

*Ан. Пинский*

**Сон образовательной политики:**

*Ночь перед Рождеством?*

**Объединение «Яблоко»  
Форум «Российская школа»**

---

*Ан. Пинский*

**Сон образовательной политики:**

*Ночь перед Рождеством?*

**Москва  
1999**

## **Пинский Ан.А.**

Сон образовательной политики: Ночь перед Рождеством? – М.,  
Объединение «Яблоко», Форум «Российская школа», 1999.

В работе рассматриваются различные конкретные проблемы школы, по своей природе относящиеся к сфере образовательной политики: анализируются уже известные проекты школьных государственных образовательных стандартов и введения школьной 12-летки, идея децентрализации российской школы; обсуждается тема педагогики свободы, а также актуальная проблема «Школа и Интернет».

Представлена концепция инициированного «Яблоком» федерального образовательного законопроекта.

Адресовано профессиональным педагогам (учителям, директорам школ, управленцам в сфере школьного дела), а также всем тем, кого серьезно интересует общая образовательно-политическая и, шире, социально-политическая ситуация в современной России.

© Текст: Ан.А. Пинский, 1999.

© Оформление: Объединение «Яблоко», 1999.

## Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
<b>БУРБОНЫ НИЧЕМУ НЕ НАУЧИЛИСЬ.....</b>	<b>9</b>
<b>К ПРОБЛЕМЕ 12-ЛЕТКИ .....</b>	<b>14</b>
<b>«СНАЧАЛА ОТНЯТЬ, А ПОТОМ ВСЕ ПОДЕЛИТЬ...» .....</b>	<b>18</b>
<b>СТРОГИЙ ЗАКОН ИЛИ ДОБРЫЙ БАРИН? .....</b>	<b>24</b>
<b>ИНТЕРНЕТ И ШКОЛА .....</b>	<b>29</b>
<b>ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ.....</b>	<b>36</b>

## Предисловие

Данная брошюра составлена на основе текстов, написанных в 1998-99 годах и в основном уже опубликованных в педагогической прессе. Она состоит из шести статей, общей рамкой которых является широкая и трудная проблематика образовательной политики, естественным образом осмысляемая в реальном контексте общего тяжелейшего состояния нынешней российской школы.

Разумеется, это не монография в традиционном смысле слова, однако представленные материалы обладают взаимной сопряженностью и образуют мягкую внутреннюю структуру: первые две статьи (о проектах школьных гособразовательных стандартов и 12-летки) можно отнести к сфере актуальных общесистемных педагогических проблем, следующие две (обсуждение идеи децентрализации школы и готовящегося федерального образовательного законопроекта «Яблока») – собственно к образовательной политике в узком смысле слова, а две заключительных статьи (о школьном «Интернете» и педагогике свободы) написаны в жанре философско-образовательных эссе.

Для автора данная *структура целого* принципиальна, ибо все более и более ясно проявляются основания полагать, что именно образовательная политика является необходимым опосредующим звеном между эмпирическим устройством школьного дела, с одной стороны, и философско-образовательной парадигматикой образования, с другой. Затяжной, ползучий кризис современной российской школы вызван не только и не даже столько, скажем, общим экономическим кризисом в стране, вовсе не оскудением философско-педагогических идей (их в России, слава Богу, еще немало), никак не утратой профессионализма у учителей и школьных директоров (об этом не может быть и речи), но, в первую очередь, именно полным провалом школьной образовательной политики, прямо сказать – образовательно-политической разрухой.

Итог краткого «образовательного Ренессанса» конца 80-х-начала 90-х годов подвел федеральный Закон «Об образовании» (1992), который справедливо оценивается многими зарубежными экспертами развитых стран как один из наиболее прогрессивных национальных актов в сфере образования вообще в мире. Начиная же фактически с 1993 года, образовательная политика просто исчезла, и вы вынуждены согласиться с жестким резюме Э.Днепров: «*За последние шесть лет – ни одной общесистемной социально-педагогической инициативы, ни единого шага к обновлению образования*»<sup>1</sup>.

Однако автор не хотел бы, чтобы его образовательно-политическая позиция была понята в вульгарном смысле термина *политическое*, например, как «наезд на Минобр» и т.п. Возьмем череду «постренессансных» министров образования: Ткаченко, Кинелев, Тихонов, Филиппов... Очевидно, их нельзя назвать злонамеренными или, скажем, пассивными людьми. Но ведь факт – дело стоит на месте, а поскольку в нашей динамичной и трудной жизни просто стоять на месте ничего не может, то оно, дело (школьное дело), неуклонно заваливается. Почему же? Причин много, большинство из них лежит на поверхности. Например, есть серьезная проблема слияния Минпроса и Минвуза, которое привело к тому, что в объединенном Минобре школа стала, по сути, просто малозначительным придатком к «расширенному Минвузу». Но даже это важное структурное обстоятельство все же вторично. Реальная кардинальная проблема много

---

<sup>1</sup> Э.Днепров. Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса. – М., «Яблоко», 1999. С.15.

глубже. Проблема в том, как мы осмыслим сущность уходящей 8-летней эпохи ельцинской президентуры - первой российской посткоммунистической фазы в целом.

В России была предпринята фундаментальная попытка – на место сметаемого 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»*<sup>2</sup>.

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» Мизеса<sup>3</sup> (классический либерализм) и «Пагубная самонадеянность» Хайека<sup>4</sup> (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-либо 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 самых массовых и культурно-значимых институтов общества? Вопрос риторический, и тем не менее...

Прошедшие 8 лет показали, что Россия пыталась честно, упорно «отработать» эту модель. **Но в радикал-либеральном проекте совершенно непреложным, логически-последовательным образом не нашлось места образо-**

<sup>2</sup> 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 практическим всеми оборот *социальная справедливость*», которая отождествляется Хайеком с понятием «распределительной справедливости», сводится 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).

<sup>3</sup> Л. ф. Мизес. Социализм. – М. Каталаксия, 1994 (первое ориг. изд. - 1921 г.)

<sup>4</sup> Ф.Хайек. Пагубная самонадеянность. – М., «Новости», 1992 (первое ориг. изд. – 1988).

**ванию.** И если в 1992 году министр финансов Барчук получил указание от и.о. премьера Гайдара «не платить никому и ничего»<sup>5</sup>, - 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»<sup>6</sup>. 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 парадигм, 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 историю<sup>7</sup>.

Уже за три года до приведенного диалога Чубайса с Альбац вышла ставшая бестселлером книга знаменитого Фрэнсиса Фукуямы «Доверие»<sup>8</sup>. 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 оной есть важнейший фактор, препятствующий хозяйственному процветанию<sup>9</sup>. 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.

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

<sup>5</sup> Г. Явлинский. Кризис в России: Конец системы или начало пути? – М., ЭПИцентр, 1999. С. 11.

<sup>6</sup> Коммерсантъ-daily, 08.09.98.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> F.Fukuyama. Trust. – N.Y., 1995.

<sup>9</sup> См. также: В.Иноземцев. За десять лет: К концепции постэкономического общества. – М., «Академия», 1998. С. 511.

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 орудю, экономика способна лишь помочь нам немного продвинуться вперед, но она никогда не сможет подменить собой нашу обновленную политическую жизнь, наши этические принципы, нашу духовность»<sup>10</sup>.

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 общества<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Ср.: «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 года). Массовое обучение, построенное по фабричной модели, возникло как раз в связи с массовой индустриализацией. <...> 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. Школы индустриального общества подвергали механической обработке одно поколение молодых людей за другим, готовя из них податливую рабсилу». – О.Тоффлер. Третья волна. – М., «АСТ», 1999. С. 65-66. *(В этом контексте становится понятна центральная, внутренняя дилемма, в которой, проявляясь по самым разным ситуативным поводам и в самых разных терминах, 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 – первой половины 20-го века, но никак не современности и не будущего. Однако эти вопросы, эта дилемма – школы индустриального или постиндустриального общества – не могут быть здесь основательно рассмотрены, ибо требуют совершенно иных рамок и объемов анализа. – А.П.)*

Равным образом, вышеприведенная критика отечественного радикал-либерализма ни в коей мере не означает для нас постановки под сомнение собственно либеральных ценностей – то есть ценностей свободы – в образовании, и не только в нем. Скажем, наша позиция по этому острому и важному вопросу достаточно ясно отражена в последней из статей данной брошюры.

И последнее. Данным предисловием мы попытались контурно очертить некую внутреннюю целостность материалов, предлагаемых вниманию читателя. Для нас эта целостность не только смысловая, но и стилевая. Общий стиль материалов, несмотря на резкость многих отдельных формулировок и выводов, тяготеет к оптимистической и обращенной на будущее тональности. Конечно, ситуация безрадостна, массовая школа – в обвале. Конечно, трезвый взгляд должен констатировать, что образовательная политика в стране ряд лет просто отсутствовала. Ее состояние даже невозможно охарактеризовать словом «застой» - ведь в застое может находиться то, что есть. Но и сегодня есть основания полагать, что она не окончательно умерла, а скорее «спит». Это все же не смерть, а долгий сон. Глубокий сон в глухую ночь. Хочется надеяться, что Ночь – перед Рождеством.

*Анатолий Пинский,*  
директор школы,  
координатор Форума «Российская школа»,  
зам. председателя комиссии «Яблока» по образованию.

## **Бурбоны ничему не научились...<sup>12</sup>**

18 декабря 1998 г. в подкомитете по образованию (Комитета Госдумы по образованию и науке) прошло совещание, на котором обсуждался текст законопроекта о государственных образовательных стандартах. Проект был разработан специалистами из Российской академии образования и поддержан Председателем думского профильного комитета И.Мельниковым (КПРФ) и соответствующим комитетом Совета Федерации. Председательствовал руководитель подкомитета О.Смолин (фракция «Народовластие»). Присутствовали разработчики документа из Росакадемии образования, депутаты и четверо приглашенных экспертов - А.Абрамов (директор Московского института развития образовательных систем), Н.Воскресенская (известный специалист по зарубежной школе), А.Семенов (ректор Московского института повышения квалификации работников образования), В.Фирсов (президент объединения "Образование для всех").

Никто из экспертов не поддержал проект. Впрочем, это никак не повлияло на линию, взятую стандартизаторами. Затем текст законопроекта попал в СМИ, и практически все газеты единодушно расценили его как опасный и непригодный. Статьи в самых разных газетах вышли под сходными характерными заголовками: "Назад в СССР!" ("Московский комсомолец"), "На полпути к железному занаве-

---

<sup>12</sup> Опубликовано в "Первом сентября", 30.01.1999

су" ("Общая газета"). Аналогично высказалась "Комсомолка", "Московская правда" и т.д. Но разработчиков законопроекта это мало занимает. Прошедшая 19 января 1999 г. полемика в прямом эфире на TV-Центре - между одним из идеологов данных стандартов Е. Рыжаковым и депутатом Мосгордумы Е. Бунимовичем - продемонстрировала, что отзывы оппонентов здесь не воспринимаются.

Мы никак не склонны полагать, будто речь здесь идет о каком-то недоразумении. Налицо - совершенно последовательная позиция, начавшаяся приводиться в действие сильной волей. В чем состоит эта позиция?

Она состоит, попросту говоря, в двух связанных вещах. Во-первых, это резко отрицательная оценка тех изменений, что произошли в нашей школе за последние 8-10 лет: а именно, становления школьного многообразия, уже достигнутой частичной академической самостоятельности школы, сложившегося многообразия учебников, новых учебных курсов, вызванных самой жизнью (информатика, правовое и экономическое обучение и т.п.), короче - неприятие, уже подчас агрессивное по форме, складывающегося вариативного образования. Во-вторых, это властная ностальгия по советской, единой, унифицированной школе.

В речевой обиход сторонников этой позиции начинают все чаще проникать обороты, говорящие сами за себя: "Все, точка! Пора наводить порядок!", "Понятно, почему вы против - потому что вы хотите превратить российский народ в быдло!", "А что с ним дискутировать - он же антисоветчик!" Эти фигуры речи - звучащие со стороны думско-академических стандартизаторов в адрес своих оппонентов - уже слышны и в парламентских кабинетах, и в академических аудиториях. Стиль говорит о многом.

Но перейдем к содержательной стороне дела.

1) В стандарт введен базисный учебный план (что само по себе новация!), который задает жесткую структуризацию всего и вся в школе "по предметам - по годам - по недельным часам". В сравнении с действующим федеральным базисным учебным планом, в котором структуризация идет не по предметам, а по образовательным областям, все на порядок ужесточено.

2) Согласно предлагаемому учебному плану, школьный компонент (то пространство, где школа сама может выбирать, что преподавать) уменьшается практически в 2-2,5 раза.

3) Уменьшается, в сущности, и национально-региональный компонент. Дело еще и в том, что проект лукаво задает 3 часа на русский язык и литературу; а поскольку для абсолютного большинства российских школ русский язык является родным, то на него, с литературой, уже нужно будет вдвое больше часов, которые волей-неволей придется брать из "национально-регионального" компонента, что еще более сокращает маневр для регионов и школ.

Впрочем, и здесь авторам нельзя отказать в своего рода последовательности: по их концепции, для сохранения пресловутого "единства образовательного пространства" федеральная часть, то есть одинаковая и общеобязательная (для всех регионов, для всех видов и типов школ, для всех самых разных детей), должна составлять не менее 75-80% от всего объема обучения. Но тогда все получается совершенно логично: на пути спекулятивной раскрутки тезиса о "едином образовательном пространстве" неизбежно придешь к старой советской схеме: "всех учить всему". Неизбежным результатом этой, с позволения сказать, парадигмы является другая известная формула: "3 пишем, 2 в уме", - и это понятно, ибо совершенно несостоятельна идея, будто можно и нужно *учить всех всему*.

Постоянно спекулируя на том, что мальчик Петя, переехавший из Салехарда в Петербург, не должен испытывать проблем адаптации к новым школьным усло-

виям, идеологи этого "единого пространства" логично, казалось бы, требуют, чтобы все школы стыковались со всеми детьми, а все дети - со всеми школами, по схеме "шестой винт к гайке на шесть".

4) Чем же заполняется это 80%-ное "единое пространство"? Оно заполняется старым набором предметов образца 20-летней давности. Опять все логично: ни на что другое уже не остается места. Для информатики нашлось 2 часа в 7-ом классе. И все. Необходимейшие каждому сегодня знания по экономике и праву вообще опущены, разве что предполагается, что только в одном классе, в 9-ом, на них будет отпущено 2 часа (в общей рубрике "обществознание", в которой, в лимите тех же 2-х часов, должно быть и много чего другого). Иностраный язык - в начальной школе ноль, в основной школе 2 часа в неделю, то есть за столь востребуемый сегодня английский родители должны будут платить частным учителям и на курсах. При этом федерация должна заявить, что введение иностранного языка -- вообще дело не общегосударственное, а субъекта федерации. Впрочем, за овладение подростками компьютером, без которого сейчас не возьмут и в секретарши, родители заплатят тоже на сторону.

Обобщая, можно сказать, что по отношению к реалиям сегодняшней и завтрашней жизни данный стандарт приводит к нефункциональной школе, он надежно гарантирует *функциональную безграмотность* учеников – по отношению к реалиям сегодняшней и завтрашней жизни. За такую школу никто нормально не заплатит: ни высокопоставленные распределители бюджетов, ни родители.

5) Ну, еще частности: "обязательный минимум" по химии не постижим ни для кого, кроме Бутлерова или Лавуазье (а ведь от каждого Васи или Маши теперь Федеральный закон потребует знать "взаимодействие с растворами щелочей амфотерных гидроксидов" и "полимеризацию непредельных углеводов"); в начальной школе каждый должен овладеть аутотренингом.

Все содержание законопроекта - зримое выражение того, что уходящий в отставку А.Асмолов (октябрь 1998г.) называл умерщвлением вариативного образования. Новый министр божился, что чего-чего, а этого не будет. Впрочем, министра, вроде, и не спросили. Весь законопроект - попытка вернуть российскую школу к образчику унифицированной прусской гимназии 19 века (только вместо долбежки латыни и греческого будут амфотерные гидроксиды) или, что по сути то же самое, к сталинским "реформам" конца 20-х и далее 30-годов: когда был введен "единый учебный план", из школьной системы были изгнаны "буржуазные педологи" и "ненужные народу эксперименты" и вообще советское учительство осуществило "великий перелом".

Заметьте, что менять любые параметры данных стандартов можно будет только на уровне федерального же закона (разработчики даже поместили: раз в 6 лет). Заметьте, что в сопроводительной бумаге к законопроекту значится, что для введения его в действие нужно будет принять еще один закон, о государственной аттестации в образовании, а затем создать соответствующую сквозную чиновную систему, дополнительную к уже существующим "роно-гороно-облоно-инспекции-министерству".

Непонятно и еще одно принципиальное обстоятельство. Зачем вообще вопрос о включении или невключении в обязательный минимум "деградации многолетней мерзлоты", или "особенностей рельефа территорий, связанных с деятельностью древнего и современного оледенения", или "отделки швейных изделий накладными деталями и не менее чем 3-мя видами вышивки", - ставить на дискуссию между Жириновским и Явлинским, Зюгановым и Кобзоном? А как быть, ес-

ли фракция НДР рассудит, что в "обязательный минимум" нужно ввести 4 вида вышивки, а аграрии - что 2 вида? Одни будут договариваться с фракцией "Российские регионы", другие - с независимым депутатом Боровым?

Все это было бы смешно... Но почему-то грустно.

Чаемый данной концепцией возврат к советской школе 20-летней давности - плох не просто сам по себе, мол, как "возврат к старому". Он ведет к той школе, которая не смогла заложить основы для конкурентоспособности страны в целом. Та школа - плюс железная рука партии - более полувека тому назад еще сумела ответить на требования индустриализма, но уже решительно не смогла ответить на вызов компьютеризации или на императивы становления гражданского общества и правового государства. Данный проект хочет не просто воссоздать "советскую" школу - он хочет, жестко и последовательно, вернуть нас к *неэффективной школе*.

Почему-то многим людям трудно понять то, что поняли Блонский и Шацкий три четверти века тому назад (Боже мой, это понимал даже Ленин, когда писал, что нам нужна для школы не прусская, а американская модель<sup>13</sup>), что давно поняли в США и Голландии, в Скандинавии и Австралии: что расширение свободы школы, предоставление ей больших возможностей для постепенной выработки каждой школой индивидуального лица - педагогически и экономически эффективно.

Дети разные, регионы разные, семьи разные, и чтобы действовать по возможности адекватно конкретной ситуации, учителю и школе нужно иметь пространство маневра: чтобы все время вписываться в ситуацию, как шоферу нужно хоть немного свободного пространства, чтобы вписаться в поворот. В этом была и есть новая для многих, но по сути уже очень древняя, концепция *вариативного образования*. И именно поэтому вариативное образование - не "прогрессивная идеологическая самоценность и самоцель" - это просто более эффективное образование.

...А мы ужесточаем стандарты, популистски козыряя тезисом о переезде Мани в другой город или регион. Во имя "педспасения" десятков тысяч детей-мигрантов (которые все равно должны будут пройти фазу адаптации: к новому коллективу, к новому климату, к новой квартире), унифицируем условия для десятков миллионов других детей. После всего этого начинаем, натурально, дружно говорить о необходимости сохранения здоровья детей. Но о каком здоровье можно говорить, если "школа является пыткой для юношества, если ученика заставляют заниматься по 6-8 часов в классе, да кроме того по несколько часов дома, если он бывает переобременен учением до обморока и до умственного расстройства" (*Коменский*).

Великий *Дистервег* более 100 лет тому назад предупреждал: "Совершенно несправедливо требование, чтобы все ученики должны были изучать в одинаковом объеме одни и те же учебные предметы". Дистервег напоминал о простой вещи, известной еще Сократу и Демокриту: "Многознание - не на пользу. Мы страдаем переоценкой роли знаний... Нам не хватает сильных энергичных людей. Не будем же забивать головы учеников грудой учебного материала".

*Песталоцци*: "Не человеческая природа должна быть приведена в соответствии с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой". Человеческая природа такова, что люди рождаются разными. Казалось бы, это должно быть очевидно каждому. Оказывается, не очевидно. *Лысенко* выразил иную позицию и сделал это, по крайней мере, прямо: "В нашем Советском Союзе

---

<sup>13</sup> В.И. Ленин, ПСС, т. 36. С. 550.

люди не рождаются. Рождаются организмы, а люди у нас делаются - трактористы, мотористы, академики и так далее".

Эту вечную педагогическую опасность прекрасно понимал *Макаренко*: "Отстричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон... - это кажется более легким делом, чем воспитание дифференцированное. К слову сказать, *обезличка нигде не свила себе такого крепкого гнезда, как в педагогике*".

... Когда я прочел обсуждаемый законопроект, то сказал одному умному педагогу: "Увы, за 10 лет Бурбоны ничему не научились". Он мгновенно дополнил: "Но и ничего не забыли".

## К проблеме 12-летки<sup>14</sup>

Сто лет назад Киршенштейнер писал: «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».

### Вопрос о БУПе

И вот – 12-летка... Разумеется, для «повышения качества» и разгрузки. Однако, вроде очевидно, что важно не то, будем ли мы учить детей на год-два больше, а *как* мы это будем делать, на каком содержании? Нам почему-то сложно понять: массовое школьное образование вопиюще бедно сегодня не только потому, что злые чиновники не выделяют на него деньги, но и потому, что ткань его перестала быть конкурентоспособной. За такую школу, какая у нас сейчас есть, общество инстинктивно не хочет платить.

Теперь посмотрим на предлагаемые пути реализации 12-летки. Их представила Академия образования, конкретно - проект базисного учебного плана (БУП). Тут просто руки опускаются. Это похлеще, чем у Черномырдина: получается не как всегда, а много хуже.

Представленный Академией проект БУПа для 12-летки не выдерживает никакой критики:

- он предусматривает явное сокращение "школьного компонента", то есть подсекает уже достигнутую степень вариативности в общем образовании и некоторую, уже завоеванную школой, меру академической автономии;
- он не оставляет никакой возможности для введения "индивидуального компонента", т.е. курсов и предметов по выбору учащегося, что есть (на уровне среднего и особенно старшего звена) аксиома для школьной системы практически любой развитой страны;
- он сохраняет старый набор полного комплекта учебных предметов, с обязательным почасовым разбиением, то есть упраздняет уже действующее не один год понятие "образовательной области"; в этом плане проект БУПа есть не просто "шаг на месте, но с увеличенным сроком", это бесспорный шаг назад;
- он произвольно пытается закрепить одни новые предметы (например, введение в философию) и упраздняет другие (например, введение в экономику или в право).

---

<sup>14</sup> Опубликовано в "Первом сентября", 23.01.1999 (в газетном варианте).

Дальше обсуждать этот проект БУПа нет смысла, ибо для специалиста ясно, что он выполнен просто непрофессионально. За 10 лет Бурбоны ничему не научились. Видно, что в реальности может опуститься на школу. И "опустить" школу.

Ситуация с проектом БУПа обостряет уже перезревшую проблему обновления содержания образования. Единственный способ осовременить и разгрузить школу следующий:

А) Интеграция двух основных образовательных областей - естествознание и обществознание - в основной и старшей школе. При этом суммарное число часов на каждую из этих областей должно быть существенно меньше, чем сегодня дает сумма соответствующих им традиционных учебных предметов (для естествознания, например, физика, химия, биология, физгеография). Интегрированные курсы в основной и особенно старшей школе - банальность и норма во всех развитых современных странах.

Б) Одновременная разработка примерных курсов (модулей) по выбору -- так, чтобы ученик, имеющий, скажем, гуманитарную направленность, мог ограничиться общекультурным минимумом по естественнонаучной области, но выбрать дополнительные курсы по общественным наукам -- и наоборот. Мы только начинаем это обсуждать -- индивидуальный компонент в учебном плане, выбор школьных предметов -- а для Америки, например, это уже давно пройдено.

В) Некоторое сокращение (и разгрузка, в плане устранения ненужной академической псевдонаучности) математики и русского языка в начальной школе и одновременно обязательное введение изучения иностранного языка с 1-го или, в крайнем случае, со 2-го класса. Если в самое кратчайшее время школа не сможет обеспечить добротное изучение иностранного языка, то это окончательно подорвет конкурентоспособность, функциональность государственной школы на рынке образовательных услуг и в глазах родителей. Аналогичное можно сказать про информатику и научение работе с современным компьютером.

Г) Необходимо, как минимум, сохранение нынешних параметров "школьного компонента" (то, что выбирает школа) и нормативное очерчивание пространства для "индивидуального компонента" (то, что выбирает ученик).

Но теперь -- еще один вопрос, без честного понимания которого все рассуждения о 12-летке суть просто лирика, причем опасная.

## **Вопрос об армии**

По закону "О воинской обязанности и воинской службе" призывной возраст устанавливается в 18 лет. Призыв проводится (ст. 22) в сроки с 01.04. по 30.06 и с 01.10. по 31.12. Отсрочка (ст. 21) может быть предоставлена лицам, имеющим ребенка до 3-х лет, а также имеющему 2-х и более детей. По существующей и понятной практике, если молодой мужчина находится в законном браке и его жена приносит справку, что она ждет ребенка, то также дается отсрочка.

Прекрасно зная все эти реалии, армейские круги понимают, что если не призвать в армию 18-летних выпускников 12-летки (скажем, 28 июня, уже после вручения аттестатов), то очень многие из них в течение года заключат браки - и далее либо их жены родят ребенка, либо принесут соответствующие справки. Призыв обвалится.

Армия была бы заинтересована, абстрактно говоря, при несокращении призыва получать в свои ряды не 18-летних, а 19-летних призывников. Можно ли

тогда перенести срок заключения брака? Это практически невозможно. По Семейному кодексу (ст.13, п.1) брачный возраст устанавливается с 18 лет.

По Гражданскому кодексу (ч. 1, ст. 21) совершеннолетие устанавливается по достижении 18-летнего возраста. Наконец, Конституция РФ гласит: "Каждый может самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности с 18 лет" (ст. 60).

Таким образом, введение 12-летки приводит к серьезнейшей дилемме. Либо 18-летних юношей призовут в армию, либо будет изменен срок призыва (с 19-ти лет). Второй вариант - при невозможности переноса возраста бракосочетания - явным образом приведет к существенному уменьшению призыва. Лично я за то, чтобы была принята поправка к федеральному закону "О воинской обязанности и воинской службе". До ее принятия надо твердо прекратить все разговоры о 12-летке. Именно поэтому Форум "Российская школа" принял Заявление<sup>15</sup>, предлагающее объявить мораторий на все обсуждения и разработки по 12-летке, до законодательного прояснения вопроса со сроками призыва.

---

### <sup>15</sup> ЗАЯВЛЕНИЕ Форума «Российская школа»

В настоящее время Министерство образования ведет разработки по вопросу перехода школы на 12-летку. Эта тема волнует очень многих людей, о ней активно пишет пресса. Недавно в одной большой московской школе прошло родительское собрание с участием почти тысячи родителей. На вопрос "Как вы относитесь к перспективе введения 12-летки?" более половины родителей проголосовали резко против, и это были родители мальчиков. Причина ясна. Люди быстро поняли: вполне реальна опасность того, что после выпускного вечера и вручения аттестатов тех юношей, кому уже исполнится 18, немедленно призовут в армию. Например, 1-го или 15-го июля, до всяких вступительных экзаменов в вузы. Представляется безусловным, что официальные лица, ответственные за проработку школьной 12-летки, обязаны иметь совершенно конкретные ответы на эти опасения.

Министерство уже говорило: "Вопрос подготовки 12-летки и ее введения нужно увязать с переносом срока призыва в армию". Это верно, но довольно абстрактно, никого ни к чему не обязывает. Не получится ли на деле, что "готовить вопрос" о 12-летке будет одно ведомство, а призывать в армию -- другое? Минобразования будет разрабатывать учебные планы и программы, составлять новые комплекты учебников, писать методические рекомендации, одним словом -- постепенно запускать полным ходом всю педагогическую машину. После чего, когда машина сработает, будет принято решение (может, и помимо воли Минобразования), и ребята пойдут в роту 1-го июля. Если нам сейчас скажут "Вряд ли...", то мы спросим: "А где гарантии?" Законные, на бумаге! Например, совсем простые вещи: направлены ли какие-либо официальные письма в Минобороны и в Госдуму? Есть ли по ним ответы? Какова позиция Б.Н. Ельцина и Е.М. Примакова по этой проблеме?

Если сегодня нельзя ответить на эти элементарные вопросы, то до их прояснения мы предлагаем объявить **категорический мораторий на все разработки касательно 12-летки**. И заняться в этой связи первой проблемой: сроков призыва в армию. В противном случае на тех, кто сейчас ведет "чисто педагогические" разработки, может лечь ответственность за то, что десятки и сотни тысяч выпускников российских школ 1-го июля будут призваны в армию.

Проработкой 12-летки занимаются, естественно, государственные органы, в первую очередь Минобразования. Но сегодня люди государству не верят. Очевидно, что у людей на то есть веские причины.

Переход к 12-летке также имеет и свою экономическую сторону. Если государство сегодня -- в отношении образования, но не только -- есть полный банкрот, то как можно вдруг обсуждать идею расширения "российского школьного предприятия" аж на 20%? Именно на 20%, ибо сегодня в реальности мы имеем в школе по преимуществу 10-летку (в большинстве школ дети учатся в начальном звене три года, а затем "перепрыгивают" в пятый класс). Учителям не платят по пол-года нищенскую зарплату, они бастуют и умирают от голодovieк, а в Москве ученые и управленцы и обсуждают, как бы в обанкротившемся предприятии расширить объемы на 20%, причем без привлечения реальных и гарантированных инвестиций. Как вообще и куда все это укладывается?

Мы понимаем, что переход на 12-летку -- это, помимо всего прочего, интересная и сложная педагогическая проблема. Форум готов, по мере своих знаний и сил, участвовать в ее решении. Но сначала необходимо решить вопросы с армией и с экономическим выживанием школы. Несоблюдение

---

их последовательности не только нелогично, но и просто опасно. (Опубликовано в "Первом сентября" 15.12.98)

## «Сначала отнять, а потом все поделить...»

### Об идее передаче школ «от мэров – губернаторам»

В начале 1999 г. председатель ЦК профсоюзов работников образования и науки В.Яковлев обратился с открытым письмом к Президенту РФ<sup>16</sup>. В письмо был прямо провозглашен призыв к **демуниципализации российской школы**. Данная постановка вопроса вызвала серьезные и острые обсуждения в профессиональной образовательной среде, в структурах исполнительной и законодательной власти на всех уровнях. Это вполне естественно, ввиду особой социальной масштабности и важности проблемы: в стране работает более 2 миллионов учителей, которые обучают более 20 миллионов школьников, поэтому проблемы школы затрагивают практически каждую российскую семью; в ряде регионов и муниципалитетов учителям месяцами не выплачивается зарплата, сама по себе нищенская; в 1998 почти 90% забастовок в России пришлось на забастовки работников школьного образования; положение российской школы давно вызывает обоснованную и тяжелую тревогу, многие специалисты, управленцы, политические деятели ищут пути выхода из сложившейся ситуации.

Далее, в № 14 «Учительской газеты» В.Яковлев дал развернутое интервью, в котором еще раз изложил и прокомментировал суть своих предложений.

15 апреля 1999 г. в органы законодательной власти субъектов РФ, от имени Комитета по образованию и науки Госдумы РФ (подписано председателем комитета И.И.Мельниковым, КПРФ), был направлен материал «По вопросу о неправомерности передачи государственных образовательных учреждений в ведение органов местного самоуправления»<sup>17</sup>.

Можно сказать, что в вышеназванных трех текстах данная идея нашла свое полное отражение.

Тезис о демуниципализации школы, выдвинутый В.Яковлевым, носит глобальный характер и касается не только школы – на деле он затрагивает вопросы федеративного устройства России и всей системы местного самоуправления, его финансовых основ (ведь в каждом муниципалитете средства на поддержание местной школьной системы составляют порядка 1/4 расходной части бюджета), проблем налоговой системы, конституционных прав граждан на образование и т.д. Поэтому исключительно важно серьезно проанализировать аргументы и контраргументы по данной проблеме. Сразу отметим, что мы обсуждаем не столько юридическую сторону вопроса, сколько его суть. (К открытому письму В.Яковлева была приложена юридическая справка, составленная в аппарате ЦК профсоюзов, однако собственно юридическая аргументация, содержащаяся в ней, не выглядит убедительной и мы не входим здесь в ее детальный анализ).

\*\*\*

Одна из главных причин критического положения, сложившегося в сфере школьного образования, заключается, по мнению В.Яковлева, в том, что *«в нарушение Конституции РФ и ряда федеральных законов школа фактически перестала быть государственной - она стала муниципальной. Можно говорить о*

<sup>16</sup> Учительская газета, 23.02.99

<sup>17</sup> Госдума РФ, Комитет по науке и образованию, письмо за исх. № за № 3.5 – 417.

*"разгосударствлении" в форме муниципализации практически всей системы общего среднего образования». В качестве оперативной меры «по демунципализации общего среднего образования предлагаем рассмотреть вопрос об издании Указа Президента РФ, предусматривающего передачу образовательных учреждений начального, основного и среднего (полного) общего образования в подчинение органов государственной власти субъектов РФ. Наряду с изменением собственно правового статуса перечисленных образовательных учреждений это означает, что такое переподчинение должно сопровождаться одновременно передачей собственности и полномочий учредителя».*

Иными словами, речь идет об идее **передачи школы «от мэров – губернаторам»**. Идея в высшей степени сомнительная, опасная и неэффективная. При этом, одновременно, ряд замечаний В.Яковлева, посвященных оценке ситуации в российском школьном образовании, вполне справедлив, однако по своей сути принципиальная его идея – о демунципализации школы – никак с ними не связана. Рассмотрим некоторые основные «узловые точки» данной проблемы и «профсоюзной концепции» (при этом цитаты из материалов В.Яковлева даем курсивом).

1) *«Реализация идеи муниципализации образования выявила на практике такие негативные стороны ее проявления, как отсутствие единого механизма осуществления государственных гарантий прав граждан в области образования, обеспечивающего равенство при их реализации...»* - это совершенно верно, однако муниципализация школы здесь не при чем. Аналогичные механизмы отсутствуют и на региональном, и на федеральном уровнях. Их создание и законодательное оформление – важнейшая на сегодня задача, которой, в частности, активно занимается фракция «Яблоко» в Госдуме.

2) *«...отсутствие механизма выравнивания финансовых возможностей муниципальных образований в области образования»....* – Опять же, совершенно верное утверждение. Оно фиксирует общую проблему финансовых основ местного самоуправления, касается не только образования. Но в отличие от нашего оппонента мы убеждены, что эту проблему необходимо решать, а не «отшатываться» от нее, передавая школу (и, заметим, другие зоны ответственности муниципалитетов) – губернаторам. С другой стороны, аналогичный механизм выравнивания также отсутствует и относительно регионов. Нецелевое расходование трансфертов губернаторами, вкупе с ясно проявившейся порочностью системы обезличенных трансфертов в целом, давно уже стало притчей во языцех.

3) *«...отсутствие механизма нормативных требований к объему финансирования образования на муниципальном уровне».* – А это уже общая проблема экономики образовательной отрасли. Уже в 1992 г. закон «Об образовании» определил, что в сфере образования должно иметь место нормативное финансирование, причем нормативы должны утверждаться федеральным законом, однако уже 7 лет как данная норма не исполнена, финансирование школы идет без всякой законодательно утвержденной нормативной основы. Муниципализация – или, скажем, регионализация – здесь не при чем.

4) Следует также кратко остановиться на мнении, запущенном ныне в образовательную прессу, будто, по букве закона, если муниципализация худо-бедно и правомерна в отношении учреждений «основного общего образования» (то есть 9-летки), то учреждения «полного среднего образования» (11-летние школы) явно переданы муниципалитетам незаконно. В этом контексте даже зазвучала фраза *«11-летку отдали муниципалитетам насильно и нарушив законы».* – Но корень этой проблемы лежит в том известном и вопиющем ляпе, который

допустили разработчики Конституции 1993 года, написав в 43-й статье о государственных гарантиях общедоступности и бесплатности лишь «дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях», забыв, так сказать, о среднем (полном) общем образовании (т.е. об 11-летке) и о начальном профессиональном образовании. Положение дел скорректировано Указом Президента № 1487 от 08.07.1994 и, далее, новой редакцией закона «Об образовании» (принят ГД РФ 12.07.1995, утвержден Президентом 13.01.1996), - где соответствующие гарантии уже определялись и для полной средней школы, и для учреждений начального профобразования.

К сожалению, разработчики закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» (принят ГД РФ 12.08.1995) и законодатели не отнесли этот закон с вышеназванным Указом Президента и с текстом новой редакции закона «Об образовании», - хотя последний был принят Думой ровно месяцем раньше! - и потому не отнесли к предметам ведения местного самоуправления полную среднюю школу и начальные ПТУ<sup>18</sup>.

\*\*\*

Предложения ЦК профсоюзов были резко критически оценены Ассоциацией городов Юга России (АГЮР). В своем заявлении от 14.03.1999 АГЮР, в частности, утверждает, что «верхом некомпетентности является видеть причины бедственного положения российского образования в его муниципализации... Именно муниципальный принцип финансирования образования позволяет усилиями городов-доноров, локомотивов финансирования регионов, создавать в море беспросветной бедности островки относительного благополучия, если под этим понимать хотя бы отсутствие задолженности по учительской зарплате.

Не надо играть словами: в сознании абсолютного большинства наших соотечественников муниципальная власть является столь же государственной, как и региональная. Абсолютное большинство родителей отдают своих детей в государственные школы и они полностью уверены (и это совершенно справедливо!), что на них распространяются все государственные гарантии в области образования, заложенные в Конституции.

Настораживает агрессивно-радикальный тон открытого письма. По существу предлагается ликвидировать основные полномочия муниципальных образований...

Предложения г-на Яковлева по передаче финансирования образования на уровень субъектов Федерации не решат ни одной проблемы отрасли. Попытки переложить деньги из одного пустого кармана в другой поспорят одну часть учителей с другой. Пострадают учителя крупных городов, педагогических центров, где наиболее ощутимы результаты демократизации в российском образовании. Их не так мало: это примерно 30% учителей России, которые к стати живут на асфальте городов и не имеют приусадебного участка, хоть как-то поддерживающего сегодня сельского учителя. Наконец, это удар по наиболее демократическому электорату страны и задуман он в интересах политической силы, стремящейся вернуть нас к временам равенства в нищете».

\*\*\*

---

<sup>18</sup> См. статью Э.Днепров «Муниципальная школа как заложница псевдополитики» – Первое сентября, 04.05.1999.

Из всего вышеизложенного явствует, что обсуждаемая идея демуниципализации школы должна оцениваться, во-первых, с точки зрения своей возможной непосредственной экономической эффективности для школы, во-вторых, с точки зрения ее возможных и серьезных общесистемных, политических последствий для страны, а именно – в контексте проблем становления муниципальной власти, федерализма и межбюджетных отношений, то есть в важнейших аспектах конституционного устройства России в целом. Повторяем, что даже чисто экономически «цена вопроса» очень высока, речь идет о суммах порядка 100-150 млрд. руб. в год. И на наш взгляд, в обоих случаях проект демуниципализации школы является несостоятельным.

Первое. Рассмотрим экономическую сторону проблемы на простой модели. Пусть в регионе есть депрессивная территория и территория-донор. Донор в любом случае, как и сегодня, часть школьных денег отдает в региональный бюджет. Реципиент часть школьных денег, пусть малую, расходует из собственных средств, часть – получает из регионального центра. Предлагается, чтобы сначала все деньги были «аккумулированы» в региональном центре, то есть изъяты практически полностью и у донора, и у реципиента, а затем распределены обратно, с соответствующей дотацией для депрессионного города. Вопрос: почему эту дотацию нельзя послать сразу, то есть не изымая сначала денег у обоих муниципалитетов? Зачем нужна новая дополнительная «денежная петля»? Ведь мы прекрасно знаем, что на таких «петлях» деньги могут только теряться.

Вообще, хотим отметить, во всех предложениях о демуниципализации школы активно звучат слова об «аккумуляции» денег в региональных центрах, их «концентрации», «мобилизации» и т.п. Но ведь как ни «аккумулируй» - сумма больше не становится (это косвенно признает и В.Яковлев в своем Открытом письме к Президенту, когда пишет: «...Конечно, эти предложения не добавят средств в бюджеты субъектов РФ»).

Также отметим, что авторы подобных идей все чаще сейчас ссылаются на пример Самарской области, якобы подтверждающий правоту их концепции. В действительности, этот пример никак не льет воду на мельницу «демуниципализаторов». Самарская область – регион-донор. Для того, что оказывать действенную помощь школам депрессивных территорий области, Титов (губернатор области) по сути не нуждается в предварительном полном изъятии школьных денег из них. Каждый депрессивный город или район Самарской области, отсылая сначала некую сумму своих школьных денег в региональный центр, уверен, что он получит их назад с некоторой добавкой. Эта добавка обязана своим происхождением вовсе не тем, что сначала деньги «снизу» изымаются. А для городов-доноров данной области вся эта схема и вовсе не особенно интересна. Яркий пример – сама Самара, как город, не вошла во всю эту областную схему распределения школьных денег. И это понятно, ибо город Самара – донор, и он прекрасно понимает, что может здесь только потерять.

Очевидно, что губернаторам любезна идея «сначала - все отнять, а потом – мы все будем делить». Но при чем здесь интересы школы? Мы могли бы, теоретически говоря, даже поступиться своими ценностями, касающимися местного самоуправления и местной демократии, если бы видели, что предложенный механизм может реально и быстро помочь школе, переломить катастрофическую ситуацию с ее финансированием. Увы, нам не придется «поступаться принципами», ибо даже чисто прагматически демуниципализация школы ничего не

даст в целом, наоборот – у ряда городов-доноров лишь частично снизится мотивация к сбору налогов, так что в сумме система российского школьного образования еще и потеряет. Лишь незначительный хозяин будет резать на бульон единственную курицу-несушку, которая к тому же иногда несет и золотые яйца. Через неделю у него не будет ни бульона, ни яиц, ни, соответственно, будущих цыплят.

Второе. На предложениях В.Яковлева о демуниципализации школы ярко проявилась значительно более широкая проблема. А именно, у нас ныне существует принципиальный разрыв между, с одной стороны, теми обязательствами, которые сегодня лежат на местной власти (и которые, как мы убеждены, во всяком цивилизованном государстве должны исполняться именно органами местного самоуправления), и, с другой стороны, сложившимися финансовыми механизмами, которые на сегодня существенно лишают местное самоуправление возможностей отправлять свои законно утвержденные функции. Надо определиться прямо: если мы хотим, чтобы местное самоуправление в России «умерло, не родившись», то, надо признать, передача школ губернаторам очень эффективно решает эту задачу. Школе, правда, лучше не станет.

А если мы хотим иного, то единственный путь состоит не в «секвестре муниципалки», а наоборот – во-первых, в максимальном поддержании школьных муниципальных систем, сложившихся на сегодня и, во-вторых, в последовательном перераспределении части бюджетных полномочий в пользу местной власти. И никак не наоборот.

### Послесловие к статье

1) К счастью (хотя и весьма относительному), правительство России, по крайней мере на середину июля 1999 г., в лице первого вице-премьера В.Христенко, однозначно высказалось, в косвенной связи и с данной проблемой: «Мы время от времени получаем в правительство предложения об одностороннем пересмотре бюджетных доходов и расходов в ущерб местным бюджетам; это полностью противоречит Конституции, и мы на это никогда не пойдем».

2) К сожалению, идея предметного укрепления финансовых основ местного самоуправления являлась абсолютно непроходной в Госдуме данного состава. Вот ясный пример:

22 апреля 1999 г. Государственная Дума отклонила законопроект “О внесении изменений и дополнений в Налоговый Кодекс РФ”, предусматривающий перевод налога на недвижимость из числа региональных в местные. Поправка была подготовлена заместителем председателя комитета по местному самоуправлению, депутатом фракции «ЯБЛОКО» Сергеем Митрохиным.

В соответствии с уже принятой частью Налогового кодекса, налог на недвижимость причисляется к разряду региональных и именно в таком виде готовится в настоящее время к введению. Автор поправки в НК С. Митрохин считает, что это сократит до чрезвычайно опасного минимума собственную налоговую базу местных бюджетов, которую составят налоги на рекламу, наследование и дарение и крайне немногочисленные лицензионные сборы.

Выступая на пленарном заседании Думы, «яблочник» предупредил депутатов, что *отклонение предложенной поправки лишит местное самоуправление перспектив развития*, поскольку приведет к резкому сокращению доходной базы местных бюджетов; органы самоуправления не смогут привлекать на свои

территории инвестиции, гарантировать возврат взятых ими кредитов осуществлять планирование развития своих территорий. Таким образом, местные власти будут просто не в силах профинансировать тот объем полномочий (ЖКХ, школы, поликлиники, социально-культурная сфера), которые возложило на них российское законодательство. При этом жертвой, как всегда, подчеркнул С. Митрохин на заседании Госдумы, окажется население.

## Строгий закон или добрый барин?<sup>19</sup>

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.

Данная ситуация уникальна даже во всемирно-историческом контексте. Например, в самые тяжелые и трудные годы Великой депрессии в США работага-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 прожить даже одного работника*. Что закон? Закон, опять же, безмолвствует.

---

<sup>19</sup> Статья написана по материалам Комиссии по образованию Объединения «Яблоко». В обсуждениях и разработке материалов принимали участие депутат Госдумы РФ С.Митрохин, депутат Мосгордумы Е.Бунимович, куратор Комиссии по образованию М.Митькина и автор статьи; экономический механизм предложен С.Хурсевичем.

Еще одна проблема связана с тем, что *естественные затраты школы далеко не сводятся к учительским зарплатам*. Есть учебные расходы, хозрасходы, 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 г., 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, однозначно 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-образовательное, б) муниципальная политика, в) экономика в целом (налоговая концепция, бюджет, межбюджетные отношения и т.п.), г) социальная сфера и концепция зарплаты работников соц-сферы.

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 средство обеспечения нормативного 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 разрубить 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 последующего исполнения.

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.

## Интернет и школа<sup>20</sup>

### *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 (1996)

### **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 Интернетом?* - 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 один мой приятель, который был в моих глазах уже старожиллом этого Нового Света, он поселился там уже как целых два 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 кузницу, скотовод – ранчо, но все они обживают Новый Мир. «Москва школьная» ([www.mschoools.ru](http://www.mschoools.ru)) выросла из сочетания этого базового чувства первопоселенца, перемноженного на ряд ситуативных факторов. За пару лет своего существования сайт стал

<sup>20</sup> Опубликовано в «Учительской газете», 03.07.1999, в газетном варианте.

довольно известен в образовательном Интернете; например, он уже более года устойчиво держит 1-е место по посещаемости в разделе «Среднее образование» популярной российской рубрикативной системы «АУ!» ([www.au.ru](http://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'e 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 (скажем, в качестве координатора Московского Круглого стола школьных директоров или зампреда Комиссии «Яблока» по образованию), 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 заметить, что разговоры, будто для большой городской школы полсотни баксов составляют большую проблему, по-честному 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. Примерно 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 №172, адрес: <http://www.belti.msk.ru/vt/sch172/rus/schinet.htm>. Однако большинство из них представляют собой не мало-мальски живой работающий сайт, сколько homepage, 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 градусов 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 неразворывания 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 Толстой<sup>21</sup> 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 это весьма 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, склоняясь над ненавистными школьными учебниками, вместо того, чтобы отважиться жить". Простая женщина Мария Кюри – правда, единственный в истории дважды лауреат Нобелевской премии – ограничилась, на этот же предмет, довольно безыскусной формой: "Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы".

А мы ставим тему: «Школа и Интернет»... Уважаемый читатель, попытайтесь 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**

*С год назад я беседовал с Александром Гагиным, – главным редактором журнала «InterNet», одного из самых популярных и авторитетных российских журналов, посвященных компьютерным технологиям и Интернет; сооснова-*

---

<sup>21</sup> Автор должен принести извинение за то, что пара нижеследующих абзацев практически совпадает с соответствующим местом (главка «Толстой») из последней статьи брошюры («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.

тель популярнейшего сайта *«Форум-Москва-Россия»* ([www.forum.msk.ru](http://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](http://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 пуще, 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 индивидуалистичен и коммуникативен. Школьное образование – централизованно и иерархично, консервативно-статично, практически лишено экономического измерения; оно почти неизменно огосударствлено и несет в себе сильнейший компонент патернализма. Практически всё на 180 градусов наоборот. То есть по своим системным, глубинными качественными характеристиками 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 невероятной недвижности 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 «естественном» 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). Вот, как говорил дворник Тихон про Ипполита Матвеича Воробьянинова, "раньше у нас был добрый барин, платил исправно, а на Рождество и Пасху даже трешку сверх дарил. А теперь барин скверный". И ЦК профсоюзов с тов. В.Яковлевым корит барина и призывает его платить исправно и вновь учредить трешку сверх (то есть губернаторские региональные надбавки). Все это по-человечески очень понятно, но только 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 делятся, по Тойнби, "восемь веков экзаменационного кошмара), со своей образовательной политикой. Попробуем обобщить. По-марксистски, если угодно. Чем является Интернет в этой модели и парадигме? – Ничем. Чем он станет в новой образовательной парадигме? – Всем.

*«Когда Интернет станет основной, если даже и не единственной, средой передачи информации, все товары Информационного Века будут существовать или как чистая мысль, или как что-то очень похожее на мысль: электрическое напряжение, мчащееся по Сети со скоростью света», - Барлоу.*

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.

## Педагогика свободы<sup>22</sup>

### Проблемный очерк

Несомненно, с течением времени свобода всегда приносит умеющим ее сохранять и довольство, и благосостояние, 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 слугой... Не требуйте от меня анализа сего возвышенного чувства – его нужно испытать самому. Бесполезно объяснять здесь что-либо людям, чьи души никогда не знали этого чувства.

*Алексис де Токвиль*

### 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 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 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 возвращать несвободный педагог, равно как вряд ли можно ожидать расцвета свободы учителя, 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.

<sup>22</sup> Опубликовано в «Первом сентября», 07.07.99, в газетном варианте, под редакционным названием «Идея свободы в педагогике и образовательной политике».

## 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 односторонняя 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 от 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 на-

рисовал 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), пронизательно 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 женева “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 разгорающим 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, беспреце-

дентные 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 пра-исторического дикаря в настоящего героя интеллектуалов-прогрессистов... и разработал *концепцию свободы, превратившуюся в величайшее препятствие на пути к ее достижению.*

По Хайеку, общепризнанная огромная соблазнительность и привлекательность взглядов Руссо едва ли имеет какое-либо отношение к разуму и доказательности. Благословляемый, буколически «слитый с природой первозданный человек» отнюдь не был свободен; без согласия группы, к которой он принадлежал, он мог предпринять очень немногое. Принятие личных решений предполагало разграничение индивидуальных сфер контроля и, таким образом, становилось возможным только при появлении индивидуализированной собственности, развитие которой в свою очередь закладывало основы для роста расширенного порядка, превосходящего разумение вождя или властителя, равно как и всего коллектива.

Хайек пишет: «Призывы Руссо, несомненно, были восприняты, и на протяжении последних двух веков сотрясали нашу цивилизацию. Руссо выдал интеллектуальную лицензию на пренебрежительное отношение к ограничениям, налагаемым культурой и традицией, на правомерность попыток обрести "свободу" от ограничений, способствовавших возникновению самой свободы, и на то, чтобы эти нападки на фундамент свободы *звались "освобождением"*. После этого, например, *собственность* становилась все более подозрительной, и ее уже 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» 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 институтами общественной жизни, но наоборот – в полной оторванности школы от жизни.

Изучив реальную работу школ России, Германии, Швейцарии и Франции, Толстой заявил: образовательное влияние современной школы совершенно незначительно. Везде, где люди сметливы и образованны, они 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 жалуется на кризис или хроническое недофинансирование образования, не грех было бы задуматься над этими мыслями Толстого. Разумеется, данной репликой во все 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 «принудилку 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, продолжая мысль Толстого: школа всецело подпадает под введенное Мишелем Фуко понятие «дисциплинарного института» - в один ряд с армией, лепрозорием и тюрьмой.

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

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

Первые результаты Яснополянской школы были очень впечатляющи. Несмотря на отсутствие учебной дисциплины, дети выучивались грамоте и иным знаниям в несколько раз быстрее, чем их сверстники из обычных школ соседних деревень. Отсутствие дисциплинарных мер привело к тому, что нарушения порядка также случались существенно реже, чем бывало обычно в ту пору. Этот бесценный опыт школы в Ясной Поляне еще очень мало осмыслен – а именно, что свобода, как базовый педагогический фактор, не просто соответствует неким отвлеченным обаятельным идеалам, но *свобода педагогически эффективна*. Симметричный постулат в сфере экономики давно прижился а 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 жене 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, проклевывающаяся в человеке внутренняя сила. И это есть, во-первых, активная, творческая и, во-вторых, индивидуальная сила. Свобода не есть способ наиболее эффективно «обороняться, отбиваться от мира», напротив – это способность *сделать в мире нечто новое, по-своему*. И тогда уясняется, что свобода не блокирует от мира, но, наоборот, интегрирует в мир. Произвольные поступки, в отличие от свободных, всегда случайны и реактивны, они суть пассивная реакция на влияния мира: «тебя шарахнуло оттуда, вот ты и дернулся туда». Свободный же поступок отличается *самобытностью*. Поэтому свободное действие каждого конкретного человека одновременно и непредсказуемо, и предсказуемо. Непредсказуемо в том смысле, что свободный человек творит и поступает по-новому, *по-своему*, так, как до него никто еще не поступал, его действия окрашены его уникальной индивидуальностью. И одновременно я, если хотя бы отчасти знаю *этого* свободного человека, могу сказать: «а вот этого он никогда не сделает». Здесь нет полной определенности, и понятно почему, ибо индивидуальность в каждый момент частично уже раскрыта, а частично еще ждет своей актуализации.

Наверное, лучше и гармоничней всех эту идею активно-творческого характера становления свободной личности смог выразить Гете, который сам являлся уникальной личностью – именно по своей творческой потенции, продуктивности и гармонии с жизнью. В своем «романе воспитания» (не совсем удачный традиционный перевод немецкого Bildungsroman) о годах учения и годах странствия Вильгельма Мейстера он писал: «Как можно познать себя самого? Никогда через созерцание, но только через действие. Попытайся выполнить свой долг, и ты сразу узнаешь, что в тебе кроется». Конечно, тут есть одно небезопасное словечко, «долг». Человеку с замусоренной головой, - а таких, в сравнении с тем же Гете, тьмы и тьмы, - здесь сразу может придти на ум нечто всемирное, никак по уровню не ниже тотального спасения всего земного шара или, на худой конец, отдельно взятой страны, скажем Росии-матушки. А потому Гете мгновенно поясняет: «И что такое твой долг? – Требование дня».

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

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. Кершенштейнер 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 Чарнолуцкий, 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 сконструировали, 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 концепцией «гуманной педагогики».

Но 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

Любая реформа, кроме моральной, бесполезна  
*Карлейль*

«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 взрывать, 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 сбалансированно, доказывать не надо. В нем автору счастливо удалось избежать многих односторонностей других поборников свободы в образовании, будь то Руссо или Толстой. На наш взгляд, это вообще один из самых сильных философско-образовательных текстов всего XX 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 Днепровы «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, общественного управления, личностного начала, книга противостоит авторитарной технократической школе, тупой бюрократизации управления и т.п., - а вот существительное «свобода» или прилагательное «либеральный» почти отсутствуют!

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

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

документ», - то мы не будем спорить, но позволим себе вспомнить Ницше: «Да, человеческий. Слишком человеческий».

В результате избранный жанр, как и любой жанр, накладывает свои ограничения, и порой тяжелые. 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 «единой политехнической», где учителя получают пайку объемом с треть прожиточного минимума и люмпенизируются, где законы либо отсутствуют, либо бьют рекорды Гиннеса по неисполнимости.

"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 Поля Бурдьё, как раз и есть политика.

## Педагогика свободы и образовательная политика

Возможно, в конце XX века провозглашенное эпохой Просвещения единение идей и действий и потеряло часть своего очарования, но оно нисколько не утратило силы как средство борьбы за свободу.

*Ральф Дарендорф. Ответственность интеллектуалов перед обществом (1994).*

История показывает, что в России периоды процветания и величия всегда были одновременно периодами Просвещения: при Петре I, при Екатерине II, при Александре I и т.д. Коренной, поистине общенациональной ошибкой всех реформ последнего десятилетия была ошибочная, грубо-материалистическая идея, будто возможно построить эффективную новую экономику, сильное правовое государство и живое гражданское общество без реализации системной Политики Просвещения. Жизнь доказала, что *непросвещенная свобода* - непродуктивна и неустойчива, порой опасна и бессмысленна. Политика же Просвещенной Свободы с необходимостью требует реализации политики Свободного Просвещения.

Импорт или изобретение экономических схем, банковских инфраструктур, компьютеров, техники, технологий, долларов - в отрыве от становления нового просвещенного человека (образованного, воспитанного, культурного) - обречены на крах. Техника будет ломаться и ржаветь, доллары и банковские кредиты

будут разворачиваться, 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 от всех учащихся посредством жесткого контроля знаний, и это есть базовая причина тотальной неправды, пронизывающей сложившуюся у нас школьную систему. Поговорка "3 пишем, 2 в уме" еще в мягкой форме выражает ситуацию. Сказка Андерсена о голом короле делает это более жестко.

Все идеи о раскрепощении учителя или о личностной педагогике, о школьном самоуправлении и о функционале гуманистического психолога в школе суть обман или, называя вещи своими именами, маразм, - когда от каждого российского ученика требуют ответов на вопросы о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидроксокомплексам и с определением соответствующего координационного числа геометрическим фактором; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о цитологических основах скрещивания особей, отличающихся по двум парам аллелей; о лесорубочном билете, лесном билете, лесном ордере и научно обоснованной расчетной лесосеке в новом Лесном Кодексе (все примеры взяты из утвержденных 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 (*Валентина Ивановна и Владимир Михайлович, прочтите хоть эту фразу!*). 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 будущем 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 говорил 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 единственным 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, непритязательным 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*).