенков радуги первоначально истекла из единого Света.

Единство невидимого Отца сначала трансформируется для людей в видимое единство Сына, а затем – в невидимое единство Духа, который везде и нигде. В каждой капле росы и пива будет жить для человека Дух, но он не будет виден только для физических глаз, если к внешнему зрению человек не присоединит из внутреннего души исходящую индивидуальную силу, которая, в свою очередь, тоже невидима, но реальна.

Ты обратишься к какой-либо вышестоящей инстанции (например, к правительству, Академии наук или в ЖЭК) и скажешь: «Меня чем-то сильно не устраивает мой дом, или моя квартира. Дайте мне, пожалуйста, некоторую совершенно правильную квартиру». Но тебе ответят: «Пока ты был малышом, тебя просто поселяли на некоторой жилплощади, не спросив тебя. А сейчас ты уже вырос. И по опыту мы знаем, что не сможем подобрать тебе совершенно правильное для тебя жилье. И мы даем тебе совет: тебе ничего не остается, кроме как выстроить его самому. Более того – это, подозреваем, твоя метафизическая обязанность. Конечно, ты уже обогащен знаниями о домах и вообще о самом разном жилье, и жизнь тебе предоставила это знание ранее. Ты можешь идти по магазинам и выбирать инструменты и

стройматериалы. Ты можешь, если надо (а это всегда полезно) пойти в библиотеку и почитать нечто на эту тему; точно так же – можешь проконсультроваться с самыми разными строителями и дизайнерами. Но выстроить свой дом ты должен сам, его нельзя купить или получить по наследству. Все остальное, скорее всего, через непродолжительное время перестанет тебя устраивать. И еще примечание: если не сумеешь или не успеешь построить – тоже ничего страшного. Потом завершишь».

Это Мэйнстрим. Он прост. И еще одно очень понятное обстоятельство: вокруг тебя – другие люди. И потому Мэйнстрим пронизан как простой свободой, так и простой этикой. Через две с половиной тысячи лет мы начинаем понимать ключевые слова, кажется, Гераклита: «Мы все надышались одним воздухом, и потому у нас у всех одна душа». И потому либерализм столь прост, сколь и непобедим. Потому что это – эпоха Духа.

В эпоху Отца абсурдным и запретным было бы что-то рисовать; и это относилось к каждому человеку. В эпоху Сына можно и нужно было рисовать, но только нечто одно, и не каждому. В эпоху Духа можно рисовать что угодно и кому угодно, всегда есть шанс, что результат окажется прекрасным.

Древняя Пещера и Новая Пайдейя

Обучение превратилось в барьер на пути образования.
Иван Ильич

Интродукция

Цель данного этюда – попытаться по-новому взглянуть на важнейшее различие всякой серьезной педагогической философии – а именно, на различие *обучения* и собственно *образования*. Смысловая актуальность данной проблемы усматривается, например, из желательности истолкования одного очевидного, жизненно важного и, тем не менее, гуманитарно еще далеко не осмысленного факта: кризисного состояния экономических и политических преобразований в России. Начиная с 1992 года, уже можно констатировать, что все наши идеи и начинания (рынок, приватизация, политический плюрализм, децентрализация и муниципализация власти и т.п.), с виду разумные и обоснованные, все время приводят к весьма негативным и, по отношению к предполагаемому, противоположным результатам. В результате понятия конкуренции или демократии, регионализации или плюрализма оказались в обществе дискредитированными. Впрочем, все это хорошо известно, многократно обсуждалось, и мы не будем приводить здесь всем известные примеры и поминать лишний раз имена Гайдара, Чубайса или Наздратенко.

Поставим вопрос: почему практически любая идея, работающая в Польше или в Чехии, в Мексике, Венесуэле или Малайзии, у нас фатально оказывается обреченной на катастрофическое исполнение? Петр Авен, в известном интервью «Литературной газете», несколько лет назад сказал, что

все схемы, аналогичные проводимым командой Гайдара, оправдали себя в самых разных странах; аналогичное утверждал, причем на высоком доказательном уровне, Джеффри Сакс, в своей знаменитой книге «Рыночная экономика и Россия»¹⁴.

Нет сомнений в интеллектуальной честности и профессиональной компетентности этих и им подобных людей. Но почему же все получается именно так, как получается, причем с той тяжелой непреложностью, которая не ведет уже ни к чему, кроме как к депрессивной апатии? Какой невидимый, но постоянно проявляющийся глобальный фактор все время вступает в игру и в результате меняет знаки с плюса на минус?

Вопрос этот, разумеется, также многократно обсуждался. Мы, со своей стороны, полагаем, что только структурно-экономический, либо политический, либо даже культурологический или геополитический дискурсы не могут дать понимания данной ситуации; необходимо собственно гуманитарное обсуждение (то есть вопрос не только в целях, задачах, идеях, условиях "дела", но в том, каковы «исполнители дела»). Гипотеза же наша заключается в том, что в данной ситуации перемен, трансформаций («реформ») отчетливо проявилась радикальная недостаточность *человека обученного* (подготовленного к тем или иным конкретным видам деятельности, функциям, операциям, в том числе и интел-

¹⁴ Вышла в изд-ве «Экономика» в 1995 г.; основное содержание книги составило серию передач, прозвучавших по Радио России уже в 1993 г. В 1996 г. Сакс существенно скорректировал свою интерпретацию российской реформы («Мы стали оперировать больного, по внешним симптомам дело казалось нам более или менее знакомым и понятным. Но когда ему, уже на операционном столе, вскрыли грудную клетку и т.п., то мы вдруг обнаружили, что у оперируемого такие органы, которых мы в медвузе не проходили»).

лектуальным) и, соответственно, радикальный же дефицит человека образованного.

Различие это является весьма тонким и глубоким, но забвение его оказывается, и весьма в практических последствиях, мягко говоря значимым. Одна из трудностей содержательного вникания в него связана с тем, что образование, на протяжении исторически долгих периодов, все время шло в тесной связке с обучением, переплетаясь, сплавляясь с ним, -- так что теперь их очень трудно обособить в понимании. Когда известный физик Макс фон Лауэ говорит «образование – это то, что остается, когда все выученное забыто», -- то мы еще можем нечто почувствовать («да, в этом что-то есть...»), но вряд ли что-то существенно больше, чем отголосок смутной интуиции. Слава Богу, что она еще срабатывает.

Другие трудности понимания носят более ситуативный характер, определяются уже сложившимися привычками нашего времени. Все спешат. На передний край выдвигаются лозунги и ценности так называемого «прагматизма», «жесткой целесообразности», «результата». Никто не хочет вникать. Сознание становится все более поверхностным; мысль приобретает дыхание короткое и рваное. Ни у кого нет времени. То, что подобные установки ведут в яму и никаких позитивных результатов не дают, на деле мало кого волнует – главное, это сохранить формы и стили сознания и речения, отвечающие сложившейся интеллектуальной моде, «держат современный имидж». А если учителям, библиотекарям и военным вовремя выплачивают зарплату – то это уже венец творения, все дальнейшие и предшествующие вопросы рассматриваются как праздные.

Нет нужды спорить с подобными вещами. Но необходимо отметить, просто для читателя, что нижеследующий

текст предполагает вникание. У кого на то нет времени, пусть отложит его в сторону. Нам же для того, чтобы сделать первые шаги в понимании сущности образования, придется обратиться к Платону.

Проблема ARETE

1) В платоновском диалоге «Протагор» описывается некая ситуация, в которой с большой ясностью очерчивается проблема различения между обучением тому или иному конкретному знанию, умению, делу, с одной стороны, и собственно совершенствованием человека в целом -- с другой.

Сократ встречает юношу, который хочет, чтобы с ним занимался знаменитый софист Протагор. Сократ спрашивает, чему он хочет обучаться у Протагора. Они быстро устанавливают, что речь не идет об обучении медицинскому искусству, либо игре на кифаре и т.п. Юноша говорит, что ему хочется быть мудрее... «и вообще» (как сказали бы сегодня), -- но, спрашивает Сократ, в чем мудрее и что это за «вообще»? Кроме того, говорит он, тебе ведь придется не только деньги платить, но и в душу свою принимать нечто, чего ты пока сам не понимаешь. Короче, Сократ быстро «проблематизирует» юношу, и они отправляются к Протагору.

На вопрос Сократа Протагор говорит, что смысл его дела заключается в том, что юноша, общающийся с ним, *«каждый день будет уходить домой, ставши лучше, чем вчера»* (318 a-b). Сократ вновь ставит свой вопрос о ваятелях, флейтистах и т.п. и просит Протагора конкретизировать: *в чем* лучше станет юноша? Протагор говорит, что это различие Сократа очень продуктивно и позволяет ему, Протагору, сказать, что его воспитание совершенствует человека не как специалиста, но направлено то, чтобы человек совершенствовался в управлении своим домом, государством, а также как хороший гражданин (318 e – 319 a). Сократ говорит, что это очень замечательно и что подобные качества, может быть, суть вообще главнейшие для жизни, но загвоздка в том, что *«этому искусству нельзя научиться»*. Он приводит свои резоны: афи-

няне, бесспорно, умный народ, и когда они заседают в Народном Собрании (то есть в тогдашнем парламенте), то по вопросам строительства кораблей они приглашают экспертами корабельщиков, по вопросам строительства недвижимости – строителей, но по вопросам управления городом всякий может и должен говорить, не оглядываясь на соответствующих экспертов, специалистов, ибо таковых не существует. Здесь нет «профессионализма», скорее важна рассудительность человека, мудрость, все то, что называется труднопереводимым словом *arete*.

В цитируемом нами русском переводе Владимира Соловьева *arete* передается словом *добродетель*. А.Ф.Лосев отмечает, что др.-греч. **arete** практически невозможно перевести ни на один из современных языков: «в сущности, это не столько *добродетель*, сколько *достоинство*, *добротность*, *прекрасная организованность*, *благородство*, *доблесть* и проч. <...> Термин *arete* применялся в античности для всякой практики, от физической до духовной; кроме того, Платон понимает ее как некое внутреннее средоточие духа, которое активно определяет и все отдельные свои проявления вплоть до физически единичного»¹⁵.

Кроме того, говорит Сократ, всякий отец хотел бы научить своего сына тому наилучшему, чем сам владеет, тем более если это дает почет в обществе. Но у великих людей, например у Перикла, которые бесспорно обладали *arete*, никогда это не получалось, они не могли научить этому своих же сыновей. А потому: о чем, собственно, идет речь? Можно ли хотя бы показать нам это *arete*, задать его действительность, если пока не говорить об обучении ему?

На это Протагор рассказывает чудесный миф.

Когда боги создали животных и людей, то наделять их различными способностями стали Прометей и Эпиметей. Эпиметей выпросил у Прометея согласия на то, чтобы сделать все самому. И Эпиметей

¹⁵ Платон. Соч. в 3-х тт. / Под ред. А.Лосева и В.Асмуса. Том 1. – М., 1968, с. 542. Где не оговорено особо, далее все ссылки на Платона по этому изданию.

раздал всем животным специальные способности (летать, плавать в воде, питаться травой или мясом и т.п.); людям ничего из этого не осталось. Тогда Прометей, для спасения рода людского, выкрал из мастерской Афины и Гефеста различные искусства («техники», «технологии») и огонь и передал это людям, соответственно научив людей этим искусствам. Люди, таким образом, смогли выжить, более того – они оказались в родстве с богами, а потому стали, во-первых, воздвигать им алтари и поклоняться, во-вторых, членораздельно говорить и все искусно именовать и, в-третьих, строить жилища, пахать землю, делать одежду и т.п. Но! -- у них не получалось жить совместно, что, по жизни, требовалось. Как только они сходились в сообщество, то сразу начинали обижать друг друга и ссориться. Тогда Зевс стал опасаться, что человеческий род, по данной причине, погибнет; он послал Гермеса, чтобы тот принес людям Справедливость и Правду (Примечание. В этих двух словах мы принимает терминологический смысл Гадамера¹⁶). Гермес спрашивает: «Как разделить между людьми эти дары?» Зевс говорит: «Что ты имеешь в виду?» Гермес: «Ведь пока жизнь людей так устроена, что лишь немногие владеют, скажем, медицинским делом, но на всех их искусства хватает; иные немногие владеют плотницким делом – и плотничают на остальных; короче, есть разделение функций». Зевс говорит: «Нет, здесь должно быть иначе. Справедливость и Правду нужно распределить так, чтобы каждый был к ним причастен. Не смогут люди жить сообща, если только некоторые будут обладать соответствующими способностями».

Нельзя не признать, что Платон, устами Протагора, приведя в соответствующем контексте этот миф, заложил достойную основу для ответа на вопрос об *образовании* и об отличии его от специальной выучки. Образование, по мифу, имеет, во-первых, *социальное* основание и цель; во-вторых, оно, в своей сути, есть *общее* образование, т.е. общечеловеческое (как то, что впервые дает смертному быть вообще человеком в сообществе).

¹⁶ Прометей и трагедия культуры. / Г.-Г.Гадамер. Актуальность прекрасного. – М., 1991
(Vgl.: H.-G.Gadamer. Kleine Schriften. -- 2 Aufl. Bd. 2, Tübingen, 1976).

Но Сократ не был бы Сократом, если бы здесь успокоился. Он хитро повел разговор в ту сторону, что если речь идет о воспитании и достоинствах души, то ведь *душа питается знаниями* (мы понимаем, что он должен был стоять здесь насмерть – как один из определяющих персонажей начала рационализма); Протагор это проглотил. Также Сократ запутал Протагора диалектикой целого и частей, на что Протагор также поддался, после чего они еще долго и интересно беседовали, а диалог очень красиво завершился тем, что каждый пришел к точке зрения, противоположной по сравнению со своей первоначальной. Сократ, возражавший сначала против возможности научения *agete*, теперь постановил, что и благородство, и рассудительность и т.п. (т.е. - *agete*) суть знание, а потому ему можно научить. Протагор, первоначально стоявший на позиции возможности научения *agete*, теперь встал в резкую оппозицию к тому, что оно есть знание, а потому засомневался, можно ли ему научить. Таким образом, вопрос был с разных сторон проработан, но остался открытым, а Сократ и вообще сказал в последней фразе, что он «оставался здесь так долго только в угоду красавцу Каллию».

Пещера (аранжировка темы Хайдеггера)

1

Всякий образованный человек знает знаменитый платоновский миф о пещере. Можно и сильнее сказать: он знает этот миф, даже если и не знаком с ним (или если позабыл). На протяжении двадцати пяти столетий платонова притча о пещере сопровождает и во многом существенно определяет все европейское мышление. В частности же, -- хотя это «та еще частность», -- она лежала у истока такой вещи как образование. Этот смысл платоновского мифа отчетливо расслышал и особо выделил Мартин Хайдеггер. Предлагаемая ниже статья представляет собой попытку некоторого расширения хайдеггеровской интерпретации в контексте современности, каковая уже одной ногой стоит в следующем тысячелетии.

Напомним некоторые существенные для нас черты притчи Платона, взяв их в связи с известным текстом Хайдеггера «Учение Платона об истине» (впервые прочитан как лекция во Фрайбурге, зимний семестр 1930/31 г.; опубликован в 1942 г.).¹⁷

Притча стоит в начале 7-ой книги «Государства», изложена она в форме беседы Сократа и Главкона. Сократ начинает рассказ следующим:

«После этого по подобию (ниже описываемого) состояния вообрази себе (существо) образования, а также и необразованности, что (стало быть, в их взаимопринадлежности) затрагивает наше человеческое бытие в его основе».

¹⁷ Мы даем русский перевод хайдеггеровского перевода с древнегреческого на немецкий, следуя прекрасному изданию В.Бибихина (М.Хайдеггер. Время и бытие. – М., 1993).

Уже простое сопоставление с привычным русским переводом А.Егунова¹⁸ может дать немало пищи для размышлений. Егунов переводит:

«После этого, - сказал я, - ты можешь уподобить нашу человеческую природу в отношении просвещенности и непросвещенности вот какому состоянию».

Налицо два различных переводческих решения по поводу древнегреческого *paideias te peri kai apaidevsias*, то есть, короче говоря, на предмет слова **paideia**. Советское издание Платона задает перевод контекстом понятия «Просвещение». Хайдеггер – за 40 лет до того – несомненно, уже никак не может непосредственно начать с немецкого *Aufklaerung* (Просвещение). Для того, чтобы подступиться к очерчиванию смысла этой платоновской «пайдеи» и выбору для нее термина, он обращает наше внимание на некоторые важные обстоятельства мифа, которые зачастую остаются не замечаемыми, оставаясь за рамками привычного, устоявшегося толкования притчи. Ведь речь идет не только и не столько о том, что люди в пещере видят лишь тени (= вещи, видимые в обыденной жизни физическим взором), а вне пещеры видят подлинную реальность (= идеи, созерцаемые в результате подъема души в область умопостигаемого). Хайдеггер пишет:

«Суть дела тут пока даже и не схвачена. Ибо в «притче» повествуется о процессах, а не просто сообщается о местопребываниях и положениях людей внутри и вне пещеры. Процессы же, о которых тут сообщается, суть переходы из пещеры на дневной свет и оттуда обратно в пещеру. Что совершается при этих переходах? Благодаря чему эти события становятся возможны? Откуда они получают свою необходимость? К чему идет дело при этих переходах?»

Только обозначив свою исходную мысль «о процессах переходов» и поставив эти вопросы, Хайдеггер подходит к

¹⁸ Издано в вышеуказанном трехтомнике, т. 3 – М., 1971.

слову о «пайдейе». При этом он отмечает еще одну важную платоновскую деталь: привыкание к каждой из областей, при переходах туда и обратно, может быть лишь весьма медленным. Почему? -- «Потому что перемена касается бытия человека и происходит в основе его существа... Такое переучивание и приучение человеческого существа к той или иной отведенной ему области – суть того, что Платон зовет PAIDEIA».

Хайдеггер говорит, что *слово это не поддается переводу*. Оно означает, по платоновскому определению, *pedagogue holes tes phsyhes*, руководство к изменению всего человека в его существе (вновь эта фигура – А.П.). «*Пайдейя* есть собственно переход, а именно переход к ней, *пайдейе*, из *апайдевсии*. Соответственно этому переходному характеру *пайдейя* навсегда остается соотносенной с *апайдевсией*. Вообще ближе всего, хотя и не вполне, к имени *пайдейя* подходит наше слово «образование» (нем. Bildung – А.П.). И далее: «*Разъясняющая сила «притчи о пещере» сосредотачивается на том, чтобы через наглядность рассказанной истории сделать зримым и познаваемым существо пайдейи*. Обороняясь, Платон хочет одновременно показать, что существо *пайдейи* не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу и в целом, *перемещая сперва человека в место его существа* и приучая к нему.»

2

Теперь ненадолго оставим пару «Платон – Хайдеггер» и обратимся к внешне подобной и внутренне почти столь же значительной связке «Кант – Фуко»; имеется в виду статья Мишеля Фуко «Что такое Просвещение»¹⁹, посвященная почти одноименной небольшой работе Канта²⁰. И здесь, и там есть похожее соотношение: относительно современный

¹⁹ Русский перевод см.: Вопросы методологии, 1996, № 1-2.

²⁰ «*Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?*»; статья написана Кантом как ответ на соответствующий вопрос (*Was ist Aufklaerung?*), заданный в 1784 году Берлинским Ежемесячником.

автор, бесспорный мэтр, размышляет по поводу текста Великого классика. В первом случае речь идет о *найдейе*, во втором – о Просвещении, каковое в силу ряда причин оказывается с *найдейей* порой, хотя и очень по-разному, весьма сближено (в том числе, между прочим, и в долгой традиции отнесения образовательного дела по ведомству «народного просвещения» и т.п.).

И в том, и в другом случае речь идет о человеческом бытии и мысли по самому большому счету. Фуко, со своей стороны, справедливо пишет, что «С вопросом о Просвещении в историю мысли незаметно входит вопрос, на который современная философия неспособна ответить, но ей никогда не удавалось и отделаться от него. Она повторяет этот вопрос в различных формах уже два века... Представим, что сегодня ставится вопрос «Что такое современная философия?» Может быть, ответ прозвучал бы подобно эху: современная философия есть попытка найти ответ на вопрос, так неосторожно брошенный два века назад: *Was ist Aufklaerung?*»

Данная работа Фуко интересна по нескольким причинам. В начальных разделах статьи он элегантно, но очень четко и ясно излагает Канта, и в этом смысле текст не отягощен обычной для француза манерностью. Он обращает внимание на важное обстоятельство, а именно, что Кант ставит вопрос об *Aufklaerung* совершенно особым образом:

«Кант определяет *Aufklaerung* почти только негативным образом, как *Ausgang*, как «выход» или «исход». В других своих текстах об истории он иногда ставит вопрос о происхождении или определяет внутреннюю финальную цель исторического процесса. Но в тексте об *Aufklaerung* речь идет о чистой актуальности. Кант не стремится понять настоящее, исходя из некоей тотальности или из будущего свершения. Он ищет различия: что нового принес сегодняшний день по сравнению со вчерашним...

Кант сразу же указывает на то, что этот «выход», характеризующий *Aufklaerung* – это процесс, освобождающий нас от состояния «несовершеннолетия». Под несовершеннолетием он понимает такое состояние нашей воли, которое вынуждает нас подчиняться чьему-либо авторитету и позволяет ему вести нас в тех областях, где следует поль-

зоваться разумом... Начиная с первого параграфа, он отмечает, что человек сам ответствен за свое несовершеннолетие. Отсюда следует, что он может выйти из него, лишь если изменит себя сам. И Кант выразительно формулирует девиз Просвещения... – *Sapere aude!*²¹

Обратим внимание на некоторые обстоятельства и поставим некоторые вопросы. Кант говорит о Просвещении как о *процессе «выхода из» (Ausgang)* – в буквальном соответствии с платоново-хайдеггеровским обертоном пайдеи. Кант, как тонко и верно различающе отмечает Фуко, в *данном случае* не действует мыслью как «идеалист», т.е. как «тотальщик», он мыслит в стиле «здесь и теперь», хотя для него это вообще-то нетипично (разумеется, добавим от себя; ведь он жил не в конце XX века). Кант также вводит весьма хайдеггеровскую тему: «выход предполагает, что человек сущностно изменит себя сам». Вопрос: можно ли, остановившись на фигуре «*выхода из*», без проблем и без собственной дальнейшей интерпретации (Кант сказал бы: «некритически») согласиться с тем, что это «вход в состояние самостоятельного пользования разумом»? Если «да», то автор здесь должен был бы закончить статью (лучше – не начинать), а читатель, как минимум, прекратить чтение. Но я полагаю, что здесь есть смысл в попытке интерпретации. Потому продолжим. Продолжение это сначала коротко задержится на статье Фуко, а потом вернется к Хайдеггеру.

Изложив в первой части своей статьи основные идеи Канта о Просвещении, Фуко переходит ко второй, основной для себя части, а именно к обсуждению *вопроса о современности*. Кстати, содержание его размышлений о современности лично мне не представляется особо интересным и достаточно внятным (в этом плане даже жанр письма Фуко

²¹ *Имей мужество пользоваться собственным разумом!*, или *Мужествой знать сам!*

сильно меняется: излагая Канта, он был много более четок). Но! -- все это очень интересно, по другой и весьма простой причине: совершенно непонятно, как он делает этот переход. Имеет место просто перескок. Я никак не мог понять это сам, спрашивал нескольких людей; мне никто не мог толком ответить. Олег Генисаретский, к примеру, деликатно промолчал. Статья Розина, помещенная в том же номере «Вопросов методологии», что и русский перевод Фуко, -- как своего рода комментарий, -- также не вносит ясности по вопросу данного перескока. Получается чистое соположение в рамках одной статьи, причем статьи мастерско-философской, не то чтобы без «необходимой логической», но даже почти что без смысловой связи (Кант – о Просвещении / Фуко – о современности; казалось бы, « в огороде бузина...» и т.п.). У того, кто захочет проверить или опровергнуть вышесказанное, нет никакого иного варианта, кроме как самому прочесть статью Фуко.

Мое ощущение и осмысление ситуации однако состоит в том, что все же это не просто так и что здесь «зарыта какая-то собака». Итак, я сейчас исхожу из следующего: есть глубинный (не достигший, в том числе, и оформляющей рефлексии Фуко) смысл в перескоке от темы *Просвещения*, как она была исполнена Кантом, к теме *современности*. Забегая вперед, выскажемся так: наше предположение заключается и в том, что в пространстве человеческого бытия имеет место некоторый историко-тектонический сдвиг, определяющий, в качестве своих пока что самых первых и не всегда даже заметных следствий, во-первых, радикальную новизну современности и, во-вторых, новое значение Просвещения и суть новой *пайдеи* (образования). Чтобы попытаться хоть немного уловить этот смысл, вернемся к хайдеггеровскому дискурсу о платоновой пещере.

Суть притчи о пещере поначалу звучит в основной теме: это слово Платона о единстве истины (*алетейя*, «несокрывтость») и образования (*пайдейя*). Хайдеггер несколько раз более чем определенно утверждает о «смыкании, слиянии *пайдейи* и *алетейи* в изначальном сущностном единстве». Что понятно – поскольку «пайдейя означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. Это перенесение возможно лишь благодаря тому, что все прежде открытое человеку и тот способ, каким оно ему было известно, делаются другими. То, что является человеку так или иначе непотаенным, и род этой непотаенности – должны перемениться.»

Но помимо этой темы, поначалу основной, постепенно нарастает и вторая, и здесь мы подойдем к чему-то весьма важному. Хайдеггер пишет:

Наглядная образная сила «символа пещеры» возникает не из картины замкнутости подземных сводов и пленения в ее запертости, равно как и не из вида открытости вне пещеры. Образно истолковывающая сила «притчи» сосредоточена для Платона скорее на роли огня, свечения костра и теней, дневной ясности, солнечного сияния и солнца. Все держится на явственности являющегося и на обеспечении его зримости. Непотаенное... продумывается лишь в том, как оно делает являющееся доступным в его виде (*эйдосе*), а это самокажущее (*идею*) – видимым... Осмысливается, собственно, обеспечиваемое в яркости сияния явление этого вида... Осмысливается, собственно, *idea*... В этом повороте восприятие впервые встает у Платона в сущностное отношение к «идее». Встроенностью в эту самонастроенность на идеи определяется существо понимания, а потом впоследствии существо «разума».

Притча замыкается *образом* Солнца. Солнце выступает как образ идеи «добра», «блага» (*to agaton*). Смысловое же

замыкание мифа состоит, по Хайдеггеру, в том, что *«алетейя попадает в упряжку идеи»*; так называемое учение Платона об истине построено *«на невысказанном процессе воцарения идеи над существом истины»*.

Также, заметим от себя, это воцарение идеи над истинной глубоко и незаметно связано именно с нарастанием безраздельного доминирования *образно-зрительного* начала и элиминацией *слухо-звукового*. У Пифагора Солнце еще звучит; у Платона оно уже только светит. Истина теряет древнюю связь с *гармонией*, теряет радикальную недоопределенность слышимого, становится все более принуждающе определенной в зримом образе, эйдосе, идее. И так идет до начала действительно Новых Времен (я беру наудачу это выражение – вместо привычного «постиндустриального общества» или «постмодернизма»), которые, конечно, еще не наступили, но порой просто здесь и там проступают; в данном контексте начало Новых Времен обнаруживается в самых первых строках «Пролога на небесах» гетевского «Фауста»:

В пространстве, хором сфер объятым,
свой *голос* Солнце подает²²

«Пространство» есть интенционально усматриваемая вещь (хотя и исключительная, ибо, по определению, в нем ничего не видно, оно лишь место для иного видимого, для тех или предметов), -- и с самого начала, по Гетевской интуиции, оно охватывается и заполняется хором сфер, а Солнце определяется не через Свет, а через звучание, через свой Голос (в немецком оригинале самые первые слова,

²² Курсив мой – А.П.

собственно, про Солнце: *Die Sonne tont...*). Именно в этом смысле говорилось чуть выше о симптоматическом признаке начала Новых Времен.

4

Кто как не Хайдеггер, из наших почти-современников, был глубочайшим и, наверное, самым страстным апостолом древнегреческой мысли, слова, культуры, образования? Но он сумел не стать идеологом. Обнаружив исходную двойственность античной философии, приведшей к воцарению *idea* над *aletheia* («идеи» над «истиной бытия»), к фундаментальной идеократии, он твердо формулировал: «Нужно ли возобновление греческой философии? Нет, не нужно. Такое возобновление, пусть бы невозможное и стало возможным, не сослужило бы нам службы; ибо скрытая история греческой философии с самого своего начала состоит в том, что она перестает отвечать сущности истины... и все свое говорение о сущности истины все более вынуждена переводить в обсуждение производного существа истины»²³.

Истина бытия, жизнь, несокрытость вещи, раскрытость феномена, придорожный одуванчик, смеющийся ребенок, «Крестьянские башмаки» Ван-Гога, Будда под деревом боддхи, радуга на небе и в призме -- все идет под ярмо идеи. Причем здесь история делает интересный вольт.

С одной стороны, истина, как говорят, «субъективируется». Уже Аристотель постановляет: «Ложное и истинное ведь не в самих вещах, а в разуме»²⁴. Средневековая схоластика продолжает: «Истина в собственном смысле находится в человеческом или божественном рассудке (*in*

²³ Хайдеггер. Творение и истина, 1936 г.

²⁴ Аристотель. IX книга «Метафизики».

intellectu)»²⁵. В начале Нового времени Картезий заостряет: «Истина или ложь в собственном смысле не могут быть нигде, кроме как в рассудке»²⁶. И к началу завершения Нового времени, то есть в историческом сегодня, Ницше подходит к своему резюме: «Истина есть род заблуждения, без которого определенный род живых существ не мог бы жить»²⁷.

С другой стороны, ведет ли эта трансформация истины – через запряжение ее под узду идеи и перевод во «всего лишь субъективное» – к человеку, к его свободе? Отнюдь. Казалось бы, человек, принимая в себя истинное в форме идеи, мог бы существенно легче с ним справляться. Может быть, именно на это и рассчитывал импульс трансмутации истины в идею. Но в действительности все вышло наоборот. Государство приглашает к себе, скажем для укрепления порядка, группу чужеземцев, -- а через несколько лет обнаруживается, что на деле состоялся ползучий и необъявленный путч; чужеземцы заняли все руководящие позиции, контролируют экономику и силовые структуры, верховный правитель либо превращен в болванчика (что-то типа «трансцендентального Я»), либо просто смещен. Настает ксенократия; исконный народ и родовая аристократия находятся понятно в каком состоянии. Идеи поработают сознание и бытие.

В игру вступает могучий механизм трансляции и закрепления идей: традиция. Традиция задействует, для своей неколебимости и воспроизводства, символы, ценности, ритуалы, способы идентичности, опять же идеи, социальные структуры, образование, короче – практически все. Она лишает человека способности просто видеть вещи и просто слышать звуки. Всякому акту мышления или восприятия

²⁵ Фома Аквинский, Вопросы истины, I, 4.

²⁶ Декарт Р. Правила для руководства ума VII, 10.

²⁷ Ф.Ницше. Воля к власти, § 493.

она нечто свое пред-посылает, а именно – свою идею. Восприятие (схватывание, «взятие», становится пред-взятым; рассуждение заранее опосредуется пред-рассудком). Прадеды, может быть, еще ощущали изменившийся порядок вещей как ксенократию; их правнукам все кажется само собой разумеющимся. И так длится неопределенно долго. Но все же как-то приходит (откуда? -- из будущего? из внутреннего мира человека? из прадревней старины?..) иной голос и говорит: «*Sapere aude*» («мужествуй мыслить сам»). И начинает шататься почти незыблемо зафиксированный порядок мира и дискурса, и мы начинаем и все никак, слава Богу, не перестанем спрашивать: «Позвольте – так что же это такое, Просвещение?»

Но и Кант не совсем помогает, со *своим* толкованием Просвещения, ибо: *Sapere aude (сам)*. Ибо в изменившемся мире меняется и смысл *sapere* (мыслить). Гуссерль спохватывается и возглашает: «Назад к вещам!» Возникает феноменология. Если истина и человек уходят из-под ярма идеи, то и мысль начинает обнаруживать себя в кардинально новой ситуации. И подобное же относится к образованию. Образование, ранее устроенное идеократически внутри себя и устроившееся в идеократическом же мире, вдруг начинает ощущать свою неадекватность Новой Жизни (от содержания и методов образования до схем его финансирования включительно). И тогда говорится: «Век образования идет к концу не потому, что необразованные приходят к власти, а потому, что становятся видны знамения такой эпохи мира, когда достойное вопроса снова откроет двери к существованию всех вещей и судеб.»²⁸

Но Время – как реальная и действующая сила и субстанция – разумеется, работает. И всего-то примерно 40 лет

²⁸ Мартин Хайдеггер. Наука и осмысление. 1953.

потребовалось для того, чтобы *ту же самую* мысль, которую медитативно вырабатывал почти никем не понимаемый баварский мудрец-отшельник Хайдеггер, -- чтобы ее в простой форме высказал простой, совершенно обыкновенный парень из Сиэтла²⁹: «Вскоре само представление о том, что значит быть «образованным» трансформируется – скорее всего за пределы узнаваемости». И далее: «Ваше самосознание, т.е. ощущение себя как личности, того, кто Вы и где Ваши корни, может измениться кардинальным образом. Короче говоря, почти все будет иначе»³⁰.

И начало понимания того, что Мартин и Билл говорят одно и то же, это начало обретения действительности, в которой, во-первых, снимается различие между образованием и обучением и, во-вторых, лежат реальные основания образовательной (и не только образовательной) интеграции.

²⁹ Понятно, что я подразумеваю Билла Гейтса. Я видел Гейтса 10 октября 97 г. в КДС, и самое потрясающее впечатление состояло в том, что это просто *современный нормальный человек*: без блеска мессианских идей во взоре, но и без игры в простеца, и уж точно ни на гран не «пассионарный»; и уж никак не человек, который «взращивает в себе личность», или «выдавливает из себя раба», или «идет по тяжелому Пути саморазвития» и т.п.

³⁰ Б. Гейтс. *Дорога в будущее*. – М., 1996, стр. 7.

“Был ли Г.П.Щедровицкий методологом?”³¹

У сегодняшнего мышления, у нашей цивилизации, по сути два истока; взаимодействие двух потоков составляет его: один восходит к *рационализму* (и, отступая чуть еще назад, к бэконово-декартовской парадигме 17 века) второй – к *романтизму* (имеются в виду немецкие романтики, в первую очередь). Об этом, например, говорят два таких разных автора как Тарнас в своей “Истории западного мышления”, и Гадамер в “Мифе и разуме”. Это два совершенно разных автора (один американец “эсаленского” направления, другой – еще живой патриарх немецкой современной классики); тем не менее, здесь они говорят одно, даже почти буквально.

Первый поток доминировал уже довольно длительное время, несколько веков, определив триумф так называемых Новых Наук, технологизма, технократизма и “идеологии метода”. “Второй поток” сохранял, конечно, свою историческую непрерывность, но весьма мало определял мышление, образование, стили и нравы цивилизации. Только начиная со второй половины XX века, сначала медленно и,

³¹ Доклад на Чтениях памяти Г.П.Щедровицкого, 23.02.1997 (Те Чтения проводил Анатолий Тюков, и им был учрежден приз за первое место, 1000 у.е. После завершения всех докладов, перед голосованием (или перед подсчетом голосов? - не помню точно), в оргкомитете возникло сложное настроение - по реакции зала было видно, что данный доклад может выиграть приз, а это могло бы создать довольно двусмысленную ситуацию. Еще бы, первое место за "антиметодологическим" докладом... В конце концов всё уладилось, - голоса сосчитали, этот доклад занял второе место, а с преимуществом в пару голосов первое место занял Олег Генисаретский. И слава Богу.

конечно, только на Западе, стали видимым образом накапливаться и давать о себе знать признаки фундаментальной трансформации и сдвига глобальной парадигмы, *от технократической к гуманитарной*.

Мое мнение следующее: трагизм и величие человека Г.П.Щедровицкого во многом состоит в том, что судьба и история распорядились так, что в нем очень сильно одновременно присутствовали и развертывались эти два импульса, которые во многом пока что (имеется в виду широкое историческое “пока что”) противоречивы и чрезвычайно трудно поддаются гармонизации. 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 другое дело – *чем он был*, или: *что он есть*.

Вот характерная цитата из Бэкона: “Природу следует загнать псами, вздернуть на дыбу, изнасиловать; ее нужно пытаться, чтобы заставить выдать свои тайны, превратить в рабу, ввести в рамки и управлять ею”. Я как-то говорю Щедровицкому: “Природа...”. Он сразу делает стойку: “Чего-чего, вы что, Толя, тоже натуралист?” Я говорю: “Не понимаю, почему прекрасное слово “натуралист” вы превратили в ругательство. Кроме того, а что вы думаете об экологическом подходе?” Ответ: “Понимаете, что такое экологический подход... Вот нормальный человек видит кучу мусора; что ж, он хочет ее убрать или утилизировать. Эколог же огораживает эту кучу заборчиком и, самое главное, вешает на заборчик умоляющую табличку: ‘Пожалуйста, не надо на

это писать’ “. Я ему говорю: “Георгий Петрович, но ведь вы же не такой, как говорите, как получается из ваших слов!” А он мне доброжелательно прищурился и отвечает: “А откуда тогда вы это знаете?” Но в этом “откуда тогда знаете” ведь заключается для нас вопрос действительного человеческого, гуманитарного познания.

Гадамер написал эпохальную книгу “Истина и метод”, во многом уже подразумевая, что уже видны и отчасти поняты те принципиально важные области человеческого бытия, где эти понятия оказываются противоречивы. Исходные релевантные проблеме интуиции выразил среди первых, наверное, Хайдеггер, в 1930-31 гг., например в статье “Учение Платона об истине”. Он показал, как у греков, начиная где-то с Платона, истина и несокрытость, полнота бытия (aleteia) начинают “подпадать под ярмо идеи” (eidos, idea). В субстанции Бытия усматриваются некие “идеальные” образования, структуры, которые (вроде бы...) составляют его остов, скелет, которые потом эмансипируются из живой ткани бытия и затем “становятся над ним” – с претензией “логической детерминации” и, попросту говоря, управления. Аналогичную попытку делает всякая методология: вычленение из жизни, индивидуальной и социальной деятельности, неких идеальных, логико-сообразных “методов” (схем, конструкций, структур, программ и т.п. – в любом случае, “скелетов”) которые якобы должны определять все и вся и, разумеется самое важное, *управлять* всем и вся.

Сегодня - в историческом “сегодня” - уже веет дух конца столетия и нового тысячелетия. Уже уловлено и даже прописано много нового. Например: “Искусство понимания – это ведь не то особое умение, которому можно обучиться, с тем чтобы стать тем, кто учился *этому*, чем-то вроде профессионального ‘понимателя’, толмача – нет, это искусство принадлежит бытию человека как

таковому и неотрывно от него... В этом смысле так называемые 'науки о духе' по праву носят наименование гуманитарных дисциплин (*humaniora*). Вполне возможно, что в Новое время – а это относится к его сущности – высвободились, стали автономными метод и наука. На деле же <даже эта научно-технологическая культура> тем не менее не в состоянии окончательно сломать ту большую, гораздо широкую рамку, которой принадлежит человечество"³².

Мартин Бубер провел аналогичное и еще более глубокое различие в "Двух образах веры" (различив древнеиудейскую, "бытийную" *eterna* и греческую по мыслительной форме *poiesis*). Сегодня мы также все лучше понимаем, что к подобным же нетехнологизируемым "гуманитарным вещам" (чисто человеческим реалиям) принадлежит и собственно "образование", в отличие от обучения. Все это не было еще открыто культуре и мысли середины столетия, особенно в Советском Союзе.

Человеческое, *humaniora*, являлись как раз теми вещами, которые "внешний Щедровицкий" принципиально должен был критиковать и отвергать. Приведу случай из 1985 года, из работы т. наз. "Кружка ЦСКА".

В марте там был мой доклад про обыденность. Я много готовился. Юркевича эта тема очень интересовала. На докладе были Щедровицкий и Никита Алексеев. Дело вышло жарким. Я знал, что понятия "обывателя", "просто человека", "просто жизни", "вообще интеллигента" и тому подобные - для Щедровицкого нетерпимы. А я - то имплицитно, то почти явно, демонстративно - самоопределялся в подобной позиции; подчеркнуто отклонял вопросы о "позиционировании в структурах мыследеятельности". И случилось ожидаемое, он начал бушевать. Я процитировал, помню, платоновского Сократа, насчет "просто человека", *arete* и мудрости"³³.

³² Г.-Г. Гадамер. Риторика и герменевтика - Доклад 1976 г.

³³ Развернутое изложение этого сюжета см. во второй главке данной книги.

В воздухе запахло взрывом, он и произошел на примиряющей попытке Алексева, когда тот начал всех, и в первую очередь Щедровицкого, успокаивать: “Ну ладно, Георгий, люди в жизни идут разными синкретическими путями...” - “Да нет, же, Кит!! (т.е. Никита) - буквально прокричал Щедровицкий. - Где эти мудрецы, где они?! Ты их видел?! Это же все вранье! Нету ничего такого! Или что? -- от нас требуется сейчас Анатолия Аркадьевича признать мудрецом?!” И так далее. Учитель умел срывать доклады, этого не отнимешь.

Но года через два, когда я работал по темам английской аналитической философии, он мне сказал “Толя, чего вы все пытаетесь найти какой-то псевдообъективный смысл в этой аналитической философии? Все пытаетесь объективировать ее какое-то культурное содержание и значение, вписать ее в какую-то сферу - как там, мол, было по существу. Я вам скажу: ничего там не было особенного, как, впрочем, и везде. Было скучно. И со всеми вашими “сферами и структурами мыследеятельности” точно так же. Скучно там, и всё. А вот появился Людвиг Витгенштейн, и стало не так скучно. А потом снова будет скучно. И иначе не бывает.”

Выше мы говорили о двух потоках, углубившись, пусть чисто номинально, примерно до 17-18 вв. Но можно пойти и глубже. Наше мышление и культура стоят на двух колоннах: иудео-христианской и греко-античной. Первая имеет одним из основополагающих мифов историю о грехопадении. Вторая, в этом же качестве, имеет миф о Прометее. Фридрих Ницше справедливо сказал, что между ними соотношение, как между “сестрой и братом”³⁴. Он назвал первый миф по преимуществу *женским*, второй – по преимуществу *мужским*. Бесспорно, что когда мы мыслим “внешнего Щедровицкого”, он может связаться у нас с титаниче-

³⁴ Ф.Ницше. “Рождение трагедии из духа музыки”, § 9.

ским прометеевским образом, с радикально мужским деятельным началом.

Но чисто мужского, прометеевского начала недостаточно для полноты и сохранения Жизни, в которой есть и женское начало. Подпускал ли “внешний Щедровицкий” к проявлению, у самого себя, иные - женские - качества? Абсолютно нет! Я как-то был глубоко потрясен. Как раз после той “разборки” на докладе про обыденность, через пару дней, я ему позвонил и сказал: “Георгий Петрович, прошу меня извинить, я в дискуссии употреблял не вполне корректные выражения”. - “Да ладно, Голя, - ответил он. - Об этом вообще не говорят. Приезжайте ко мне, погуляем.” Я приехал. В квартире висела интересная картина, немного в духе экспрессионизма: изображены обнаженные мужчина и женщина, по композиции как Адам и Ева в раю, и мужчина этот, очень мускулистый, держит в напряженной правой руке большой гаечный ключ. Я был шокирован такой интерпретацией. Я помню эту картину до сих пор.

Он был окружен очень жестокой жизнью, очень жестоким мышлением, причем та действительность свою жесткость перемножала не некую иллюзорность и болезненность, нездоровость. Мне рассказывали, например, такой случай: как-то раз Ильенков с компанией гуляли всю ночь, а под утро завалились к кому-то из философов домой; и Ильенков нес в руках огромную, почти в метр, букву “Я”. *Что это такое?* -- спрашивает его друг-философ. Ильенков отвечает: *Это “трансцендентальное Я”, каковое я снял с витрины магазина “Мясо”.* Мой знакомый рассказал мне эту историю с веселым энтузиазмом, но я сразу почувствовал, что веселье – весельем, но есть в этом что-то кардинально нездоровое. Это было мрачнейшее время, Генисаретский справедливо заметил: “Хотим мы или не хотим, но

методология несла на себе все время родовую травму марксоидного происхождения”. В Советском Союзе спорили два вида мышления: с материалистическим естественнонаучным подходом начинало спорить советское неогегельянство, которое очень радовалось, когда протаскивая слово “диалектический” оно считало себя оппонентом и победителем “материализма”. И оно тянуло букву с люминесцентной витрины магазина “мясо” – и очень радовалось. Бр-р-р... Но не следует забывать, что те люди, которые протянули на себе это жуткое время – поистине гиганты и, попросту говоря, культурно-исторические мученики. Нам сегодня много больше дано, но есть ли у нас их великие силы?

Так что было не до “женских качеств”. Мягкость, мудрость, любовь, жизнь – все слова женского рода уходили глубоко под землю, в самые запертые глубины души. *“До лучших дней, до будущей зари уходит Свет подземною тропой”*³⁵. Надо было держать марку, на внешнем плане. Помню такой случай. Дело было на открытом семинаре в Губкинском институте. Георгий Петрович делал доклад, а потом, во время дискуссии, один молодой человек стал с ним о чем-то спорить, прямо бодаться. Например, он попытался поймать Георгия Петровича якобы в дилемму “основного вопроса философии”, - “Позвольте! - восклицал он. - Тогда ответьте, что для вас первично?” Щедровицкий устал на него посмотреть: “Вас интересует, когда я родился? Я могу назвать место и приблизительное время”. И тому подобное. После доклада мы вместе выходили из аудитории. Я начал какой-то вопрос: “Георгий Петрович, а вот...” Он меня прервал словами: “Толя, пойдете сходим в туалет”. Ну, разумеется, пошли. Вид у него был малость замученный, ему было трудно. Я ему сказал: “Георгий Петрович,

³⁵ Из стихотворения Александра Демидова про Михайлов день.

чего вы так реагировали, ну какой-то там юноша, ну пошумел”. А мы стоим у соответствующих снарядов, и тут он отвлекся от естественного процесса, повернулся ко мне и очень выразительно произнес: “Понимаете, Толя, надо же все время держать марку!”

Но я все время чувствовал, что в нем *это* было, жило. Однако он не хотел пропускать *это* в рефлексии и, следовательно, в свои слова и интерпретации, даже в ценности. И потому сегодня мне представляются не столь важными идеи и тексты ГП “сами по себе”. К примеру, я засел за отдельные статьи из толстого тома избранных трудов, вспомнил, с каким углублением я вчитывался 15 лет назад в каждую фразу этих статей в библиотеке... И что сегодня? - почти ничего. Будут ли люди вчитываться в эти тексты, вымывать из них скрытые крупинцы глубоких смыслов? Сомнительно (при этом, само собой разумеется, я считаю чрезвычайно важным и ценным всю издательскую работу, которая ведется в связи сего книгами, статьями, архивом).

...Учитель рисовал на доске большой прямоугольник, потом чертил в нем пару человечков и проводил пару стрелок. Сейчас эти схемы опубликованы типографским способом. С соответствующими теоретическими контекстами и параграфами. Сможет ли кто-то воссоздать хоть тысячную часть того Смысла, который возникал в комнате, когда *рисовалась Схема*? Ну конечно же нет. И так, остается ли человек (не его мысли, скажем, а сам человек) в своих делах, в пресловутых продуктах и результатах своей деятельности? Урок Щедровицкого с очевидностью показывает, что нет, не остается.

Иногда он горячо пытался своими теориями и словами доказать противоположное. Но он *сам* - не тем, повторяю, что он делал и говорил, но тем, чем он *был* (или *есть* - ?)

убедительно мне показал обратное. Я вспоминаю его похороны, в Донском монастыре. Разные уважаемые люди говорили разные слова. Сказал ли кто-то, хоть нечто настоящее о нем, хоть отчасти отвечающее реальной ситуации, которая вдруг необратимо возникла после его ухода? Нет. Но я видел, как плакал Генисаретский. Я тогда почувствовал, что либо мы еще не умеем говорить нужные слова, либо это вообще не дано человеку.

Послушайте, много ли мы можем сказать о нем? Имманентно-методологические интерпретации его, как человека, кажутся обреченными на радикальную ущербность. В оформленной, “внешней” методологии просто нет и близко никаких средств для этого. В своей сути он был полярной противоположностью своему детищу. И очень многие тянулись к нему (или к *этому* в нем), а не к методологии. Но можно ли понять то, что не было выражено? -- если *то, что есть*, не совпадает с *тем, что говорится*, пусть даже говорится им самим. Что выше познания? (или, другими словами, с чего начинается *действительное познание*?)

Приведу один удивительный пример. Месяца три назад³⁶ я говорил с одним из тех, кто с конца 60-х был в числе его ближайших учеников. Чудесный, тонкий человек. И вот, между прочим, он предложил мне написать сопоставительное рассмотрение “Рудольф Штейнер – Георгий Щедровицкий”. Я говорю: “Понимаешь, что меня бы действительно интересовало (разумеется, не как потенциального автора), так это его точно и художественно написанная биография. Мне кажется, что нужно именно это, а не очередная концептуализация, пусть и сопоставительная”. Он молчит. Я ему говорю: “Ну ты же столько много знаешь о нем. Напи-

³⁶ То есть примерно в ноябре-декабре 1996 года.

ши, просто житейские воспоминания”. Ответ: “Понимаешь, не буду и не могу. Дело в том, что воспоминания, как жанр, пишут о людях...” – Я: “И что?!” – “Да нет, ничего. Но ведь существо с Марса может вполне прикинуться твоей тетушкой или школьным товарищем. Однако как-то сложно в этом случае писать воспоминания”.

Ну, пусть это чудовищная aberrация. Но здесь я явно понял: вот, нет познания и понимания человека, если нет любви к нему. И сегодня речь может идти о действительно человеческой, гуманитарной ре-интерпретации его образа и его голоса. Может быть, здесь есть шанс на понимание и того реального множественного метаморфоза, который во многих из нас (и в культуре, наверное) совершала и совершает методология. Остальное, в данном вопросе - субъективно скучно, а объективно – не имеет перспективы.

Он был почти предельным выразителем гордого, свободного и благороднейшего индивидуализма. Вот вспоминается. Как-то раз я должен был делать доклад на “внутреннем семинаре”. За пару дней до семинара мне позвонил Щедровицкий и сказал: “Толя, я должен срочно отъехать, так что меня на семинаре не будет. Заседание проведет либо Петр, либо Громько. Я, разумеется, потом буду внимательно слушать пленку”. Ну, на счет прослушивания пленки я не строил иллюзий, но доклад, конечно, сделал. Однако и сама атмосфера доклада, и его обсуждение мне были как-то не особо интересны. Потом меня ГП спрашивает: “Ну, как прошло ваше сообщение?” Я отвечаю: “Да, признаться, никак. Я чувствовал, что никак не могу уловить смысл - а зачем все это?” Учитель говорит: “Хм... Такое ваше настроение было прямо связано с моим отсутствием?” - “Конечно.” - “А вы попробуйте это объективировать, в исследовательском плане. Чего вам по сути недоставало?” - “По-

нимаєте, - отвечаю я ему, - в комнате не было никакой внутренней оргструктуры; а также - никакой смысловой структуры. Примерно так. Не знаю, правда, насколько вас устраивает такая объективация.” - “Вполне устраивает. Я делаю вывод, что вы, как докладчик, не смогли произвести тематический смысл, а Петр, как ведущий, не смог ситуацию организовать”. Я в ответ: “Георгий Петрович, я несколько не о том. Во-первых, тематические смыслы я могу успешно производить у себя дома или в Библиотеке им. Ленина. Во-вторых, Петр тут тоже не при чем; он все хорошо вел, задавал содержательные вопросы и так далее.” - “Послушайте, а чего вам тогда надо? Вы порождаете смыслы, Петр организывает коммуникацию. Чего вам надо? Только, пожалуйста, не говорите, что вы домогаетесь моей любви”.

(А propos. - Все это было примерно в пору моих докладов о Витгенштейне. На одном из них Георгий Петрович произнес запомнившуюся мне фразу: “Толя, а ведь я вас последовательно ненавижу. И поэтому буду последовательно уничтожать. Но вы не смущайтесь, я ведь могу любить только тех, кого ненавижу”. Я ему говорю: “Ну конечно, я все это прекрасно знаю.”)

Но вернусь к разговору. Я отвечаю: “Георгий Петрович, как писала Ахмадуллина, - *ни слова о любви!* Давайте останемся в плоскости смыслов и значений.” - “Вот-вот, давайте останемся.” - “Понимаете, Георгий Петрович, мне надо, по складу натуры вероятно, чтобы расхристанная коммуникация, в которой всё 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 кристаллизовать, отфиксировать. И то, что я только вас лично вижу в качестве такой инстанции, это совершенно не повод критиковать Петра как ведущего.” Он говорит: “Чего-чего? Это что, из области “на чем сердце успокоится”?” - “Ну да, конечно. Но - ведь так люди живут. А кроме того - мы же *ваши* ученики.” Тут глаза его засверкали. “Послу-

шайте, Толя, я примерно знаю, как люди живут, но, обратите внимание, меня это мало интересует. Это вас интересует, с вашим жизнедеятельностным подходом. Может быть, еще кого-то из дам, ну например...” Я его перебил: “Ну давайте без имен, Георгий Петрович.” - “Вот-вот! Сейчас вы мне начнете говорить какую-то интеллигентскую ахинею, вроде того, что здесь затрагивается честь женщины или что-то, в любом случае, в этом же духе. Но меня, Толя, все это мало интересует! А вы вот лучше ответьте на вопрос: а для меня, для ГП, кто выступает в роли этой вашей “смылокристаллизующей инстанции”? Кто?” - “Ну понятно, - говорю я. - Никто. Вы сами.” - “Ага, кое-что поняли? И в этой связи задумайтесь, что это тогда означает: быть моим учеником?”

Я думаю, он сам все сказал. И если еще немного додумать саму суть того импульса, который он нес (не “букву учения”, не форму исторической традиции, в которую этот импульс облекался), то можно ощутить, с какой логической и экзистенциальной неизбежностью, все снова и снова, в его судьбе возникал элемент поистине высокого трагизма. В том числе, а может быть и в первую очередь, по поводу его учеников. Своим человеческим началом он надеялся, и с полным правом, на их преданность и вечную приверженность - по крайней мере, тому делу, с которым он себя идентифицировал. Но содержанием своего духовного импульса он вел людей к индивидуальной свободе, в том числе выводя их (охотно верю, что зачастую сам того не желая) за все партийные и орденские рамки “дела”.

Процесс индивидуации, сказал бы Юнг, начинается в коллективе, но потом наступает пора, когда он может продолжаться только при условии выхода из коллектива. Остаются свободные люди, и эта свобода оказывается всегда высокой и иногда жестокой. Например. Среди главных правил средневековых розенкрейцеров было два следующих: во-первых, розенкрейцер носит одежду того города, в котором живет; во-вторых, он должен хранить тайну сто лет. Возникает серьезный вопрос - а как они могли тогда *узна-*

вать друг друга ? Один сведущий человек, в ответ на этот вопрос, сказал: “Только по взгляду. Например, едет князь-розенкрейцер верхом по рыночной площади и замечает в толпе: вон, у того торговца рыбой особый взгляд. И всё. Едет дальше.”

Кажется, что это - предел. Я уверен, что Щедровицкий все это ведал очень хорошо. Один раз он мне сказал: “Все эти гении философии и науки классического типа - что Гуссерль, что Грушин - они все одиночки. Для меня же принципиальным является вопрос коллективной мыследеятельности и коммуникации. И я во многом это реализовал. Я спокоен. Я знаю - есть Генисаретский, есть Лефевр, есть Розин, Сазонов и Тюков, - и я, повторяю, спокоен”. Я его спрашиваю, на подобающем сленге: “И это ваша предельная рамка?” Он хитро улыбнулся и забурчал: “Предельная, предельная... Для меня, Толя, нет ничего предельней личной свободы.”

Вроде, можно ставить точку. И тогда это был бы конец, чем-то похожий на тупик. Но ведь тот же Юнг, “апостол и идеолог индивидуации”, подводя итог своей жизни, написал: “Мне кажется, что *conditionalis* (сослагательное наклонение) Павла “*если бы не было Любви*” содержит все познание... “Любовь не иссякнет никогда”, даже если человек “глаголет языком ангелов” или с научной тщательностью прослеживает до самого последнего уровня жизнь клетки”.

Был ли Щедровицкий методологом? Я бы сейчас ответил так: “Это несколько зависит и от нас. Дай Бог, чтобы мы его им не сделали. По крайней мере, чтобы мы его не оставляли только методологом. Ведь все же, попросту говоря, – это был лишь эпизод или аспект жизни этого человека”. На больших исторических интервалах менялись и меняются интерпретации Сократа и Платона, Кришнамурти и Штейнера и т.д. – но самое важное все же всегда пребывало в их человеческих образах, в них *самих*, в их жизнях. Скверной и неправдивой была бы ситуация, если бы кто-то зафиксировал, что Платон был “философом объективного идеализма”. Штейнер никогда не называл себя “антропософом”. О Сократе и Кришнамурти даже говорить не приходится.

Я выше сказал: “гуманитарная ре-интерпретация”. Можно добавить – и ре-абилитация. В человеческой сфере ведь следует

говорить не о “технэ”, но о “дюнамис” (имманентная человеческая сила, способность, “ability”). И если какие-то люди из нас (условие: из тех, кто знал его *лично*, кто *непосредственно общался* с ним) смогут послужить этой реабилитации, то, может быть, он будет немного рад этому, а мы, со своей стороны, может быть, дадим повод к тому, чтобы он простил нас. А за что – это каждый вполне может сказать себе сам.

Три волны Элвина Тоффлера

На наш век наложило отпечаток настроение всеобщего разрушения и обновления. Наша жизнь пришлась на то, что древние греки называли словом *kaĩros*, “подходящий момент”, подходящий как нельзя лучше для “метаморфозы богов”, основополагающих принципов и символов. Достаточно много уже поставлено на карту, и знает ли каждый отдельный человек, что именно он может оказаться последней каплей, перевесившей чашу весов?

Карл Густав Юнг

Последнее и первое поколение

Два человека могут смотреть на одну и ту же вещь, но видеть разное, ибо каждый человек придает увиденному свое значение. Это тем более справедливо, если в качестве такой, с позволения сказать, «вещи» выступает Будущее.

Вот уже несколько десятилетий в сознании людей нарастают напряжение и борьба, во многом бессознательная, между двумя противоположными образами, двумя глубинными ощущениями Будущего. Большинство людей, особенно на Западе, если и задумываются о будущем, то предполагают, что мир, который они знают, – рыночная экономика (однако, «без перегибов»), парламентская демократия (правда, «без коррупции»), работа «с девяти до шести» и т.п., – этот мир будет вечен. Им трудно даже мысленно представить образ жизни, отличный от их собственного. Конечно, они признают, что все меняется, но полагают, что сегодняшние перемены не затронут базовые структуры при-

вычного образа жизни. Они уверенно ожидают будущего – для них это продолжение настоящего.

Однако события последних десятилетий все более и более расшатывают это самоуверенное представление о будущем. Все шире распространяется существенно пессимистический взгляд. Убийства в американских школах и экономические кризисы, рост терроризма и исламского фундаментализма (от Хомейни и Саддама до сегодняшних Бен-Ладена и Басаева), Косово и повсеместные взрывы национализма, – перемножающиеся на бесконечные фильмы ужасов, наркоманию и СПИД, – все это приводит многих людей к ощущению, что «у всех нас нет будущего». События Армагеддона могут повториться в любую минуту. Земля решительно движется к финальному катаклизму.

Тридцать лет тому назад один человек внятно сказал: «Оба неправы». Его звали Элвин Тоффлер. И вышло так, что его услышали.

«Даже если последующие десятилетия будут полны переворотов и беспорядков, даже если и дальше будет шириться волны насилия и деструкции, мы все-таки не уничтожим сами себя. Перемены, которые мы сейчас переживаем, приближают нас к полному изменению образа жизни, стиля работы, правил игры и самого мышления. Они не являются хаотичными или случайными, но фактически складываются в осмысленную и ясную модель».

Элвин Тоффлер (его имя Alvin в российских изданиях также переводят как «Олвин» или «Алвин») родился в 1928 году, был стипендиатом фонда «Russel Sage», профессором Корнелльского университета. Имеет почетные докторские степени по литературе, законодательству, естествознанию. Был одним из штатных экспертов правительства Рейгана по проблемам экономического развития, консультировал Ми-

нистерство обороны. Получил звание Офицера Ордена искусств и литературы во Франции и был избран членом Американской Ассоциации содействия науке. Автор книг-бестселлеров «Футорошок», «Третья Волна», «Смещение власти», «Война и Антивойна», «Адаптивная корпорация». Ряд последних книг написаны им в соавторстве с женой, Хейди Тоффлер.

Представители научного истеблишмента порой демонстрировали сдержанное отношение к Тоффлеру, ставя ему в упрек то, что на деле является его силой и достоинством – простоту языка. Скажем, патриарх Дэниэл Белл как-то глухо обмолвился о нем как о «популяризаторе». Но Тоффлер никогда и не претендовал на идентификацию с яйцеголовыми, на статус кабинетного ученого. Он пишет не для «научного сообщества», а для людей. И люди его читают, в том числе и те, кого в Штатах называют «людьми серьезными».

Вот один пример. Вечером 12 апреля 1982 года в гости к супругам Тоффлерам заглянул генерал Колин Пауэлл³⁷. После комплиментов в адрес тоффлеровских книг, генерал перешел к вопросу: как, по мнению супругов, будут воевать в эпоху Третьей Волны? Завязался разговор. И в дружеской беседе за чашкой кофе родилось новое понятие – интеллектуальное оружие, – ставшее после войны в Персидском заливе основой официальной военной доктрины США на начало XXI века.

Тоффлеру, - может быть, сильнее и ярче, чем другим социальным философам, – удалось выразить важную особенность, лейтмотив новой социальной парадигмы: некое устойчивое и нарастающее ощущение того, что *мир стоит на пороге больших, невиданных перемен*. Речь идет не просто о линейной эволюции, не о постепенном развитии и

³⁷ Теперь - вице-президент США.

улучшении назавтра того, что уже есть сегодня, – но о приближении качественно нового состояния общества. 30 лет назад Тоффлер писал: *«Мы – последнее поколение старой цивилизации и первое поколение новой». «Новая цивилизация сейчас зарождается в наших жизнях. Это явление, обладающее огромной взрывчатой силой, столь же глубокое, как и Первая Волна перемен, вызванная 10 000 лет назад становлением сельского хозяйства, или как потрясающая Вторая Волна перемен, связанных с промышленной революцией. Мы – дети грядущей трансформации, то есть Третьей Волны».*

Тоффлер стал всемирно известен этой своей «концепцией Трех Волн». Но дело не в одной концепции. В его словах всегда чувствуется не только и не столько научный рас­судок, сколько сила чувства. Тоффлер – мэтр социальной аналитики, но аналитик он эмоциональный. И именно благодаря его ясному и одновременно страстному языку ныне у десятков миллионов людей возник огромный интерес к трудной социологической и футурологической проблематике.

«Многая лета заводу!»

Подобная страстная мысль обычно чему-то противостоит, она чем-то возмущена, с чем-то никак не хочет смириться. Мысль Тоффлера противостоит индустриализму. Тоффлер ощущает себя борцом против «цивилизации дымящих заводских труб», ее идейным могильщиком.

К середине XX века многие социальные мыслители пришли к тому, что главной чертой господствовавшего типа цивилизации является ее промышленный, индустриальный

характер. Перед лицом этого глобального фактора даже радикальные различия социалистического и капиталистического общества отступали на второй план. Уже в конце 50-х годов Р.Арон писал: «Европа состоит не из двух коренным образом отличных миров: советского и западного, но представляет собой единую реальность – индустриальную цивилизацию».

Тоффлер постигал сердцевину индустриального общества не из книг. Закончив университет, он проработал пять лет на заводах Среднего Запада, – *«не клерком и не менеджером по персоналу, а работая на ручной сборке конвейера, слесарем-монтером, сварщиком, оператором штамповочного пресса. Я глотал пыль, испарения и дым литейного цеха. Я ощущал жар раскаленного металла при разливке. На моих ногах – до сих пор метки от искр сварки. За смену я перебрасывал под пресс тысячи заготовок. Я наблюдал менеджеров, задерживающих рабочих на их местах, и я видел, что за «белыми воротничками» вышестоящее начальство следило не менее жестко, чем те за рабочими. Я узнал из первых рук, как рабочие борются за то, чтобы заработать на жизнь в индустриальную эпоху».*

Несложно догадаться, что уже тогда в душе выпускника гуманитарного факультета, изучавшего Платона, Элиота и рафинированные социологические теории, зародился глухой, но мощный и радикальный протест против всей этой «индустриальной мегамшины». И когда он через несколько десятилетий сформулирует многих шокировавшую мысль: *«Работа – это архаичное понятие умирающего индустриального общества. В постиндустриальном мире не будет никакой "работы"»*, – в основе этой принципиальной и продуманной позиции Тоффлера будет лежать одно переживание, которое сопровождало его все годы: *«Я помогал извле-*

кать 65-летнюю женщину из окровавленного станка, который только что оторвал ей четыре пальца на руке, и я до сих пор слышу ее крик: "Иисус-Мария, я больше не смогу работать!"».

Итак, – говорит Тоффлер, – завод. *«Что ж, многие лета заводу! Но сегодня, даже когда строятся новые заводы, цивилизация, превратившая завод в храм, умирает».*

До сих пор человечество, по Тоффлеру, пережило две великие Волны перемен, каждая из которых практически упраздняла предыдущие культуры или цивилизации и создавала условия жизни, невыносимые для тех, кто жил раньше. Первая Волна перемен – это аграрная революция. Вторая Волна – становление индустриальной цивилизации. И сегодня новая цивилизация входит и нашу жизнь, но слепой человек не видит ее и всюду старается ее подавить. Безнадежно. *«Третья Волна всепроникающая, она приносит с собой новые семейные отношения, изменения в стиле работы, в любви, в жизни, новую экономику, новые политические конфликты и, кроме того, изменения в сознании. Человечество стоит перед гигантским прыжком вперед. Оно оказалось перед лицом глубочайших социальных переворотов и творческого переустройства всей эпохи. Мы неосознанно начали строительство новой цивилизации с самого ее основания. Это и есть смысл Третьей Волны. Большую часть наших личных проблем, боли и неопределенности можно прямо отнести к конфликту, происходящему внутри нас и внутри политических учреждений, к конфликту между умирающей цивилизацией Второй Волны и возникающей цивилизацией Третьей Волны, которая уже нагрелась, чтобы занять свое место».*

Главной производительной силой, центральной ценностью цивилизации Первой Волны является земля; для Вто-

рой Волны – это капитал, рабочая сила и средства производства, для Третьей Волны – знания и информация. Символ первой цивилизации – мотыга, второй – конвейер, третьей – компьютер.

Промашка Никиты Сергеевича

Когда началась (при всех условностях рассуждений о «начале» в подобной проблематике) цивилизация Третьей Волны? Очень недавно. Тоффлер считает символической датой начала новой цивилизации 1956 год.

В 1956 году Хрущев произнес свое знаменитое изречение: «Мы вам покажем кузькину мать!». (Тоффлер цитирует эту фразу в таком виде: «Мы вас похороним», ибо прямой перевод русской речевой фигуры оказался, видимо, непосилен для американского переводчика). В этой фразе Никиты Сергеевича с гениальной краткостью выразился глобальный геополитический диагноз и прогноз: главное противостояние мира – это капитализм и социализм, главный вектор истории – в том, что социализм победит и похоронит капитализм.

Но Хрущев не попал в яблочко. Он, вероятно, не знал или не оценил того, что 1956 – это *«первый год, когда в Соединенных Штатах "белые воротнички" и служащие численно превзошли заводских рабочих с "голубыми воротничками" – первый символический показатель исчезновения экономики дымящих труб Второй Волны и рождения новой экономики Третьей Волны»*.

То, что давало о себе знать первыми ростками в конце 50-х, через двадцать лет, в 70-е, стало массовым и всеобщим фактом: в США в сфере услуг начало обращаться больше

денег, чем в производственном секторе; количество работников, занятых в непосредственных производственных операциях, в развитых странах уменьшилось до 12-15%; появился компьютер; резко увеличилась скорость вхождения инноваций в широкую жизнь (если для широкого использования фотографии потребовалось около 110 лет, а для массовой телефонии – 50, то соответствующие сроки для телевидения, транзистора и интегральной микросхемы составили, соответственно, 12, 5 и 3 года); лавинообразно стала расти ценность – и цена – информации и знаний; в жизнь вошли контрацептивы и самостоятельно проводимые женщинами тесты на беременность; гигантские корпорации стали тесниться на рынке новыми малыми компаниями; резко пошли в гору новые источники энергии; начался подъем нетрадиционных форм духовной жизни.

Все это – передний фронт Третьей Волны.

«Будущее уже наступило»

Тоффлер говорит о следующих признаках становящегося постиндустриального общества Третьей Волны:

Знания становятся основой экономики, – в отличие от эпохи Второй волны, где эту роль выполняли «земля-капитал-труд». Изменение природы стоимости, преодоление классической, в том числе и марксовой, трудовой теории стоимости. Изменение понятия стоимости корпорации и методов ее оценки (в отличие от капитала индустриального общества, где стоимость организации складывается из стоимости зданий, оборудования, товаров, «капитал» Третьей Волны по преимуществу нематериален).

Индивидуализация. Касается всего потребления и производства. Отмирание серийного производства, массового потребления, массового унифицированного образования и т.д.

Работа. Трансформация «труда» в творчество. Отмирание больших объемов массовой и легко воспроизводимой деятельности, присущей экономике Второй волны; исчезновение различий между «работой» и «не-работой».

Инновационный характер жизни в целом. «Конкурентоспособно только обновляющееся».

Масштабы. Разукрупнение организаций-гигантов. «Тысячи рабочих (служащих), толпящихся в 8 утра у проходной» – отмирающий образ. Вместо больших коллективов – маленькие подвижные группы и «команды».

Организация. Взамен пирамидальных, монолитных структур управления Второй волны ищутся и находятся ситуативные, «матричные», «сетевые» способы управления; управление в рамках временных коллективов, центров, ра-

бочих групп. Сохранение и повышение мобильности работающих групп с одновременным нарастанием гибкости управления.

Инфраструктура. Наиболее инвестиционно емкое и одновременно наиболее эффективное направление трансформаций. 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».

Ускорение. Старая поговорка «время – деньги» изменяется в сторону смысла «каждый следующий час дороже предыдущего».

При этом будущее соединяет в себе факторы невероятных ускорений: «Деньги обращаются со скоростью света, но для передачи информации эта скорость уже недостаточна» – и неторопливости; оно несет в себе черты «коттеджной культуры», «досугового общества». Главной ячейкой жизни (и, если угодно, «работы») людей будущего станет *электронный коттедж*.

Советская обществоведческая и политическая мысль, конечно же, проспала постиндустриальную революцию. Но, по правде говоря, что ей было делать? Она была, вольно или по принуждению, уперта в дихотомию «социализма» и «капитализма», то есть, как мы видим сегодня, вообще в какие-то химеры. Для постиндустриального общества капитализм и социализм середины XX века суть две стороны одной и той же медали (открытый и закрыто-тоталитарный варианты индустриализма). Когда в 1993 году «Литературная газета» поздравила Тоффлера с оправданием его пророчества о крахе социалистического строя и СССР, он твердо заявил, что дело не только и, главное, не столько в этом: *«Не следу-*

ет терять чувства исторической перспективы. Подлинная переменa – 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?».

Школа: великая инкарцерация

Для Тоффлера всегда была важна тема образования. Чтобы лучше понять суть сегодняшнего и завтрашнего дня в образовании, нужно вновь задуматься над сутью уходящей эпохи индустриализма – ибо наша школьная система плоть от плоти порождена именно ею.

Примерно два с половиной века назад для многих людей жизнь радикально изменилась. В это время появилась ньютоновская наука, паровой двигатель был впервые использован в экономических целях и в Англии, Франции и Италии начали появляться первые фабрики. Крестьяне стали переезжать в города. Начали распространяться смелые идеи: идея прогресса, доктрина личных прав, руссоистское понятие социального договора, идея отделения школы от церкви, отделения церкви от государства. Вызрел принцип, что высшие руководители должны выбираться обществом, а не посылаться нам волей Божьей. В России все это запоздало на сто-полтораста лет, но суть российских процессов оказалась той же.

Движущей силой многих из этих перемен был новый способ обогащения – фабричное производство. Для этого множество элементов должны были соединиться и сформир-

ровать систему массового производства, потребления и **унифицированного массового образования**.

«В начале 19 века в Англии первые владельцы шахт, заводов и фабрик обнаружили, что "людей, у которых подростковый период прошел в занятиях сельскохозяйственным трудом или каким-либо ремеслом, почти невозможно превратить в полезные производству рабочие руки" (запись 1835 г.). Массовое обучение, построенное по фабричной модели, возникло как раз в связи с массовой индустриализацией стран Второй волны.

*Основы чтения, письма, арифметики, немного истории и других предметов, – все это составляло «явный учебный план». Однако под ним находился «скрытый учебный план» *hidden curriculum*), много более основательный. Он состоял и все еще состоит в большинстве индустриальных стран из трех «курсов»: это обучение 1) пунктуальности, 2) послушанию и 3) навыкам механической однообразной работы. Производство требовало людей, во-первых, с проворными руками; во-вторых, безоговорочно и точно выполняющих распоряжения начальства; в-третьих, готовых работать до изнеможения на машинах или в конторах, выполняя скучные и однообразные операции.*

Всюду, куда приходила волна индустриализации, детей начинали отводить в школу во все более раннем возрасте, учебный год становился все длиннее, число лет принудительной школьной учебы возрастает. Школы Второй волны подвергали механической обработке одно поколение молодых людей за другим, готовя из них податливую рабсилу».

Тоффлер назвал конец ХУІІІ – начало ХІХ века временем «великой инкарцерации» (от слова «карцер», т.е. лишение свободы), когда преступников сгоняли вместе и концентрировали в тюрьмах, душевнобольных сгоняли и кон-

центрировали в сумасшедших домах, рабочих концентрировали на фабриках, а детей точно так же собирали и концентрировали в школах. *«Сама идея собирания массы школьников (сырья), для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно устроенных школах (заводах) была порождением индустриального гения».*

Генри Форд на борту «Титаника»

Одна из важнейших черт индустриального сознания – это идея-фикс функциональной специализации. Генри Форд с гордостью писал: «Я установил, что для начатого мною в 1908 году производства новой модели автомобиля, требуется 7882 операции. Из них 949 требуют сильных, здоровых, практически совершенных в физическом отношении мужчин; для 3338 нужны обычные мужчины, большая часть оставшихся операций может выполняться женщинами или подростками, при этом 670 могут выполняться безногими мужчинами, 2637 – одноногими, 715 – однорукими, 10 – слепыми, 2 – безрукими». Аналогичная «методология» сформировала основы образовательной системы индустриального общества.

Определяется какое «сырье» (дети, их способности, исходные знания, память и проч.) поступает «на входе» в педагогический конвейер. Далее задаются требования к готовой продукции «на выходе», определяются те действия, операции, которые необходимо совершить для того, чтобы получить требуемый продукт. Затем совершенно логично утверждается, что для более эффективного и профессионального совершения этих разных операций нужны разные специалисты: один более квалифицированно сформирует

знания по химии, а другой – по математике, третий будет «освобожденным воспитателем». Определяется необходимый объем операций над материалом, раскладывается по шкалам малых и больших производственных циклов (от расписания учебной недели до учебного плана на 10-12 лет обучения), задается система текущего и итогового контроля, и т.п., – педконвейер запущен. Генри Форд был в таких случаях очень рад.

Пойдем дальше. Индустриальная эпоха жестко разделила производителя и потребителя. Тоффлер вообще рассматривает это обстоятельство как решающий внутренний признак Второй Волны. *«Словно некоторая цепная реакция резко расщепила две стороны нашей жизни, которые до того составляли одно целое; невидимый клин был вбит между двумя половинками человеческой жизни – между производством и потреблением».* Тоффлер справедливо пишет, что так было далеко не всегда и так будет явно не вечно. Этот раскол на потребителя и производителя произошел даже в таких сферах, которые нерасторжимо, интимно связаны с самим существом человека – это *его* личное здоровье или *его* образование.

«Здоровье в обществах Второй волны стали рассматривать как продукт, предлагаемый врачом и покупаемый пациентом, но ни в коей мере не как результат разумной заботы пациента о себе самом (т.е. не как продукт для самого себя). Точно так же стало аксиомой, что образование «производится» учителем и «потребляется» учащимся».

В такой системе «производители» всегда готовы предложить свой товар «потребителям», но они никогда не позволяют последним вмешиваться в свое «цеховое производство». *«Учительские профсоюзы готовы, кажется, пойти*

на что угодно, лишь бы не допускать родителей в классные комнаты. Однако равно как проблемы здоровья не могут быть решены без участия пациента, так и образовательные проблемы требуют участия родителей». Типичный аргумент «производителей», адресованный тем, кто, по их мысли, должен просто пассивно потреблять их услуги, гласит «Но ведь вы не специалисты!» Тоффлер говорит, что этот аргумент, хоть и привычен, но абсолютно не состоятелен: «Люди не обязаны быть экспертами для того, чтобы знать, чего они хотят».

Введенное Тоффлером оригинальное понятие «протребителя» («производителя для себя», «просьюмера»), радикально трансформирует ныне весь экономический и социальный оборот. В частности, в образовании все сильнее слышен голос родителей, все меньше – слава Богу! – мера отчуждения родителей от школы, равно как и растет участие старшеклассников и студентов в запросах на выбор индивидуальной образовательной траектории и программы. «Вопрос не в том, какое образование *они мне дали*, но какое образование я, с их помощью, приобрел». Единый и предзаданный для всех стандарт остается, но он сохраняет за собой все меньше места в общем объеме образования, высвобождая все больше пространства для самых разных модульных и системных курсов по выбору.

«Дети Первой волны, начиная с первого проблеска сознания, видели своих родителей на работе. А дети Второй волны были изолированы в школах и отделены от настоящей рабочей жизни. Сегодня подавляющее большинство из них имеет самые туманные понятия о том, что делают их родители на службе. Дети полностью отлучены от наиболее значимой части жизни своих родителей. Кроме того сегодняшняя молодежь полностью отчуждена от жизни в

результате закрепления за ней принципиально непроду- дительной, ирреальной роли, причем в период бесконечно растягивающегося взросления. Эта проблема несет за собой юношескую преступность, насилие и психологическое измелчание. И она не может быть решена в рамках Второй волны, кроме как тоталитарными методами, например массовым призывом молодых людей на военную службу».

Безнадежно и быстро устаревает то содержание образования, которое мы тянем по инерции Второй Волны (в России – со времен сталинской индустриализации, инженеризации и, далее, брежневского упоения от военно-промышленного комплекса). *«Любой, кто считает современные школьные программы разумными, пусть объяснит эту разумность 14-летнему подростку... Разделение современных программ на герметично замкнутые многочислен- ные разделы-предметы не основано на какой-либо продуманной концепции нужд современного человека. Еще менее оно основано на каком-либо видении будущего, понимании того, какие знания и навыки потребуются Джонни, чтобы выжить и достойно жить в эпицентре изменений. Оно основано на инерции и кровавом столкновении академических гильдий, неустанно борющихся за бюджет и статус... Все это стандартизирует среднюю школу. Молодежь не получает нужной информации. Программы школ обусловлены жесткими входными требованиями колледжа (у нас – вуза, А.П.), которые отражают требования исчезающего обще- ства».*

Основные реалии, определяющие код индустриальной эпохи – Стандартизация, Специализация, Синхронизация, Концентрация, Максимизация, Централизация, Отчуждение – понятным образом напечатлелись и на школе этой эпохи. Вполне естественно. Не совсем, однако, естественно то, что,

хотя в «большой жизни» эти вещи уже уступают напору Третьей Волны, школа пока что пребывает почти непоколебимым оплотом и реликтом индустриалистской парадигмы двухсотлетней давности. Что ж, альтернатива ясна – либо школа успеет поторопиться сама, либо ее так поторопят, что она уже никуда не успеет. Дискуссии по более мелким проблемам, как сказал бы Тоффлер, напоминают споры пассажиров о том, какое кресло кому занять на палубе тонущего «Титаника».

О конце эпохи *homo economicus*³⁸

В самом начале девяностых годов двадцатого столетия в России была предпринята фундаментальная попытка – на место сменяемого исторической волной тоталитарного коммунистического режима (его устранение с исторической российской сцены есть безусловно главное и, по самому большому счету, величайшее деяние уходящей президентуры) поставить прямолинейный, «лобовой» радикал-либеральный проект.

Попытка героическая, но исторически и, можно сказать, цивилизационно безнадежная. Ибо мир в целом уже поступательно начал вступать в фазу постиндустриального общества, явным образом преодолевая роковые односторонности великого классического либерализма. Патриарх западной социологической мысли Дэниэл Белл четко и ясно формулирует: *«Мы пришли к концу классического либерализма. Мерой социального блага является уже не удовлетворение индивидуальных стремлений, но выравнивание социального дисбаланса <...> как первейшее требование к социальной совести и социальной политике»*³⁹.

³⁸ Из брошюры автора «Сон образовательной политики: Ночь перед Рождеством?» – М., Объединение ЯБЛОКО, Форум «Российская школа», 1999.

³⁹ Д.Белл. Грядущее постиндустриальное общество. – М., «Академия», 1999 (первое ориг. изд. - 1973). С. 599. Нельзя не отдать должного высокой интеллектуальной честности великих западных либералов, которые, находясь в безоговорочной идейной оппозиции к подобным положениям постлиберальных мыслителей (каковыми выступает тот же Д.Белл и др.), по крайней мере обладают мужеством последовательно и прямо доводить свою мысль до конца и до публичного выражения. Ср. у Хайека: «Наиболее разрушительным употреблением прилагательного "социальный" является используемый практически всеми оборот "социальная справедливость"». Последняя отождествляется Хайеком с понятием «распределительной справедливости», сво-

Социальная политика (и образовательная, как один из центральных ее компонентов) – вот чему, по определению, нет места в рамках радикал-либерального проекта.

Вот пример, казалось, бы академический и побочный, но в свое время искренне поразивший автора этих строк. Возьмите две классические книги двух столпов либерализма: «Социализм» Мизеса⁴⁰ (классический либерализм) и «Пагубная самонадеянность» Хайека⁴¹ (неолиберализм). Это действительно глубокие и блестящие произведения двух великих социальных философов-экономистов. Каждое из них – гениальный и неопровержимый камень на могиле идеологии тоталитаристского коммунизма (= социализма). Эти работы дают широкую и глубокую панораму глобальной экономической и культурно-политической проблематики. Но ни в одной из них вы не найдете сколько-нибудь внятной, пусть краткой и производной, концепции или позиции по вопросам образования. Экономика, социология, классовая и государственная политика, религия, язык, право, – казалось бы, все охвачено в этом внушительном либеральном синтезе. Но что касается образования, равно как и вообще социальной политики – то ли руки не дошли, то ли места не нашлось. Однако, можно ли претендовать на целостную аналитику глобальных проблем общества, его истории и политики, просто «опуская» образование, один из са-

дится лишь к политике «уменьшения или устранения различий в доходах» и объявляется, по сути, «способом обеспечить себе большинство на выборах», - а потому «все *социальное* следовало бы именовать *антисоциальным*» (Пагубная самонадеянность. Глава 7).

⁴⁰ Л. ф. Мизес. Социализм. – М. Католяксия, 1994 (первое ориг. изд. – 1921 г.)

⁴¹ Ф.Хайек. Пагубная самонадеянность. – М., «Новости», 1992 (первое ориг. изд. – 1988).

мых массовых и культурно-значимых институтов общества? Вопрос риторический, и тем не менее...

Прошедшие восемь лет показали, что Россия пыталась честно, упорно «отработать» эту модель. Но в радикал-либеральном проекте совершенно непреложным, логически-последовательным образом не нашлось места образованию. И если в 1992 г. министр финансов Барчук получил указание от и.о. премьера Гайдара «не платить никому и ничего»⁴² – во имя сохранения чистоты реализации монетаристских идеалов, – то в этом тоже была своя горькая последовательность, «логично» приведшая же к тогда возникшим и далее нарастающим массовым невыплатам зарплаты бюджетникам и среди них, в наибольших объемах по общей величине, учителям.

Через три недели после 17 августа 1988 г. Евгения Альбац сказала Чубайсу: «Вы, первое либеральное правительство России, сами же лишили себя своей главной социальной базы, подрубили именно носителей либеральной идеи, интеллигенцию, обрезав деньги на науку и образование». Анатолий Борисович ответил: «А вы полагали, что могло быть по-другому? Да, интеллигенция пострадала больше всех. Потому что фиксированная зарплата. Потому что у бедного государства денег на такую роскошь как наука почти нет, и на образование – тоже мало»⁴³. В подобной позиции ярко и в тысячный раз виден тот безоговорочный экономический материализм наших младореформаторов, который ни на миллиметр не выходит за классическую марксистско-ленинскую материалистическую схему отношения «базис – надстройка». Воинственность же его, резкое неприятие любых общественных проектов и пара-

⁴² Г. Явлинский. Кризис в России: Конец системы или начало пути? – М., ЭПИцентр, 1999. С. 11.

⁴³ Коммерсантъ-daily, 08.09.98.

дигм, сознающих сомнительность постулата о безусловной «первичности» материальной экономики по отношению к социальным и идеальным основаниям общественной и индивидуальной жизни (ценности, идеалы, справедливость, творчество, солидарность, доверие и проч.), и по сути, и по мере полностью аналогична пресловутому «воинствующему атеизму» основоположников диалектического материализма и материалистического взгляда на историю⁴⁴.

Уже за три года до приведенного диалога Чубайса с Альбац вышла ставшая бестселлером книга знаменитого Фрэнсиса Фукуямы «Доверие»⁴⁵. Одна из центральных ее идей состоит в том, что экономический прогресс есть не стартовое условие жизни общества, а своего рода вознаграждение обществу за его внутреннюю социальную и культурную гармонию и, наоборот, отсутствие одной есть важнейший фактор, препятствующий хозяйственному процветанию⁴⁶. Российские младореформаторы, по праву гордящиеся своим знанием иностранных языков, должны были бы, вроде, быть в курсе подобной литературы, все больше и больше задающей в последние годы основной тон в западной философии общества.

⁴⁴ Мне даже как-то неловко здесь оговариваться, что из критики одностороннего «экономикса» для меня никак не вытекает небрежение экономической стороной общественной жизни, в том числе и школьной. Как у директора школы, основную часть моего времени уже несколько лет поглощают именно экономические дела, - что, скажем, позволяет нам, на полностью законных и прозрачных основаниях, привлекая внебюджетные средства, выплачивать учителям зарплату, примерно втрое превышающую бюджетную. Больше половины моих статей последних лет посвящены именно проблемам школьной экономики. И т.д.

⁴⁵ F.Fukuyama. Trust. – N.Y., 1995.

⁴⁶ См. также: В.Иноземцев. За десять лет: К концепции постэкономического общества. – М., «Академия», 1998. С. 511.

Однако агрессивный либерал-радикальный «экономизм» тех, кто реально делал погоду в стране в уходящем восьмилетии, не оставивший никакого реального места образовательной политике и образовательной проблематике, – в том числе и в первую очередь, в умах идеологов, управленцев высшего уровня и аналитиков, – также, в свою очередь, сходит со сцены. В этом и состоит суть нынешнего переломного периода в России. Заканчивается период, в начале которого первое лицо на вопросы людей о целях государства, об основном векторе развития страны, смогло ответить лишь одно: «Обогащайтесь!». В этом же лежит реальная предпосылка возникновения условий возможности становления реальной социальной и образовательной политики в стране.

Рынок не есть альфа и омега индивидуальной и общественной жизни. Именно гуманитарный угол зрения, постепенно пробивающийся сквозь завалы технократизма 70-х–80-х и плоского экономизма 90-х годов, позволяет нам все яснее теперь понять: «Рынкам свойственна алчность, им чуждо понятие справедливости. Рыночные механизмы при условии их правильной работы способны обеспечить самое эффективное решение тех задач, который им свойственны, однако эти задачи весьма далеки об общих целей человеческого существования. Для достижения этих, гораздо более широких целей существуют такие вещи, как политика, нравственность, религия; если мы позволим себе предположить, что эти величайшие достижения человечества могут быть подменены экономическими теориями, мы рискуем растерять наши души <...> Подобно любому орудию, экономика способна лишь помочь нам немного продвинуться вперед, но она никогда не сможет подменить собой нашу

обновленную политическую жизнь, наши этические принципы, нашу духовность»⁴⁷.

Самоочевидно, что выраженная нами выше критическая позиция по отношению к прошедшей «восьмилетке» ни в какой мере не включает в себя каких-либо идей или ценностей возврата к прошлому – ни в общеполитическом аспекте, ни в аспекте школьного образования. О первом, то есть об идее реставрации коммунизма (= социализма), говорить вообще несерьезно. О втором же стоит заметить, что, по нашему убеждению, глубинный конфликт между установками на развитие новой школы и на реанимацию «лучшей в мире советской школы» по сути своей не есть конфликт между «правыми» и «левыми», но напряженная альтернатива между школой будущего и уходящей школьной моделью отживающего индустриального общества⁴⁸.

⁴⁷ Э. ф. Вайцеккер и др. Фактор «Четыре». Доклад Римскому клубу, 1997. – В кн.: Новая постиндустриальная волна на Западе / под. ред. В. Иноземцева – М., 1999. С. 629.

⁴⁸ В этом контексте становится понятна центральная, внутренняя дилемма, в которой коренится действительная природа основных современных образовательных дискуссий: консервировать или трансформировать сложившийся в прошлом и столь привычный на сегодня образ школы? – школы всем знакомой, унифицированной, построенной «по фабричной модели», направленной на формирование определенного типа личности и отвечающей реалиям 19-го века (максимум первой половины 20-го), но никак не современности и не будущего.

Роберт Белла: Гражданская религия⁴⁹

Обладает ли – или может ли обладать – либеральное общество собственным духовным содержанием? В той версии либерализма, которая уже несколько лет культивируется в российской социальной идеологии и практике, ответ на этот вопрос дается, по сути, отрицательный. Либеральное общество рассматривается чисто формально, в том плане, что оно задает форму для пресловутых «равных правил игры», будь то для субъектов хозяйственной или духовной деятельности.

Когда некоторые идеологи либерализма (повторяю – наши, российские) говорят, что к духовной жизни и чувствам бабушки Маши или дядюшки Абрама надо, разумеется, «относиться с уважением», то в этом чувствуется, во-первых, нечто присущее отношению гуманистически ориентированного психиатра к больным средней тяжести, а во-вторых – собственная пустота и поверхностность подобных идеологов и подобной идеологии. И тогда маятник социального мышления (с позволения сказать) шарахается в другую крайность: идейный вакуум и политическая нужда заставляют социальных идеологов формулировать чуть ли не византийско-теократические тезисы, все руководство дружно отстаивает со свечками праздничные литургии, да в ГД РФ вносятся законопроекты в духе уваровской триады «православие – самодержавие – народность», суть которых сводится к тому, что в правовом государстве все религии, конечно, равны, но у нас, однако, некоторые равнее.

⁴⁹ Написано в связи с тридцатилетием выхода знаменитой статьи Роберта Беллы в журнале «Daedalus» <USA>, 1967. Опубликовано в журнале «Открытая политика», 1997, № 7–8.

Вопрос, поставленный в начале данной заметки, нет смысла обсуждать псевдогегелевским «всеобще-абстрактным» способом, то есть в духе московской кухни брежневских времен. Лучше находить и понимать то конкретное, что уже выработала история и различные общества. Двигаясь в русле именно такой конкретной и глубокой культурно-социологической работы, Роберт Белла 30 лет назад опубликовал свою знаменитую статью «Гражданская религия в Америке», которая вбросила в активный научный и политический оборот интереснейшее понятие *гражданской религии*.

Роберт Нилли Белла (R.N.Bella, род. 1927) является профессором социологии и сравнительных исследований Калифорнийского ун-та (г.Беркли). В 1958 г. опубликовал книгу «Привычки сердца», где пока еще не использовалось понятие гражданской религии (тогда Белла, вероятно, подступал к нему, говоря о связи «библейской» и «республиканской» традиций). В 60-е годы занимался изучением и социологическим анализом восточных религий. Затем разработал так называемую «эволюционную теорию религии» и концепцию гражданской религии.

По мнению Беллы и его сотрудников-социологов, ведущих постоянные полевые исследования, религия есть одна из сил общественной жизни США, от той или иной эволюции которой в огромной степени зависит жизнь и развитие американского общества в целом. В 1989 г. выпустил книгу «Хорошее общество», в которой продолжает свою основную проблематику. Работы Беллы уже несколько десятилетий пользуются огромным интересом со стороны социологов, теологов и политологов, а также широкого культурного читателя.

Вот некоторые простые и весомые факты. На долларовой американской купюре написано: *In God we trust*. На государственной печати США выбито: «Бог благословляет наши начинания». В формуле президентской присяги об американском народе говорится: «Народ под Богом». При этом США являются одной из первых стран, где был провозглашен и осуществлен принцип отделения церкви от государства, практически 200 лет тому назад.

Ни в одной из вышеприведенных формул не подразумевается Иисус или Иегова, Будда или Аллах. Это самоочевидно для любого минимально культурного американца. Хотя большинство из них причисляют себя к той или иной традиционной конфессии, но это не мешает практически всем осознанно находиться в некоем пространстве общей гражданской религии. Выход человека из этого пространства в США практически равносителен выходу за рамки общества.

Заметим в скобках, что само понятие и реальность принадлежности американца к традиционной конфессии весьма отличаются от вариантов боярыни Морозовой, местечкового ортодоксального иудаизма Хацапетовки второй половины XIX в. или зеленых знамен аятоллы Хомейни и Салмана Радуева. Согласно опросам института Гэллапа еще в конце 70-х – начале 80-х годов нашего века, 80% (!) американцев считали, что «человек приходит к своим религиозным убеждениям независимо от церквей и синагог». Белла говорит, что с традиционной точки зрения это может показаться странным, ибо почему-то считается, что именно в церквях и синагогах человек приобретает религиозные убеждения, но в современной жизни это не так – его социологические исследования подтверждают практически те же проценты. Однако действительность гражданской религии – как ре-

альной духовной подосновы либерального общества и современного правового государства – касается не только и не столько новой интерпретации тех или иных традиционалистских религиозных понятий и институций, сколько чрезвычайно значимого самостоятельного духовно-социального феномена.

Белла не изобретал первым понятие гражданской религии, он взял его из знаменитого «Общественного договора» Руссо (1762). Восьмая глава этого трактата называется «Гражданское исповедание веры: почему государству важно, чтобы каждый гражданин имел религию?», где Жан-Жак писал о необходимости единения граждан государства посредством общей религиозной идеи, однако ни в коем случае не равнозначной христианству. Вот изложение нескольких заключительных суждений Руссо из этой главы:

«Право над подданными, данное суверену, правителю, общественным договором, не переходит границы общественной пользы. Подданные обязаны давать отчет суверену о своих мнениях лишь постольку, поскольку эти мнения важны для общества. Государству важно, чтобы каждый гражданин имел ту или иную религию, которая вызывала бы в нем приверженность к своим общественным обязанностям, но догматы этой религии интересуют государство и его членов лишь в одном смысле, а именно: в какой мере эти догматы человека, который их придерживается, относятся к его обязанностям по отношению к другим людям. В остальном каждый может иметь мнения, какие ему угодно, и правитель не имеет права о них справляться, ибо его полномочия не распространяются на загробный мир и судьбы подданных в будущей жизни суть не его дело; пусть лишь они будут хорошими гражданами в течение земной жизни.

Существует, таким образом, чисто гражданское исповедание веры, параграфы которого, с одной стороны, вправе определять суверен -- на общем основании своих прав, данных ему общественным договором. Но здесь речь идет не о религиозных догматах в собственном, "традиционно конфессиональном" смысле, но о том чувстве общности, без которого невозможно быть ни хорошим гражданином, ни верным подданным. (Здесь Руссо дает Примечание: Еще Цезарь в своей

защитительной речи за Катилину аргументировал посредством попытки установления догмата о смертности души. Чтобы его опровергнуть, Катон и Цицерон не стали забавляться философскими рассуждениями; им было достаточно ограничиться указанием на то, что речи Цезаря недостойны хорошего гражданина и что он пытается "протащить" нечто, губительное для государства, ибо сенат должен принимать юридическое решение, а не выносить вердикты по богословским спорам).

Догматы гражданской религии должны быть просты, немногочисленны, формулированы точно, без разъяснений и комментариев. Существование Божества могущественного, разумного, благотельного, предусмотрительного и заботливого; будущая жизнь, счастье праведных, наказание злых, святость общественного договора и законов -- вот догматы положительные. Что касается отрицательных догматов, то я ограничился бы указанием лишь одного -- это запрет на нетерпимость; ее довольно в тех религиях (конфессиональных), которые мы исключили. Теперь когда нет и не может быть исключительно национальной религии (т.е. традиционной конфессиональной в качестве всеобщей), следует терпимо относиться ко всем тем, которые сами терпят других, поскольку их догматы не имеют ничего противного долгу гражданина. Но кто смеет говорить "Вне церкви нет спасения" -- тот должен быть изгнан из государства, если только государство -- не церковь, а государь -- не первосвященник. Такой догмат хорош только в теократическом правлении, во всяком другом он пагубен».

На протяжении почти двухсот лет понятие гражданской религии было малоизвестным и непопулярным. Александр Герцен, к примеру (даже он!), весьма уничижительно отзывался о *ней* в своей полемике с государственной философией Бориса Чичерина, который пытался обосновать необходимость гармоничного сочетания гражданских добродетелей и религиозных чувств. Однако это касается именно понятия, а не социальной реальности. Когда Р.Белла опубликовал свою статью, то «вдруг» выяснилось, что он предложил точное слово для уже давно известных и важных вещей. И гражданская религия, опять же «вдруг», явно обна-

ружилась не только в США, но и в Японии, и в ЮАР, и в Израиле и т.д.

Белла писал, что один из наиболее ярких примеров выражения гражданской религии – это инаугурационная речь Джона Кеннеди 1961 года. В ее начале Кеннеди приносит клятву Всемогущему Богу и связывает это с народом США, который 175 лет назад стал «Новым Иерусалимом» и «последней надеждой Бога на земле». В концовке речи президент говорит: «Чистая совесть -- наша единственная верная награда, а история -- высший судья наших деяний. И мы будем вести страну, которую мы любим, испрашивая Божье благословение и Божью помощь, но зная, что здесь, на земле, Божье дело должно быть поистине нашим делом».

Белла тонко подмечает, что при этом Кеннеди несколько не подчеркивал, но наоборот скрывал свою личную конфессиональную принадлежность к католической церкви. Любой его предшественник и последователь на этом посту и не мог поступать иначе. Церковь ведь (та или иная конфессия) отделена от государства.

Заметим, что у президента были – для подобной позиции – могучие предшественники, создававшие значимые прецеденты. Томас Джефферсон говорил: «Я сам себе церковь»; Томас Пейн высказывался аналогично: «Мой разум и есть моя церковь». Для американского президента, находящегося в контексте гражданской религии (не как частного лица, повторяем), здесь не должно и просто не может иметь значения конфессиональное различие между Джоном и двумя Томасами.

В политической истории Америки до XIX века гражданская религия концентрировалась прежде всего вокруг событий революции. Из старой «Земли египетской» состоялся Исход – через бурные воды Атлантики – к новым зем-

лям, где возникло новое Священное Писание гражданской религии (Декларация независимости и Конституция); новый же Моисей (Вашингтон) вывел свой народ из пут рабства. В годы испытаний (гражданская война 60-х годов XIX в.) возникла тема общественного прегрешения и покаяния, причем последнее, как было установлено и принято, только и может восстановить жизненную перспективу. Это сформулировал Линкольн: Рабство – испытание для Америки, и та кровь, что уже пролилась и еще прольется, – искупление за ее грехи перед рабами. Не отбросить рабство в душах наших и жизни нашей должны мы, но покаяться в нем в наших душах и искупить его в жизни (вторая инаугурационная речь).

Огромная развитая система американской благотворительности, бесчисленных фондов и т.п. связана с импульсами религиозного понимания позитивных социальных инициатив, искупления – в меру возможного, разумеется – грехов социального неравенства и косвенного угнетения сограждан. Чрезвычайно важна роль давно уже и ненавязчиво институционализированных символов гражданской религии, которые даже трудно отличить от символов собственно демократии. И президент во время важнейшей речи в сенате, и школьник самой захолустной школы на линейке, – оба одинаково кладут правую руку на сердце, поднимая взор к флагу.

... И кто-то теперь точно спросит: «А что же тогда у нас, в России?» Но , ограничившись вышеизложенным, я все же оставляю размышления на эту благодатную тему читателю. Отмечу лишь одно: у нас пока не хватает даже слов и понятий, чтобы хоть как-то осмыслить сегодняшнюю и завтрашнюю реальность.

Да еще на одно знаковое совпадение хотелось бы обратить внимание. Как раз в тот год, когда Белла осмыслил и ввел понятие гражданской религии, прозвучали следующие слова: *Придет день, когда мы раскачаем колокол свободы, и он тогда зазвонит, и его звон будет*

слышен из каждой деревни, и из каждого города, и из каждого штата, и тогда все дети Господа, черные и белые, евреи и христиане, протестанты и католики, смогут взяться за руки и пропеть слова из старых негритянских спиричуэлс: "Свободны! Свободны! Мы теперь свободны! Благодаренье Всемогущему, мы наконец свободны!"⁵⁰

⁵⁰ Мартин Лютер Кинг. Речь «Есть у меня мечта»

Часть II. Кабала малых

Над пропастью или на повороте?⁵¹

«Денег нет»

Нынешняя экономическая ситуация в стране усиливает и скоро до предела обострит не только давно проявившиеся проблемы российской школы, она ставит под вопрос саму идеологию построения школы (ее работы, развития и просто существования), всего нашего школостроительства. Более того, она потребует отвечать на вопросы, ранее просто не обсуждавшиеся, по умолчанию считавшиеся табуированными – и для образовательного мейнстрима, и для многих школьных инноваторов.

Начать можно было бы с крылатых слов отставленного Александра Лившица: денег нет. Это, конечно, правда. Но если бы это была «вся правда», то на этом можно было бы и закончить (и не только данную статью...). Однако есть еще и другая часть правды, и, соответственно, имеются или могут найтись и другие деньги. Но сначала обратимся к тому, что имел в виду Лившиц, а именно к бюджету.

⁵¹ Основное содержание этой статьи было опубликовано в газетном варианте «Первого сентября» (29.08.98). После публикации этой статьи мне позвонил Асмолов, тогда являвшийся замминистра у Тихонова, и сказал, что министр с большим интересом прочел статью и просит, по возможности, передать ему 100 экземпляров, для рассылки по региональным управлениям. Что и было сделано, хотя в Министерстве в ту пору уже было не до статей - статья вышла через две недели после обвала 17 августа, Кириенко как раз в эти дни шел на отставку, а 30 сентября, через месяц, Тихонова сняли; формировался кабинет Примакова.

17 июля Президент Б.Ельцин подписал Указ «О неотложных мерах по обеспечению финансовой стабилизации в стране», в котором фактически предлагается бюджет на следующий год. Доходы – 376 млрд. рублей (примерно \$60 млрд.), расходы – 456 млрд. (примерно \$76 млрд.). В десятых числах августа Минфин, в соответствии с названным Указом, представил в Правительство проект бюджета, с теми же параметрами. В сравнении с бюджетом текущего года, доходы оставлены примерно на существующем уровне, а расходы урезаются на 44 млрд. руб. По имеющейся информации, обрезаться будет, в первую очередь, «социалка», т.е. образование в том числе, а практически нетронутым останется лишь финансирование армии и МВД. Конечно, вряд ли Госдума сходу утвердит такой бюджет, однако сам проект весьма показателен, а учитывая ранг документов – подписанный Президентский Указ и правительственный проект – все это выглядит весьма серьезно и, боюсь, отражает реальную экономическую ситуацию⁵². У школы бюджетных денег было мало, и будет – в лучшем идеальном случае – не больше. А очень вероятно, что и еще меньше.

Примечание. Хотя все это суть вопросы федерального бюджета, а школы финансируются из региональных и муниципальных, но на самом деле это не очень меняет сути проблем школы. Во-первых, ряд ключевых нормативов (та же тарифная сетка или параметры, затрагиваемые в ныне общеизвестном «600-ом Постановлении») носят общефедеральный характер; во-вторых, большинство регионов реально не могут проводить полные выплаты бюджетникам, и учителям в том числе, без трансфертов из Центра. Так что ситуация с федеральным бюджетом на самом деле показательна, и те факты, что Москва и еще несколько регионов-доноров не задерживают, слава Богу, выплату сегодняшних мизерных учительских окладов, не меняют ситуацию в принципе.

⁵² Написано, повторяю, до 17 августа 1998, когда рубль стоял к доллару 6:1.

Лоббисты-просветители

О бедственном положении сегодняшнего образования не написал еще только ленивый. За последние годы сформировался, и по понятным причинам, целый поток статей и призывов на эту тему: от прилежного культурно-исторического и макроэкономического просвещения правителей (соответственно, «без хорошей школы у страны нет будущего» и «вкладывать деньги в образование – выгодно для страны») до апокалиптических предостережений («недофинансирование образования подрывает нацбезопасность России, ведет к ее краху и расчленению» и т.п.). В образовательной политике и прессе сложилась особая стратегия, которую можно назвать *лоббистско-просветительской*.

Базовые предпосылки этой стратегии состоят в следующем. Имеются некие власть имущие люди, точнее – бюджетораспределители. Они не понимают, или недостаточно понимают, важность образования (для страны, ее развития, для нацбезопасности и т.д.). Им нужно ее разъяснить, их невнимание к образованию – заклеить, и тогда они произведут распределение бюджетов в пользу образования, оно станет «приоритетным» для страны, школа воспрянет и начнет развиваться (например, будет реализован Президентский Указ № 1, кстати от 1991 года, и т.п.).

На первый взгляд, прошедшие несколько лет показали наивность лоббистско-просветительской стратегии: правителям разных уровней образованцы объясняют важность и приоритетность образования; правители, кстати сказать, не спорят и даже охотно соглашаются, но вот результаты...

Сказанным совершенно не имеется в виду, будто эта стратегия никчемна и достойна лишь иронизирования. Она,

напротив, является, в известных границах, абсолютно оправданной и необходимой, и по ряду причин. Лоббистская деятельность у нас является одной из наиболее высокодоходных. Одних, к примеру, допускают «к трубе», других – нет; первые процветают, вторых банкротят. Когда недавно Ковалева сняли с заведования ФСБ, то сразу помянули, что МВД «пробило» надбавки своим сотрудникам, а Ковалев «не пробил». Все подобные вопросы решаются, по сути, именно в результате лоббистской деятельности. Уже не один год ходит шутка, что в России самой высокодоходной и самой ликвидной ценной бумагой является постановление правительства.

Но, с другой стороны, важнейшей особенностью сегодняшнего момента является именно то обстоятельство, что *лоббистская образовательная стратегия объективно подошла к своим границам*. В первую очередь, имеются в виду границы бюджетные. Стало ясно: вопрос не в том, что люди, распределяющие бюджеты, не понимают важности образования, а в том, что у них много проблем (армия, борьба с преступностью, внешний и внутренний долг, экология, закрытие шахт... – далее везде) и мало денег. Так что школа не имеет шансов получить завтра существенно больше бюджетных средств, чем сегодня. Дай Бог, чтобы не «секвестировали», а ведь почти несомненно, что хоть что-то «секвестрируют» -- ср. тот же проект бюджета или стабилизационную Программу экономии государственных средств, которую тов. Сайкин летом 98 года окрестил звучным именем: «Программа Стабилизец».

Школа, оставленная на уровне сегодняшнего финансирования, обречена на нищание, стагнацию и, по сути, на умирание – этого, я думаю, доказывать не надо. Нищание школы будет приводить к старению и вымыванию кадров,

ветшанию и обвалу основных фондов, к нарастающему отрыву школы от современных технологий, от схем экономической жизни и, что очень важно, от современного языка. Самое опасное тогда, что может произойти – это отделение школы от современности, от жизни, от культуры, то есть *маргинализация школы*. Об одной из малообсуждаемых сторон этого печального процесса – пролетаризации учительства – говорил весной на Красноярской конференции известный социолог от образования В. Собкин. Что же, перефразируя Г. Дж. Уэллса, «школа – во мгле»?

Школа и бюджет

К вышесказанным печальным и весьма реальным выводам подталкивает не только злоба дня. Есть глубокие причины тому, что образовательная экономика и политика, ориентированные исключительно на бюджет, не могут сегодня дать нашей школе реальной перспективы.

Образование, построенное исключительно на бюджетном финансировании может существовать либо при развитом социализме, либо при развитом капитализме. В таких странах, как Германия, Швеция, США и т.п., вся совокупность эффективных рентабельных предприятий, широкого слоя крупных и мелких предпринимателей, устойчивости и доходности инвестиционного процесса, -- все это служит основой постоянного пополнения крепких местных и национального бюджетов. Чтобы придти к такому состоянию бюджетобразующей экономики, нам потребуется еще минимум десятилетие, а может и не одно.

Кроме того, в таких странах имеется значительный по численности средний класс, который, во-первых, довольно

состоятелен и, во-вторых, обладает развитым массовым правосознанием. И этот средний класс является также основным бюджетоплательщиком. У нас такого класса нет, и на его формирование, даже при лучших сценариях развития, требуется минимум поколение, то есть 25-30 лет. Так что школа, ориентированная исключительно на возможности наших бюджетов, обречена на нищание. При этом же, повторяю, я абсолютно убежден, что из тех бюджетов, что есть, надо стремиться получить на образование as much as possible, и это абсолютно оправданно. Но без реализации идей многоканального финансирования школа все время будет обречена на прозябание.

Именно школа, в первую очередь. Ибо вузы сумели значительно лучше приспособиться к ситуации последних лет, несмотря на хроническое недофинансирование из федерального бюджета. Они научились добывать и зарабатывать внебюджетные деньги (по большей части, за счет платных отделений и аренды), над ними не висит идеология всеобщности и бесплатности высшего образования. У вузов сформировалось весьма сильное лобби и корпоративное сообщество; Совет ректоров – реальная сила.

В области же школьного образования ничего такого нет: ни развитой сети платных отделений, ни доходов от аренды, ни сильной профессиональной корпорации, ни, что самое важное, многочисленной когорты людей, уже научившихся зарабатывать. На что же реально можно рассчитывать?

В принципе, основных дополнительных (к бюджетному) каналов финансирования 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 плательщиков (жертвователей,

инвесторов) сферы образования. Подобное имеет место во всех развитых странах. Но – увы! -- 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 почти никаких.

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, «нормальной» представляется мысль, что за хорошее образование надо платить. Сама фактология оплаты репетиторства, различных многочисленных курсов, платных вузовских отделений, частных школ и вузов демонстрирует все нарастающий платежеспособный спрос родителей на образование для своих детей. Реально здесь циркулируют уже значительные финансовые потоки, восходящие к родительским средствам.

Но почему эти средства, в подавляющей своей части, проходят мимо школы? На то имеется целый ряд причин. Например, говорят о несовершенстве нормативной базы (кстати, это не совсем так; действующий закон «Об образовании» в этом отношении в значительной мере удовлетворителен), об отсутствии в школе менеджеров, умеющих на законных путях зарабатывать и считать деньги (а вот это очень серьезный фактор), и о других объективных препонах привлечения внебюджетки в школу. Но главным препятствием является *идеология*: будто можно и должно всех учить хорошо и бесплатно.

Экономика и идеология

Дети России имеют право на бесплатное общее образование – это аксиома Конституции. Но проведем одну аналогию: ведь россияне, тоже по Конституции, имеют право на бесплатную медицину. Говорят: дети, их будущее – это святое, и здесь государство всем должно предоставить возможности бесплатного образования. Никто не спорит. Но ведь и здоровье людей – тоже святое, и здесь Конституция провозглашает те же социальные гарантии. Ностальгирующее сознание напомнит о симметричных ценностях развитого социализма: «бесплатное образование и бесплатное здравоохранение». Но посмотрим, как рассуждает сегодня «симметричное ведомство»?

Первый замминистра здравоохранения Г. Онищенко говорит, что правительственная программа, снижающая стандарты бесплатной медицинской помощи, является «честным шагом»⁵³. И продолжает: «Конституция провозглашает бесплатность медицинской помощи всем гражданам, однако реализация этой идеи становится все большей проблемой. Гарантироваться может сегодня только самое необходимое. Федеральные нормативы (мы, в сфере образования, сказали бы «государственные образовательные стандарты» – А.П.) – это минимум, своего рода госгарантии.»

Обратите внимание: первый зам по медицине не утверждает, что обеспеченный государством «бесплатный медицинский госстандарт» задает *вполне полноценный уровень* медобслуживания. Это, прямо сказать, нечто весьма «минимальное» -- то, что государство, исполняя Конституцию, действительно может себе позволить поддерживать бесплатным для конкретного «пользователя».

На этом примере ярко видно существенное различие между политическими, стратегическими диспозициями,

⁵³ Независимая газета, 21.07.98

сложившимися сегодня в двух сферах, социально во многом подобными: в медицине и в образовании. Найдете ли вы аналогичное твердое публичное высказывание чиновника такого же ранга в сфере школьного образования? Нынешний министр А.Тихонов, человек технический и трезво мыслящий, позволил себе сказать даже нечто очень отдаленное в этом направлении, больше в связи с вузами (он является специалистом именно в вопросах высшей школы) – и был мгновенно почти сметен «волной народного гнева», заклеен как чиновник, ратующий за приватизацию и чуть ли не распродажу вузов.

Еще Наполеон сказал, что идеологическое сознание – это ложное сознание. Идея *привлечения дополнительных внебюджетных средств* почему-то интерпретируются таким сознанием как призыв *к сокращению бюджетных денег*. Почему?! Наверное потому, что идеологическое сознание инстинктивно чувствует, что тогда начинает рушиться привычная ему советская мифология бесплатного равенства, пусть нищего и убогого, но зато всеобщего. Единственно, что вселяет неблизкую надежду – это что в современном мире экономика, как правило, побеждает идеологию.

Примерные цифры

Сколько бюджетных денег сегодня расходуется на среднее образование? Сколько России «стоит в год» один ученик? Вряд ли кто может сказать точно. Год назад я присутствовал на встрече с замом тогдашнего министра образования по экономике, и он тоже не смог ответить на эти вопросы.

Как директор школы, вынужденный уже не один год постоянно считать деньги, рискну назвать очень примерную цифру – один школьник на сегодня стоит в год бюджетных \$200⁵⁴ необходимых прямых, «внутришкольных» расходов, и здесь можно было бы рассчитывать в идеале на максимум бюджетных \$250, при условии того, что школы бы получали еще постоянные средства на минимально необходимое поддержание и развитие материальной базы. Это дает по России около \$5-6 млрд.

Конечно, это далеко не все средства, обеспечивающие систему образования. Есть еще необходимые расходы на управление и повышение квалификации, на учебники и капвложения и прочее. Сколько все это даст в сумме, по всем региональным и местным бюджетам, повторяю, сегодня точно не знает никто⁵⁵. Наверное, эту цифру надо увеличить минимум наполовину или еще больше, и мы получим, что расходы российской системы школьного образования стоят бюджетам разных уровней около 70-90 млрд. руб. в год (что примерно равно расходам на армию, финансируемым из федерального бюджета). Но нас сейчас интересуют прямые «внутришкольные» деньги. Повторяем, это сумма порядка **\$100** на ребенка в год, или около **\$10 в месяц!**⁵⁶ Час у репетитора, максимум 2-3 часа на платных групповых курсах!

Теперь представим себе, какие на деле средства российские родители, в первую очередь в крупных городах, расходуют на образовательные услуги для своих детей (особенно

⁵⁴ По старому доброму курсу 6:1. Сегодня, в конце 2000 года, это примерно \$100 в год.

⁵⁵ По консолидированному бюджету 1999 года это примерно 230 млрд. руб., т.е. около \$8,5-9 млрд.

⁵⁶ Пересчитано на ориентировочные цифры 2000 года.

на старшекласников, но далеко не только на них). И все эти средства – мягко говоря, сопоставимые с бюджетными средствами, поступающими в школы – проходят абсолютно мимо школы.

Теперь еще одна цифра, и тоже очень примерная. Никто точно не знает, сколько сейчас сбережений у населения имеется на руках или, как говорят, «в чулке». Но порядок цифр различные эксперты оценивают в любом случае в несколько десятков миллиардов долларов⁵⁷ или почти до сотни миллиардов долларов⁵⁸. Общая же сумма неучтенных и расходимых доходов населения по порядку вдвое больше и очевидно превышает цифру \$100 млрд. в год.

Конечно, мы прекрасно понимаем, что эти деньги распределены по различным категориям населения неравномерно, поляризация общества у нас достигла значительных масштабов. Тем не менее, основываясь на реальных данных, в том числе Госкомстата, эксперты «Росбизнесконсалтинга»⁵⁹, считают: «Расхожие ныне утверждения, что более половины россиян живут в нищете, преувеличены. Реально, это около одной четверти. 48% живут вполне сносно. 25% относится к среднему слою, который может спокойно удовлетворять свои потребности, в частности ездить за границу, 2% людей относятся к весьма богатым».

И вот, когда экономисты и политики обсуждают сегодня кризис экономики и инвестиций, то естественно, что их внимание поворачивается в сторону этих ресурсов. Специалисты обсуждают различные сценарии и экономико-правовые меры, долженствующие стимулировать перетекание этих денег в инвестиционные потоки. В программе пра-

⁵⁷ Доклад в правительство Федеральной Комиссии по ценным бумагам от 23.02.1998 года

⁵⁸ Исследование Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, по заказу Центрального банка РФ

⁵⁹ См.: www-koi8.rbc.ru/documents/vek/980203/0230705.html

вительства РФ "Структурная перестройка и экономический рост в 1997-2000 годах" была прямо заложена идея обеспечения экономического роста за счет использования денежных доходов и сбережений населения на инвестирование. Поразительно, но эти ресурсы, даже мысленно, практически вообще не входят в поле сознания деятелей образования, обсуждающих выход из нынешнего кризиса школы! Все проекты здесь сводятся к той или иной форме продолжения лоббистско-просветительской стратегии.

Это не просто поразительно, это парадоксально. Экономически и психологически очевидно, почему сегодня люди, мягко говоря, не имеют ориентаций на инвестирование в нестабильную и неэффективную промышленность, в лихорадящий фондовый рынок, в пирамиду ГКО или в пополнение налоговой массы, деньги которой работают опять же неэффективно и опосредуются стозвенными аппаратными цепочками. Но ведь прямые расходы на образование своего ребенка, учащегося в данной конкретной школе, были бы стократ психологически понятней людям! Я это говорю, в том числе, и по собственному опыту работы с сотнями родителей, в течение всех "постгайдаровских" реформенных лет.

Увы, на уровне образовательной политики и образовательной экономики, то есть «наверху», все эти идеи и соответствующая практика – в лучшем случае они «терпится»... А что касается самих родителей, то не случайно в предыдущем абзаце использовано сослагательное наклонение «были бы». Хотя не менее 30-40% российских родителей обладают явным или латентным платежеспособным спросом на повышенное и/или индивидуализированное образование для своих детей, мы, то есть школьная система в целом, настойчиво им внушаем: «А нам ваши деньги не нуж-

ны, платить не надо, у нас школа и среднее образование – бесплатны, мы все сделаем в лучшем виде и на высоком уровне только за бюджетные деньги».

Россиян, вроде, за последние 5-7 лет усердно, словом и делом, учили тому, что социализм кончился. И сознание большинства людей действительно теперь признает и во многом соглашается с тем, что «за все надо платить», полностью или частично, в том числе и за медицину, и за жилье, и за публичное тиражирование своих идей, и за пользование культурными учреждениями – то есть за реализацию конституционных социальных прав на уровнях, превышающих обеспечиваемый государством бесплатный и, честно говоря, скромненький минимум. А вот в сфере школьного образования мы декларируем: не надо! Здесь никаких элементов рыночных отношений не надо, в школе социализм не кончился и будет пребывать вечно. Очевидно, что причины этого лежат не в правовой сфере, не в экономике, причины чисто идеологические, и их иногда почему-то, со значением понижая голос, именуют «политическими».

Предприятие и учреждение

Для средней школы, имеется в виду государственная (муниципальная) школа, на сегодня объективно не имеется экономических механизмов стимулирования более качественной, эффективной работы. С одной стороны, это вызвано серьезным организационно-правовым обстоятельством: школа по своему правовому статусу не предприятие, а учреждение. За различием терминов стоит существенное различие в экономико-правовом содержании. Согласно Гражданскому кодексу предприятие работает инициативно, на

собственный риск, имея в виду получение прибыли. Это по определению верно для предприятия в целом и, как правило, эта же схема порождает внутренние механизмы экономического стимулирования качественной работы отдельных работников предприятия и его подразделений. Однако учреждение, по ГК, — это «организация, созданная собственником для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера» (ст. 120). Из этих кратких определений следует, что только для предприятия действует механизм «лучше работаешь — больше получаешь»; в учреждении, в том числе и школьном, такого механизма нет.

С этим связаны и довольно символические вещи, уже не раз обсуждаемые в прессе: то, что школы (государственные) не имеют имен, а имеют лишь номера. Подумаем, согласилась ли бы какая-нибудь фирма выступить в мир не под собственным именем, а под регистрационным номером: «покупайте продукцию предприятия № 3256!». Ясно, что нет: в названии, имени предприятия, фирмы выражена ее индивидуальность, ее лицо, ее инициатива. А школы различаются лишь номерами — не красноречивое ли обстоятельство?

Тем не менее, правовая сторона проблемы не однозначна и не безнадежна. Во-первых, тот же ГК добавляет в 120-й статье, что учреждение финансируется собственником «полностью или частично». «Частично» логически означает, что другую часть средств, необходимых для совершения и развития своей деятельности, учреждение может зарабатывать само. Некоммерческая же юридическая природа учреждения означает лишь одно — что средства, заработанные им самостоятельно, не могут отходить в доход

учредителю, т.е. доходы школы должны реинвестироваться в нее же.

Во-вторых, действующий закон «Об образовании» также задает вполне ясную основу для самостоятельной экономической деятельности школы, как выделяя в отдельную статью оказание платных дополнительных образовательных услуг государственных образовательных учреждений (ст. 45), так и говоря о предпринимательской деятельности любых образовательных учреждений (ст.47). Все слова и действия, направленные на ущемление реализации школами своих прав, вытекающих из названных статей закона, неправомерны.

Таким образом, в юридическом плане государственная школа нисколько не обречена на то, что источник ее средств – единственен, т.е. бюджет. И школа вполне может вводить механизмы, стимулирующую деятельность ее отдельных звеньев, сотрудников и всей организации в целом.

Здесь нужно сделать одну практически важную оговорку. В последние годы некоторые региональные органы управления образованием, в порядке «Методических рекомендаций» или «Инструктивных указаний», вдруг решили предписать школам удивительную экономическую схему оказания платных дополнительных образовательных услуг. Согласно этой схеме, в экономическую основу оказания услуги должна класться смета, где расходы исчисляются из непосредственной себестоимости услуги (например, оплата преподавателя кружка вязания плюс стоимость шерсти и спиц), а доходы должны не превышать этих расходов и идти на их же непосредственное покрытие; отсюда, привлекая в знаменатель число учащихся, пользующихся данной услугой, простым делением выводится та цена услуги, которую следует ставить в счет родителям, отражая ее в соответствующем договоре. Это очень напоминает анекдот про человека, который покупал десяток яиц за рубль, варил их и продавал затем каждое крутое яйцо по 10 копеек; при этом он был вполне удовлетворен, а мотивировал свою экономическую активность тем, что находился «при деле». Говоря же серьезней, это абсолютно противоречит как закону «Об образовании», где говорится, что

доход от подобной деятельности «реинвестируется в данное образовательное учреждение, в том числе на увеличение расходов на заработную плату, по его усмотрению» (ст.45). Кроме того, это также противоречит Гражданскому Кодексу (ст.424), ибо вводит очевидное регулирование цены, а договор между родителями и школой по поводу платных дополнительных услуг есть обычный возмездный договор, цена исполнения которого определяется соглашением сторон («свободная договорная цена»). Госрегулирование же цены возможно только в случаях, установленных законом; порядок такового регулирования определен в постановлении Правительства РФ от 07.03.1995 № 239, этим же актом утверждены соответствующие перечни товаров и услуг, куда наши образовательные услуги, разумеется, не входят.

Оптимистический сценарий

Пессимистических сценариев развития событий в российской экономике, в стране в целом и в российском образовании в частности, написано уже выше головы. Я попытаюсь кратко обрисовать один из возможных образов среднесрочного будущего школы, лежащий в русле общего оптимистического сценария.

Никакой апокалиптики, необратимых экономических и политических катаклизмов в стране не происходит. Примерная сумма бюджетного финансирования школы сохраняется, а в нескольких регионах-донорах даже несколько увеличивается. Для этого, кстати, нужно вести очень активную и тяжелую лоббистско-пропагандистскую деятельность. Параллельно с этим в общественном сознании, то есть в первую очередь у конкретных родителей, – силами прессы и СМИ, со стороны видных руководителей сферы образования и школьных директоров – формируется понимание того, что реальные возможности бюджетов очень малы и что школьная система в целом *и наша конкретная школа* только на бюджетные средства нормально работать

не сможет (конкретика: нищенские оклады *своих* учителей, уход из *нашей школы* хороших и уже полюбившихся педагогов, невозможность пригласить новых сильных педагогов, убогое состояние материальной базы школы и т.д.). Короче, что полный социализм закончился не только в медицине, но и в школе.

Активизируется экономическая функция школьных родительских Советов. Появляется действительно реальная основа общественно-государственного соуправления школой. Директор школы и родители – не по разные стороны экономической баррикады, они заодно. Из жизни уходят «поборы» и само это словечко. Школы предлагают различные виды платных дополнительных образовательных услуг, доход от которых реинвестируется в школу в целом, все в рамках закона (договор с каждым родителем, отчет администрации по бюджету школы, прозрачность этого бюджета, составление и исполнение общешкольной сметы по дополнительным средствам и т.д.).

Увы, в рамках закона означает и то, что подчас около трети полученных денег уйдет в налоги и начисления на фонды зарплаты; да, это игра по непростым правилам, но играть в нее надо честно. При этом разрабатываются простые социально-щадящие формы (родительские финансовые комиссии, подотчетные школьному совету), позволяющие дифференцировать родительскую плату за дополнительные услуги, оставляя ее минимальной или нулевой для малообеспеченных семей. Кроме того аксиомой остается, что каждый родитель, безо всяких обоснований со своей стороны, должен иметь возможность, чтобы его ребенок обучался в рамках госстандарта совершенно бесплатно.

Выше мы уже говорили о примерных экспертных оценках «материальной стратификации» российского населения. Если условно при-

нять долю малообеспеченных, попросту говоря – бедствующих, людей в 25-30%, то очевидно, что все наши рассуждения к ним *никак не должны относиться*. И есть, вероятно, целые города, где доля таких семей существенно выше, может и 90%. Их дети (а это порядка 5-7 миллионов) будут априори учиться полностью бесплатно, по госстандарту. Далее, если порядка половины россиян живет «неплохо, но уж явно небогато», то по отношению к этой группе очень многое зависит от реализации индивидуального подхода, который может вести только конкретная школа и, фактически, только на взаимном доверии и сознании (сейчас ведь и миллионер может принести формальную справку о том, что его зарплата равна прожиточному минимуму; справку достать нетрудно, и вовсе не дело школы все это проверять). Скольких из этой половины удастся склонить на покупку образовательных продуктов школы, и тем самым на посильную помощь школе – сложный вопрос, но если даже и треть, то это уже немало. Наконец, порядка 20-25% принадлежат относительно состоятельным, для них обсуждаемые нами суммы просто не есть предмет дискуссии; время дороже. Так что численность потенциального рынка в нашем случае составляет от трети до половины российских семей. Это очень много, и теперь решающим обстоятельством становится, сможет ли конкретная школа создать и поддерживать действительно реальный и социально-ориентированный маркетинг своей деятельности, своих услуг.

Нет нужды добавлять, что все это будет работать, если школа имеет свой расчетный и бюджетный счета, активно ведет свою бухгалтерию. Очень важны здесь следующие вещи: во-первых, директор из «старшего учителя», как то было у нас много десятилетий, во многом превращается в менеджера. Во-вторых, важна неустанная работа с родителями. Например, они должны четко понимать, что закон предписывает зарабатывать школе по форме дополнительных услуг (и эти услуги действительно должны оказываться), но доход от них идет на школу в целом.

Предложенные меры – повторяю, вполне законные и социально здоровые – позволяют легко удвоить финансирование школы, привлечь, грубо говоря, на каждый бюджет-

ный рубль один внебюджетный (вспомните еще раз: бюджет дает на каждого школьника, по текущим внутришкольным расходам, порядка \$10 в месяц). В результате зарплата учителей и персонала школы существенно увеличивается, как минимум удваивается.

Конечно, и этого мало, и на это учителю очень трудно прожить. Но это хотя бы позволяет платить хотя бы около реального прожиточного минимума за ставку! Сейчас ведь ставка учителя, даже приплюсовывая сюда небольшие имеющиеся доплаты, просто меньше прожиточного минимума.

Появляются небольшие, но столь необходимые средства на поддержание материальной базы, на ведение дополнительных занятий и курсов (по выбору детей и родителей, по способностям и потребностям детей), на приглашение кадров, не входящих в типовые штатные расписания и т.д.

Вся кратко описанная система не есть плод теоретического построения. Она уже работает в ряде государственных школ, в том числе в той, где автор исправляет должность директора. Она проверена на прочность, в том числе не раз и со стороны КРУ. 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, повторяю как самое ключевое, с родителями). Это серьезная работа, но она дает вполне весомые результаты.

Возможны, конечно, и другие схемы. И вообще у ряда школ уже имеется опыт экономической деятельности, идущей по различным моделям. Здесь как нигде важно создание условий для публичности и социального стимулирова-

ния такого опыта, его распространения, для практического и технологического обучения директоров школьному менеджменту. Нет нужды говорить, что грамотная и широкая экономизация школьной жизни позволит устранить и те неправомерные действия ряда школ, которые сейчас все чаще обсуждаются, подчас с нездоровой журналистской ажиотацией («ах, поборы!»), и на которые зачастую директора, увы, просто вынуждены идти от безысходности.

Самое интересное

Творческим педагогам считать цифры не очень интересно. Намного интересней, говорят нам, философия образования, содержание образования, развитие школы. Но, по моему убеждению, между развитием содержания образования и экономическим аспектом образования существуют сильные и очень многое определяющие взаимосвязи. Почему последние 10 лет бурных перемен, по сути, не произвели серьезных сдвигов в содержании образования и становлении действительно новых моделей школы, новой образовательной парадигмы? (При этом, конечно, никто не отрицает значимости таких уже сделанных вещей как появление вариативных учебных планов, целой гаммы новых учебников, достижение широкого видового многообразия образовательных учреждений и т.п.). Я думаю, одна из важнейших причин состоит в том, что инновационное российское школьное движение не имело экономического измерения и, соответственно, не создало своей же экономической основы.

Общая инноватика учит нас о следующих трех условных фазах: если на создание новой проектной идеи нужен 1 рубль, то на построение опытного образца – 10, а на организацию экономически эффективного серийного производства – 100. Мы породили много интересных идей, да кое-где создали реальные новые «опытные образцы». На системную трансформацию уже не было денег. За идеи и отдельные образцы платил, опять же, бюджет или отдельные меценаты, и слава Богу. Но на третью фазу у бюджета и у меценатов просто не было денег, и никогда не будет. На это деньги могут быть только у массового потребителя, то есть в нашем случае у родителей. В результате – различные локально реализованные попытки, инновационные школы, сейчас оказались отдельными островками, у которых все силы уходят на борьбу за самовывживание.

Предположим, вышеописанный оптимистический сценарий реализуется в социально широких масштабах. Помимо того, что школа получит возможность выжить, у нее появится новый реальный социальный заказчик – заинтересованный и платящий, а именно родитель. И вот этот *новый социально-экономический субъект* может оказаться исключительно сильным фактором *обновления содержания образования и форм его организации*.

Нет нужды долго доказывать, что содержание сегодняшнего школьного образования анахронично, что оно нуждается в коренном обновлении. Весь его огромный массив, выходящий за рамки обеспечения элементарной функциональной грамотности, еще держится по сути на том, что по нему от ребенка требуется двойная отчетность – на выпуске из школы и на вступительных экзаменах в вузы. Однако уже сейчас видны вполне конкретные признаки устра-

нения подобного «двойного педагогического налогообложения»⁶⁰, исторически оно обречено.

В чем сущностная причина нынешнего школьного кризиса?

Интересно понять, ведь всякий кризис несет в себе не только признаки деструкции (они-то, в первую очередь, и проявляются внешне), но и факторы трансформации; классические образы этого – птица-феникс, умирающее и прорастающее зерно и т.д. Суть в том, что на дворе стоит постиндустриальное общество, а школа, всем своим строем и стилистикой, воспроизводит модель умирающего индустриализма. Слово Тоффлеру: «Сама идея собирания массы школьников (сырья), для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно устроенных школах (заводах) была порождением индустриального гения». Действительно гения, добавим от себя – если это позволяет пока удерживать систему, вкладывая в месяц на ребенка столько же, сколько стоит 1 час у репетитора...

Однако пока эти мнения являются достоянием философов и наших школьных инноваторов, они не делают погоды. А вот когда родители, имеющие, между прочим, свою заметную долю в школьных бюджетах, робко и смущаясь скажут: «Вы, конечно, профессионалы, но я, простите, искренне не понимаю, зачем моему ребенку с такими мучениями усваивать реакцию деполимеризации непредельных углеводородов (или исчисление площади круга, вписанного в сечение тетраэдра плоскостью, наклоненной под таким-то углом к основанию и т.п.)», - тогда, надеюсь, возникнут серьезные основания и к реальной трансформации содержа-

⁶⁰ Ср. один из центральных пунктов реформы 2000 года о введении единых экзаменов.

ния образования. Не идеи сколь угодно умных и прогрессивных отдельных академистов, политиков или управленцев, а сама жизнь станет здесь действующим фактором. И тогда жизнь сама реализует чаемое новое содержание образования.

Может быть, через 10-15 лет, глядя ретроспективно назад, из действительности обновленной и возрожденной российской школы, мы сможем сказать: тяжелейший кризис школы последних годов столетия вынужденным образом пробудил в ней новые силы, породил новые структуры ее жизни, – которые, в свою очередь, позволили ей не только выжить, но и радикально обновиться. Историки, конечно же, тогда вспомнят Фридриха Ницше -- «Разумный следует за судьбой, неразумного она тащит» -- и обобщат: «Всем тогда казалось, что школа падает в пропасть, но объективно она была на повороте».

Выбор и стандарт⁶¹

Покупатель ведет себя экономически активно, когда у него есть возможность выбирать. Привлечение внебюджетных средств в школу наталкивается на ту радикальную трудность, что нынешняя модель массовой школы построена так, что имеет внутри себя очень мало возможностей выбора. Наоборот, сфера внешкольного платного образования (репетиторы, курсы и проч.) естественно строится по парадигме предоставления выбора. И если школа не сумеет предоставить внутри себя сравнимые возможности выбора, то она, как то сейчас и происходит, окажется практически неконкурентоспособной.

Однако пространство, внутри которого школа могла бы рассчитывать на выращивание элементов экономической деятельности, уже расписано и детерминировано. Схема примерно такая: каждый день, скажем с 8 или 9 до 14 или до 15 часов, идут единообразные уроки, для все учеников, ну а потом ты можешь выбирать один-два часа в неделю факультативов. И вся эта огромная масса «с 8-00 по 15-00 ежедневно», остающаяся недвижимой глыбой, внутри которой по сути отсутствует всякий выбор, базируется на понятии так называемого образовательного госстандарта. Точнее, как я убежден, на архаичном понимании госстандарта⁶².

В 1992 г. вышел федеральный закон «Об образовании», которым, собственно, и было установлено понятие государ-

⁶¹ Опубликовано в 1998 г. в сборнике "Школа: над пропастью или на повороте".

⁶² См. также нашу статью «Лепестковый стандарт» в «Учительской газете», 07.07.1998.

ственного образовательного стандарта. Стандарт выступал в качестве исходного, центрального операционального понятия, с которым – по схеме закона – связывалось подавляющее большинство важнейших для школьной жизни понятий и процедур: образовательной программы, аттестации учащихся и школ, бюджетного финансирования. Идеология этого закона закладывалась еще во времена «днепровского» ВНИКа.

Как участник ряда обсуждений, ведущихся в рамках того ВНИКа и иных перестроечных педагогических команд конца 80-х – начала 90-х, автор этих строк может утверждать, что понятие стандарта (мы его тогда между собой еще называли «госминимумом») мыслилось как одно из основополагающих средств демократизации образования, развития его вариативности и свободы. «Богу – богово, а кесарю – кесарево. Выдал госминимум, – а дальше делай, что хочешь». Идеологам перестроечной педагогики приходилось иметь дело с безмерно унифицированной школьной системой, в которой – по метафоре одного из министров просвещения «эпохи застоя» – можно было безошибочно сказать в данную минуту, на какой странице учебника находятся, в каждом классе и по каждому предмету, все школьники СССР, от Калининграда до Анадыря. И *стандарт понимался как рычаг дестандартизации школы, ее ухода от чрезмерно жесткого, единообразного и «стандартизованного» состояния.*

Прошло 10 лет, а я чувствую, что все это уже можно рассказывать молодым директорам и учителям как седую легенду: прекрасную и древнюю, композиционно стройную и не имеющую, увы, никакого отношения к действительности. С одной стороны, стандарты до сих пор отсутствуют, и все сопряженные с ними, предусмотренные законом проце-

дуры находятся в подвешенном состоянии. С другой же стороны – все попытки введения стандартов, их «эрзацев» или «компонентов», не проходили, а по своему духу выступали полной противоположностью гуманитарным и свободлюбивым замыслам преобразователей излета горбачевской поры.

Вот два примера. 18 июля 1997 г. Министерство образования разослало письмо № 974/14-12, подписанное тогдашним первым замминистра В.Д. Шадриковым. Письмо именовалось: «Об обязательном минимуме содержания образовательных программ основной общеобразовательной школы». Из текста письма следовало, что общеобразовательным учреждениям России предписывается руководствоваться этим «минимальным содержанием» до утверждения государственного образовательного стандарта. «Минимальное содержание...» в августе было опубликовано в «Учительской газете» и вызвало полный комплект негативных откликов. Уже 16 августа, в газете «Первое сентября», тогдашний министр В.Г. Кинелев фактически дезавуировал документ своего первого зама, объявив, что «это <даже> не рекомендация, тем более не обязательные шаблоны», но лишь «материал, который будет в течение двух лет прорабатываться, с учетом предложений и замечаний педагогической общественности».

19 мая 1998 изданы Приказы Министерства № 1235 и № 1236, от «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования» и «Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования» (то есть – по начальной и основной школе). Результат аналогичный – критика в прессе, негативные отзывы профессионалов, и через 3 недели, 11 июня, появляется Приказ № 1567, в котором (п.4) говорится: органам управления образованием субъектов РФ надлежит принять к сведению, что все «минимальные содержания» утвержденные вышеназванными Приказами, государственными стандартами не являются и не могут быть использованы при предъявлении требований к уровню подготовки обучающихся, аттестации педагогов и образовательных учреждений.

Итак, стандарты до сих пор не приняты и попытки их замаскированного введения проваливаются – но я совер-

шенно далек от мысли утверждать, что в основе всего этого лежит чья-то злая воля либо некомпетентность. Даже если подобные вещи и имеются, то они вовсе не являются решающими. Любопытно, что после моего открытого письма министру А.Н. Тихонову «Обязательный минимум: мало не покажется»⁶³, некоторые из коллег сочли, что я ныне выступаю в качестве противника стандартов как таковых. Но это вовсе не так. Я убежденный сторонник стандартов. Просто стандарты – настолько серьезная вещь, что они не могут быть недоброкачественными. Это, в некотором смысле, как деньги – нет спора, деньги необходимы, но они должны быть полновесными, конвертируемыми и уж никак не фальшивыми.

Закон гласит, что стандарт состоит, грубо говоря, из трех компонентов: (1) минимум того, что учащимся в любом случае должно быть «преподано»; (2) то, что можно затем с учащихся «спросить»; (3) тот предел нагрузки, по учебному времени, за который школе нельзя переступить.

Хотя это «всего лишь» три компонента, но прошло, повторяем, уже немало лет с момента законодательного введения этой схемы стандарта, и пока что все попытки введения «минимального содержания» (примеры см. выше) проваливаются. Что можно *законным образом* с учащихся спросить? и что нельзя? -- ситуация остается на уровне экзаменационных билетов, контрольных работ и тем сочинений, как оно и было до всяких законов и стандартов. Предельная нагрузка: но что это – максимальная сумма часов в неделю? предельное число уроков в день? суммарное число часов в четверти или в году? И каких часов? -- пока что в

⁶³ «Первое сентября», 2 июня 1998.

идеологии и практике составления базисных учебных планов (федеральных или региональных) час математики приравнен к часу ИЗО или к часу физкультуры, а часы на домашние уроки вообще не учитываются. А теперь спросим, как стандарт связан с конкретно определенным нормативом финансирования, и каков этот норматив, и как он рассчитывается? Ответов нет.

В общем, конь не валялся.

Повторяем, дело не в чьей-то некомпетентности или бездеятельности (хотя и этого хватало). Дело в глубокой, сущностной проблематике. Вот одна из ее сторон.

Обратим внимание на один всего термин: «*минимальное* содержание». К сожалению, этот термин проник в закон и проникает в умы. К сожалению – ибо это ведет к искаженной интерпретации *понятия общего образования*. Автоматически предполагается, содержанием образования выступает “сумма минимумов” по отдельным предметам. Однако такое образование, естественно, оказывается весьма “минимальным”, то есть ущербным, и вызывает справедливые нарекания. Проект любого сокращения часа по географии или по математике, в базисном учебном плане, вызывает дружное негодование учителей и методистов по данному предмету, выдается за угрозу интеллектуальной и национальной безопасности России и т.п.

Обратная тенденция – “сохранить сложившиеся минимумы” (или увеличить их) по каждому учебному предмету – ведет к дальнейшим перегрузкам, и без того уже значительным, а также сохраняет ситуацию, когда раздутое содержание, по всем предметам, все равно де-факто не усваивается большинством учащихся, т.е. мы возвращаемся к преслову-

тым “3 пишем, 2 в уме”. Ясное дело, что узаконивание ситуации, базированной учебными программами Минпроса РСФСР 70-х годов – никого не устроит и не пройдет (ибо это означало бы отбрасывание школы на 20-30 лет назад и зачеркивание уже сложившейся идеологии и, что много важнее, практики вариативного образования).

Как же быть? Решение лежит, на наш взгляд, в понимании и реализации того трудного принципа, что *общее* образование (то есть то, которое «для всех и каждого») не может быть, тем не менее, *унифицированным*, оно сегодня все более становится *дифференцированным и вариативным*. Иными словами, минимально достойное и культурное общее образование – не единый “суммарный минимум”, но тот, иной или третий “оптимум”. Стандарт может быть разумным и реальным, только в том случае, если это *вариативный стандарт*. В тех эмпирических фактах, что со стандартами дело никак не идет, выражается фундаментальное историческое обстоятельство: идеология и концепция стандарта, вошедшая в Закон «Об образовании», выработывались, во-первых, до того, как в России реально сформировалось вариативное школьное образование, и, во-вторых, в условиях относительно стабильной, «дореформенной» экономической ситуации⁶⁴. И сейчас мы то и дело наталкиваемся на проявления этого противоречия.

Как же можно мыслить выход из сложившейся ситуации? Ученику (группе, классу) должна быть предоставлена

⁶⁴ Вся концептуалистика Закона, принятого летом 1992 года, разрабатывалась до гайдаровской либерализации цен и, разумеется, до всех экономических реформ первой половины 90-х годов. Во многом это не закон «периода реформ», а закон еще «горбачевской перестройки». И потому, кстати, совершенно не конъюнктурными обстоятельствами определяется та интересная деталь, что Днепрова не раз отказывался причислять закон "Об образовании" к пакету "гайдаровских" законов.

юридическая и педагогическая возможность, например, ограничиться минимумом по предмету (предметам) одного профиля – но тогда он не может ограничиться минимумом по другим. В терминах учебных планов это сегодня уже становится все более ясным, например в той известной формуле, что “рабочий учебный план школы в принципе не может быть тождественным базисному”, он всегда есть та или иная *расширенная вариация* базисного. Аналогичный пример: в ряде зарубежных школьных моделей ученик может ограничиваться минимальными курсами в одной образовательной области, но тогда он должен “добирать” повышенные курсы из иных областей.

В этом случае исполнение стандарта (как в аспекте преподаваемого - "минимум", - так и в плане усвоенного, - "требования") не может отождествляться с суммой «минимумов» по независимым учебным предметам. Стандарт, обеспечивающий достижение определенного образовательного ценза, например основного общего или полного среднего образования, становится не дробной «попредметной» суммой, но *вариативным и целостным*. Образно выражаясь, стандарт становится «лепестковым».

Заметим, что подобная постановка вопроса открывает возможность достижения следующего уровня вариативного образования, его дальнейшего углубления. К настоящему времени достигнутый уровень вариативности общего образования позволяет говорить о том, что *школа уже может выбирать*, структурно это обеспечивается наличием “школьного компонента” в базисном учебном плане и закрепляется понятием собственной образовательной программы школы. Однако *много ли может выбирать ученик?* В лучшем случае – несколько часов в неделю факультативов или курсов по выбору, что всегда воспринимается как

нечто второстепенное, маргинальное. Достижение же следующего уровня вариативного образования делает необходимым обозначение и наполнение понятия “индивидуального компонента”, для ученика, и, соответственно, его индивидуальной образовательной программы, траектории. Реализация же этой индивидуальной траектории может уже идти на частично экономической основе, и это будет понятно, ибо появляется возможность выбирать.

... Блестящий сетевой публицист Антон Носик напомнил нам⁶⁵, что в 1971 г. Ньютон Гингрич, лидер республиканской оппозиции конгресса США периода клинтоновской президентуры, в 70-е годы работавший преподавателем колледжа, призывал своих коллег задуматься: «Что скажет наш выпускник, оглядываясь через 30 лет на годы своего учения? Скажет ли он о своих преподавателях: *Они дали мне умения, позволившие мне выжить в мире непрерывных, радикальных перемен* – или он скажет с упреком: *Мне преподавали мудрость прошедших веков, но не заботились о том, чтобы подготовить меня к встрече с будущим*»? Коллеги не очень поняли Ньюта (он тогда претендовал на замещение по конкурсу вакантной должности президента колледжа, и его забаллотировали). Хотя он говорил о содержании образования, и говорил правильные вещи, но сейчас, справедливо замечает А.Носик, проблема видится еще глубже и радикальнее. Перефразируя это к нашей ситуации, можно утверждать, что перспектива школы состоит в том, чтобы наш выпускник, размышляя о своей школе, отвечал не на вопрос “Какое образование *они мне дали?*”, но “Какое образование *я у них взял?*”

⁶⁵ Мир Internet, 1998, № 7-8.

Интернет и школа⁶⁶

Меланхолическая серенада, си-бемоль минор

Правительства Индустриального мира, вы не знаете нашей культуры, нашей этики; вы не создаете богатства наших рынков; вы не вовлечены в наш великий и все более ширящийся разговор. Вы испытываете ужас перед собственными детьми, потому что они чувствуют себя как дома в мире, в котором вы всегда будете иммигрантами.

Дж.П. Барлоу. Декларация независимости
Киберпространства

Andante

Когда я согласился на лестное предложение уважаемой «Учительской газеты» - что-либо написать на тему «Интернет и школа», - то сразу вслед за этим меня охватило некое чувство глубокой тоски. Я ощутил, что взялся за не очень-то благодарную задачу: впрягать в одну телегу трепетную лань и вола. Почему? Наверное, нижеследующие размышления суть именно попытка разобраться в причинах этого ощущения.

Однако, по порядку. Редакция спрашивала, например, следующее: *как Вы познакомились с Интернет?* - Это было года три назад; я прочитал какую-то вдохновенную статью об истории возникновения Интернет и немедленно купил модем и подключение on-line; первый раз я вышел в Сеть еще через браузер «Мозаик». Рядом сидел мой приятель

⁶⁶ Опубликовано в «Учительской газете», 03.07.1999, в газетном варианте.

Павел Мейксон, который был в седым старожиле этого Нового Света, он поселился там уже как целых два или три месяца. На мониторе светилось что-то голубое и зеленое, что-то загружалось, мелькало, я полностью не понимал, что происходит, - но это было совершенно неважно. У меня было ясное ощущение абсолютно реального чуда. Мне виделось: вот, я в новом мире, в новом пространстве, вся информационная и смысловая оболочка Земли отныне входит через телефонный «джек» в мою квартиру, а я теперь могу плавать, как Гагарин, во всем этом непонятном и дивном космосе.

Сегодня я полагаю, что вся моя последующая деятельность и жизнь в Сети выросли, как из зернышка, из того переживания чуда. Более сильное и пускай спорное утверждение: без такого или аналогичного ощущения чуда Сеть ни для какого не станет осмысленной, наполненной.

Еще спрашивают: *как появился сайт «Москва школьная»?* - Ну, я думаю, это вполне естественно и даже необходимо. Если человек приходит на новые земли – будь то Сибири, Техаса или Ханаана – он забивает там колышек, огораживает участок и строит дом. Все остальное – скажем, профпринадлежность, заказы и т.п. – вторично. Кузнец строит кузню, скотовод – ранчо, но все они обживают Новый Мир. «Москва школьная» (www.mschools.ru) выросла из сочетания этого базового чувства первопоселенца, перемноженного на ряд ситуативных факторов. За пару лет своего существования сайт стал довольно известен в образовательном Интернете; например, он уже более года устойчиво держит 1-е место по посещаемости в разделе «Среднее образование» популярной российской рубрикционной системы «АУ!» (www.au.ru). Все это, однако, не столь важно.

Редакция спрашивает: *«есть ли здесь, на Ваш взгляд, своя философия?»* - Я думаю, что это очень важный вопрос, прямо связанный с вышесказанным. Ведь надо помнить, что всякая истинная философия, как вещь по преимуществу

мыслительная, является довольно-таки пустой абстракцией, если в ее основании не лежит некое целостное живое чувство. Новая мысль, по большому счету, неинтересна, если в ее background'е не было нового переживания. «Удивление – начало философии» - этот гносеологический чекан Аристотеля в полной мере относится и к философии Интернет. Есть ли у мира это новое переживание, это фундаментальное удивление по поводу Интернет? Насколько я вижу, оно есть у многих людей бизнеса и искусства, у политиков и инженеров, у многих простых обывателей, безусловно – у детей. И, что всегда оказывалось для меня поразительным, оно в очень малой мере присутствует у школьного сообщества. И здесь намечается гвоздь проблемы.

Strigento

По роду своего характера и, отчасти, общественной деятельности, я немало общаюсь и с московскими, и с иногородними директорами. Практически все они – люди интереснейшие, талантливые. Но вот насчет Интернет как-то большого интереса и вовлеченности не наблюдается... Многие, конечно, имеют подключение на работе, многим секретарь или учитель информатики приносит электронную почту. Не более того. Дома, как правило, подключения нет. Учителя информатики, с которыми мне также доводилось общаться, например в ИНТовском клубе «ТехноЛогия», почти единодушно сетуют на то, что «выбить» из директора, даже большой и относительно благополучной школы, сотню-полсотни баксов на новый модем, на хостинг, на серфинг и т.д., - фактически невозможно. И, чтобы предупредить ненужные возражения в этом пункте, хочу заме-

тить, что разговоры, будто для большой городской школы полсотни баксов составляют большую проблему, по-настоящему суть несерьезны.

Конечно, за последние годы сложился некий «джентльменский набор» возможного использования Интернет школами, в работе с детьми и собственно в работе школы как организации. Его можно изложить в следующих 10-ти пунктах:

1. Использование электронной почты.
2. Поиск в Сети нужной информации.
3. Создание собственных школьных веб-страниц.
4. Рассылка и/или съем централизованно подготовленных значимых, общеинтересных материалов (нормативных документов, информации о семинарах и конференциях и т.п.).
5. Обмен тематически организованным опытом и идеями (напр., для учителей физики, истории, или для директоров школ и т.д.).
6. Образовательные FAQ (ответы на типичные вопросы).
7. Взаимоконсультирование по софту и т.п. (например, для учителей информатики).
8. Организация конференций по Сети.
9. Получение (“скачивание”) небольших обучающих программ по разным предметам.
10. Совместные проекты школьников и учителей разных школ, в том числе разных стран.

Казалось бы, большой объем возможной работы. Приведем здесь же, для размышлений, еще некоторые фактические данные. 70-80 московских школ имеют собственные веб-страницы. Примерно полсотни – в С.-Петербурге. При-

мерно по 10-15-20 – в некоторых (но далеко не во всех!) крупных городах: например, в Казани, Челябинске, Новосибирске, Петрозаводске, Екатеринбурге. Еще школы располагают собственными веб-страницами примерно в 50 городах России. Я полагаю, что всего у российских школ на сегодня в сумме около 400 сайтов. То есть, по порядку величины, всего один на двести школ! Кстати, самая большая коллекция ссылок российского школьного образования лежит на сайте московской школы №172⁶⁷. Однако большинство из них представляют собой не мало-мальски живой работающий сайт, сколько home-page, то есть, попросту говоря, пребывающую в киберпространстве большую «визитную карточку», с почтовым адресом, телефоном и фотографиями школьного здания и директора.

Largomento

Но главное не в этом. Из этих цифр нельзя извлечь смысла. Можно сказать, что это – уже много, или – еще мало. Смысл же – и проблема – начинает ощущаться, когда берешь это дело «в контексте».

Контекст же следующий. Класс, парты, доска, 30 детей сидят порядно и попарно в затылок, учитель рассказывает о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидроксокомплексам; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о том, почему в формуле Клапейрона-Менделеева разом содержатся законы Шарля, Гей-Люссака и Бойля-Мариотта; о том, что будет если в шар вписать конус, в конус – куб, а потом рассечь последний плоскостью под углом в столько-то граду-

⁶⁷ адрес: <http://www.belti.msk.ru/vt/sch172/rus/schinet.htm>

сов к основанию; об известных и, прямо сказать, реакционных чертах в образе Павла Петровича Кирсанова.

Когда 20 лет назад один опытный учитель восторженно говорил мне, что главным признаком безупречного учебно-воспитательного процесса считается, если слышно, как в классе мухи летают, то я его не сразу понял, а потом сообразил: это, вероятно, из области экологических ценностей, то есть что при всем при этом мухи еще не умирают. Мухи, конечно, сущности очень жизнеспособные, впрочем как и дети. Но Интернет, его дух и смысл, а этом контексте жить не может.

В чем же изменилась ситуация через 20 лет? Говорят, что радикальное изменение состоит в том, что во многих школах появился класс информатики. И школа, значит, встала на путь к информационному обществу. Полно! Класс информатики, как правило, находится за дополнительной железной дверью или за решеткой. Почему? Поверхностный ответ состоит в том, что это нужно для обеспечения неразворовывания дорогостоящих компьютеров (при том, что в трех четвертях российских школ, где есть такая комната с железной дверью, в ней стоят «Агаты», «Бэкашки», «Двушки» и иные подобные раритеты).

Я однако думаю, что железная дверь ставится для того, чтобы предотвратить попадание в мир Гей-Люссака, Каприви и Павла Петровича какого-либо элемента из мира Б.Гейтса или А.Носика. Ибо тот мир, первый, подсознательно чувствует свою обреченность перед лицом второго, нового.

Более того. Если в классе стоит компьютер, модем и телефонный вход, то через этот канал в окружающее пространство может войти жизнь и свобода. И это серьезно. Более ста лет тому назад, изучив реальную работу школ

России, Германии, Швейцарии и Франции, Лев Толстой⁶⁸ заявил: «Образовательное влияние современной школы совершенно незначительно. Везде, где люди сметливы и образованны, они почерпают это не из школы, а из жизни, из семейного уклада, в кафе и театрах, на пристанях и в музеях, в мастерских и книжных лавках. Образование идет мимо школы, а школа со своими начетническими псевдонаучными курсами идет мимо жизни. Народ получает свое образование не благодаря школе, а вопреки ей». А ведь Лев Николаевич еще не знал про Интернет.

Но за счет чего такая оторванная от жизни и неэффективная школа вообще может существовать? Толстой отвечает: только за счет принуждения, насилия.

Вы говорите о проблеме свободы образования? Толстой утверждал: корень несвободы образования лежит не во внешней жизни – напротив, он укоренен собственно в господствующей школьной модели, он постоянно подпитывается ею же.

Бернард Шоу выразил то же самое еще более страстно: "Из всего, что предназначается на земле для людей невинных, самое ужасное - это школа. Начать с того, что школа - это тюрьма. Однако в некоторых отношениях она еще более жестока, чем тюрьма. В тюрьме, например, вас не заставляют читать книжки, написанные тюремщиками и их начальниками... Даже в те часы, когда ты убежал из этого стойла, из-под надзора тюремщика, ты не переставал терзать себя,

⁶⁸ Автор должен принести извинение за то, что пара нижеследующих абзацев практически совпадает с соответствующим местом (главка «Толстой») из заключительной статьи «Педагогика свободы». Но уж очень не хотелось выкидывать – в конце концов, не будет большой беды, если эти важные педагогические мысли Льва Толстого читатель прочтет два раза. Честно говоря, и двадцать раз – только на пользу будет.

склоняясь над ненавистными школьными учебниками, вместо того, чтобы отважиться жить".

Простая женщина Мария Кюри – правда, единственный в истории дважды лауреат Нобелевской премии – ограничилась на тот же предмет довольно безыскусной формулировкой: "Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы".

А мы ставим тему: «Школа и Интернет»... Уважаемый читатель, попытайся хоть отдаленно представить себе, что сказал бы сегодня Лев Николаич, глядя на нынешнюю нашу школу, если бы к тому же он стал нормальным юзером Сети. А живи он сегодня, то безусловно бы стал им. А вполне вероятно, что и хакером.

Intermezzo. Presto

Осенью 1998 года я беседовал с Александром Гагиным, – главным редактором журнала «InterNet», одного из самых популярных и авторитетных российских журналов, посвященных компьютерным технологиям и Интернет; он же сооснователь популярнейшего сайта «Форум-Москва-Россия» (www.forum.msk.ru). Тема беседы была близка теме данной статьи. Интервью нигде не публиковалось, приведем отдельные выдержки.

А.Г. Недавно агентство «Комкон» – организация авторитетная и надежная – провело исследование на эту тему. «Комкон» насчитал в России 860 000 постоянных пользователей. Некоторые цифры очень впечатляют: например, чуть не 5% москвичей заходят каждый день на «Рамблер» (А.П. – Популярная российская поисковая система, www.rambler.ru). Никто не ожидал, что цифры уже столь высокие. Мы спорили и спорим: станет ли Интернет в России средством массовой информации, по крайней мере для относительно обеспеченных людей? А это уже просто состоялось.

А.П. Что вы могли бы сказать на тему «российская школа и Интернет»?

А.Г. Боюсь, что ничего хорошего здесь пока ожидать не следует. Конечно, на энтузиазме, на понимании отдельных людей, которые сегодня работают в школе, какое-то развитие происходит. Но широкое вхождение Интернета и вообще высоких технологий в образование – оно ограничено политическими и государственными рамками. Я в этом понимаю не очень много. Но насколько я могу судить, сегодняшнее образование в России весьма косо устроено; вроде, имеются исключительно жесткие рамки, которые очень жестко ограничивают процесс обучения. И этими рамками Интернет и вообще компьютерные технологии никак не предполагаются.

Я имею в виду не отдельный предмет: учебный предмет "Информатика" или, того хуже, учебный предмет «Интернет» – это все вообще неинтересно. Я говорю о высоких технологиях только как о средстве обучения. Так вот, поскольку сегодняшние рамки ничего подобного не предполагают, то ничего серьезно здесь и не произойдет. Мне, скажем, понятно, что вполне можно построить систему, когда компьютерные технологии и Интернет будут широким средством повышения эффективности обучения. Но построить такую систему – методологически, программно, технически – это очень большая работа. Она требует серьезных ресурсов, серьезных вложений времени и талантов. Даже не столько денег, а именно талантов людей.

Поэтому даже если энтузиасты что-то сегодня и делают, то этого явно недостаточно для построения подобной системы: надежной, эффективной, масштабируемой и переносимой.

А.П. В Англии, где-то года два назад, Тони Блэр выступил с инициативой: «Каждому английскому школьнику – электронный адрес и доступ к почте!» Всем известен аналогичный тезис Клинтона. К чему я клоню? Вот для большого числа ученых имеет очень важное значение факт, если их теория, открытие, концепция – вошли в школьные учебники. Это как бы фиксация общенационального, общекультурного статуса их творчества. Если попало в школьный учебник – это новое качество, это уже почти что непреходяще. Аналогично и для литераторов. Если подобное дело со школой произойдет в России, будет ли это значимо для самих интернетчиков, для провайдеров, продавцов софта, программистов?

А.Г. Согласен, это будет очень важно – если на протяжении 5-10 лет каждый наш школьник будет иметь адрес в Интернете. Ведь это автоматически означает, что тогда почти каждый человек в России будет через 10 лет иметь свой адрес. А это очень серьезно. Более того, сегодня

каждый человек в России не может иметь такого адреса и им пользоваться – просто потому, что он не поймет этого. И поэтому, если начать со школы, то... Конечно, это технически много проще, и люди там, в школах, организованы и восприимчивы. Это было бы здорово. Но прошу меня извинить, ибо я, по правде говоря, ни на секунду в это не верю – ибо совершенно не представляю, как это возможно экономически.

Finale. Andantino animato

Автор не хотел бы, чтобы его позиция в данной теме воспринималась как всецело пессимистическая. Конечно, мера несоответствия и напряжения, выраженная в словосочетании «Интернет и школа», - огромна. Интернет – децентрализован, динамичен, экономичен, разгосударствен; он одновременно и индивидуалистичен, и предельно коммуникативен. Школьное образование – централизованно и иерархично, консервативно-статично, практически лишено экономического измерения; оно почти неизбежно огосударствлено и несет в себе сильнейший компонент патернализма. Практически всё на 180 градусов наоборот.

По своим системным, глубинным характеристикам господствующая модель школьного образования существенно не соответствует Интернету. Традиционное школьное образование, успешно держащее оборону “на рубежах Коменского”, находится сегодня в жутком противоречии с тенденциями становления информационного и коммуникационного общества.

Казалось бы, эта пропасть уже непреодолима. Но время работает на ее преодоление и, что существенно, работает невероятно быстро.

Только в 1969 году начался первый эксперимент ARPA по проблеме, могут ли компьютеры различных университетов связываться друг с другом без центрального узла. Через 5 лет родился ныне привычный протокол TCP IP. В 1982 году Inter Networking Working Group и Министерство обороны США утвердили этот протокол в качестве основного для ARPANet, и с 1 января 1983 г. перевели на него всю ARPANet, - именно эту дату следует считать днем рождения Internet. В 1984 году был введен - как кажется сегодня, уже бесконечно древний - механизм Системы Доменных Имен (DNS, Domen Name Server), и соответствующий конкретный DNS-адрес сейчас каждый из нас покупает у провайдера. В том же 1984 году, то есть всего 15 лет назад, в мире насчитывалось 1000 подключенных компьютеров. И тогда это была цифра!

В 1987 году их стало 10 000, в 1989 – 100 000. Еще через 10 лет, к нашим дням, эта цифра увеличилась примерно еще в 1000 раз, дойдя до порядка в 100 000 000. Нам, - людям, привыкшим к неимоверной не-движности и инертности образовательной системы, - просто невозможно на деле вообразить такие трансформации. И в этом же лежит надежда. Вполне обоснованная надежда на преодоление. И на неизбежность Новой Образовательной Парадигмы.

Буквально за последние 2-3 года пошел важнейший качественный сдвиг. Вплоть до середины 90-х Интернет рассматривался преимущественно как гигантская библиотека и главной его задачей считалась помощь в поиске нужной информации и организация доступа к ней. В настоящий "коммуникационный" этап своего развития главной задачей сети Интернет является помощь в поиске желательных партнеров и предоставление средств для организации с ними нужного вида коммуникаций с необходимой интенсивностью и эффективностью. Если лозунгом предыдущего периода развития сети Интернет мог бы считаться: "Все знания мира - у ваших ног", то сейчас - "Все население планеты - среди ваших партнеров".

А нас спрашивают: *чем может или должен стать Интернет для директора школы?* Но тогда поразмышляем

над примыкающим вопросом: а кто является партнером нынешнего директора школы? Что сразу приходит на ум? Правильно, “органы управления образованием”. Однако приведем конкретный пример. Раздел «Образование» <http://www.au.ru/themes2.asp?ID=15> на российской системе «АУ!» на конец июня 1999 года включал в себя примерно 1330 адресов. Из них, в частности, на вузы приходится 462 адреса, на среднее образование – 139, а на органы управления образованием – 8 (!). Казалось бы, о чем говорить? И ведь скажут, что это вполне естественно, если, правда, понимать под «естеством» привычную сложившуюся структуру школьного дела в целом. Действительно, ну зачем, помилуйте, этим «органам» Интернет?

Интернет стремительно трансформирует экономику Индустриального Века в новую экономику Века Информационного. В какой экономике живет и действует директор школы? Либо в никакой, либо в “экономике” лагерно-распределительного социализма (=феодализма). Снова - при чем здесь Интернет?

Итак. Имеется существующая модель и парадигма системы школьного образования: со своим содержанием и методами обучения, с определенной структурой управления и экономики, отраслевого права (или бесправия?), со своими механизмами воспроизводства (весьма налаженными и жесткими), контроля (еще длятся, как выразился Тойнби, “восемь веков экзаменационного кошмара”), со своей образовательной политикой. Попытаемся обобщить. По-марксистски, если угодно. Чем является Интернет в этой модели и парадигме? – Ничем. Чем он станет в новой образовательной парадигме? – Всем.

Вспомним из Писания: «Уже стоят за дверьми те, кто тебя вынесут». Или иначе: Одиссеев Конь будущего уже пробрался за крепостные троянские стены школы Старого Индустриального Века. Пока что он молча и недвижно стоит, за дверьми. За железными дверьми. Кабинета информатики.

О «яблочном» законопроекте⁶⁹

О проекте федерального закона «Об обеспечении конституционных прав граждан на общее образование»

Свобода требует не благорасположения, но права.
Людвиг фон Мизес

Школа: «гордиев узел»

В настоящее время сложилась парадоксальная и далее абсолютно нетерпимая ситуация: учителям муниципальной школы (а в России подавляющее большинство школ являются муниципальными) месяцами не выплачивают зарплату, и при этом совершенно неясно, *какой закон нарушен и каков законодательный механизм определения виновных лиц и привлечения их к ответственности*. Хороший и «более просвещенный» мэр (губернатор) дает деньги на зарплату учителям, плохой – не дает; закон же безмолвствует, точнее – отсутствует.

⁶⁹ Статья написана по материалам Комиссии по образованию Объединения «Яблоко». Опубликовано в кн.: *А.Пинский. Сон образовательной политики: Ночь перед Рождеством?* - М., «ЯБЛОКО», 1999. В обсуждениях и проработке основных идей принимали участие депутаты Госдумы РФ А.Шишлов и С.Митрохин, депутат Мосгордумы Е.Бунимович, куратор "яблочной" Комиссии по образованию М.Митькина, Э.Днепров и автор статьи; экономический механизм предложен С.Хурсевичем. К осени-концу 2000 года, в новой ситуации, стало ясно, что закон надо подвергнуть "технической декомпозиции" (то есть сохраняя идеологию законопроекта в целом, разделить его на несколько относительно самостоятельных частей и вносить по отдельности).

Данная ситуация уникальна даже во всемирно-историческом контексте. Например, в самые тяжелые и трудные годы Великой депрессии в США работяга-американец, который работал на любом предприятии, знал, что зарплату ему могут сократить. Его могут просто уволить, - в таком случае ему придется рассчитывать только на Господа да на собственные руки. Но ни в одном из множества документальных источников о «Великой депрессии» не обнаружено понятия «задержка зарплаты». Не говоря уже о ее хронической невыплате. Это чисто российское ноу-хау.

Следующая проблема: какова величина этой зарплаты? Скажем, в Москве, где имеется даже 50%-ая надбавка, уже после весеннего (1999) общероссийского увеличения ставок по ЕТС зарплата учителя со стажем, работающего на полторы ставки, составляет, со всеми положенными надбавками, примерно половину прожиточного минимума на одного человека. В России цены ниже, но и надбавки далеко не везде. Очевидно, что *это не есть зарплата, а есть некое социальное пособие, недостаточное для прожитья даже одного работника.* Что закон? Закон, опять же, безмолвствует.

Еще одна проблема связана с тем, что *естественные затраты школы далеко не сводятся к учительским зарплатам.* Есть учебные расходы (глобусы, компьютеры, реактивы для химкабинета) хозяйственные расходы, ремонтные и т.п. Предположим, в таком-то городе учителям бесперебойно выплачивают зарплату. Но все равно совершенно непонятно, в достаточной мере профинансирована та или иная школа или нет. На основе каких законодательно утвержденных нормативов? – ответа нет.

Наконец, - хотя эту проблему можно было бы с полным правом поставить в качестве первой, - если гипотетически представить, что школа профинансирована в полной мере, то все равно абсолютно открыт вопрос: *какой комплекс образовательных услуг обязана она бесплатно предоставить учащимся?* Для учреждений общего образования (а это – вся российская школа, с более чем 20-тью миллионами учащихся) законодательно обоснованного ответа на этот вопрос также нет.

Законопроект

В этой ситуации «Яблоко», в июне 1999 года, инициирует разработку проекта закона «Об обеспечении конституционных прав граждан на образование», который должен – и концептуально-юридически, и на практике - снять все поставленные выше вопросы. Законопроект направлен на радикальное изменение катастрофической ситуации, фактически сложившейся за последние годы в системе школьного образования, что во многом было вызвано, как мы убеждены, не только (и, может быть, не столько) фактическими экономическими трудностями и низкой наполняемостью бюджетов, сколько несовершенством существующей законодательной базы в сфере образовательного права.

Обсуждаемый закон должен:

а) четко ответить на вопрос о смысле и содержании *федеральных государственных стандартов общего образования* (продекларированы Конституцией РФ, а также федеральным законом «Об образовании» в 1992 г., но до сих пор не приняты); при этом все неудачи и дискуссии последних лет, связанные с проблемой образовательных стандартов для школы, од-

нозначно приводят к пониманию необходимости рамочной концепции образовательного стандарта;

б) определить экономическое выражение образовательных стандартов для школы, на этой основе установить *нормативы финансирования* (которые, конечно, далеко не сводятся к оплате «почасовки» учебного плана) и ввести прямое *нормативное финансирование школы* (также не реализуется с момента своего провозглашения в законе 1992 г.); важнейшим элементом в данном разделе должен стать *новый механизм определения заработной платы учителей и работников образования* (позволяющий получать работникам отрасли, при полностью занятой рабочей неделе, заработную плату на уровне, по крайней мере не ниже реального прожиточного минимума, сложившемся и нормативно определенном в конкретном регионе), а также жесткое установление критериев обязательного финансирования всех необходимых учебных и хозяйственных расходов школ помимо заработной платы сотрудников (что вообще уже ряд лет практически не ведется, даже в относительно благополучных регионах)

в) *защитить образовательные деньги от нецелевого расходования* в региональных и муниципальных бюджетах, в том числе посредством введения целевого бюджетного государственного фонда, с четко определенными источниками наполнения;

г) определить ясную структуру *потоков финансирования образования во всей системе межбюджетных отношений* (федерация-регион-муниципалитет), с однозначно установленными *механизмами ответственности* за ее исполнение.

Из сказанного явствует, что насущная задача стабилизации всей системы российского школьного образования, требует реализации комплексного подхода, с необходимостью вбирающего в себя, как минимум, следующие аспекты проблематики:

- а) собственно учебно-образовательный (фактически – рамочные требования к государственному стандарту общего образования),
- б) экономика в целом (налоговая концепция, бюджет, межбюджетные отношения и т.п.),
- в) зарплата учителей.

Закон, сопрягающий в себе весь комплекс описанных проблем, будет состоять из четырех следующих основных разделов:

1. Федеральный государственный стандарт общего образования.
2. Нормативы финансирования общеобразовательных учреждений.
3. Система целевых бюджетных государственных образовательных фондов как механизм нормативного бюджетного финансирования школы.
4. Ответственность федеральных, региональных и муниципальных органов управления, должностных лиц за обеспечение конституционных прав граждан в области общего образования.

Данный закон – инструмент для того, чтобы разубить описанный выше «гордиев узел» накопившихся нерешенных проблем школы. Проанализировав весь печальный опыт жизни российской школы последних лет, «Яблоко» однозначно утверждает: пока не будет принят подобный закон, школа обречена на нищету и недофинансирование, на хаос и чиновный произвол. Образование и его финансирование должны стать предметом права, *законодательной нормы*, а не губернаторско-мэрской воли, даже если она и реализуется порой в формах благотворительности.

Вся концептуальная основа обсуждаемого законопроекта находится в русле общеполитических ориентиров и ценностей «Яблока»: усиление правового начала в общественной жизни в целом и в управлении, приоритетность образования для задач стабилизации и эффективного развития страны, укрепление основ местного самоуправления. Именно «правовая запущенность» положения дел в школьном деле является корневой причиной ее бедственного состояния, ярко проявившегося в последние годы.

Экономический механизм

Сложившаяся система финансовой поддержки субъектов РФ не позволяет обеспечить целевую поддержку расходов на образование. Это обусловлено тем, что концептуальной основой распределения средств Федерального фонда финансовой поддержки субъектов РФ (ФФПР) является сопоставление душевых бюджетных доходов различных регионов с их расчетной потребностью в расходах. Дотирование не душевых бюджетных доходов, а отдельных статей функциональной классификации (ЖКХ, образование, управление, промышленность и пр.) в форме субвенций в обозримой перспективе по ряду причин невозможно.

Подавляющая часть расходов по обеспечению конституционных прав граждан на общее образование приходится на консолидированные бюджеты субъектов РФ. При этом порядка 80% от объема расходов на образование консолидированных бюджетов несут на себе местные бюджеты.

В сложившейся ситуации добиться гарантированного выделения средств, необходимых для обеспечения конституционных прав граждан на общее образование, можно только при соблюдении следующих условий:

- выделение и закрепление доходных источников, необходимых для финансирования образования на местном и региональном уровнях;
- выделение и закрепление доходных источников, необходимых для оказания финансовой поддержки с федерального уровня бюджетной системы консолидированным бюджетам субъектов РФ, доходы которых недостаточны;
- формирование однотипной системы финансовой поддержки муниципальных расходов на образование с регионального уровня бюджетной системы;

- аккумуляция доходов, необходимых для финансирования образования на отдельных бюджетных счетах без права использования не по целевому назначению;
- создание однотипной системы подготовки бюджетных заявок по обеспечению расходов на образование в товарно-материальной и денежной форме, их корректировки в соответствии с возможностями соответствующего бюджета, с последующим законодательным закреплением и последующим исполнением.

Реализовать перечисленные условия можно на основе формирования специального целевого бюджетного фонда, например Федерального образовательного фонда (ФОФ). Источниками формирования ФОФ на федеральном уровне может стать определенный процент от общего объема налоговых доходов, поступающих в федеральный бюджет (за исключением доходов, контроль за поступлением которых осуществляет Государственный таможенный комитет РФ), с соответствующим сокращением ФФПР.

Источниками формирования ФОФ на региональном и местном уровнях может стать процент от общего объема НДС, налога на прибыль и подоходного налога с физических лиц, собираемого на данной территории. Учитывая, что перечисленные налоги являются федеральными, указанные источники формирования ФОФ могут быть закреплены Федеральным законом о бюджете на очередной финансовый год.

Разграничение доходов регионального и местного ФОФ целесообразно провести на следующих двух принципах:

- Федеральным законом устанавливаются размеры минимальных долей федеральных налогов, закрепляемых за муниципальными образованиями (в среднем по субъекту РФ) на постоянной основе для формирования ФОФ;

- Законодательными органами субъекта Российской Федерации устанавливаются нормативы отчислений в местные ФОФ, с учетом требований федеральных нормативно-правовых актов

Важнейшее значение имеет выделение финансовой поддержки региональных и местных ФОФ, не обеспеченных собственными доходными источниками. Для осуществления этого возможно было бы, в случае принятия обсуждаемого закона, поручить Правительству РФ осуществить расчет обоснованной бюджетной потребности субъектов РФ на образование, приняв "Программу государственных гарантий обеспечения права граждан РФ на бесплатное общее образование" и "Методические рекомендации по порядку формирования и экономического обоснования территориальных программ государственных гарантий обеспечения граждан РФ бесплатным общим образованием".

На основе указанных документов может быть создан механизм, позволяющий прямым счетом определять объем финансовой поддержки, связать фактические объемы финансирования и их товарно-материальное наполнение.

Школьная реформа на ладони⁷⁰

– **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 года 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 12-летке. 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.

– **Иными словами, сейчас подход по сравнению с 1997 годом 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**

⁷⁰ Первое сентября, 22.08.00 (вопросы задавал Сергей Дыбов).

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 год. 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 6000 рублей в год. По исполнению реформы государство заплатит за него порядка 15000 рублей.

– **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 именованное финансовое обязательство (ГИФО) того или иного уровня, проще говоря, той или иной стоимости.

– Простите, перебыю. 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 “Торбушке”. 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 25000 рублей в год, и его получают примерно 10% выпускников школы; А – соответственно 17000 рублей и 20%; Б – 12000 рублей и 25%; В – 5000 рублей и 25%; Г – ноль рублей и 15–17%.

– Что такое “ноль рублей”?

– 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, то есть они бесплатны для студентов. Во-вторых, пусть МАИ или Рязанский пединститут объявят, что у них цена обучения составляет 10000 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 теперь – 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 было бесплатным?

– **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 прочее. 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 долларов в год, а 1500 рублей в месяц. И главное – все будет по-честному. Ведь это не только экономическая, но и моральная реформа.

– **Ну ладно, 1500 рублей, 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 века (и тогда он утонет; уже почти утонул), либо прозрачная система с элементами социально ориентированного образо-

вательного 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 напрямую 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 5000-5500 рублей.

– **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, то есть город Москва. А по внебюджетным – как раз этот совет.

– **Какова же в названной вами цифре доля бюджетных денег?**

– Максимум одна треть. Две трети – внебюджетных.

– **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 рублей 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 – вполне 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 70 копеек от родителей и только 30 копеек – от государства. Но, с другой стороны, вы никогда не получите эти 70 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 не меньше дюжины. 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 100000 рублей учителям, то отдай как работодатель еще 40000 государству, а еще 13000 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 рублей в месяц, максимум 2800. Дальше – как договоримся.
- **Такой разброс?**
- Ну, вы знаете, сейчас разброс в материальном положении различных семей много выше.
- **Многие платят 2800 рублей?**
- Увы, немногие. Но те, кто привел к нам ребенка из частной школы, где цена была 400 долларов, порой полшепотом 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 рублей. Поймите, зачем нам эти справки, если это наша школа?

– **А если он приехал на “мерсе” и предлагает вам договориться на 450 рублей?**

– Такого не бывает. Ведь это наша школа.

– **А если?**

– Ладно, теоретически я готов представить себе такую ситуацию. Что ж, я подпишу договор на 450 рублей, а все остальное пусть он объясняет не директору, а своей совести или Богу.

– **А если у родителей нет 450 рублей?**

– 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 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 рублей – 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 всё 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..

Чеширский Кот школьной экономики

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. 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, - всё это едва ли способствует оживлению перемен и реформам в области государственного образования".

К.Маттерн (профсоюз ученых-педагогов ФРГ)

В последнее время активизировались дискуссии о школьной экономике и о нормативе бюджетного финансирования в сфере школьного образования. При этом, как уже стало очевидным, никто особенно не возражает против введения нормативов. Более того, ряд образовательных экономистов настолько активно пропагандирует идею норматива, что создается впечатление: вот перейдем на нормативное финансирование школы, и все (или почти все) экономические проблемы школьного образования будут решены. Спорят о технике: как точнее определять понятие норматива, как исчислять его конкретную величину, каким должен быть соответствующий механизм финансирования и т.п.

С самого начала оговорюсь: я тоже являюсь сторонником идеи норматива. Но, однако, отношусь к ней трезво. Введение нормативного финансирования школы - в любой из разумных его версий - полезно, и эффект от этого будет. Полагать, будто переход на нормативное финансирование махом решит проблемы школьной экономики, - иллюзия. Ибо главная проблема состоит в том, что пока у нас нет никакой школьной экономики.

Школьная экономика - как кэрроловский Чеширский Кот. Стоит на нем задержать взгляд, он сразу и исчезает. Остается одна улыбка. В данном случае, однако, эта улыбка не совсем безобидна.

Воспоминание о будущем

В 1920 году Людвиг Мизес, учитель Фридриха Хайека, сформулировал основополагающие идеи, показывающие принципиальную невозможность реального экономического расчета в централизованной планово-распределительной социалистической экономике. Мизес утверждал: чтобы принимать рациональные экономические решения (то есть достигать наилучших результатов при наименьших затратах), необходимо знать цены. Цены являются "помощниками ума". Без цен невозможна калькуляция прибылей и издержек, а значит невозможно определить экономическую эффективность процесса, 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, а где нет никакой системы цен, не может быть никакого экономического расчета" (Мизес).

Мизес при этом никогда не говорил о физической невозможности "экономического расчета и экономического процесса при социализме". Он лишь утверждал, что невозможно установить успешное централизованное планирование, сколь либо 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 ска-

жет "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 гигантский массив знаний, имеющийся у индивидов, неизбежно остается практически невостребованным. 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 общеобязательных экономических решений. Дело не столько в технологической невозможности, сколько в том, что эти "личностные знания" принципиально не поддаются внешней формализации и, следовательно, передаче "наверх" в объективированной форме. Современные компьютеры могли бы, в принципе, решить почти любую систему уравнений. Проблема однако в том, что эту систему уравнений просто невозможно составить.

Школьная экономика и вопрос Андропова

У генсека Юрия Андропова как-то хватило ума и мужества, чтобы сформулировать и признать знаменитое: "Мы не знаем, сколько стоит тонна выплавляемой нами стали".

Андроповский тезис оказался безоговорочным приговором "главному" Чеширскому Коту социализма - тому, че-

го не существует, а именно круглому квадрату социалистической экономики. В рамках соцэкономики не было возможно в принципе дать ответ на вопрос Юрия Владимировича. Ибо нет экономики без цен, а цен нет без рынка.

Социалистическая экономика закончила свое существование в 1992 году. Но в сфере образования, как ни в чем не бывало, продолжил свою веселую жизнь "младший" Чешский Кот - социалистическая школьная экономика. И когда через несколько лет почти со столь же высоких трибун зазвучало: "Мы не знаем, сколько стоит в год обучение школьника", - то ответ стали искать в понятии так называемого "норматива финансирования".

Повторим: почему школьная экономика отсутствует? Ответ: потому что в сфере школьного образования нет цен (с этим, вроде, никто не спорит). А экономики без цен - не существует (и с этим тоже, вроде, не спорят). Но тогда - 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.

Норматив: возможные плюсы

Нереализованная и по сей день, идея подушевого нормативного бюджетного финансирования была законодательно зафиксирована в законе "Об образовании" в 1992 году, - и она до сих пор не выполнена, хотя имеется и в действующей сегодня редакции закона (ст. 41, п.2). Имеются несколько подходов к его определению. Не будем их здесь все

рассматривать, охарактеризуем ведущий на сегодня подход. Это подход "от достигнутого". Грубо говоря, берется суммарная цифра расходов на школьное образование, заложенная и исполненная в муниципальном бюджете прошлого года, затем она увеличивается на плановый коэффициент инфляции (например, 20%), затем полученная цифра делится на число школьников, затем частное объявляется нормативом.

Концептуальный смысл данного подхода невелик, известный булгаковский персонаж сказал бы: "Тоже мне, бинном Ньютона". Тем не менее практический смысл здесь есть.

Во-первых, подобная схема гарантирует неснижение общих бюджетных расходов на образование. (Хотя – куда их дальше снижать?)

Во-вторых, поскольку в любом случае в валовой объем соответствующих расходов войдет заработная плата учителей, схема дает относительную степень гарантии ее полного финансирования. (Хотя – что это за зарплата?)

В-третьих, если школы получают нормативные деньги "одной строкой" - по крайней мере, в части зарплат и текущих расходов, то возникающая здесь относительная свобода управления финансами внутри школы может несколько повысить конечную эффективность их использования (по опыту нескольких регионов и по экспертным оценкам - процентов на 10-20%).

В-четвертых, если это будет реальный подушевой норматив, то деньги "последуют за учеником"; родительско-ученическое голосование ногами - "за" хорошие школы и "против" плохих - будет иметь финансовые последствия для школ. (Хотя – это может привести к тому, что лучше станут финансироваться те школы, в которых на деле худшие ус-

ловия для обучения: например, не 25 детей в классе, а 40; не одна смена, а две и проч.)

Что еще можно решить на пути реализации данного подхода?

Можно реализовать правильную идею иерархии нормативов: федерального, регионального и муниципального (она заложена в так называемый "яблочный" законопроект). А именно, на федеральном уровне определяется и законом принимается федеральный норматив, соотносенный с обеспечением государственного образовательного стандарта; далее - опять же, законом федерального уровня - определяется, что региональный норматив не может быть ниже федерального, а местный - не ниже соответствующего регионального. Конкретная же школа финансируется учредителем (муниципалитетом) на основе муниципального норматива.

При этом, учитывая, что 80-90% регионов и муниципалитетов являются у нас депрессивными и нуждаются в бюджетных дотациях сверху, потребная дотация заблаговременно рассчитывается в вышестоящем бюджете и пересылается вниз не в составе совокупного трансферта (который затем мэр или губернатор имеет полное право тратить как Бог на душу положит), а посредством целевой субвенции. Либо, как это предлагается в упомянутом называемом "яблочном" законопроекте, через систему целевых бюджетных фондов.

Тем самым могла бы решиться очень серьезная и пока что открытая проблема, а именно: как из уровня федерального Центра "дотянуться" до муниципальной школы? Решать эту проблему необходимо, ибо право на общее образование есть право конституционное, то есть это норма федерального порядка, а основная институциональная единица, реализующая данное право - школа - есть единица муниципальная. Между этими двумя уровнями необходима "смычка", которая сегодня просто отсутствует.

Норматив: цена или нет?

И все же главный вопрос пока остается. Норматив - это цена или нет?

Здесь не могу не вспомнить один показательный случай. Когда пару лет назад Виктора Фирсова, одного из известных наших разработчиков в области образовательных стандартов, спросили: "А сколько будет стоить образование по вашему образовательному стандарту?" - он резонно сказал: "Я педагог, а не экономист. Но все же попытаюсь ответить: образование, как и всякая другая вещь, будет стоить ровно столько, сколько за него заплатят".

Фирсов, конечно же, ответил совершенно верно. Однако здесь есть одна очень важная тонкость. Непосредственными потребителями наших образовательных услуг являются дети; и они вместе со своими родителями (своими "законными представителями", как формулирует закон), вроде, и должны судить о надобности и качестве наших образовательных услуг. Вроде бы, одни люди производят услуги, другие их потребляют, и в их взаимодействии должны естественным образом регулироваться вопросы качества и цены услуг. За ненужные услуги, либо за услуги плохого качества, потребитель ничего не заплатит либо заплатит мало, за нужные - заплатит больше. Конкуренция же, по выражению тов. Анпилова, всё подрихтует. Глядишь, как и во всех иных сферах социальной жизни, и цены возникнут, и эффективная экономика. Но в реальности происходит нечто совершенно иное.

Содержание, качество и стоимость наших образовательных услуг регулируется не взаимодействием потреби-

телей и производителей услуг, а Неким Третьим - его принято называть "государством".

Ну, оно и регулирует. Правда, ему, государству, это невероятно трудно. Эпистемологическая энтропийность, как сказал бы Хайек, уж слишком велика. 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 ведь 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? А ведь имеется еще "hidden curriculum", он-то и является на деле самой главной вещью, - и что с ним делать государству?

Чтобы не показаться слишком теоретичным, приведу пример из своей повседневной практики. Недавно 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 30-50% дороже. А сейчас - все довольны.

Инспектор мне строго заявила: Кезина потребовала приказом, чтобы все школы прикрепилась 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 ест в столовой - то есть учеников (а также их родителей, как законных представителей). 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.

Можно ответить и чуть дифференцированнее. Исполнительная власть, при проектировке бюджета, оценит, сколько следует дать школе. Затем депутаты, учитывая те или иные лоббистские силы и политические факторы, смогут несколько изменить эту цифру. Или другой вариант - в ранее установленных бюджетных пределах исполнительная власть (губернатор, мэр) "изыщет" дополнительные средства и даст надбавку. Во всех подобных вариантах суть дела не меняется. Как говаривал дворник Тихон у Ильфа и Петрова: "Вот, в старое время у нас барин добрым был. На Рождество и Покров рупь давал, а на Пасху - аж трешку сверх". Конечно, если где-то барин сегодня дает учителям "трешку сверх", то это, разумеется, по жизни хорошо. Однако к нормальной экономике это имеет мало отношения.

И все же 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 всё так и останется. Если при этом возникают забастовки, и тогда 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.

Недавно мне довелось присутствовать на жаркой дискуссии учителей большой школы одного из областных центров, и в ходе дискуссии директор школы сказала: "Всё! Мы завтра будем обращаться к Путину - о том, что он должен увеличить нам зарплату на 50%". Я ее наивно спросил: "В вашей школе учатся дети Путина?" После этого дискуссия, естественно, приобрела утроенный накал. Меня попросили пояснить, что я имею в виду этим вопросом. Я пояснил: "У вас в школе - полторы тысячи детей, примерно две тысячи родителей. Вы учите конкретных детей именно этих конкретных родителей. Так почему же вопрос об оплате своего труда вы ставите не этим родителям, а Путину, чьи дети, вроде, у вас не учатся?" Директриса на секунду замялась, но потом не растерялась и строго мне отпарировала: "Все российские дети - это дети Президента". Крыть было нечем. Такое проходит не быстро.

Экономическая эффективность и образовательное качество

Как говорится, какая ситуация есть - такую и имеем. Но этой ситуации присуща одна важная черта. А именно, между качеством работы школы и ее экономическим состоянием практически отсутствует какая-либо связь.

Скажем, в городе (регионе) есть 100 (или 1000) школ. Во всех школах учителя получают 700 бюджетных рублей в месяц (поскольку даже на удвоенную сумму не прожить, то тонкостями межразрядных различий вполне можно пренебречь), все школы получают 1000 рублей в квартал на хозяйрасходы, у всех всё 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 "Яву", а травку. Родители всё 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. И будет падать.

Можно преподавать историю (физику, биологию, литературу и т.д.) интересно, можно - неинтересно. Государство во всех случаях заплатит 7 рублей за урок. Оно пока просто не имеет никаких иных институциональных инструментов. Инструмент один - ЕТС. Через пять лет будет 7 рублей 50 копеек (в сопоставимых ценах).

Еще близкий и важный сюжет. Вот идут споры о содержании образования. Академик N, например, спорит с академиком Z. Каждый из них, естественно, стремится победить в споре. 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", в том, что за такое содержание, какое сегодня есть, 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 были экономически приостановлены. Но пока - пока всё идет, как в вышеописанном случае про обеда в школьной столовой. Мнение школьников и родителей никого не волнует. И есть иллюзия, что всё решится мнением министра.

Однако, если глянуть глубже, мнение детей и родителей все-таки что-то означает. Школе долго говорили: "Тебе никто не должен платить". Она и стала такой - за которую уже никто не заплатит. Платят кому угодно - репетиторам, гувернанткам, платным курсам, частным учителям иностранных языков и музыки, но не школе.

И не только в родителях дело. В.Путин, в деревне Кузькино Самарской области, 1 сентября 2000 года узнал, что всякий юный россиянин 6-го класса должен уметь описать отличие нервной системы дождевого червя от нервной системы ланцетника. Полагаю, в этот момент и у

Президента снизилась некоторая возможная степень мотивации на финансирование подобных див.

Реформа: ближайший шаг и перспектива

Что же делать? На первый взгляд, вообще непонятно. Резко устрожать 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 нужны. Не самый лучший расклад для детей. Принудительный труд, как показывает история, неэффективен.

И вот стратегия реформирования образования, одобренная Правительством РФ в июне 2000 года, 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.

Принцип, положенный в основу проектируемых механизмов - персонификация бюджетного финансирования. Это означает следующее: государство финансирует не образовательные организации, а граждан, получающих в этих организациях соответствующие услуги. Институциональных средств предлагается два: нормативное подушевое финансирование для общеобразовательных школ и ГИФО (государственные именные финансовые обязательства) для вузов.

Вне данного контекста реальный смысл нормативного подушевого финансирования непонятен. Дело не в том, чтобы те же деньги пересчитать по-иному, а чтобы запус-

тить новый механизм. Родители, приведшие ребенка в школу, будут знать, что они с ребенком принесли в школу деньги. Рынок - это, повторим, информационно-рефлексивная система.

Каков ныне стиль отношения между учителями и учениками в массовой школе? Поговорите с соседями или почитайте газеты. 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.

И реформа предлагает не ограничиваться только проповедью гуманистической педагогики, а установить механизм, при котором, - хотя бы отчасти, хотя бы для начала, - учитель начнет понимать, что ученики суть его клиенты. Чтобы он видел: ему платит не начальство ("бюджет"), а родители. И это абсолютная экономическая истина, ибо кем, как не теми же родителями, наполняется бюджет.

Аналогично будет и для вузов. Не Минобр будет надевать вузы бюджетными средствами, а студенты.

Разумеется, принцип персонификации бюджетного финансирования глубоко связан и с другой позицией, стоящей на одном из первых мест в правительственном Плате действий по модернизации образования. Речь идет о расширении многообразия организационно-правовых форм в сфере образования, об уходе от ситуации, когда единственной является правовая форма, в техническом смысле строго родственная милицейской части или исправительной колонии, - а именно форма учреждения (я об этом подробно писал в декабрьском номере приложения к ПС "Управление школой", № 47, и не буду повторяться). Если этот переход - в малых количествах, в условиях добровольности и эксперимента - не будет происходить, то, в существующих рамках Гражданско-

го и Бюджетного Кодексов, идея потеряет 90% своего смысла и эффективности.

Аналогично принцип персонификации бюджетного финансирования, по существу, есть единственный стратегический способ реализации важнейшей, но пока что абсолютно абстрактной нормы закона "Об образовании" - о государственно-общественном управлении образованием.

Столь же очевидно, что при этом ни на гран не идет речи о приватизации образовательных учреждений и, в принципе, об уходе государства из сферы образования. Особенно для системы общего образования аксиома государственного участия и, прямо скажем, государственного доминирования остается на обозримую историческую перспективу незыблемой.

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, сформулированную одним известным экономистом 19 века: *"Труд может утвердить свой социальный характер, только воплотившись в товарную форму"*. Этого экономиста звали Карл Маркс.

Заключение

Автор отдает себе отчет, что многие из изложенных идей вызовут острую критику, со всех флангов.

С одного фланга будут протестовать гуманисты. Для них очень неприятна сама мысль, что под "гуманистическую", "лично-ориентированную" педагогику - педагогику сотрудничества! - нужно подводить какой-либо новый

структурно-экономический базис. В системе новых координат теряет свою монополию нищий и бессильный, но всё ещё сладкий язык проповеди всеобщей любви к ребенку и педгуманизма.

Протесты другого рода хорошо подытожил В.Филиппов, обращаясь к левому флангу Думы в своем заключительном слове на прошедших Парламентских слушаниях (октябрь 2000) по реформе образования: "Вы в состоянии повторять лишь одно: дайте нам 10% ВВП и доведите зарплату учителей до средней по промышленности. Иных идей и аргументов у вас нет".

Я не министр и могу позволить себе высказываться более резко. Государству, безусловно, надо много больше вкладываться в систему образования. Но если в образовании не провести коренных институциональных изменений, то вкладываться в него можно с тем же успехом, как и в советское сельское хозяйство. В систему можно вбухнуть весь бюджет США, она его переварит и не поперхнется. И ничего не изменится.

Но в заключение позволю себе заметить нечто практическое, о чем, вероятно, мы не будем спорить с оппонентами: если у нас или у наших близких что-то случится со здоровьем, - сплунем три раза, - то все же не дай нам Бог попасть в сектор бесплатной медицины. Дороже встанет.

Трамвай, граждане, не резиновый⁷¹

- Известно, что документ, подготовленный командой Грефа, в основном посвящен развитию экономики. Значит ли это, что "образовательный раздел" касается только денежных вопросов?

- Нет, это не так. Организационно-экономический механизм есть не столько цель, сколько средство. Пусть школа станет богаче, пусть она станет лучше организована, пусть управляется более эффективно, - к этому надо стремиться. Но все равно, главным остается вопрос, чему и как учить. И, замечу, - чему лучше бы не учить.

- Вы намекаете на то, что школьная программа перегружена? Разговоры об этом идут последние десять лет. Но перегрузки все растут.

- В том-то и дело. Если у старшеклассника 32 - 36 академических часов обязательных аудиторных занятий плюс он должен ежедневно тратить 3 - 4 часа на домашние задания, то его суммарная недельная нагрузка составляет порядка 60 часов. То есть более чем 8-часовой рабочий день без выходных!

- При этом, как известно, без дополнительных занятий ни в один приличный вуз не поступить.

- Именно поэтому реальная учебная нагрузка, включая частных репетиторов, подготовительные курсы, еще выше. По некоторым оценкам, она достигает 65 - 70 астрономических часов в неделю. То есть почти 10-часовой рабочий

⁷¹ Московские новости, 20-26 июня 2000. Интервью брала Людмила Васина.

день. Очевидно, что нагрузка школьников уже физически зашкаливает за все возможные медицинские пределы.

- Школьные учителя при этом жалуются, что ученики не способны "пройти программу".

- А куда деваться учителю - с него эту "программу" требуют. Хотя объемы просто абсурдны. Но даже если учитель понимает это, он бессилён что-либо изменить. Вот география, "обязательный минимум", который нужно втиснуть в голову каждому юному россиянину: образование и движение литосферных плит; четвертичное оледенение; зональная и азональная ландшафтная дифференциация; аналитическое применение моделей изучения геосистем.

- Неужели все школьники это знают?

- Конечно, не все и, конечно, не знают. Но - должны! Однако география - это еще цветочки. Возьмите химию. Вы обязаны изучить: реакцию восстановления металлов из их оксидов водородом и оксидом углерода II; механизм образования ковалентной неполярной и полярной связи (а также ионной, водородной и металлической), характер среды растворов при гидролизе карбоната натрия и калия; уравнения окислительно-восстановительных процессов, возникающих на катоде и аноде при прохождении тока через расплав хлорида натрия и хлорида меди II.

- Издеваетесь?

- Увы. Могу представить документы и соответствующие учебники.

- Но объясните тогда, почему ни один министр образования не в состоянии настоять на корректировке программ? В чем причина?

- Чтобы ответить на этот вопрос, как учат нас детективы, надо понять: кому выгодно? Кому выгодно, чтобы сохранялось и умножалось огромное количество неподъем-

ных учебных предметов, сопровождающихся соответствующими учебниками и методическими пособиями? Это выгодно тем, кто с этого живет, а именно - академическому, или предметно-методическому, лобби.

В целом, как считается, за содержание школьного образования отвечает Российская академия образования. В ней имеются структуры, каждая из которых ведет свой предмет: химию, историю, географию и проч. И эти "академические гильдии", по точной формулировке Тоффлера, "неустанно воюют за свой статус и бюджет". Удалось в государственном базисном учебном плане выбить лишний "часок" на биологию или физику, удалось под этим предлогом увеличить на 5 - 6 авторских листов соответствующий учебник - победа! Победа статусная и, в конечном итоге, всегда экономическая. Потеряли "часы" и "листаж" - увы, поражение.

- Итак, система устроена так, что задачи на ее перестройку поступают к тем, кому эта перестройка невыгодна?

- Совершенно точно. Дальнейшее понятно. Посягни, к примеру, на обязательность изучения всеми школьниками России формулы связи средней кинетической энергии поступательного движения частиц вещества с температурой для расчета одного из параметров газа при известных остальных параметрах, - и предметно-академическое лобби развернет полный джентльменский набор обвинений в посягательстве на интеллектуальный потенциал нации, на единство образовательного пространства России и т.п.

На словах, впрочем, все уже начинают соглашаться с необходимостью разгрузки. Но это - не более чем формальный реверанс, пущенная в оборот фигура речи; просто предметно-академическое лобби чувствует, куда задули

политические ветры. Но всерьез никто к этим переменам не готов.

- Откуда в таком случае уверенность, что на этот раз вам удастся сломать сопротивление?

- Очень важно, что за этим документом стоит сильный политический субъект. И это вселяет некоторую надежду.

- Неужели?

- Понимаете, я уже не один год участвовал в соответствующих образовательных дискуссиях и теперь могу утверждать следующее. Вопросы перегрузки школьников и изменения содержания образования не могут быть решены только в педагогической плоскости. Тому, кто всю жизнь изучал и излагал 7 основных спектральных классов звезд O-M и у каждого из которых 10 подклассов от F0 до F10, невозможно доказать, что эти знания нормальному человеку не нужны. Ему, однако, можно сказать "хватит! довольно!". И если за этими словами будет стоять серьезный политический субъект, то есть надежда, что приказ сработает. Если же это просто идеи, пусть и умные, обоснованные, - надежды нет.

- То есть будем реформировать старым административным способом?

- Школьное образование в очень малой мере может регулироваться механизмами свободного рынка, равно как и механизмами, присущими структурам гражданского общества. Даже суперлибералы (Хайек, Фридмен) в своей концепции "образовательного ваучера" предполагают, что ваучер может регулировать потоки бюджетных денег, выплачиваемых за преподавание фиксированного образовательного содержания. То есть ты можешь выбрать школу, и от твоего выбора будет прямо зависеть ее экономический показатель. Но то, чему учат в той или иной школе, предо-

пределяется не твоим выбором. В ваучерной модели все вопросы образовательного содержания и стандарта, лицензирования, аттестации и сертификации школ вынесены за скобки ваучера.

Представьте себе свободный, скажем, рыбный рынок, где покупать можно у кого угодно, но государство предписывает, что продавать можно только карася длиной от 20 до 23 см и по установленной сверху "ваучерной" цене. Такова особенность образовательного рынка.

- Но вернемся к вашей реформе. Как вы намерены менять программы?

- Цитирую: "В содержании образования необходимо устранить перегруженность общего образования, в первую очередь за счет описательных знаний, не востребующихся в последующем. Это в первую очередь относится к физике, химии, биологии".

- Это вы писали?

- Если честно, не я. Но я с этим всецело солидарен.

- Не хотите добавить уже помянутую вами географию?

- Хочу. Добавим.

- А далее?

- "Ликвидировать отставание в стандартах и качестве преподавания социальных наук, в первую очередь экономики, менеджмента и права. Дать всем выпускникам средней школы знания и базовые навыки в области предметов, обеспечивающие активную социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмента и социологии). К 2010 году довести оснащенность учебных заведений до показателя - один компьютер на четырех учащихся, завершить подключение всех учащихся на всей территории страны. Давать уже в средней школе необхо-

димую базовую подготовку по прикладной информатике, в полной средней школе - по специализированным прикладным программам. Обеспечить рабочее знание как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы".

- Итак, меньше естественных наук и больше экономики, права, информатики и иностранного языка?

- Меньше - того, что тебе не потребуется в жизни, больше - того, что потребуется. Причем в большой мере независимо от того, какую профессию ты дальше выберешь. Знание права нужно каждому гражданину, знание иностранного языка - каждому жителю открытой страны, знание компьютера сегодня и завтра нужно будет каждому.

- А добавить эти программы к существующим, как мы уже говорили, нереально?

- Трамвай, граждане, не резиновый. Равно как и голова, и рабочая неделя школьников. Нас иногда - особенно "слева" - призывают вернуться к "лучшей в мире советской школе". Так вот, советская школа нереформируема по одной простой причине - она на 100 процентов уже заполнена: русский, математика, физика, химия, биология, история, география, труд, физкультура и проч., - все, игра сыграна, новые ставки не принимаются. А еще губернаторы вводят "региональный компонент", а еще вводят военную подготовку, а еще... Но есть и другое принципиальное обстоятельство, я бы сказал - моральное. Если 60 или 80 процентов детей годами занимаются тем, что им ненужно и непосильно, а потом должны делать вид, что они это знают, сдают, - это развращающе действует на одно поколение за другим.

Я не говорю уже о жутких экзаменационных стрессах у детей.

- А как вы относитесь к той идее, что для разгрузки надо ввести 12-летку?

- Разгрузку не обеспечишь 12-леткой. Разгрузку можно обеспечить только разгрузкой. И никак иначе. Кстати, это одна из иллюстраций принципиального для меня тезиса: что крайне опасно и ошибочно все идеи модернизации школы (от разгрузки до нормативного подушевого финансирования или профилизации старшей школы) делать заложниками идеи 12-летки. Валентина Ивановна Матвиенко как-то указала в ответе правительства на запрос Госдумы: (март 1999 г.), чтобы реально усвоить школьную программу, надо тратить в неделю 167 часов из 168 реально существующих на учебу. Теперь эту цифру - кстати, она, как ни чудовищно, весьма соответствует действительности - нередко повторяет и министр. И вот нам говорят, что для решения этой проблемы нужно ввести 12-летку. Несколько странная логика, ибо простая арифметика показывает, что тогда придется тратить 153 часа в неделю (то есть всего 21 час 50 минут в сутки). Кому нужна такая 12-летка? Разве это разгрузка?

- Известно, что вы предлагаете отменить вступительные и выпускные экзамены. Как же без них?

- Совершенно ясно, что если мы будем - со всем возможным прогрессизмом и гуманизмом - перестраивать школу изнутри, а "на выходе" вузы будут продолжать беспредел вступительных экзаменов, то толку будет ноль. Кратко говоря, вместо "двойного педагогического налогообложения" (выпускные экзамены в школе плюс вступительные в вузе) будет единый экзамен. Это практика всех развитых стран. Будет введен единый госэкзамен, так сказать "выпускно-вступительный". Точнее, будет сдаваться, скажем, 2 - 3 общих экзамена (как сочинение или матема-

тика) и 2 профильных, что напрямую связано с естественной идеей профилизации старшей школы.

- Где они будут приниматься, - в школе, в вузах?

- Ни в школе, ни в вузах. Будет создана единая федеральная служба контроля качества образования, отделения которой должны быть в каждом райцентре.

- Означает ли это, что школьные оценки полностью потеряют какое-либо значение?

- Я думаю, этого не случится. Просто каждый элемент получит свой вес. Например, итоговые школьные оценки (типа среднего балла) могут получить вес 30 баллов. Единые общие экзамены - суммарный вес 40 баллов. Итоги профильных экзаменов - еще 30. Таким образом, выпускник может набрать максимум до 100 баллов. Получил, скажем, от 90 до 100 - имеешь соответствующую категорию выпускного сертификата плюс максимальное государственное именованное финансовое обязательство, то бишь дотацию на обучение в вузе. Получил от 75 до 90 - меньшую дотацию, от 60 до 75 - еще поменьше. Наконец, получил, скажем, от 35 до 50 баллов - можешь поступать в вуз, но без госдотации обучения. А меньше 35 баллов - имеешь только справку о завершении школы, но в вуз поступать с ней нельзя.

- И это уже на всю жизнь?

- Через год можешь пересдать или досдавать любые общие или профильные экзамены. Вузы же, со своей стороны, заблаговременно объявляют то, какие профильные экзамены они засчитывают и какова стоимость обучения в вузе. Выпускник теперь прикидывает, куда ему отнести свой аттестат с прилагаемым к нему сертификатом на госдотацию высшего образования. Настоятельно подчеркну, что вся эта схема - и уж, конечно, все цифры - будет мно-

гократно уточняться; все, что я сейчас сказал о баллах и т.п., - не более, чем иллюстрация, это еще не принято и не утверждено.

- Но когда эта схема может быть реализована?

- Трудно сказать, пока что речь шла о том, чтобы начинать с 2003 года. До этого надо будет готовить технологию проведения подобных экзаменов, нормативную базу, проводить эксперимент в отдельных регионах и т.д.

- Говорят, что в соавторах образовательной реформы - ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов и министр образования Владимир Филиппов. Почему бы действующему министру не начать перемены, не дожидаясь одобрения программы в целом?

- Проблема более тонкая. Филиппов пришел на свой нынешний пост еще при Примакове, во многом при поддержке "левых". Он провел известное отраслевое Всероссийское совещание в январе 2000 года. На совещании была принята некая Концепция школы. Концепция была исполнена со значительным консервативным уклоном, при очень сильном участии консервативной Академии образования. Но сейчас Филиппов - как трезвый и умный человек, который при этом действительно хочет сделать нечто реальное для образования, - понимает, что ситуация кардинально изменилась. Появляется новая стратегия развития страны на десятилетний период. Кардинально изменился состав Думы. Поэтому вопрос не в том, "кто главнее" - бумага или министр, - а в том, что с появлением "Стратегии" появляется новый базовый государственный документ для образования.

12-летка: еще один Чеширский Кот

Химера

В канун нового учебного года⁷² СМИ, что вполне естественно, уделяют немало внимания образовательным проблемам и темам реформы школы. Тем более это оправдано, что в конце июля подписано соответствующее Распоряжение правительства, и школьная реформа теперь должна не только обсуждаться как некий интеллектуальный проект, но и четко реализовываться, как того и требует утвержденный правительственный документ.

Но во всем этом информационном поле постоянно возникает, будоражит публику и всё больше запутывает все концы одна **фундаментальная химера** - отождествление реформы школы и идеи ее перехода на 12-летку. Утверждается, будто реформа школы либо просто сводится к переходу на 12-летку, либо, как минимум, что переход на 12-летку есть одна из составных частей общего плана реформирования образования.

Вот, например, что пишут в один день, 24 августа, две уважаемые центральные газеты: *"Центральные пункты "грефовской" образовательной программы - двенадцатилетнее обучение в средней школе и единый выпускной экзамен, по итогам которого вчерашние школьники будут зачисляться в вузы"*. (Известия). *"Наступающий сентябрь обещает школьникам много нового: возврат к четырехлетнему начальному образованию, сокращение "рабочей не-*

⁷² Написано в августе 2000 г.

дели" до пяти дней, а в недалеком будущем - переход на двенадцатилетку..." (Труд).

И даже если идея 12-летки обсуждается сама по себе, вне прямой связи с планами реформы школы, то всё равно это делается так, что создается устойчивое (и абсолютно ложное) впечатление - будто решение о переходе на 12-летку принято, и теперь надо обсудить конкретные технические или методические детали.

Разоблачение

Булгаковский Воланд говорил, что если есть фокусы, то должны быть и разоблачения. В данном случае разоблачение совершенно элементарно. Дело в том, что идея 12-летки не имеет ровно никакого отношения к планам правительственной реформы образования.

В вышеупомянутом Распоряжении правительства РФ №1026-р от 26.07.00 говорится следующее:

Реформирование образования

Первоочередные действия Правительства Российской Федерации в сфере образования будут направлены на обеспечение увеличения расходов на образование и существенное повышение их эффективности, создание условий для привлечения в сферу образования средств из внебюджетных источников.

Необходимо обеспечить софинансирование на конкурсной основе инвестиционных проектов в сфере образования, осуществляемых образовательными организациями. Отдельно предполагается выделять средства на информационное обеспечение образовательных организаций.

В сфере высшего образования на переходный период будет введен конкурсный порядок распределения государственного заказа на подготовку специалистов и финансирование инвестиционных проектов вузов не зависимо от их организационно-правовой формы. Необходимо установление особого статуса образовательных организаций вместо существующего статуса государственных учреждений, переход на контрактную основу финансовых взаимоотношений образовательных организаций с государством, а также внедрение принципа адресного предоставления стипендий.

В целях повышения эффективности государственных расходов на образование Правительство Российской Федерации намерено реализовать ряд мер, направленных на реструктурирование бюджетной сети, включая реорганизацию учебных заведений профессионального образования путем их интеграции с высшими учебными заведениями и создания университетских комплексов, а также начало реструктуризации малокомплектных сельских школ.

В рамках поэтапного внедрения механизмов нормативного подушевого финансирования будет осуществлен переход на прозрачную систему финансирования общего образования на основе федерального, регионального и местного нормативов его финансового обеспечения. Регионы, уровень бюджетной обеспеченности которых недостаточен для финансирования общего образования в пределах минимальных нормативов, получат необходимую финансовую поддержку в рамках системы межбюджетных трансфертов. Предполагается установить федеральную составляющую и рамочные условия разработки региональной составляющей государственного стандарта основного общего образования.

Правительство Российской Федерации примет нормативные правовые акты, устанавливающие возможность финансирования за счет средств родителей, иных внебюджетных источников преподавания дополнительных предметов и оказания дополнительных образовательных услуг в средней школе, не включенных в нормативы финансового обеспечения. Поэтапный переход к нормативному подушевому финансированию высшего профессионального образования предусматривает экспериментальную отработку технологии проведения единого государственного выпускного экзамена и его последующее законодательное закрепление. Будет сформирована независимая система аттестации и контроля качества образования. Одновременно будет осуществлен комплекс подготовительных мер по персонализации титула бюджетного финансирования профессионального образования (государственных именных финансовых обязательств).

В соответствующем Плане действий правительства также нет **ни одного слова** о переходе на школьную 12-летку.

Более того. На сегодня нет **ни одного нормативного документа**, - федерального закона, постановления правительства, наконец даже приказа Минобрнауки, - которым узаконивалось бы положение о переходе массовой российской школы на 12-летний срок обучения. Таким образом, никаких официальных оснований для постоянной информационной подкачки вышеназванной химеры не имеется.

Кому выгодно?

Днями мне позвонила руководитель одной из программ известного центрального телеканала и спросила: "Вы за реформу школы или против?" Когда я дал ей положительный ответ ("за"), она возмущенно воскликнула: "Значит, и вы сторонник 12-летки!!" И мне, в очередной раз, пришлось ей долго объяснять, что это полное недоразумение...

Но если подобные вещи происходят раз от раза, то поневоле встает вопрос: а кому выгодно постоянное поддержание в общественном сознании химеры 12-летки? Кому выгодно, чтобы и далее длилась и нарастала сумятица умов, сводящаяся к искреннему убеждению публики, что "бузина в огороде" есть полный синоним "дядьки в Киеве"?

Я полагаю, что подобное положение дел безусловно выгодно противникам школьной реформы. Ход четкий, на уровне испытанных образцов черного пиара. Задача ставится и решается очень просто. Скажем, у населения есть явно негативное отношение к объекту X (к олигархам, чеченцам, чиновникам и т.д.). А некто заинтересован в том, чтобы дискредитировать идею Y, но не может сделать это "в лоб". Тогда он должен, для достижения своей цели, постоянно увязывать идею Y с несимпатичным объектом X. Если, к примеру, вам ставится задача дискредитировать пенсионную реформу, или Гринпис, или что угодно, то вы должны всё время связывать в СМИ эту пенсионную реформу (или Гринпис, или что угодно) с олигархами (чеченцами, чиновниками и т.д.).

Здесь схема та же. К проекту 12-летки имеется явно негативное отношение абсолютного большинства населения, что предметно фиксируется в социологических опросах

(ФОМ, ВЦИОМ, Аналитический Центр правительства РФ и проч.), ясно выражается через СМИ. На политическом уровне то же самое было явно продемонстрировано на июньских (2000) Парламентских слушаниях, где и СПС, и ЯБЛОКО, и левые депутаты солидарно выступили против "проекта 12". А потому тот, кто сумеет пристегнуть утвержденную правительственную стратегию реформирования образования к идее 12-летки, добьется понятного результата. Весь общественный негатив, связанный с отношением к 12-летке, будет неизбежно перенесен на программу правительственной реформы. Говоря нынешним политическим сленгом, это будет однозначная **подставка реформы**.

Вопрос по ходу: а почему население и СМИ в абсолютном большинстве выступают против 12-летки? - Да просто потому что существующая школа людям сильно не нравится. И, люди чувствуют, происходит следующее: то, что им не нравится, кто-то хочет удлинить на год. Отсюда и уже сложившаяся терминология обсуждения 12-летки: "к сроку прибавили", "12 лет строгого режима" и проч.

Когда 12-летка станет социально реальной и желательной вещью? Тогда, когда мы сумеем настолько перестроить школу, что 80% населения скажет: "Как здорово жить и учиться в нашей школе! Давайте же тому, кто придумал идею удлинить ее на год, немедленно поставим прижизненный памятник!"

Но, правда, здесь имеется еще один фокус, который, в свою очередь, тоже нуждается в разоблачении. Иногда говорят, что для такой перестройки школы, для ее реальной реформы как раз и необходим лишний год. Абсурдность такой аргументации просто сшибает с ног, но все же и на ней надо кратко остановиться.

Разоблачение № 2

С содержательной точки зрения, все идеи, заложенные в реформу школы, никак не связаны с магической "цифрой 12", а именно:

- профильная старшая школа
- всеобщий переход на 4-летний срок обучения в начальной школе
- разгрузка учащихся
- модернизация содержания обучения (в том числе в направлениях развития экономико-правового образования, информационно-компьютерного образования, усиления изучения иностранных языков и проч.)
- изменение форм организации образовательного процесса, индивидуализация обучения, расширение вариативного образования
- отмена системы двойных экзаменов (выпускных и вступительных) и введение единого экзамена
- изменение школьной экономики (переход на нормативное бюджетное финансирование, рост госрасходов на образование, повышение инвестиционной привлекательности школы, привлечение внебюджетных средств в школу и их легализация)
- изменения в управлении школьной системой, в том числе посредством роста общественного участия в управлении

Один пример. Ю.Лужков совершенно резонно утверждает ("Общая газета", 24 августа): *"Если речь идет о том, чтобы уменьшить нагрузку школьников, то, мне кажется, можно поискать менее дорогостоящие способы. Например, посмотреть, насколько рационально тратится время школьника во время учебного года. Думаю, что, увеличив на пару дней осенние,*

зимние и весенние каникулы и уменьшив на месяц летние, проблему перегруженности школьников можно было бы разрешить. Насколько я знаю, во многих странах летние каникулы длятся именно два месяца. <...> Есть еще один способ снизить нагрузку, и, может быть, самый удачный: пересмотреть программы обучения, написать хорошие, внятные, доступные для понимания учебники. Мне кажется, что если уж говорить о реформе образования, то начинать надо именно с перегруженных программ, с неудачных учебников".

Возьмите профилизацию старших классов. Почему ее нельзя вводить в 11-летней школе? А усилить изучение иностранных языков или компьютера - зачем для этого еще год "сверху"? А изъять из обязательного изучения всеми молодыми россиянами реакцию деполимеризации непредельных углеводородов и амфотеризации гидроксидов - это разве нельзя сегодня? А увеличить госрасходы на образование, как того требует реформа, или ввести налоговые льготы для школьных благотворителей - и тут нужен роковой 12-й год?

Не нужно быть академиком педнаук, чтобы понять очевидность: все вещи, соотносимые с реальной реформой и модернизацией школы, никак не повязаны идеей 12-летки, они вполне могут и должны реализовываться независимо от нее.

Заключение

С академической точки зрения, проект 12-летки вполне может существовать, как один из десятков иных научных проектов отдаленной перспективы развития российского образования, никто не против. Но юридически неправомерным и явно социально нежелательным было бы сейчас поддерживать си-

туацию иллюзий и неопределенности: будто бы реформа и 12-летка суть одно, или что будто бы решение о 12-летке уже принято и теперь остается обсуждать технику.

Поэтому, полагаю, кардинально важным здесь было бы элементарное информирование людей о **двух простых фактах**:

1) никакого государственного решения о переходе российской школы на 12-летку не принято и в ближайшем будущем не предвидится, а потому нет никакого смысла выносить на широкое публичное обсуждение соответствующие методические детали (типа "государственный образовательный стандарт по физкультуре в 12-летней школе", "методика концентрического изучения истории в 12-летней школе" и т.п.);

2) принятый правительством план реформирования образования не имеет никакого отношения к проекту 12-летки.

И вообще, вся эта 12-летка - как Чеширский Кот из кэрролловской "Алисы в стране чудес": стоит на него посмотреть попристальней, как он исчезает и остается одна улыбка, и уже без кота. Только наша Алиса живет в несколько иной стране чудес, а потому улыбка эта наводит на печальные мысли. Ибо продолжение "игры 12" уж точно не будет полезным для российского образования. Под могильным камнем, на котором выбита цифра "12", заодно окажется погребена и реформа школы.

Учреждение или не учреждение?⁷³

Закон “Об образовании” с 1992 года провозгласил линию на автономию учебных заведений. Термин “образовательное учреждение” появился в нем же, но разработчики Закона “Об образовании” тогда воспользовались словосочетанием “образовательное учреждение” как общим абстрактным понятием, а не как техническим юридическим термином.

Вступивший в силу в 1995 году Гражданский кодекс интерпретировал понятие “учреждение” жестко и однозначно. Нормы этого акта, так же как и введенного позже Бюджетного кодекса, задним числом распространились на понятие “образовательное учреждение”.

Сметное финансирование

Первый принцип, который сейчас начинает применяться к термину “образовательное учреждение”, – это прокрустов принцип сметного финансирования. Приведу пример: на квартал на приобретение канцтоваров школе выделили 1305 рублей из городского бюджета. На эту сумму нам предписано купить 15 шариковых ручек, 8 тюбиков клея, 3 коробки скрепок, 10 карандашей, 8 ластиков и т.д. Если у нас есть ластики, но нам нужны скрепки, мы все равно не имеем права перебросить 16 рублей, причитающиеся на ластики, на покупку скрепок.

Более того, согласно дивной логике БК, внебюджетные средства, заработанные самостоятельно школой, технику-

⁷³ Опубликовано в “Управлении школой”, № 47, 2000 (записала О.Дашковская).

мом, вузом, становятся бюджетными. Школа вправе их использовать только по смете, согласованной с учредителем. Из-за того, что смета утверждается на год вперед, руководитель должен предугадать все возможные поступления на свой счет и расходы на ластик, мебель, ремонт и т.д. Внебюджетные средства "превращаются" в бюджетные. Всё это есть просто ситуация кафкианского абсурда.

Узаконенный произвол

Сегодня по всем законам, в том числе и по ГК, школа абсолютно бесправна перед лицом учредителя. И неимуща: имущество передается учредителем школе лишь в оперативное управление. Родители, дети, учителя – все те, кого мы называем участниками образовательного процесса, – не имеют никаких прав в реальном управлении школой. Даже директор, будь он хоть семи пядей во лбу, умница, талантливый организатор, любимец педагогов, детей и всего города, - так же точно абсолютно бесправен. Если его действия чем-то не угодили учредителю (руководителям органов управления образованием), он будет снят с должности в 24 часа и на его место назначен другой, более удобный человек. В связи с этим пресловутое Положение о попечительских советах получилось декларативным. Какие реальные полномочия могут быть у попечителей, если таковых нет ни у педагогического коллектива школы, ни у родителей?

В этом плане вузы оказались чуть в более выгодной ситуации по сравнению со школами: ректора выбирает ученый совет вуза.

Железная логика абсурда

Как бы ни выступала педагогическая общественность против многих статей Гражданского кодекса, называя их

абсурдными и жесткими, этот документ тем не менее обладает своей непреерекаемой логикой. Авторы ГК рассуждают так: мы не дадим школе никаких прав на имущество лишим ее управленческих функций и прав на самостоятельное расходование финансовых средств, даже внебюджетных. Но взамен государство будет нести субсидиарную ответственность за вверенные ему образовательные учреждения. Если кому-то из них не хватит денег на уплату долгов за коммунальные услуги, всю ответственность перед кредиторами возьмет на себя государство. Как заботливый родитель по отношению к своему ребенку.

В нынешней ситуации объявить “образовательное учреждение” банкротом невозможно, даже если оно погрязло в долгах. В то же время статус иной образовательной организации обязывает школу, техникум, вуз платить по счетам самостоятельно. В противном случае они перейдут в разряд банкротов. В отношении к этому вопросу пролегал главный водораздел между сторонниками и противниками идеи “образовательной организации”, а страх банкротства – главный козырь в руках антиреформаторов.

Клубок противоречий

Со своей стороны у нас, у реформаторов, есть свои аргументы, не менее сильные, чем страх оказаться банкротом. Мы обращаем внимание оппонентов на тот клубок противоречий, в котором все больше запутывается современная школа (или вуз) “благодаря” статусу “образовательного учреждения”.

Например, сегодня большое число вузов и некоторые школы имеют на своих счетах внебюджетные средства, значительно превышающие государственные. Доля внебюджетных денег составляет, скажем, от 50 до 80% в общей

“казне” учреждения. И в этом случае бесправие директора (ректора) и его коллектива, требование расхордовать свои кровные деньги по навязанной сверху схеме, а также стихийно возникающие формы общественно-профессионального самоуправления – вступают в противоречие не только с действующими законами, но и с идеями экономической и хозяйственной самостоятельности.

Выход есть

Конечно, Бюджетный кодекс далек от совершенства. Конечно, в своей идеологической и практической части этот документ является антиподом Закона “Об образовании”. Однако многие тезисы последнего, увы, не подкреплены необходимыми инструкциями и нормативными актами. И все-таки ситуация не безнадежна.

Можно, конечно, предложить просто поменять Гражданский и Бюджетный кодексы, но это крайне трудоемкая, долговременная и не очень реальная задача. Тем более что существует немало структур (воинские и милицейские части, исправительные колонии), которым по всем параметрам идеально подходит статус “учреждение”, поскольку их деятельность строится в рамках приказа и никакие внебюджетные счета им не нужны.

С образованием все иначе. По этой причине разработчики реформы и предложили вывести часть школ и вузов из-под кабальной юрисдикции “учреждения” и дать им возможность занять более свободную, хотя и ответственную, нишу “организации”.

Замечу при этом, что в данном случае не совсем грамотно было бы говорить о перемене статуса, поскольку “учреждение” – это лишь разновидность, одна из многочисленных форм более широкого понятия “организация”. Го-

ворить, что понятие “организация” альтернативно понятию “учреждение”, – все равно что говорить об альтернативности понятий “животное” и “собака”.

Не случайно в правительственном распоряжении № 1072 от 26 июля 2000 года сказано о необходимости повышения многообразия учебных заведений. Наиболее оптимальна для некоторых школ и вузов может быть деятельность под юрисдикцией автономной некоммерческой образовательной организации (или, не буду останавливаться на тонкостях, специализированной некоммерческой организации).

В чем принципиальные отличия “автономной некоммерческой организации” (АНК) от “учреждения”? Иными словами, стоит ли игра свеч и что выиграет тот, кто отважится на такой шаг?

Пять плюсов и один минус

1. Первое преимущество состоит в том, что имущество передается учредителями в АНК не в оперативное управление, а в собственность. Это не означает разгосударствления, поскольку государственные органы войдут в состав учредителей данной АНК и будут иметь право закрепить в соответствующих документах позиции, защищающие школьное имущество от приватизации.

2. Новая ситуация позволит привлекать в образовательную организацию имущество и средства негосударственных предприятий и частных лиц – соучредителей школы.

3. Родители-соучредители наконец-то получают реальные управленческие полномочия. По Закону “О некоммерческих организациях” школы будут на деле, а не на словах, как это происходит сегодня, управляться попечительским (школь-

ным) советом. Тогда удастся осуществить принцип государственно-общественного управления образованием.

4. Школа освободится от пут сметного финансирования, получит долгожданную самостоятельность в расходовании бюджетных и внебюджетных средств. По контракту с государством и по нормативу школа будет получать определенный объем бюджетных средств. При введении нормативного финансирования деньги придут одной строкой, и школа получит возможность расходовать их не по смете, а согласно потребностям и здравому смыслу (то есть будет иметь возможность купить скрепки, а не ластики).

5. Так же точно можно будет установить контрактные отношения с родителями, спонсорами, предприятиями и т.д., которые смогут перечислять средства на внебюджетные счета школы и контролировать их расходование.

Не могу согласиться с теми, кто считает госконтроль над внебюджетными средствами несправедливым: по моему, недопустимо пускать на самотек расходование средств, из какого бы источника они ни поступали. Но самотек никому не грозит. Есть налоговые службы, КРУ, счетная палата – и у них всегда есть и будет работа. Однако преодоление принципа сметного расходования денег – один из самых весомых аргументов в пользу статуса АНК.

Но за все приходится платить, и цена финансово-хозяйственной самостоятельности – субсидиарная ответственность учредителя. Что ж, тем школам и вузам, кто рискнет перейти в статус АНК, придется “крутиться”, доказывать свою конкурентоспособность, чтобы привлекать как можно больше детей и родителей.

Ни в одном из правительственных документов не шла речь о всеобщей, тотальной, обязательной для всех “смене

вывесок”. Главная мысль реформы – многообразие возможных правовых форм взамен монополии формы “учреждения”. Насильно загонять “учреждения” в “организации” никто не собирается, потому что это просто нереально. По моим прогнозам, лишь максимум 5–10% вузов и 1% школ согласятся “вырваться на свободу”.

В этой ситуации не исключено сопротивление со стороны учредителя – органов управления образованием, - которые могут из ревности не отпустить на волю свое детище даже на условиях соучредительства. Если же нынешние “хозяева” окажутся разумными людьми и убедятся, что школа или вуз сумеют успешно развиваться без государственных костылей, – они с радостью пойдут навстречу школам и вузам. Конечно, на известных условиях: заняв ключевые позиции среди учредителей и сняв с себя субсидиарную ответственность.

Что останется по-прежнему?

Противники реформы говорят о том, что, став “образовательной организацией”, школа или вуз лишится своих льгот по налогообложению. Категорически не согласен с этим: все льготы останутся неизменными. Вопрос в другом: так ли уж велики эти льготы, чтобы держаться за них, как утопающий – за соломинку?

Да, мы освобождены от НДС за платные образовательные услуги, от налога на землю. Очень сложно обстоят дела с налогом на прибыль. Так и не завершена дискуссия вокруг дорожного налога. Льготы для спонсоров образования столь незначительны, что им пока совсем невыгодно вкладывать деньги в “индустрию знаний”. А реализованных законодательных инициатив, направленных на совершенст-

ование действующих законов с целью защиты интересов образовательной сферы, что-то не припомню.

Резюме

Подводя итоги, можно уверенно прогнозировать одно: реформа открывает путь к новым возможностям, воспользоваться которыми будет непросто и рискованно. Очень многое зависит от того, как будет осуществляться эта идея: по законам здравого смысла, и тогда это будет безопасно и выгодно для всех, или по известному принципу “как лучше - как всегда”. О том, как избежать приватизации, уже говорилось выше, а средством против чрезмерной коммерциализации может быть установление квот на платные образовательные услуги.

Вся идеология реформы состоит в том, что повысить качество образования только за счет тотального государственного регулирования сегодня уже невозможно. Традиционные способы контроля должны дополняться элементами цивилизованной конкуренции.

Нельзя финансировать одинаково хорошие и плохие школы, а лучшим и самым естественным мерилom качества их работы может стать популярность среди детей и родителей. Люди ногами проголосуют за ту или иную школу, и при введении подушевого финансирования деньги уйдут из непривлекательной школы вместе с учениками – в то учебное заведение, где ребенку будет интереснее и комфортнее. Потребители образования получают шанс все больше и больше влиять на процесс обучения своих детей, предъявляя требования к нам, педагогам и руководителям.

Никто не захочет вкладывать деньги в посредственную школу, которая не стремится к развитию. И только новые экономические реалии заставят директоров и учителей вы-

браться из рутины, пересмотреть содержание образования. Когда школа сумеет ответить на запросы общества, общество даст ей шанс заработать и выбраться из нищеты.

Педагогика антиреформы⁷⁴

Уроки Диккенса

Старый Феджин, обучающий мальчишек-карманников тонкостям ремесла в диккенсовском Лондоне, спрашивал одного из своих подопечных: «Если на улице, при большом скоплении народа, ты вытащишь кошелек у джентльмена, а он быстро обнаружит пропажу, что надо делать?» Наивный мальчик ответил: «Бежать, правильно?» «Ни в коем случае! — воскликнул маэстро. — Самое главное — как можно громче кричи «Держи вора!»»

Сейчас у нас начата образовательная реформа, и главные противники реформы — точнее, одного из ее центральных пунктов, касающегося отмены вступительных экзаменов в вузы, — ведут себя в полном соответствии с уроками м-ра Феджина.

Уроки Конфуция

Конфуций говорил: «Увы, мир не совершенен. Если благородные люди будут изо дня в день говорить человеку, что он свинья, то через семь лет он захрюкает».

Всем родителям известно: если твое чадо поступает в вуз, надо платить. Причем тем людям, которые работают в данном вузе и «знают специфику требований». Фактически люди платят за «гарантии поступления». Когда степень га-

⁷⁴ "Новая газета", 16.10.2000.

рантии высока, то для престижного вуза час репетиторских занятий с доцентом — членом приемной комиссии — стоит около 100 у.е. Есть и курсы, которые продают подобную «образовательную услугу» не по часам, а целиком — за 5–14 тысяч у. е.

Кроме того, родители и дети-старшеклассники столь же хорошо знают: требования на вступительных экзаменах в каждом конкретном вузе не имеют практически ничего общего с тем, что изучается по школьной программе и что оценки, полученные тобой в школьном аттестате, никого при приеме в вуз волновать не будут.

К этой системе нас настолько приучили, что она кажется нам вполне естественной, и мы спрашиваем самих себя: а что, разве может быть иначе? Большинство россиян находятся в неведении насчет того, что эта дикая система есть исключительно завоевание страны победившего социализма. Ничего подобного нет ни в одной стране мира. Это завоевание ни на миллиметр не поколеблено всеми перестройками и реформами, сфера образования демонстрирует потрясающую «стабильность».

Эта «стабильность образовательной системы» составляет предмет гордости тех, кто сегодня выпускает залп за залпом против начавшейся образовательной реформы. Один доцент вуза мне как-то сказал: «Пусть Союз распался, пусть промышленность приватизировали, пусть меняются президенты и правительства, пусть реформируют армию и медицину, а мы как принимали в вузы, так и будем принимать». И все искренне считают, что иного просто не дано. Воистину Конфуций был прав.

Уроки Киплинга

Достижения образовательной системы победившего социализма было запланировано увековечить в новых российских условиях посредством разработки и принятия так называемой «Национальной доктрины образования». Однако продвижение Доктрины шло тяжело. Тогда к январю сего года в Кремль были присланы по разнарядке от начальства 5000 образователей с мест. Пригласили и г-жу Матвиенко, и и. о. президента Путина. Доклад о Доктрине делал тов. Садовничий, ректор МГУ, председатель Союза ректоров России. Все было предложено оставить как есть, но только дать через федеральный бюджет ректорам побольше денег да увеличить срок школьного обучения до 12 лет. Разумеется, все было одобрено под бурные и продолжительные аплодисменты. Но точка поставлена не была. Акела промахнулся?

Путин и правительство все никак не хотели подписывать Доктрину. Более того, весной Центр стратегических разработок начал разработку Стратегии реформирования образования, которая была принята в конце июня, а в конце июля правительство подписало план действий по ее реализации. Там не было ни слова про Доктрину и 12-летку, зато стояла позиция о замене выпускных (из школы) и вступительных (в вузы) экзаменов на единый экзамен. Сдал в любом райцентре единые экзамены — по их результатам зачисляйся (именно «зачисляйся», а не «поступай») в вуз.

Более того. С неделю назад, в самом начале октября, и Доктрина была утверждена-таки. Но при этом она была полностью переписана под Стратегию. История, длившаяся девять месяцев, завершилась. Стало окончательно ясно, что тогда, в январе, Акела промахнулся. Но что же дальше?

Уроки Коминтерна

Несколько месяцев назад, в разгар вступительных экзаменов, с важного закрытого совещания по реформе образования в журналистские круги прошла «утечка». Представитель правительства сказал группе ректоров: «Все газеты пишут о репетиторстве и поборах в связи с вступительными экзаменами. Общество все больше и больше напряжено. Мы увеличим вузовским преподавателям зарплату в три раза. Но взамен согласитесь с упразднением вступительных экзаменов и введением единого экзамена». Ректоры дружно ответили: «Не надо. Хоть в десять раз увеличивайте, а на отмену вступительных мы не согласны».

Но реформа-то подписана правительством, она должна исполняться. И вот ректоры, возвращенные на музыку «Интернационала», полны мужества дать последний и решительный бой. «Весь ход реформы мы разрушим!»

И, надо сказать, последний и решительный завязался, только у закаленных в битвах за образование бойцов не хватило пороха. На 14 ноября намечены парламентские слушания по реформе образования. Думский комитет по образованию, в котором преобладают коммунисты, удивительным образом местом проведения слушаний выбрал МГУ, вотчину тов. Садовниченко. Напомним, что три года назад из МГУ вынесли предыдущий проект образовательной реформы — ногами вперед. То же хотели сделать с нынешним, не вышло. Совет Думы настоял на том, чтобы слушания прошли именно в стенах парламента.

Но остается вопрос: почему коммунисты, на словах радеющие о народе (или о «населении»), здесь, в ключевом моменте, порадели не о десятках миллионов школьников,

абитуриентов и их родителей, а о двух-трех сотнях ректоров? Ответ ясен. Потому что начался «последний и решительный».

Реформа: долгая дорога бескайфовая⁷⁵

Козьма Прутков

Незабвенный Прутков говорил: "Если на клетке с надписью "лев" видишь слона, то не верь глазам своим". Ситуация с реформой похожая, но посложнее и покруче. Если реформатор показывает льва и говорит "лев", а почтенная публика сердится - "Почему вы нам показываете слона?!" - то виноват, натурально, реформатор. Что ж, он действительно виноват, ибо не сумел разъяснить. Критерий истины здесь не реальность, не практика, не логичность или обоснованность, а только мнение публики. Увы. Сам виноват.

Материалы о реформе образования вызывают сейчас активное обсуждение в обществе. Но ряд высказываемых мнений заставляет вспомнить о Пруткове. Скажем, недавно давал я интервью, где, среди прочего, просто озвучил один из пунктов официальных материалов реформы о "повышении к 2005 году зарплаты учителя до 2000 рублей *в сопоставимых цифрах*". Тем не менее, уважаемые оппоненты реформы тотчас пересчитали деньги на 5 лет на основе заложенной в нынешний проект бюджета величины инфляции в 20% и сделали вывод: через 5 лет всё повышение сведется к фикции. Но при чем здесь пересчет с коэффициентом инфляции? - ведь говорилось: "в сопоставимых цифрах..."

Или вот другое. Уважаемая педгазета, в подборке с хлестким названием "*Коммерческая школа нам не по карману*",

⁷⁵ Опубликовано в Интернете (www.mschoools.ru)

начинает обсуждать угрозу "полной коммерциализации образования в стране"; противопоставляют нашу реформы подходу "лидера американских демократов", требующего "увеличения общего финансирования школы". Откуда это?! Ведь уже 30 или 50 раз писалось о том, что реформа предполагает общий рост государственных расходов на образование. Я как-то прямо написал - "в этом пункте, если угодно, - по-социалистически". Но в ответ раздается: "Реформа хочет загубить лучшие достижения бесплатного советского школьного образования".

С чем возникает ассоциация? Правильно: Анпилов, старушки, кастрюли...

Кто и когда из реформаторов нынешнего призыва говорил, что школьное образование должно стать платным? Вся реформа построена на логике введения некоторой четкой нормы (назовите ее государственным образовательным стандартом или как угодно), в пределах которой школьное образование полностью финансируется государством. Причем не по остаточному принципу, а по реальному совокупному нормативу.

Еще примыкающий сюжет, конечно же из тоже уважаемого педоргана. "Большинство наших читателей категорически против финансирования школьного механизма с использованием родительских денег". Прекрасно. Разум возмущенный, как и положено, кипит. Однако сегодня, и это факт, почти треть российских родителей (в городах - порядка 50%) финансируют для образования своих детей что угодно (репетиторов, преподавателей английского языка, занятия с муз. педагогом, ритмику и аэробику, подготовительные курсы, бассейны, теннис, компьютерные дела и т.д., и т.п.), порой они тратят на это если не последний, то

уж точно предпоследний рубль семейного бюджета. А вот школе - ни копейки. Категорически. Не наводит ли на какие-либо очевидные мысли?

Что ж, если реформаторов и можно в чем-то здесь упрекнуть, то разве в том, что они не хотят смириться с тем, чтобы школа безоговорочно проиграла эту игру, чтобы в сфере образовательных услуг - то есть абсолютно в своей сфере, на своем поле! - школа оказалась уже безнадежно и необратимо неконкурентоспособной.

И еще, и еще... Например, в реформе не один раз говорится о дополнительных мерах поддержки одаренным детям, в том числе из малообеспеченных семей. Это повторяли 20 раз и Греф, и Филиппов, и Кузьминов, и кто угодно, вплоть до авторов сих строк. Оппоненты же дружно возвышают голос на тему: "Ах, но что же теперь будет, если ребенок способный, но родители не могут тянуть лямку?!"

Шариков

Не видят... Не слышат... Не хотят видеть и слышать...

Почему? Об этом - чуть ниже. А сейчас хочется сказать вот еще что.

Вопрос. Если у Ивана зарплата 700 долларов и он едет в отпуск на Канары, а у Петра зарплата 70 долларов и он в отпуск сидит на своих шести сотках или дома, то имеет ли право Петр изъять из кармана Ивана половину его зарплаты и отправиться в отпуск в Крым, принудительно отправив туда и Ивана?

Ответ. Петр имеет на это право в рамках определенной общественной системы, которая называется коммунизмом (или социализмом, разницы нет). Единственное, что хочу

заметить в этом разрезе - Маркс и Энгельс были коммунистами интеллектуально честными. Они говорили: если деньги при коммунизме должны быть общие, то и жены - тоже общие. И дети - тоже общие (бишь общественные). Никакого семейного воспитания; дети должны изыматься из семей в общественные воспитательные дома.

Так что можно с удовольствием и интересом вести дискуссию с приверженцами коммунистической мысли, но желательно, чтобы эта мысль была, как у отцов-основоположников, интеллектуально последовательной и честной.

Всё это не так абстрактно, как может показаться.

Сегодня Петр получает зарплату N рублей, а Иван 10 N. При этом они имеют практически одинаковую пенсию. Это - реальность. Три года назад, при Сысуеве, у нас это называлось "солидарной пенсионной системой" (для благозвучия, ибо слово "солидарность" звучит почти столь же возвышенно, как "коллективизм", "общинность", "соборность" и проч.). Теперь, слава Богу, это хоть называться стало "распределительной системой".

И что еще слава Богу, - Путин и правительство наконец сформулировали, что требуется переход от распределительной пенсионной системы к накопительной, когда я сам накапливаю, от долей своей зарплаты, средства на старость. Больше зарабатывал всю жизнь - больше будет и пенсия.

А кто распределяет в распределительной системе? И не только в пенсионной, а в распределительной общественной системе в целом. Ну, понятно кто - начальство. В этом - суть коммунизма. Люди в этой системе не могут сами, например, заработать себе на отпуск, на дополнительные (по сравнению с прописанными государственными нормами)

образовательные или медицинские услуги, на пенсию. Коммунистами считается, что люди сами не могут и не должны обустривать свою жизнь. Ибо они сделают это "несправедливо" (или, скажем, "ненаучно").

Поэтому сначала деньги и блага должны быть у них изъяты - начальством, кем еще? - а потом распределены более справедливо. Или более научно. Например, поровну. Ну, начальство, за труды и "ответственность", возьмет себе с неким повышающим коэффициентом, это понятно, зато всем остальным будет поровну и по справедливости. Впрочем, тов.Шариков всё это объяснил профессору Преображенскому много короче и доходчивее - "сначала отнять, а потом поделить".

Господа и дамы, ну будьте же хоть капельку честны! Вы категорически против того, чтобы учителю хоть чуток платил Иван или Петр, или кто-то один из них, то есть кто-то из непосредственных потребителей учительского труда (имею в виду, конечно, не детей, а их родителей). Вы хотите, чтобы сначала некий суперчиновник (президент, бюджет, правительство) отнял все деньги у Иванов и Петров, а потом часть оных денег справедливо ("достойно") поделил между учителями. Потому что Иван и Петр не смогут действовать в русле социальной справедливости. А вот чиновник - сможет. Это опять коммунизм, в самом чистом виде. Маркс и Мао, Пол-Пот и Ленин, Тито и Сталин - "слушают нас!"

При этом, разумеется, вы, противники реформы, в каждой второй строке ругаете "чиновников". Позиция, надо сказать, абсолютно беспроегрешная. Казалось бы, навечно беспроегрешная. Оборона закольцована железобетонно. Однако шила в мешке не утаишь. Не надо. Ведь без очков

видна логическая структура этой позиции, которая в основании всякого упования кладет именно чиновника.

Наше радио! Наша музыка!

В заключение: 101,7 FM. Наше радио. Земфира. "Почему?"

А вот здесь есть одно действительно серьезное обстоятельство. Оно, кстати, было вынесено в заголовок одной "антиреформенной" полосы: *"Преодолеет ли реформа барьер недоверия?"*

Проблема, и немалая. Ибо еще сэр Арнольд Тойнби заметил: "В России люди относятся к государственной власти примерно так же, как в средневековой Европе крестьяне относились к чуме. А именно: конечно, это временами бывает, никуда не денешься, Божья кара, но все же желательно, чтобы это лихо обогнуло деревню стороной".

И это не только проблема наших последних лет: горбачевской перестройки, гайдаровских или грефовских реформ. То же самое было при Петре Великом, Сперанском, Александре I, Александре Освободителе или Столыпине. В этом - драма и трагедия всякого реформирования в России. Но все же это вопрос более широкий, чем нынешняя образовательная реформа.

Всякая реформа в России - "долгая дорога бескайфовая" (группа "Аукцыон").

Postscriptum. Педагогика свободы⁷⁶

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 ценности свободы. Поскольку и образование, и свобода принадлежат к числу «вечных категорий» человечества, то 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 и не относятся.

Идея свободы, ценности свободы выступают в области образования на различных планах, и обычно их рассматривают в аспектах а) свободы личности ребенка, б) свободы учительского труда, с) свободы школы как основной «ячейки» педагогического сообщества. Безусловно, все ярусы идеи образовательной свободы взаимосвязаны. Очевидна неестественность и проблематичность ситуации, если свободную личность должен взращивать несвободный педагог, равно как вряд ли можно ожидать расцвета свободы учите-

⁷⁶ Опубликовано в коллективной монографии: Школа сотрудничества. - М., Изд-во "Первое сентября", 2000.

ля, если школа в целом существенно 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 педагогики свободы наших дней, необходимо хотя бы кратко рассмотреть суть и основные ее проблемы в истории, в лице некоторых ее великих представителей.

Руссо

Вероятно, именно Жана 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 неизбежно 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. Каковым 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 материал, к которому сам ребенок почувствовал естественный интерес и потребность, 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 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 попробовать рискнуть испытать идею Руссо об отсутствии необходимости пеленать новорожденных, - вспомним целый бум педиатров и молодых матерей, который пронесся по 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 века, Сергей Иосифович Гессен (1870-1950), 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.) Жана 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 многообразных 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 женеvского “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 века 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 ото всех "искусственных" ограничений. И именно

Руссо превратил так называемого дикаря в настоящего героя интеллектуалов-прогрессистов... и разработал *концепцию свободы, превращающуюся в величайшее препятствие на пути к ее достижению*. Провозгласив животный инстинкт руководящим принципом в деле упорядочения сотрудничества между людьми, причем принципом, по совершенству своему весьма 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 землей". 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 разумные 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 не 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 противоречащие ей с точки зрения внешнего рассудка, но каковые 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 инсти-

тутами 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 почерпают это 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 сильнее 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 Минобра или Академии образования, которые жалуются на кризис или хроническое недофинансирование образования, не грех было бы задуматься над этими мыслями Толстого. Разумеется, данной репликой вовсе не имеются 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 «принудилровку 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 господствующей 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 века идея чудовищной антисвободы, которую несет внутри себя традиционная школа, ясно осознали многими высшими представителями 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 уче-

никами, 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 и Толстого, как и Руссо, не миновала печальная закономерность, проявляющаяся 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: дурные привычки, мнение толпы, влияние 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 Николаича? «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 животной жизнью».

Гессен: о женевице 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 веков.

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, проклеывающаяся 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 придти 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 вы-

бора 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 выросло за тот или иной «отчетный период».

Россия: безвременье

Конец XIX – начало XX веков принесли значительное развитие идеям и практике свободы в образовании. На сцену вышли различные философско-педагогические воззрения и школьные модели, в самых разных направлениях варьирующих 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 века. 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 могло расположить мировую ситуацию к педагогике свободы... Всемирный кошмар наибольшие потери нанес именно России. В самой же России гуманитарная катастрофа семидесятилетнего социализма наибольший урон нанесла 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 ознаменовал серьезный перелом. 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 период 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 ставили 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-восемидесятникам» дань подлинного, заслуженного уважения, но... - вернемся к теме нашего очерка – свобода была для них, по их исторической складке, еще не шибко интересна. Несколько особняком, правда,

выступил Шалва Амонашвили, со своей интереснейшей “гуманной педагогикой”.

И фактически единственным цельным исключением оказался Симон Соловейчик, который в своем манифесте “Человек свободный” (1994) 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 от того, 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 вызреть, порой исторически длительные сроки.

Манифест Соловейчика состоит из восьми частей – он композиционно строен, как восьмичленная тропа Будды. В первой свобода провозглашается как высшая ценность, «относительно которой выстраиваются все остальные цели и ценности». Во второй части различаются «свобода-от» и «свобода-для», причем приоритет безусловно отдается последней. Она и поясняется в третьей части, как собственно внутренняя свобода. Четвертая часть говорит о том, от чего радикально не свободен даже самый свободный человек, - а именно от совести, или, как сказал бы Кант, от «морального

императива». Пятая, шестая и седьмая части говорят о различных ярусах либерально-образовательной идеи: о свободном ребенке, свободном учителях и свободной школе. Наконец, восьмая часть названа «Путь к воспитанию свободных».

То, что либеральный пафос Соловейчика выражен ярко и сбалансировано, доказывать не надо. В нем автору 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 века.

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», приобретает 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 Днепровца «Современная школьная реформа в России» (1998), - 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, об-

ществленного 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. Не названными и, следовательно, не осмысленными 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 «еди-

ной политехнической», где учителя получают пайку объемом с треть прожиточного минимума и люмпенизируются, где законы либо отсутствуют, либо бьют рекорды Гиннеса 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 слову Пьера Бурдьё, 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 Сво-

боды 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 "лежать на боку" и "уходить в тень", - если у людей не будут 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, трансформация 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 голлом 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 русского 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 Минобром 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, трансформация 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 забытый и 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 бу-

душем они это увидят. Однако, скорее всего, будет уже поздно.

В-третьих, трансформация законодательно-правовой базы образования. Нет нужды доказывать, что вся нормативная база школьного образования находится у нас на уровне 92 года. 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 всезаполняющим.

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 объявляется «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.

Заключение: педагогика свободы

... Птица свободы летает только по прямой
Дон Хуан Матус

Так что же такое эта самая педагогика свободы?

...Каждый жанр сковывает по-своему. Избранный здесь жанр научно-педагогической статьи тяжело односторонен, как и всякий научный жанр, ибо он апеллирует преимущественно к интеллекту. А свобода интегральна, она охватывает человека в целом. Путь свободы – это путь чувства, путь сердца, а потому именно искусству может принадлежать ведущая роль в выражении и становлении свободы. «Там, где гнутыми горбами спины выросли под нами, - *к танцу воля нас вела. Мы на спинах гнутых пляшем, вольно в нас искусство наше, и наука – весела*», - этим словам ваганта Принца Фогельвайде уже около пятисот лет (курсив мой – А.П.). И если пытаться выразить хоть частицу свободы в слове, то это должно быть не столько научное, сколько художественное слово. Свобода легка и элегантна; как гово-

рил Андрей Белый, «на голубиных цыпочках выступает она».

Сказанное прямо касается и педагогики. В школе, где 99% детско-юношеского времяпрепровождения составляет усвоение интеллектуально ориентированной информации (понятий, рефлексивных процедур, обобщенных комбинаторных способностей, - без разницы), свобода в лучшем случае спит, а скорее всего – потихоньку, но неуклонно умерщвляется. Педагогика свободы – это не столько философия свободы, теория свободы, сколько искусство свободы. Педагогика свободы – это в большой мере педагогика искусства.

Можно ли учить свободе? Можно ли написать учебник о свободе? Мы ощущаем, что сами эти фразы несут в себе некую радикальную внутреннюю неправду. Кришнамурти, один из наиболее свободных людей во всей человеческой истории, 30 лет назад сказал парадоксальные слова: «Свобода есть порядок. И единственное, что несет исключительный порядок – это любовь. Но нельзя подготавливать человека к любви и свободе. Такая подготовка приводит лишь к насилию и страху».

«Педагогика свободы»... Ведь это почти что круглый квадрат! Невероятная внутренняя противоречивость живет в этом термине, огромное напряжение возникает, когда мы ставим рядом эти два слова. Это так же, как «любовь на заказ» или «гениальность под норматив». И тем не менее. Дело не безнадежно. Как говаривала почтеннейшая фрау Штайгенштиль у Томаса Манна, человеческого понятия на все достанет.

Педагогика свободы – это педагогика свободного человека. Уже поминавшийся выше Дон Хуан произнес предельно предметную фразу: «Свобода передается единствен-

ным путем – от человека к человеку, в точности как заразная болезнь». Если учитель несет в себе эту «бактерию свободы», то она сядет и на ученика, если нет – таки плохо... Но эта махонькая, слабая «бактерия свободы» может либо укрепляться, либо, наоборот, умерщвляться множеством внешних факторов: наличием либо отсутствием выбора, права и собственности, правдивостью либо лживостью общественного дискурса, мерой морального и культурного роста педагога и его интеллектуальной честности, реальным диапазоном самореализации и самораскрытия (в познании, в искусстве, в управлении), градусом общественного и личного страха, - чем угодно, в том числе многоканальным или одноканальным механизмом финансирования. Однако в центре всего, как главное, стоит мысль, неприятным образом помеченная в первом абзаце статьи и теперь, после всего навороченного контекста, могущая быть выраженной в форме сложного личного вопроса, личного и внутреннего: «Учитель, завуч, директор, министр, имярек, - знаешь ли ты свободу? несешь ли ты в себе свободу? является ли свобода, твоя и вверенных тебе «пасомых», основной ценностью для тебя?» С этого вопроса начинается педагогика свободы.

Задай себе этот вопрос или услышь его (что, в сущности, одно и то же), - и тогда можно будет поговорить о Новой Парадигме Образования. Тогда мы увидим, что педагогика переживания, развивающее образование, вариативное образование, гуманная педагогика, коммуникативная педагогика, парк-школа, школа самоопределения, демократическая школа, педагогика интеграции, экопедагогика - все они находят свою объемлющую форму в педагогике свободы. Педагогика свободы есть интеграл различных образовательных течений, исторически формирующих Новую Парадигму Образования. Но вещи должны называться своими

именами, - и именно в этом смысле вопрос педагогики свободы есть вопрос политический. Верно и обратное. Ибо «когда слова утрачивают свои значения, народ утрачивает свою свободу» (Конфуций).

Приложения

П. Мортимор. Исследование проблемы эффективности школы⁷⁷

Интересно, что как правило изменения в системах образования осуществляются в то самое время, когда государства, их проводящие, самой жизнью подводятся к режиму финансовой экономии. Возможны ли изменения в таких условиях, или для проведения в жизнь образовательных реформ требуются принципиально более высокие вложения? Я хочу попытаться ответить на этот вопрос, представив читателю некоторые обобщенные результаты исследований школьной эффективности.

1. Результаты исследований эффективности школьной системы

Считается общепризнанным, что педагоги-теоретики и сами школы всегда первоочередное значение придают результативности школьного образования. В XX столетии можно различить 4 различных фазы в рассмотрении этого вопроса.

Вначале царили нереалистические ожидания, что образование способно решить все проблемы общества, возникающие от незнания и нищеты. Когда стало ясно, что образование не отвечает этим высоким

⁷⁷ Питер Мортимор - директор Педагогического института Лондонского университета, один из основоположников движения school-effectiveness. Настоящая статья (дается с сокращениями), широко известная за рубежом и ставшая уже классикой современной образовательной мысли, обобщает результаты огромного массива эмпирических исследований и дискуссий по проблематике эффективной школы.

ожиданиям, наступила следующая фаза - фаза демотивации, пришедшая на 60-е годы.

Эта вторая фаза началась с публикации в 1966 году Колеманом своих исследований о "равных шансах в образовании". Колеман не обнаружил никакой связи между размером средств, находившихся в распоряжении школ, и образовательными результатами школьников. Существенные же эмпирические различия в конечных результатах выпускников школ он был объяснял личностными и семейными причинами.

В 1970 году Бернштейн установил, что школы не в состоянии устранить последствия общественного воздействия. В краткой формуле "*Школа не может компенсировать общество*" выразилось мнение, что эффект воздействия школы должен всегда рассматриваться в связи со всеми остальными общественными факторами и, согласно взглядам Бернштейна, многие из этих факторов воздействуют гораздо сильнее, чем сама школа. Последующие исследования Йенкса только усилили этот тезис.

Третья фаза началась с переоценки результатов исследований Колемана и Йенкса, а также с учетом длительных эффектов программы "Head-Start". Колеман и Йенкс имели в свое время доступ только к "макропеременным", таким как размеры школ, классов, финансовые средства и т.п. Тем самым был ограничен спектр исследуемых переменных, могущих влиять на эффективность школ.

Была высказана принципиально новая гипотеза: если бы Колеман и Йенкс располагали бы дополнительными данными на "микроуровне", а именно данными о климате внутри школы, атмосфере в педагогическом коллективе, заинтересованности школьников, институциональными внутришкольными отношениями, тогда с помощью этих новых детализированных данных они смогли бы перепроверить и иначе интерпретировать свои результаты.

Перспектива *перехода от макро- к микроанализу*, от всей системы образования к ситуации в отдельной школе, вплоть до отдельного класса, побудила многих исследователей на исследование влияния отдельной школы на учебные достижения ее учеников; тем самым было основано целое *движение по вопросам школьной эффективности*.

Нереалистическое, хотя и вдохновляющее представление, будто образование является целительным средством от всех общественных проблем, было ниспровергнуто - вместе с противоположным взглядом на школу, как на институцию, абсолютно не способную справиться с детскими проблемами. Многие из нас стали в результате приверженца-

ми некоего среднего, сбалансированного взгляда на школу, как на *одно из конкурирующих воздействий* на жизнь ребенка и подростка, недостаточно мощное, чтобы перевесить все остальные влияния (генетические, семейные, социальные, финансовые), но достаточно сильное, чтобы позитивно менять жизнь индивида.

В настоящий момент мы стоим на пороге четвертой фазы. В ее 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?* Если победит общее разочарование в возможности эффективной работы школ, тогда результатом этого явится ослабление доверия налогоплательщиков и тем самым уменьшение общественных средств, поступающих в школьную систему⁷⁸.

⁷⁸ Того же опасаются Бойд и Шоузе (1996), анализируя американскую систему образования.

В США было проведено множество исследований, посвященных вопросу эффективности школы. В каждой из этих работ был сделан вывод, что школа в действительности способна влиять на результаты учебы своих учащихся. Например, библиография соответствующих исследований занимает более 40 страниц в обзоре Североамериканской региональной лаборатории по проблемам образования (1995).

Что касается Великобритании, то здесь были проведены детальные эмпирические исследования эффективности школ Южного Уэльса (Рейнольдс и др., 1976). Достойно упоминания также подготовительное исследование 12 вспомогательных школ (Руттер и др., 1979). Далее имеется шотландское исследование (Грей и др., 1983), обследование лондонских начальных школ (Мортимор и др., 1988), наконец исследование, специально посвященное учебным успехам учащихся, принадлежащих к этническим меньшинствам (Смит/Томлисон, 1989). Во всех этих исследованиях были приведены однозначные доказательства в пользу того, что школы сильно отличаются друг от друга в смысле учебных успехов отдельных учащихся. Все исследователи единодушны в том, что это различие не объясняется исключительно различием в контингенте учеников.

Сравнительные исследования были проведены также в столь различных странах, как Норвегия (Далин, 1989) и Израиль (Баши и др., 1990). В Нидерландах исследователей особенно интересовал вопрос методологии исследования (например, Брадшма и Кнувер 1989, Клеменс и Лу-

Исходная точка всех исследований последних лет состояла в том, что школы работают не со сравнимыми категориями учащихся: наоборот, некоторые из них принимают учеников с высокими учебными показателями, тогда как другие принимают к себе детей, не отличающихся подобными успехами. Нужно было отличить собственно достижения той или иной школы от привнесенного учащимися багажа. Исследования должны были выявить эффективно работающую школу, имея в виду все реальные различия разных детей «на входе». Поэтому мое первое определение звучало так (1991): "Эффективной школой является такая школа, в которой ученики достигают большего, чем можно было бы ожидать, оценивая их потенциал".

Новейшее определение, которое я выбрал, ориентировано на учет спорного вопроса семейного влияния на обучение: "Эффективная школа нацелена на достижение наилучших образовательных результатов у максимального числа учеников как в когнитивных (знаниевых), так и в прочих областях — независимо от социально-экономического положения их семей."

Если определять понятие "эффективность" в этом смысле, по необходимости относительном, тогда предполагается, что слабые ученики могут показывать очень неплохие результаты, несмотря на свою слабость — или порой как раз в силу исходной слабости; ибо, как мы знаем по многочисленным отдельным примерам, негативные стартовые условия могут действовать как мотивирующий фактор. Но это определение также предполагает, что слабые ученики статистически не реже, а порой и чаще своих социально благополучных ровесников добиваются хороших результатов. Это, впрочем, выявляется только при применении надлежащих методик измерения и при условии, что ученики не располагают дополнительным учебным временем или дополнительным учебным руководством (то есть «не образуются на стороне»).

Поиск признаков успешной и эффективной школы породил довольно сложные и многолетние исследования. "Пятнадцать тысяч уроков" (Рутгер и др.) показывают, что между результатами различных школ существуют систематические различия. Эти различия не связаны со сдачей учениками соответствующих школ экзаменов, они проявляются скорее в цифрах присутствия на занятиях, в поведении и в частоте правонарушений. В такой школе также делается попытка установить

гарт 1989, Шеренс 1992 и Лютен 1994). Большое число убедительных исследований было проведено также в Австралии (Фрезер 1989 и др.).

связь между различными школьными достижениями и особенностями "школьного процесса": принятыми внутренними порядками, обучением и социальной ситуацией школ.

В наших разработках мы пытаемся развить теорию, которая могла бы объяснить, почему некоторые из исследуемых школ работают эффективнее других. *Лучшая идея, возникшая в этой связи, состоит в том, что успешные школы располагают позитивным "этосом"*. Это понятие означает, например, что учителя относятся к школьникам и к их учебе позитивнее, чем их коллеги в других школах.

Когда с 1978 по 1985 мне довелось работать директором отдела исследований и статистики Лондонского департамента образования, я имел возможность адаптировать и развить для начальной школы основные идеи программы "Пятнадцать тысяч уроков". Наш опыт тех лет подтвердил основные положения данной программы, причем различные школы достигали в своей работе различных степеней эффективности, и городские начальные школы с группами слабых детей показывали вполне достойные результаты.

Наше исследование базировалось на случайной выборке и было спланировано как долгосрочный анализ. Мы собрали большое количество различных данных и применили для их обработки только что разработанные методы многовариантного анализа. Вследствие этого мы относительно уверены в реальности тех различий, которые были найдены нами между различными школами.

Позднейший анализ данных, приведший к тем же результатам (Саммонс и др., 1993), подтвердил наши выводы. В рамках нашего исследования мы также были в состоянии определить и расширить теоретические обоснования для различий в показателях отдельных школ. Мы предположили, что значимыми являются как независимые (как например размер школы или отношение числа учеников к числу учителей), так и зависимые переменные (каковые являются результатами решений, принимаемых в отдельной школе). Интересно, что за несколькими примечательными исключениями только немногие ученые пытались прежде поднять данные, касающиеся отношения к школе. В тех же случаях, когда это происходило, проявились ощутимые различия как в самооценке учеников, так и в их отношении к школе.

В обоих наших больших исследованиях мы смогли выделить некоторое число так называемых "ключевых факторов" - как на уровне школы как единого организационного целого, так и на уровне отношений в классной комнате. Я хотел бы для иллюстрации сказанного привести

некоторые из этих факторов, действующих на уровне школы, педагогического коллектива и класса.

Избранные признаки эффективной школы:

- позитивное внутришкольное управление,
- позитивная культура обучения,
- высокие ожидания,
- общее видение целей школьного образования и наличие вытекающих из него конкретных целей совместной работы,
- консистентные (взаимосогласованные) методы обучения,
- ясно определенные права и обязанности учеников,
- кооперация между семьей и школой.

Этот список не содержит ничего неожиданного. Наличие в школе позитивной культуры обучения, благодаря которой ученики могут обрести интерес к учебе, представляется абсолютной необходимостью. И, тем не менее, не следует забывать, что данная черта отнюдь не является само собой разумеющимся признаком школы. Достойные образцы и высокие ожидания имеют большое значение как для учеников, так и для учителей — но только для того, чтобы подвигнуть учеников на формулирование своих ожиданий («чего мы ждем от обучения в школе?»), требуются довольно смелые учителя. Если такой уровень доверия выстраивается на уровне школы, тогда относительно легко выстроить общее видение и наметить общие цели. Представляется также абсолютно необходимой налаженная коллективная работа. С этим связано чувство равноправия, которое укрепляет взаимную верность принятым обязательствам -- как у учеников, так и у учителей.

В связи с позднейшими исследованиями и более дифференцированным подходом к понятию эффективности нельзя не упомянуть целый ряд факторов, связанных с эффективной организацией обучения по отдельным предметам в средних классах школы.

Признаки эффективного предметного обучения:

- высокие ожидания от преподавания учебных предметов,
- кураторство и коллегиальная работа,
- взаимосогласованные методы обучения,
- отслеживание результатов учебы школьников,
- интерес к постоянному улучшению учения и обучения,
- поддержка изменений и контроль за ними со стороны руководства школой.

Как на уровне школы в целом, так и на уровне отдельных предметных областей, желательны наличие высоких ожиданий, коллегиальная работа и взаимосогласованные методы работы. На уровне предмета неотъемлемым оказывается также и готовность к постоянному улучшению качества.

Мы знаем также кое-что и по поводу эффективной организации работы в классе.

В эффективном классе присутствуют:

- высокие образовательные ожидания учеников и учителей,
- концентрация на учебе и обучении,
- постоянное отслеживание индивидуальных достижений,
- активная включенность и внимание учащихся,
- целенаправленный отбор и применение различных методик.

Действующие на уровне преподавания в классе факторы концентрируются вокруг центральных задач школы: преподавания учителей и учения школьников. Кроме того большое значение имеет развитие общих целей и социальная психология.

Необходимо еще обратить внимание на то, что порядок этих факторов меняется от учителя к учителю и от школы к школе.

2. Школы, находящиеся в кризисе

Рейнольдс, Барбер, Штоль и Муерс в середине 90-х годов собрали некоторые важные результаты, которые объясняют причины затяжного кризисного состояния ряда школ. Рейнольдс перечисляет:

- недостаток стремления к повышению квалификации;
- нерациональная оценка причин кризиса школы;
- страх перед людьми, приходящими извне;
- чувство опасности, которое несут с собой возможные перемены;
- склонность обвинять в кризисе внешние обстоятельства;
- образование внутренних группировок.

Барбер различает между "бьющимися" и "тонущими" школами. В школах первого типа сотрудники знают о существовании проблем, и при этом есть желание нечто изменить. В школах второго типа господствует непонимание того факта, что школьники получают образование

невысокого качества. Штоль обращает наше внимание на те факторы, которые ограничивают эффективность школы:

- отсутствие видения перспективы развития школы;
- нецеленаправленное руководство;
- дисфункциональные отношения между учителями;
- неэффективные методики преподавания.

Муерс кроме того полагает, что кризисные школы не просто доходят до ситуации, когда их учащиеся имеют меньший прогресс, чем в других школах, но и могут давать даже негативные эффекты. Другими словами: «ученики достигли бы большего, если бы они просто сидели дома, вместо того, чтобы ходить в школу».

Подводя итоги, можно сказать, что исследование эффективности школ достигло целого ряда целей. Оно:

- проиллюстрировало, с одной стороны, значимость и потенциал школы, а с другой - границы ее влияния,
- дало возможность по-новому оценить значение организации школьного процесса,
- установило ряд ключевых факторов эффективности школы,
- обратило внимание на консервативность учебных процессов в начальной школе,
- внесло свой вклад в дальнейшее прояснение связей между успешностью обучения и социально-экономическим положением учеников.

3. Исследования эффективности затрат

Для ученых, занятых проблемами результативности школы, большое значение имеет еще одна тема, а именно вопрос, насколько эффективно школы используют выделяемые им средства (Ханушек). Учителя и школы в очень большой степени отличаются друг от друга в плане эффективности своей работы. Однако результаты конкретных исследований вполне можно интерпретировать таким образом, что не существует никакой сильной или систематической зависимости учебных результатов учащихся от затрат на школу. Кроме того нет никаких серьезных данных в пользу того, что меньшее соотношение между числом учащихся и учителей, лучшая педагогическая подготовка или больший

педагогический опыт дают тот позитивный эффект, который часто приписывается этим факторам⁷⁹.

Экспериментальное исследование установило статистически доказуемый скачок успеваемости у учеников небольших классов, а именно в возрасте от детского сада до окончания третьего класса начальной школы. Было установлено, что учащиеся, принадлежащие к этническим меньшинствам, больше всего выигрывают от небольших классов, и это в тем большей степени, чем сильнее тест ориентирован на учебную программу. Включение ассистентов учителей не дало никакого доказанного улучшения. Исследователи, кроме того, установили, что ученики в небольших классах проявляют больше старания и инициативы. Также они больше соучаствуют в учебном процессе, чем их сверстники⁸⁰.

По моему мнению, для многих аспектов системы образования соотношение между затратами и эффективностью является ключевой темой. И я полагаю, что в будущем экономическому анализу будет уделяться больше внимания. Совершенно очевидно, что вопросы взаимосвязи образования и экономики довольно сложны. Конечно, мы желали

⁷⁹ Во многих странах дебаты по вопросу о размере классов были подхлестнуты публикациями проекта STAR (STAR = Student-Teacher Achievement Ratio). В исследовании, посвященном выяснению влияния величины класса, приняли участие более 7000 учеников из 328 классов 79 начальных школ штата Теннесси (1990).

⁸⁰ Позитивный эффект маленьких классов был установлен для всех классов и для различных типов школ (другое дело, что он был достаточно слабым). Согласно данным Финна и Фолькля, улучшение успеваемости на программно-ориентированных тестах в небольших классах составляло от 2,2% до 11,5% при чтении и от 6,3% до 6,7% в математике. Боб Славин (1996) вместе с другими исследователями критически прокомментировал соотношение между очень высокими затратами на уменьшение размера классов, с одной стороны, - и величиной обнаруженного при осуществлении проекта STAR эффекта, с другой. Он аргументировал свои соображения тем, что за те же деньги можно было бы оказать большему числу учеников большую педагогическую помощь, например составлением индивидуально ориентированных программ. Например в США учтенные затраты на уменьшение размера класса с 24 до 15 человек составляют приблизительно 69 млрд. долларов.

бы, чтобы общества, заинтересованные в улучшении своих школ, располагали бы для этого необходимыми ресурсами. *Однако если сделать наличие дополнительных средств главным условием начала реформ, тогда сами эти реформы окажутся, с моей точки зрения, под большим вопросом.* Еще более нереалистичным представляется мне это в отношении развивающихся стран, где направление новых ресурсов в систему образования выглядит вовсе невероятным. Поэтому образовательная политика и образовательная наука должны искать альтернативные стратегии. К одной из таких стратегий с большой вероятностью успеха я причисляю стратегию развития школ.

4. Что такое развитие школ?

Мое рабочее определение гласит: "Развитие школ это общее понятие для некоторой системы мер, направленных на изменения. Они базируются на результатах исследований эффективности школьной системы. Они направлены как на школу, так и на школьников". Развитие школ - это важнейшая прикладная форма нашего знания о эффективности школьной работы.

Основной мотив философии развития школы состоит в том, что ответственность за процесс усовершенствования школы должна лежать на самой школе. Для этого руководство школы, педагогический коллектив и школьное сообщество должно обладать соответствующими полномочиями по принятию решений. Исследования, посвященные проводимым проектам школьного развития показывают, что они следуют одному общему образцу. В начале тем или иным образом подводятся итог текущего этапа деятельности школы: каковы результаты школьников (как в отношении поведения, так и в отношении приобретенных знаний и навыков)? каков учебный план, педагогическая ориентация школы? каково управление педагогическим процессом, ресурсами? каково состояние школьного здания и школьного земельного участка?

В свете этого анализа группа развития школы составляет обычно свое представление о том, что должно в школе измениться. На основе этого составляется план мероприятий, цель которых состоит в улучшении позитивных сторон деятельности школы и устранении недостатков. Это ни в коей мере не легко. Группа развития вынуждена принять ряд гипотез по поводу того, что именно приводит к тем или иным результатам, и что, соответственно, должно быть изменено, чтобы результаты

стали иными. Это, безусловно, не точная наука, и на третьей стадии процесса группа может установить, что большинство результатов является следствием сложной системы воздействующих факторов. И даже более того: может быть установлено, что некоторые мероприятия ведут прямо к противоположным результатам.

Школы являются слишком сложными организациями, чтобы можно было ожидать скорого появления "Книги рецептов по развитию школ". Скорее можно постараться стараться вообще выявить основные процессы, ведущие к переменам. Такие ученые, как Фуллан, Хубермен, Сиш-Луис и Майлс выявили целую серию факторов, подкрепляющих или наоборот препятствующих осуществлению процесса перемен. Так, например, Фуллан перечисляет целый ряд гипотез по поводу характера протекания процесса перемен, знание которых небесполезно для директора школы:

— *Существует несколько возможных способов начать процесс преобразований.*

— *Конфликты и противодействия совершенно естественны.*

— *Необходимо как давление, так и поддержка.*

— *Не ожидайте, что все люди изменятся.*

Это общие рекомендации школьному управленцу, решившемуся на осуществление преобразований. В качестве примера школьного развития я хотел бы привести здесь проект "Английской национальной комиссии по образованию" (1996). Он должен был вскрыть, каким образом школы в трудных условиях смогли добиться улучшения своей деятельности или же, вопреки всему, превратиться даже в хорошие школы. Одиннадцать групп — каждая состояла из представителя педагогической науки и нескольких представителей делового мира и общественности — провели определенную исследовательскую работу по выявлению причин того, почему определенные школы, несмотря на трудности, вышли в число успешных. В рамках этой работы я с рядом коллег обследовал Brentwood-школу в Южном Лондоне (1995). Нас особенно впечатлила ясность целей сотрудников школы, качество школьного управления, но самое главное - заинтересованность как учеников, так и учителей в процессе обучения, принятие в качестве ведущего принципа ориентацию на результативность, высокие ожидания учеников по отношению к учителям и наоборот, а также непрерывный поиск улучшений системы управления.

Во время обсуждения результатов деятельности всех 11 комиссий была установлена важность следующих параметров:

- ведущая концепция, опирающаяся на развитие групповой деятельности;
- видение будущего успеха, в которое входит и то, *каким образом* школа может улучшить свою деятельность, соединенное с возможной гордостью за будущие достижения;
- школьная политика и практика, поддерживающая поставленные цели;
- улучшение необходимой материальной базы (классных помещений, школьного здания, школьного двора и т.д.);
- общее ожидание успехов в учебе и поведении;
- вложение усилий в хорошие отношения с родителями и со школьным сообществом.

В особенности был установлен один важный факт, а именно, что предшествовавший кризис мог послужить тем самым поводом для успешных преобразований.

Подводя итог, можно сказать, что развитие школ *способно* повысить показатели работы школ. Располагает ли оно необходимыми *силами* для этого, это другой вопрос. Если, например, не будет сменен неэффективно работающий директор или школа не будет в достаточной мере поддержана извне, тогда от стратегии развития школы не следует ждать слишком многого. Идеальным кандидатом для школьных преобразований является такая школа, которая сочетает в себе заинтересованное руководство с хорошими социальными и управленческими навыками, поддержку школьного сообщества и активность и энтузиазм большей части персонала.

5. Заключительные выводы

Я полагаю, что независимо от размера инвестиций концепция развития школы может помочь всем тем, кто взялся за трудную задачу улучшения школы. При этом я не хочу сказать, будто величина выделяемых средств не имеет никакого значения. Образование и воспитание нуждаются в таком количестве средств, которое только в состоянии предоставить им государство. Но в этой области возможны качественные улучшения и при неизменных объемах финансирования.

Наши европейские страны еще и потому нуждаются в хороших школах, чтобы выпускники этих школ были в состоянии и далее поддерживать тот общественный прогресс, началом которого мы благодарны нашим предкам. Что же касается нынешней позиции многих наших учеников, то приходится констатировать парадоксальным образом *некоторое снижение среднего уровня*. Высокоразвитым и благополучным нациям с большим трудом удастся мотивировать свою молодежь заботиться о продолжении своего образования. Напротив: можно констатировать, что по меньшей мере в некоторых из тех стран, которые в экономическом смысле отстают, присутствует большая заинтересованность в образовании и дальнейшем личном развитии.

Может ли быть преодолено это снижение среднего уровня, наметившееся в европейских странах, или нет - покажет будущее. Но с полной уверенностью можно сказать, что в эпоху жесткой конкуренции развитые страны стоят перед проблемой удержания первенства в споре с теми нациями, для которых значение образования скорее возрастает, чем понижается. Возможно ли в этой ситуации повысить эффективность нашей системы образования? Я полагаю, что да. Но это улучшение связано с амбициозными планами на государственном и региональном уровне, которым еще только предстоит завоевать доверие как учителей, так и учеников. От того, насколько амбициозен такой план, зависит, *удовлетворится ли он общим "совершенствованием" или же пожелает совершить качественный "квантовый скачок"*. В последнем случае целью воспитания будет осознающий себя, внутренне мотивированный, быстро мыслящий, ориентированный на решение проблем и готовый к риску человек, действующий совместно с другими людьми и — о чем почти нет необходимости упоминать — в достаточной мере вооруженный знаниями, толерантный и социо-ориентированный.

В период уменьшающихся инвестиций в систему образования и растущего осознания того конкурентного пресса, который существует в экономике, подобный квантовый скачок видится прямо-таки требованием времени. Во всяком случае здесь политикам предстоит работать совместно, а *не против* учителей. Конечно, во всякой профессиональной среде существует некоторое число людей с недостаточной квалификацией. Но ничто не говорит о том, что учителя, более чем представители других профессий, склонны к некомпетентности. Наконец, фундаментальный факт из области социальной психологии состоит в том, что социальные и профессиональные группы имеют тенденцию соответство-

вать тем общественным запросам и ожиданиям, которые на них направлены.

По моему мнению, в высшей степени близоруко искать таким образом козла отпущения. По опыту многих развитых стран можно констатировать, что учителям действительно недоплачивается, и что им приписывается низший социальный статус, чем сравнимым с ними профессиональным сообществам. Если мы действительно серьезно озабочены тем, чтобы повысить уровень школьного образования, тогда мы должны принять во внимание следующее: мы не можем себе позволить держать в школах в качестве прообраза для нашей молодежи разочарованных учителей. Вместо того, чтобы активно искать козлов отпущения, ответственные политики должны бы потрудиться и поискать пути для поддержки учителей. Может быть, прозвучит парадоксально, но я твердо убежден, что, если бы они так поступили, то и учителя, в свою очередь, стали бы более открыты для критики.

Исследование OECD (1995) установило, что школьная политика должна постараться строить свою деятельность на серьезной внешней экспертизе и на профессионализме учителей и предлагать целевые программы подготовки кадров, которые могли бы помочь учителям повысить свой профессиональный уровень, укрепить в них способности к коллективной работе и, в конце концов, научиться плодотворным образом использовать оказавшийся в их распоряжении новый вид автономии. Конечная цель должна состоять в том, чтобы *заменить тяжелый, порой давящий школьный климат на атмосферу, способствующую самореализации.*

Я отдаю себе отчет в том, что в предложенной статье я сконцентрировал свое внимание на школе "здесь и сейчас". Однако то, что нормально для сегодняшней школы, возможно не подойдет для школы будущего. Определенная проблема состоит в том, что весь характер научного и технического развития делает невозможным прогнозы о будущем состоянии общества. Ряд достижений, известных уже сегодня, в будущем решительно изменят прaxis образования и воспитания: например, возможность связаться с учеником по Интернету, применение виртуальной реальности для того, чтобы преподавать естествознание, географию и историю, возможность индивидуального образования с встроенными методами контроля и уровня обучения, предоставляемую интерактивными мультимедийными программами.

Но я лично не думаю, что все это развитие сделает ненужным саму школу. Даже тогда, когда две очевидные задачи школы: открытие дос-

тупа к знаниям и сообщение/выработка навыков, смогут быть переданы в руки машин, школы все равно останутся распространенными и любимыми. Здесь слово возьмут другие потребности, а именно потребность в надежном присмотре за детьми, желание видеть рядом с ребенком достаточно квалифицированного взрослого, естественное чувство молодежного коллективизма и, наконец, желание молодых людей отгородиться от семьи.

Будут ли эти учреждения будущего больше походить на нынешние школы или на кибер-кафе, пока еще вопрос открытый. Как бы то ни было, мы надеемся, что они будут привлекательными и педагогически эффективными, что они смогут сделать самое лучшее из того, что будет в их распоряжении — не только в своих собственных интересах, но и в интересах всех тех, кто будет тогда жить.

К. Клемм. Школа: время — деньги — власть⁸¹

Образовательная экспансия: победная история

Французский философ и педагог Руссо сформулировал *"высочайшее, важнейшее и полезнейшее правило всякого воспитания ... Оно гласит "Не теряйте время, а ищите время"*. Эта максима могла бы стать лейтмотивом школьного развития на протяжении двух столетий — повсюду в Западной Европе.

В течение прошедших с тех пор лет институционализированное школьное воспитание завоевывало для себя все большее временное пространство. Обязательное посещение школы стало не девяти-, а десятилетним; доля учащихся, которые, пройдя обязательную ступень, оставались затем в средних и высших учебных заведениях, постоянно росла; было введено обязательное профессиональное образование. В конце XX столетия количество молодых людей в возрасте до двадцати лет, не посещающих никакого учебного заведения, пренебрежимо мало. Школьная история, грубо говоря, это история постоянной экспансии институционализированного образования на жизненное пространство ученика. Носителем этого воспитания в случае Германии преимущественно выступало государство, школа направлялась "рукой государства".

Цена этого развития состояла и состоит не только в покушении на время подрастающего поколения, но и чрезмерных финансовых затратах государства на школу: в 1994 году в Германии эти затраты равнялись 83 млрд. марок⁸². Этот вклад должен быть дополнен пло-

⁸¹ Клемм Клаус — профессор педагогики в университете г. Эссена (ФРГ). Главное направление исследований: эмпирические исследования в сфере образования/планирование образования. Публикации по вопросам экономики и статистики образования. Издатель ежегодного сборника по вопросам развития образования. Публикуемая статья взята из коллективной ежегодной монографии Немецкого научно-образовательного профсоюза (1998).

⁸² Читатель, конечно, может заметить, что в нынешней России эта цифра, по консолидированному образовательному бюджету, почти

хо калькулируемыми непрямыми затратами, а также финансовыми затратами миллионов семей.

Трата ресурсов, как временных, так и финансовых, в пользу образования вначале обозначалась как элемент прогресса, составная часть "пути к свободе". И, действительно, это дорогой ценой купленное образование 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 — "исходом человека из греховной незрелости, вину за которую нес на себе он сам".

И вот еще одна цитата из Вильгельма Либкнехта, который через столетие после Руссо сказал: "Образование делает свободным!"

Смена ориентации: проблема смысла затрат

На фоне этого исторического осознания — образования как процесса освобождения — постепенно и совершенно естественно процесс образовательной экспансии начал осознаваться (с присутствием ему фактором растущих ресурсных затрат) как неперемнная, 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. Наметилось переосмысление и переориентация образовательной экспансии

на порядок меньше - тем не менее, ряд общих суждений Клемма вполне актуален и для нас.

и ее финансирования. Эту переориентацию я хотел бы описать с помощью трех наблюдений:

В той мере, в которой процесс огосударствления школьного образования был завершен, произошло смещение важнейших акцентов. В огосударствлении более не видят освобождение от зависимости, и государство более не выступает как гарант относительной автономии школы. Все более и более критически подчеркивается подчинение школы государственным интересам. Государство ощущается как сила, которая авторитарно и бюрократически сковывает школу.

В эпоху, когда более или менее все юноши и девушки младше двадцати лет являются школьниками и школьницами, образование теряет свой эмансипирующий характер. Время образования, которое одновременно является временем экономической зависимости, 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 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 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. Давление, которое испытывает бюджет, огромно: дефицит постепенно приближается — а скоро и перекроет — совокупные затраты на образование. Подобная же по тяжести ситуация сложилась и в пенсионных фондах. К 2010 году ожидают рост числа пенсионеров на 23-25% (Прогнозы Пенсионной службы ФРГ, 1996). Причем в данном случае пенсии не будут вычитаться и постепенно накапливаться за счет работников и работодателей, а будут прямо вычитаться из бюджета. Все это еще усугубится благодаря тому, что и другие сферы — например, здравоохранение — также по вполне понятным причинам взывают о всё большей и большей помощи.

В этой ситуации исчезает всякая готовность реагировать на вновь возникающие требования, на возникший недостаток средств,

на новые потребности 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 или же получаем слишком маленькую пользу. Этот закон постепенно начинает формировать отношение к образованию, завоевывать умы и становится руководящим принципом.

Стратегии экономии и сокращений

Изменения затрат на школьную систему уже идут. В течение нескольких лет суммарные затраты на школы явно понижаются, что можно объяснить, в частности, сильным падением числа учащихся. Уменьшение затрат на ученика тоже вполне ощутимо. Региональные правительства проводят свою политику экономии, комбинируя следующие мероприятия: они повышают недельную нагрузку учителя, отчасти просто увеличивая размер ставки, отчасти снимая с учителей различные льготы. Они уменьшают еженедельную учебную нагрузку на одного ученика, например, упраздняя консультационные часы и уроки, направленные на дифференциацию, на деление классов и дополнительные занятия по выбору учеников. Учителя с растущей нагрузкой преподают ученикам в больших по количеству учащихся классах в течение меньшей учебной недели.

Эта стратегия экономии в среднесрочной и долгосрочной перспективе не может не сказаться на нашей школьной системе: преподавание будет уплотняться, недостаток времени заставит отказаться от всяких плодотворных отступлений от основной темы, исключит неспешное обучение, ограничит время на повторение и закрепление пройденного. Преподавание в результате станет с необходимостью носить более фронтальный характер, школы снова превратятся в школы зубрежки.

Опять возрастет доля предметов с преимущественно когнитивной ориентацией. Анализ уже проведенных сокращений в недельном расписании показывает, что в отдельных землях размер сокращений превосходит треть школьного года. Первый анализ попредметных сокращений внушает серьезные опасения: непропорционально страдают такие предметные области как искусство, музыка и

спорт. По прогнозам, в результате таких сокращений будет поставлена под вопрос выработка таких качеств, как продуктивность, творческие способности, самостоятельность, способность работать в коллективе.

Уменьшится доля индивидуализации и консультативного компонента в школах, при одновременном уплотнении материала; упразднение таких предметных областей, как искусство, музыка и спорт, приведет к росту значимости платного образования. Подтягивание слабых учащихся будет происходить во вспомогательных классах частных группах, занятия спортом - в спортивных секциях и союзах, музыкой - в музыкальных школах. Такая "реструктуризация" до сего момента публичного и бесплатного школьного образования станет немецким путем приватизации. Начнутся селективные процессы, связанные с потребностями, ценами, близостью к предлагаемым услугам.

Обходные пути: эффективность, справедливость в распределении и уточнение задач

Тот, кто полагает, что можно воспрепятствовать подобному ходу вещей, - требуя увеличения затрат на образование или, по меньшей мере, сохранения их на прежнем уровне, - тем самым показывает, что он не вполне понимает состояние нынешнего бюджета. Он также, вероятно, не видит, что рост дальнейших затрат на образование маловероятен в объективно сложившемся довольно враждебном климате. Кроме того, еще никто не обладает властью, достаточной для того, чтобы направить больше средств в образование.

Вопрос смещается в несколько иную плоскость, а именно: каким образом эффективнее израсходовать те почти 80 млрд. марок, которые ежегодно направляются в школы? Один лишь пример может проиллюстрировать до сих пор неосвоенные возможности: для приблизительно 350 000 немецких школьников и школьниц, повторяющих программу того или иного класса в качестве «второгодников», введено около 20000 ставок стоимостью 1,5 млрд. марок. Нельзя ли уберечь большинство этих детей и подростков от переживания собственной неполноценности, при этом рациональнее израсходовав хотя бы часть этих денег?

Улучшения в системе использования ресурсов должны сопровождаться усилиями более справедливого распределения тех средств, которые в Германии направляются на школы. Следует тверже, чем ранее, спросить: почему "преподавательский брак" в общеобразовательных предметах профессиональных школ гораздо больше, чем в старших классах гимназий? Почему общество более внимания обращает на образовательный путь абитуриента от начальной школы вплоть до выпускных экзаменов, чем на учебную карьеру ученика, проходящего этапы от основной школы через среднюю вплоть до конца учебы? Почему вспомогательные средства — компенсации за проезд школьников или компенсации на покупку учебных материалов — расходуются абсолютно без учета доходов семьи? Справедливость в распределении, правда, не добавит ценности самим школам, но будет более соответствовать идеалам демократического общества.

Если окажется, что школьные средства расходуются эффективнее и справедливее, тогда — и только тогда — действенным будет и требование о дополнительном финансировании. При этом главным является ясно показать, в каком объеме из бюджета образования финансируются задачи, хотя прямо и не причисляемые к основным задачам школы, но традиционно с нею связанные. Если, например, школьная система сумеет даже за счет высоких затрат удовлетворить запросы на "полнодневное" функционирование, то тем самым она внесет в первую очередь свой вклад в политику семьи и занятости.

Для ведения дальнейших дебатов по поводу размеров расходов на школу требуется консенсус или, по крайней мере, развернутая дискуссия по поводу задач самой школы.

Я предлагаю троякое:

попытку сознательной — в финансовом смысле — работы с ресурсами образования вместо бездумной политики финансирования раздутых структур и отживших педагогических традиций;
справедливое распределение наличных ресурсов вместо приоритетного финансирования и без того привилегированных статей;
наконец, ясное определение и разграничение задач, школы вместо все нового нагромождения функций.

Если это будет работать, тогда придется, конечно, порвать с привычными традициями и системой перераспределений. Однако, должен сказать, при обсуждении подобного вопроса о власти и гос-

ресурсах мне всегда приходит на ум строка из Генриха Манна: "Но государство, если оно не исправляет, для чего тогда вообще оно нужно?"

А. Тойнби. Иллюзия всеведения: восемь веков экзаменационного кошмара⁸³

Западный ученый, в силу сложившейся на Западе традиции образования, склонен зачастую считать целью образования не сознательную и полноценную жизнь, а экзамен.

Институт экзамена, формировавший ученые умы в течение последних восьми столетий западной истории, был введен в западных университетах отцами раннего Средневековья. Образовательная система тогда формировалась на базе теологии. А миф о Страшном Суде был частью наследия, полученного христианской Церковью от культа Осириса, а также через зороастризм. Но если египетские отцы культа Осириса рассматривали Страшный Суд как этическое испытание, символически представленное весами Осириса, на чашах которых лежали добрые и дурные поступки отлетевшей души, христианская церковь, пропитанная кроме того и эллинистической философией, дополнила вопрос Осириса «Плохо или хорошо?» аристотелевской интеллектуальной задачей: «Истинно или ложно?»

Когда мерзость интеллектуализма овладела западным секулярным образованием, равно как и западной христианской теологией, страх не выдержать экзамен стал основываться не на том, что публично обнаружится нечто неправомерное в мирской жизни ученика, и не на том, что его лишат степени, что входило в юрисдикцию университета, а на том, что проваливший экзамен будет обречен на вечные муки в аду, ибо средневековая, да и ранняя новая западная, христианская вера предусматривала обязательное наказание за неортодоксальные взгляды. Поскольку поток информации, поступающей в распоряжение западного

⁸³ Извлечения из книги А. Тойнби (1889-1975) «Постижение истории». Один из величайших историков XX в., безусловно принадлежащий и к числу наиболее образованных людей столетия, Тойнби исчерпывающе ясно пишет о «блуждающем огоньке» (т.е. манящем бесенке) всезнания и о соответствующей ему жестком европейском образовательном институте Экзаменов.

экзаменатора для его непрекращающейся интеллектуальной войны с учеником, нарастает в геометрической прогрессии, экзамены на Западе превратились в кошмар, который можно сравнить с кошмаром средневековых допросов инквизиции. Однако самый худший из ожидающих нас экзаменов - это посмертный экзамен: ибо даже отличник, похвально прошедший все испытания, которые обрушила на него альма-матер, выходит в жизнь не с тем, чтобы применять свои знания в практических делах, но с тем, чтобы продолжать их накапливать и в конце концов унести их в могилу.

Мучительная гонка за блуждающим огоньком всеведения содер-жит в себе двойной моральный изъян.

Игнорируя ту истину, что единственная законная цель всякого знания - это его практическое использование в рамках отпущенной человеку жизни, ученый-грешник частично отрекается от своей социальности. Отказываясь признать тот непреложный закон, что человеческой душе не достичь совершенства в посюстороннем мире, человек теряет смирение. Причем этот грех не только более серьезен, он еще и более коварен, ибо здесь интеллектуальный гибрид ученого скрывается под маской ложного смирения. Ученый подсознательно хитрит, утверждая, что не может ни опубликовать, ни написать, ни сказать ничего о том, в чем он не убежден до конца, пока он не познал все досконально. Эта якобы профессиональная добросовестность не более чем камуфляж трех смертных грехов - сатанинской гордости, безответственности и преступной лени.

Этот смиренник охвачен на деле гордыней, так как стремится он к заведомо недостижимому интеллектуальному уровню. Всеведение - это удел Всемогущего Бога, а человеку надлежит довольствоваться знанием относительным, частичным.

Интеллектуальная ошибка, присутствующая в стремлении ко всеведению, напоминает нравственную ошибку, возведенную в степень; и началом зол здесь является неправомерное отождествление множественности с бесконечностью. Правда, человеческой душе свойственна потребность искать гармонию между собой и Бесконечностью. Однако всеведение, как обнаружил Фауст своим прозорливым умом, не может быть достигнуто через последовательное прибавление знания к знанию, искусства к искусству, науки к науке, образуя дурную бесконечность.

Со времен Данте западные ученые ломали голову над неразрешен-

мой проблемой, применяя к ней формулу: «Знать все больше и больше о все меньшем и меньшем»; но этот путь оказался бесплодной даже метода гётовского Фауста, не говоря уже о том, что утрачивалась практическая значимость научного поиска. По мере того как ученый уменьшает сектор своего видения в надежде докопаться до сути, наука в целом оказывается расчлененной на бесчисленное множество сегментов, каждый из которых не становится от проделанной процедуры менее сложным, чем Целое. Но даже если бы попытки углубления в эти бесконечно малые величины были менее химеричными, чем попытки охватить и познать целое, все равно конечная цель всех этих академичных упражнений осталась бы не достигнутой, поскольку человеческому уму не дано состязаться с вечным божественным пониманием бесконечного.

С точки зрения историка, приговор идее энциклопедизма был вынесен самой Историей. Этот ложный идеал стал последним интеллектуальным заблуждением, которое отвергла старая цивилизация, и первым - из отвергнутых новой, как только пришло время расстаться с детскими забавами (1 Кор. 13, 11).

<...> Ученого, который стремится к интеллектуальному всеведению, поджидает та же судьба, что и душу, стремящуюся к духовному совершенству. Каждый новый шаг в неведомое, вместо того чтобы прояснить путь, и приблизить к цели, еще более затуманивает и удаляет идеал. Как стремящийся к святости все более и более убеждается в собственной греховности по мере духовного прозрения, так и стремящийся к всеведению все яснее видит собственное невежество по мере накопления знаний. В обоих случаях пропасть между целью и идущим к ней становится всё шире. Погоня эта неизбежно обречена на поражение, ибо конечная человеческая природа теряется перед несоизмеримой бесконечностью Бога, а взамен остается лишь моральная регрессия - от усталости через разочарование к цинизму.

Испытав муки этой безнадежной гонки за призраком, автор сих строк освободился от ужаса перед воображаемым посмертным экзаменатором с помощью одного примечательного события в своей жизни, события, не имевшего ничего общего ни с войнами, ни даже со слухами о войнах (Матф. 24, 6; Марк 13, 7; Лука 21, 3).

Летом 1911 г. в ходе напряженного изучения оригинальных источников по истории эллинского мира IV в. до н.э. автор не раз прибегал к методу сопоставления одних и тех же фактов, данных в разном изложе-

нии. Сведения об организации и численности лакедемонской армии, приводимые Ксенофонтом, вступали в противоречие с тем, что осело в голове автора за время его подготовки к экзаменам, когда он изучал этот метод по Фукидиду. Кроме того, даты, приводимые Ксенофонтом, также расходились со свидетельствами Фукидида. Одним словом, чтение источников рождало ряд вопросов, которые можно было решить только в результате тщательного эмпирического анализа.

Впоследствии, когда несколько месяцев спустя автор оказался в Греции, теоретическое исследование, оплодотворенное красотами ландшафтов Лакедемона, дало новое представление о городах-государствах IV в. до н.э. и их владений. Полевая и книжная работа активизировала мой ум до такой степени, что в 1913 г. возникла настоятельная потребность обобщить собранный материал. В том же году я написал и опубликовал статью «Развитие Спарты». Я не мог больше тратить время на бесцельное чтение. Первая мировая война прервала мои занятия историей эллинского мира, а начавшаяся инфляция требовала все больших средств для поддержания семейного бюджета. И я занялся журналистикой.

В 1952 г., через тридцать семь лет после столь крутого поворота своей интеллектуальной деятельности, автор может констатировать, что избранный путь не был ошибочным. С тех пор я приучил себя писать, а не читать, и это стало системой. Чтение и путешествие я по-прежнему считаю необходимыми подготовительными этапами для творчества. Однако я со временем научился работать так, что письмо, путешествие и чтение стали как бы независимыми друг от друга процессами. Для того чтобы писать, мне уже не требовалось специальной подготовки.

С 1916 г. я начал собирать библиографическую картотеку исторических исследований, причем в термин «история» я вкладываю самый широкий смысл. Однако я всегда заботился о том, чтобы очертить эту сферу интеллектуальной деятельности определенными границами, пытаясь избежать свойственных многим профессионалам претензий на полноту, ибо неудачи потенциально творческих умов научили меня, что слишком педантичное собирание карточек, имен, названий, да и самих книг, приводит к стерилизации. Таким образом, стараясь не растерять любознательности, я в то же время держал ее в определенных рамках. Любопытство дано человеку, как тетива луку; лук способен стрелять,

только когда тетива натянута. Так же и любопытство поддерживает человеческий ум в работоспособном состоянии. Ибо цена творчества - постоянное напряжение.

Автор совершил свой интеллектуальный поворот, завершая курс классического западного образования, основанного на экзаменационной системе. Ему открылась истина, которую, возможно, приняв ее за трюизм, просмотрели многие выдающиеся мыслители. Истина, вполне очевидная и в то же время упорно пренебрегаемая учеными, состоит в том, что Жизнь - это Действие. Жизнь, когда она не превращается в действие, обречена на крах. Это справедливо как для пророка, поэта, ученого, так и для «простого смертного» в расхожем употреблении этого выражения.

Дж. П. Барлоу. Декларация независимости Киберпространства⁸⁴

Правительства Индустриального мира, вы - утомленные гиганты из плоти и стали; моя же Родина - Киберпространство, новый дом Сознания. От имени будущего я прошу вас, у которых все в прошлом, - оставьте нас в покое. Вы лишние среди нас. Вы не обладаете верховной властью там, где мы собрались.

Мы не избирали правительства и вряд ли когда-либо оно у нас будет, поэтому я обращаюсь к вам, имея власть не большую, нежели та, с которой говорит сама свобода. Я заявляю, что глобальное общественное пространство, которое мы строим, по природе своей независимо от тираний, которые вы стремитесь нам навязать. Вы не имеете ни морально-го права властвовать над нами, ни методов принуждения, которые действительно могли бы нас утратить.

Истинную силу правительствам дает согласие тех, кем они правят. Нашего согласия вы не спрашивали и не получали. Мы не приглашали вас. Вы не знаете ни нас, ни нашего мира. Киберпространство лежит вне ваших границ. Не думайте, что вы можете построить его, как если бы оно было объектом государственного строительства. Вы не способны на это.

⁸⁴ Джон Перри Барлоу - бывший вайомингский ранчер. В 1969 году закончил с отличием университет Миддлтауна, Коннектикут, по специальности сравнительное религиоведение. Основатель и вице-председатель Фонда электронных рубежей (Electronic Frontier Foundation, 1990) - организации, посвященной исследованию социальных и правовых проблем, связанных с Киберпространством, и защите свободы в Интернете. Его Декларация Независимости Киберпространства мгновенно разошлась по сайтам всего мира и стала в Интернете классикой понимания свободы. Барлоу написал Декларацию сразу же после принятия правительством США Билля о благопристойности коммуникаций (Communication Decency Act), который фактически вводил цензуру на Интернете. Несмотря на то, что Билль, подписанный президентом Клинтоном 8 февраля 1996 г. в качестве составной части Закона о реформе телекоммуникаций, 12 июля 1997 г. решением Федерального Суда был признан антиконституционным, борьба сторонников и противников свободы в Интернете (и не только там) продолжается.

Киберпространство является делом естества и растет само посредством наших совокупных действий.

Вы не вовлечены в наш великий и все более ширящийся разговор; не вы создаете богатства наших рынков. Вы не знаете нашей культуры, нашей этики и неписаных законов, которые уже сейчас обеспечивают нашему обществу больший порядок, чем тот, которого можно достичь вашими наказаниями и запретами.

Вы заявляете, что у нас есть проблемы, решать которые должны вы. Вы используете это заявление как предлог для вторжения в наши земли. Многие из этих проблем не существуют. Там же, где есть реальные конфликты и недостатки, мы выявим и устраним их собственными средствами. Мы устанавливаем свой собственный Общественный Договор. Этот способ правления возникнет согласно условиям нашего, а не вашего мира. Наш мир - другой.

Киберпространство состоит из взаимодействий и отношений, мыслит и выстраивает себя подобно стоячей волне в сплетении наших коммуникаций. Наш мир одновременно везде и нигде, но не там, где живут наши тела.

Мы творим мир, в который могут войти все без привилегий и дискриминации, независимо от цвета кожи, экономической или военной мощи и места рождения. Мы творим мир, где кто угодно и где угодно может высказывать свои мнения, какими бы экстравагантными они ни были, не испытывая страха, что его или ее принудят к молчанию или согласию с мнением большинства.

Ваши правовые понятия собственности, выражения, личности, передвижения и контекста к нам неприменимы. Они основаны на материи -- здесь материи нет. Наши личности не имеют тел, поэтому, в отличие от вас, мы не можем достичь порядка посредством физического принуждения. Мы верим, что наш способ правления возникнет на основе этики, просвещенного эгоизма и общего блага.

Наши личности могут охватить многое, что находится в вашей юрисдикции. Единственный закон, который признают практически все входящие в наш состав культуры, - это Золотое Правило. Мы надеемся, что сможем отыскивать частные решения, исходя из этого объемлющего принципа. Но мы не можем принять решения, которые вы стараетесь навязать.

Сейчас вы создали в Соединенных Штатах закон - Акт о реформе телекоммуникаций, - который отвергает вашу собственную конституцию и оскорбляет мечты Джефферсона, Вашингтона, Милля, Мэдисона,

Де Токвиля и Брандеса. Эти мечты должны теперь заново родиться в нас.

Вы испытываете ужас перед собственными детьми, потому что они чувствуют себя как дома в мире, в котором вы всегда будете иммигрантами. Поскольку вы их боитесь, вы трусливо перекладываете свои родительские обязанности на бюрократический аппарат. В нашем мире все чувства и высказывания, от низменных до ангелических, являются частями единого целого - глобального разговора в битах. Мы не можем отделить воздух, который удушает, от воздуха, по которому бьют крылья.

В Китае и Германии, во Франции и России, в Сингапуре, Италии и Соединенных Штатах вы пытаетесь установить информационный карантин, дабы предотвратить распространение вируса свободомыслия, воздвигнув заставы на рубежах Киберпространства. Эти меры способны сдерживать эпидемию некоторое время, но в мире, который скоро весь будет охвачен средствами коммуникации, несущей биты, они не будут работать.

Ваша все более и более устаревающая информационная промышленность желала бы увековечить свое господство, выдвигая законы, - как в Америке, так и в других странах, - требующие права собственности на саму речь по всему миру. Эти законы провозглашают, что идеи - всего лишь еще один промышленный продукт, благородный не более чем чугунные чушки. В нашем же мире все, что способен создать человеческий ум, может репродуцироваться и распространяться до бесконечности безо всякой платы.

Для глобальной передачи мысли ваши заводы больше не требуются.

Эти все более враждебные колониальные меры ставят нас в положение, в котором оказались в свое время приверженцы свободы и самоопределения, вынужденные отвергнуть авторитет удаленной единообразной власти. Мы должны провозгласить свободу наших виртуальных "я" от вашего владычества, даже если мы и согласны с тем, что вы продолжаете властвовать над нашими телами. Мы распространим наши "я" по всей планете так, что никто не сможет арестовать наши мысли.

Мы сотворим в Киберпространстве цивилизацию Сознания. Пусть она будет более человеческой и честной, чем мир, который создали до того ваши правительства.

Давос, Швейцария, 8 февраля 1996⁸⁵

⁸⁵ Перевод с англ.: Евгений Горный (Взято из журнала ZURNAL.RU: www.zhurnal.ru)

Дж. П. Барлоу. «Конец культуры контроля»⁸⁶

Вопрос:

Может или должен ли кто-либо контролировать разворачивающуюся цифровую (дигитальную) революцию? Кто? Какую роль будут играть в ней правительство, бизнес, пользователи (как клиенты, так и просто граждане)?

Барлоу:

Всю свою жизнь я был сторонником той точки зрения, что Интернет знаменует конец культуры контроля, доминировавшей на Западе по крайней мере на протяжении всей индустриальной эры (если не с того момента, когда праотец Авраам покинул свой дом в Уре несколько тысяч лет назад).

Я уверен, что мы находимся в эпицентре религиозного движения от монотеизма к пантеизму. Это скачок от порядка, базирующегося на контроле, навязанном сверху, к порядку, основанному на формах, зарождающихся внутри. Так делает Природа. А ведь мы — живой мир, в котором общество пытается превратить организмы в машины; мы вступаем в мир, где машины станут организмами.

Если я прав, то все существующие соотношения сил в обществе — от макро- до микроформ — требуют скорейшей жесткой переоценки и ревизии. Очевидно, ни один человек, ни одна организация или государство в настоящее время не могут приветствовать этот процесс. Они сделают все от них зависящее, чтобы предотвратить или замедлить его. Эти попытки уже обнаружили себя — закон о реформе телекоммуникаций в США, китайский “брандмауэр”, запрет на криптографию во Франции и США, ожидаемые в ближайшее время законы об авторских правах в Европе, взломы местных сетей — в количестве слишком большом, чтобы на этом сейчас останавливаться.

Мне кажется, что несмотря ни на что эти стремления провалятся. Я не думаю, что все основные формы функционирования власти, зародившиеся на протяжении последних 200 лет, национальные го-

⁸⁶ Из материалов виртуального Круглого Стола Via Net (март—май 1996)

сударства или корпорации останутся неизменными в течение следующего полувека. Но без борьбы они не уйдут.

Вопрос:

Что будет с авторскими правами и интеллектуальной собственностью?

Барлоу:

Конечно, это правда, что в эпоху, когда человек может бесконечно и бесплатно распространять собственные идеи, нужда в таких институтах их распространения, как типографии, студии звукозаписи и кинопрокат, отпадет. Уже не нужно записывать результат творческой работы в коробки и развозить эти коробки в вагонах.

Организациям, выполняющим сейчас эти функции, придется искать новые направления работы. В то же время они будут обороняться с помощью драконовских расширений законов об авторских правах, большинство из которых Сеть будет изящно обходить.

Вопрос:

Как повлияет эта революция на политическое общество?

Барлоу:

Я думаю, национальные государства, артефакты Индустриальной Эры, находились в глубоком упадке еще до повсеместного распространения Сети. Она появилась для выявления тех регионов, где должна развиваться масштабная экономика, и уже не имеет практического смысла в экономике действительно всемирной. С другой стороны, у Нации, в смысле скорее культурном, нежели политическом, многообещающее будущее. Уже сейчас происходит подъем глобальной китайской, французской, американской или индийской нации, осуществляющийся более в рамках паутины культурных понятий, чем внутри географических границ. В известном смысле евреи были предвестниками того будущего, в котором общество помещается на культурную, а не на физико-географическую карту.

Сегодня — это еще и время великой иронии. Например, в национальных государствах наблюдаются явные центробежные стремления к глобальному и локальному. Поэтому у нас одновременно будет и Европейское Сообщество в экономической сфере, и нечто, очень напоминающее Священную Римскую империю, в сфере политической.

Большая часть реальных действий, и экономических, и культурных, переместится в киберпространство, регион естественный и,

я думаю, неизменно антимонархический. В рамках киберпространства общество гораздо больше определяется этическими и общими практическими интересами, чем законодательством. Будет установлена юрисдикция виртуальных территорий, которые и будут ограничивать либо запрещать доступ — как с помощью паролей, так и более утонченными методами.

Вопрос:

Как будут развиваться технологии? Где мы окажемся в 2001, 2011, 2021 году?

Барлоу:

Существует великое множество способов попасть из пункта А в пункт Б, и, я думаю, Сеть будущего будет использовать технологии, в которых движение будет определяться наименьшим сопротивлением, во многом так же, как сейчас это делается в Интернете. Люди и организации будут покупать программное обеспечение в зависимости от текущей, изменчивой моды у многочисленных провайдеров, у которых можно будет найти все — от бытовой техники до сетевых кружков по интересам.

Я не думаю, что кто-нибудь из существующих наследников AT&T или национальных РТТ выживет в течение ближайших 20 лет в полностью дерегулированной среде. Я также не думаю, что у существующих компаний кабельного телевидения многообещающее будущее. В обоих случаях они прокляты культурами, сформировавшимися за время их долгого сытого существования в качестве обладателей монополии на контроль. В общем, я думаю, безопаснее будет сказать, что все, кто все еще верит в Информационную супермагистраль и высокую архитектуру, которую она требует, работают в крупных, следовательно, обреченных на гибель организациях.

Будущее за гибкостью и быстрой реализацией, иными словами — за небольшими структурами, построенными на сотрудничестве. Крупные размеры означают смерть. Все эти перемены будут социально, духовно и политически разрушительными. Мы вступаем во времена, где наибольшую выгоду получает тот, кто приемлет хаос как возможность действия и кто в действительность наслаждается путаницей. Этим людей будут бить аятоллы, телеевангелисты, неоккоммунисты, неофашисты, члены союзов, традиционные либералы

и националисты всех мастей. Будет пролита кровь и утеряны традиции. Сильные мира сего падут и подымутся несчастные.

В общем, это потрясающий момент для того, чтобы жить.

Именной указатель

- Авен, 38
Авраам, 28, 29, 30, 31, 32, 262
Адамский, 6
Александр I, 206, 228
Александр Освободитель, 206
Алексеев, Н., 58
Алиса Бейли, 18
Альбац, 85, 86
Амонашвили, 224
Андрей Белый, 233
Андропов, 159
Анпилов, 202
Аристотель, 52, 128
Арон, 71
Асмус, 42
Ахмадулина, 64
- Барлоу, 10, 126, 259, 262, 263,
264
Барчук, 85
Белл, 9, 70, 83
Белла, 89, 90, 91, 93
Бернштейн, 236
Бибихин, 44
Библер, 223
Бирюкова, 6
Блонский, 221
Блэр, 134
Брандес, 260
Бродский, 29
Бубер, 58
Будда, 17, 22, 52, 91
Бунимович, 6, 138
Бурдые, 228
Бэкон, Ф., 56
- Вайцеккер, Э., 87
Ван-Гог, 52
Вашингтон, 260
Витгенштейн, 59, 64
- Гагарин, 127
Гагин, 133
Гадамер, 43, 55, 57, 58
Гайдар, 123
Гайдара, 38, 39, 85
Гегель, 6, 32
Гейтс, 54, 131
Гельдерлин, 22
Генисаретский, 48, 55, 60, 62,
66
Гераклит, 37
Гермес Трисмегист, 26
Герцен, 93
Гессен, 210, 211, 217, 218
Гете, 51, 219, 256
Гингрич, 124
Греф, 203
Громыко, Ю., 64
Грунтвиг, 221
Грушин, 66
Гуссерль, 53, 66
- Давыдов, 223
Данте, 256
Джефферсон, 94, 260
Диккенс, 197
Днепров, 6, 119, 123, 138, 223,
226
Дон Хуан, Матус, 233, 234
Дьюи, 10

Егунов, 45
 Екатерина II, 228
 Ельцин, 98

 Зверев, 6
 Земфира, 205

 Иаков, 32
 Иллич, 38, 209
 Ильенков, 32, 60
 Ильф и Петров, 164
 Иноземцев, 86, 87
 Исаак, 29, 31, 32

 Йенкс, 236

 Каковкин, 21
 Кант, 46, 47, 48, 49, 53, 225
 Картезий (Декарт), 52
 Кастро, 211
 Катилина, 92
 Катон, 92
 Кезина, 164
 Кеннеди, Дж., 93
 Кинг, М.Л., 95
 Кинелев, 120, 231
Киплинг, 198
 Кириенко, 97, 231
 Киркегор, 29
 Киршенштейнер, 221, 230
 Клемм, 9, 249, 250
 Клинтон, 259
 Колеман, 236
 Конфуций, 197, 198, 235
 Кришнамурти, 18, 66, 233
 Ксенофонт, 257
 Кузьминов, 6, 179, 203
 Кюри, М., 132

 Лао Цзы, 17
 Лауэ, 40
 Ленин, 8, 64, 205, 211
 Лефевр, 66
 Либкнехт, В., 250
 Лившиц, 97, 147
 Линкольн, 94
 Лосев, 42
 Лужков, 153, 186

 Магомет, 17
 Майлс, 245
 Манн, Г., 254
 Мао, 205
 Маркс, 170, 203, 205, 211
 Матвиенко, 177, 199
 Маттерн, 157
 Мейксон, 126
 Мизес, 84, 138, 158
 Миль, 260
 Митрохин, 138
 Митькина, 6, 138
 Моисей, 17, 30, 31, 94
 Монтессори, 221
 Морелли, 8
 Мортимор, 9, 11, 235, 237
 Мэдисон, 260

 Наполеон, 104
 Никитин, 223
 Ницше, 52, 59, 117, 227
 Носик, А., 131

 Онищенко, 103

 Павел, ап., 22, 66
 Пауэлл, 70
 Пейн, 94

Петр Великий, 206
Пирогов, 221
Пифагор, 50
Платон, 40, 42, 43, 44, 45, 46,
49, 50, 57, 66, 72
Полани, 159
Пол-Пот, 205
Поппер, 10, 211
Примаков, 97, 231
Прометей, 42, 43, 59
Протагор, 41, 42, 43
Прутков, Козьма, 201
Путин, 153, 156, 165, 167,
199, 204

Раби Акива, 18
Рачевский, 6
Рейган, 69
Рейнольдс, 237, 241
Розеншток-Хюсси, 21
Розин, 48, 66
Рокитянский, 6, 21
Рудольф Штейнер, 18
Рузвельт, Ф.Д., 12
Руссо, 91, 92, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 216,
217, 218, 225, 249, 250
Рутгер, 237, 239

Садовничий, 199, 200
Сазонов, 66
Сайкин, 100
Сакс, 39
Семенов, 6
Сен-Симон, 211
Серафим Саровский, 18
Сиш-Луис, 245
Собкин, 101
Сократ, 41, 42, 43, 44, 58, 66

Соловейчик, 6, 224, 225, 226,
227
Соловьев, 42
Сорос, 158
Сперанский, 206
Сталин, 205
Столыпин, 206
Стругацке, бр., 25

Тарнас, 55
Тевье-молочник, 25, 220
Терах, 28
Тито, 205
Тихонов, 104, 120, 231
Ткаченко, 231
Тойнби, 11, 136, 205, 255
Токвиль, 260
Толстой, 131, 132, 214, 215,
216, 217, 218, 225, 230
Томас Манн, 234
Тоффлер, 8, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 80,
81, 82, 116, 174
Тюков, 55, 66

Уайлдер, 7
Ушинский, 221
Уэллс, 101

Фарра, 28
Филиппов, 6, 153, 170, 179,
203, 231
Фирсов, 162
Фогельвайде, 233
Фома, Аквинский, 52
Форд, Г., 79, 80
Франциск Ассизский, 17
Фридмен, 175
Фруммин, 6, 11

Фукидид, 257
Фуко, 46, 47, 48, 49, 215
Фукуяма, 27, 86
Фуллан, 245

Хайдеггер, 44, 45, 46, 48, 49,
50, 51, 52, 54, 57
Хайек, 10, 83, 84, 158, 163,
175, 211, 213
Хаммурапи, 28
Ханушек, 242
Холт, 8
Христиан Розенкрейц, 18
Хрущев, 74
Хубермен, 245
Хурсевич, 138

Цезарь, Юлий, 92
Цицерон, 92

Чарнолуский, 221
Черненко, 33

Черномырдин, 231
Чичерин, 93
Чубайс, 38, 85, 86

Шадриков, 120
Шаталов, 223
Шацкий, 221
Шишлов, 6, 138
Шоу, 132
Штейнер, 63, 66, 221

Щедровицкий, 6, 8, 32, 55, 56,
58, 59, 61, 63, 66

Энгельс, 203

Юнг, 66, 68
Юркевич, 58

Явлинский, 6, 85
Якобсон, 6