

«Скажите государю...» или загадка графа П.Н. Игнатьева для средней и высшей школы

М.Ю. Тихонов,

доктор философских наук, профессор,
начальник Юго-Западного окружного управления образования
Департамента образования Москвы

Автор проводит сравнение между дореволюционным образованием и образованием в Советском Союзе, а также образованием в современной России и делает вывод о явных преимуществах методов конца XIX и начала XX века. Он объясняет безуспешность директивных попыток введения всеобщего и обязательного среднего образования, равно как и порочность подчиненного высшей школе положения школы средней. В статье дан подробный анализ системы аттестации в школе, в частности - единого государственного экзамена - ЕГЭ.

Ключевые слова: ЕГЭ, система образования, система аттестации

*«Скажите государю, что у англичан
ружья кирпичом не чистят: пусть
что-бы и у нас не чистили, а то,
храни бог войны, они стрелять не
годятся»¹.*

Лесков Н.С. «Левша» (1881)

В последние пятнадцать лет только ленивый не говорил и не писал о кризисном положении российского образования. За все эти годы подобных оценок не смогли изменить ни смены министров, ни смены концепций. Более всего такие дискуссии огорчают самих учителей, профессоров и всех практических работников образовательных учреждений и структур. В качестве слабого утешения для последних предлагается обратиться к истории российского народного просвещения, которая убедительно показывает, что этот кризис не первый, а может, и не последний.

«Профессора высших учебных заведений – университетов и технических институтов – нигде в современном цивилизованном мире не поставлены в столь унижительное положение, как у нас в России. За последние десятилетия XIX века только положение преподавателей в университетском пережитке, в забытом схоластическом университете Филиппинских островов могло быть сравнимо с правовым положением профессоров великого русского народа»².

«...съезд в Петербурге в своих речах и постановлениях развернул перед всем миром картину поразительной свободы от наук. В XX веке мы услышали живых персонажей Фонвизина. ...министр народного просвещения публично произнес холодную, оскорбительную оценку, по существу несправедливую и неверную. Едва ли когда в какой-либо стране было бы мыслимо такое отношение к национальному достоянию со стороны представителей власти»³.

На что же так обиделся автор? На следующую оценку: «Наиболее печальным явлением я считаю научный упадок университета, понижение его научной производительности»⁴.

Оценка принадлежит министру народного просвещения Российской империи в 1910–1914 г. Льву Аристидовичу Кассо, а первые две цитаты – перу Владимира Ивановича Вернадского в бытность его профессором Императорского московского университета; первая – в 1904, а вторая – в 1911 г. Не правда ли, все это звучит сегодня весьма актуально и волей-неволей наво

¹ Лесков Н.С. Сочинения.: В 3-х т. М. 1988. Т. 2.

² Вернадский В.И. О профессорском съезде. «Наши дни». 1904. 29 декабря // Московский университет в судьбе русских писателей и журналистов. Воспоминания. Дневники. Письма. Статьи. Речи. М., 2005.

³ Вернадский В.И. Разгром. Там же.

⁴ Кассо Л.А. «Новое время», 1911, 2 февраля. Там же.

дит на некоторые сопоставления и аналогии. В начале прошлого века, как и теперь, российская научная и педагогическая общественность была серьезно озабочена положением дел и в обществе, и в образовании. Предреволюционные 1915–1916 гг. были связаны с последней в царской России попыткой реформирования народного просвещения, суть которой была в стремлении успокоить набирающие силу народные волнения и связанные с ними деструктивные процессы в обществе.

Министерство народного просвещения в те годы возглавлял граф Павел Николаевич Игнатьев. Именно он сформулировал педагогическую задачу школы, взятую позже на вооружение советским народным просвещением: «возможно полное использование природных дарований ученика и достижение возможно полного, на данном уровне обучения, развития его умственных и физических способностей путем активной самодеятельности»⁵.

Идеи П.Н. Игнатьева не были приняты и не получили законодательного оформления⁶ в Российской империи, а их реализация в Советской России не радовала самого автора. Он считал, что большевики использовали его подходы для создания советской школы, взяв «всю внешнюю структуру намеченных изменений, многие основные реформы номинально приняли, придав им совершенно превратный, искаженный характер»⁷.

Современное российское образование ищет пути выхода из настоящего кри-

зисного состояния преимущественно в анализе и сравнении собственных результатов с достижениями советской педагогики и существованиями в меньшей степени – с достижениями дореволюционной российской. В советское время этого не делалось по идеологическим соображениям, а в постсоветское, видимо, – по традиции.

Следует пояснить, что все-таки подтолкнуло автора обратиться к дискуссиям столетней давности. Ответ прост – учебники и учебные пособия рубежа XIX–XX вв., а точнее – осознание того, что российская школа в те годы учила детей не хуже, а подчас и лучше, чем она делает это сейчас. Несмотря на кажущуюся спорность утверждения, это легко доказывается. При сопоставлении учебников математического и естественно-научного цикла обращает на себя внимание практическая направленность и полезность (и в смысле повседневной жизни, и в смысле дальнейшего изучения теории) для ребенка излагаемых в старых учебниках сведений.

Так, в сборнике арифметических задач для начальных училищ (третий год обучения) мы находим задачи на вычисление времени, банковские проценты, пробы драгметаллов и крепости спирта, квадратные и кубические меры⁸. Краткий курс алгебры для женских гимназий учит делить многочлен на многочлен и исследовать бесконечно убывающие геометрические прогрессии⁹, что делается сегодня не в каждой московской

⁵ Игнатьев П.Н. Очерк о русской школе. М., 2000, №2.

⁶ На Всероссийском монархическом съезде (Нижний Новгород, 1915, ноябрь) резюме по материалам школьной секции об «антигосударственной работе Игнатьева» было жестоким: «С одной стороны – космополитизм школы, с другой – уменьшение программ по усмотрению самих учебных заведений, с третьей – заполнение средней школы еврейством, с четвертой – сокращение числа учебных лет, с пятой – беспрепятственный доступ улицы в школу и с шестой – назначение в число учительского персонала лиц политически неблагонадежных – вот мероприятия графа Игнатьева, которые он изо дня в день проводит в русскую школу, дабы такими своими действиями, идущими от еврейского начала и прогрессивного блока (в Государственной Думе – М.Т.), свести русскую государственность к нулю и убить нашу самобытность» // Там же.

⁷ См. Там же. С. 52. Граф Игнатьев скончался в 1945 году в Канаде.

⁸ См.: Юревич Г.Я. Сборник арифметических задач для начальных училищ. Часть вторая. Третий год обучения. С.-Петербург: Книжный магазин Н. Карбасникова, 1899.

⁹ См.: Гебель В.Я. Краткий курс алгебры и собрание алгебраических задач. Часть I. Теория. Изд-е четвертое, испр. и дополн. М.:Типо-литография В. Рихтер.1902.

школе¹⁰. Учебник по прямолинейной тригонометрии для мужских гимназий открывается разделом, посвященным измерению расстояний и углов на местности с применением астролябии и теодолита, отсюда становится ясным практический смысл решения треугольников. В шестом классе гимназисты узнавали происхождение и смысл названий тригонометрических функций, что в настоящее время неведомо многим школьным учителям математики, и использовали их логарифмы¹².

Если говорить об учебных пособиях гуманитарного цикла, то прежде всего обращает на себя внимание их существенно меньшая, чем сегодня, политическая ангажированность¹³. Начиная с «Краткого курса истории ВКП (б)» И.В. Сталина, советские учебники по гуманитарным дисциплинам приобрели упрощенно-идеологические мотивы – «это хорошо, а это плохо», «так должно быть!» Отсутствие устоявшихся оценок, к примеру, собственной истории есть своего рода плата за ее конъюнктурные оценки в прошлом. Старые же учебники лейтмотивом имели – **«так было» или «так есть»**, они в существенно большей степени обращались не столько к рассудку, сколько к становящейся духовности ребенка, предоставляя ему суверенное право самостоятельной оценки исторического факта в категориях **добра и зла**.

Из прочтения старых учебников возникает устойчивое представление о невосполненной на сегодня утрате значительной части содержательных педагогических традиций, о перерыве постепенности в развитии российского образования в период с 1917 по 30-е гг. Тем не менее в 60-х годах

прошлого века советская школа была признана лучшей в мире. Этого не могло произойти без осмысления и реализации идей народной школы К.Д. Ушинского (1824–1870), методики начального обучения В.П. Вахтерова (1853–1924), педагогической психологии и дидактики П.Ф. Каптерева (1849–1922), теории «свободного воспитания» К.Н. Вентцеля (1857–1947) и многих других подвижников российского народного просвещения. Заметим, что из дореволюционного порядка бралось, как обычно, лишь то, что соответствовало представлениям строителей новой жизни.

Что же произошло во второй половине XX в. в советском и российском образовании, что практически остановило его содержательное развитие и поставило к началу XXI в. саму систему на грань выживания? Было бы недостаточно убедительно считать главной причиной упадка государственной системы образования и воспитания детей лишь смену общественно-политического строя в начале 90-х гг. XX в., хотя именно в этом нужно искать причины современного плачевного состояния материальной базы образовательных учреждений и проблем с педагогическими кадрами. Общий показатель износа основных фондов в системе образования в текущем году составил 31,2%, более трети всех школ в стране нуждаются в капитальном ремонте. Кабинеты по естественнонаучным дисциплинам оснащены в среднем: по биологии на 30%, по физике на 42%, по химии – на 30%¹⁴.

Не менее плачевно выглядят результаты обучения и воспитания детей в современной массовой школе. По результатам мониторинга уровня обученности, проведенного

¹⁰ В современной школе «деление многочлена на многочлен» входит в число дополн. глав курса 8 кл., а исследование бесконечно убывающей геометрической прогрессии в программе 9–10 кл.

¹¹ См.: Слетов Н.П. Прямолинейная тригонометрия для средних учебных заведений. 2-е испр. изд. Петроград–Киев: Книгоизд-во «Сотрудник», 1915.

¹² См.: Там же: Логарифмы тригонометрических функций в современной школьной программе отсутствуют в связи с развитием вычислительной техники.

¹³ К примеру см.: Виппер Р. Учебник новой истории. Четвертое испр. изд. М.: Типо-литография Тов-ва И.Н. КУШНЕРОВ и К^о, 1910, где достоверно излагаются учение К. Маркса и особенности развития рабочего движения в Германии, Франции, Англии вплоть до 1903–1905 гг.

¹⁴ См.: Российская система образования. Состояние и перспективы. М. РАО, 2005. С. 31–32.

Академией образования в 2002 г., на начало 10 класса «базовый уровень по всем проверяемым требованиям»¹⁵ по русскому языку и обществознанию имеет не более трети учащихся. В ходе всероссийской проверки подготовки по алгебре «только половина учащихся с (годовой) отметкой “3” справилась с обязательной частью работы»¹⁶. Аналогичная проверка подготовки выпускников начальной школы по математике, проведенная в 1999 г., показала, что 55% детей, имеющих оценку “3”, не справились с проверочной работой, а прочную базовую подготовку для обучения в пятом классе (в основной школе) показали лишь 70% учеников, имеющих оценку «5»¹⁷. Кстати говоря, эти дети в 2006 г. стали выпускниками школы.

У Российской академии образования хватило смелости опубликовать эти данные, но, видимо, ее не хватало, чтобы поставить вопрос о причинах выставления детям оценок, не соответствующих их знаниям¹⁸. Сведение ответа на поставленный вопрос только лишь к разрушению материальной базы и утрате значительной части квалифицированных кадров было бы, по меньшей мере, несправедливо.

В поисках ответа постараемся еще раз обратиться к дореволюционному опыту и в качестве отправных пунктов возьмем две мысли уже цитируемых нами авторов. **«Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а поэтому заимствование одним**

народом у другого воспитательных систем является невозможным» – это слова Константина Дмитриевича Ушинского¹⁹.

В упоминавшейся статье графа П.Н. Игнатъева читаем: **«соотношение различных видов просвещения толщ населения, самая постановка прохождения в них курсов должна быть так поставлена согласованно, чтобы давала в результате наименьший процент неуспевающих или неудачников, наименьший процент незакончивающих ту или другую ступень школы»**²⁰. И чуть далее – совершенно несправедливо забытая, а может быть, вовремя не понятая мысль: «Средняя школа ни в коем случае не должна брать на себя задачу быть подготовкой (подготавливать) своих учеников к высшей школе. Эту служебную задачу возлагать на среднюю школу не следует, и в этом, быть может, следует видеть один из главных дефектов гимназий толстовских²¹. Она (толстовская гимназия – М.Т.) была лишена всякого жизненного и педагогического самостоятельного значения и являлась исключительно подготовительной для высшей школы. Не могущие попасть в высшую школу оставались «неудачниками», без нормальной подготовки к жизни»²².

Последняя цитата и представляет собой загадку графа П.Н. Игнатъева, вынесенную в заглавие статьи. В чем тут загадка, спросите Вы, – во всем мире средняя школа готовит *к высшей*, – и это естественный порядок вещей. Да, но весь вопрос – в качестве подготовки и его оценке.

Мостик от мысли К.Д. Ушинского к современности прокладывается достаточно

¹⁵ См.: Российская система образования. Состояние и перспективы. М. РАО, 2005. С. 12.

¹⁶ Там же. С. 11.

¹⁷ Там же. С. 10.

¹⁸ Все дальнейшие рассуждения исходят из предположения, что приведенные выше оценки достоверны, то есть проверочные материалы соответствовали пройденным программам, на что позволяет надеяться статус Академии образования.

¹⁹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Цит.: Ушинский. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили. Антология гуманной педагогики. 1998.

²⁰ Игнатъев П.Н. Очерк о русской школе // Педагогика. М. 2000. № 2.

²¹ Толстой Дмитрий Андреевич (1823–1889), граф, в 1866–1880 гг. министр народного просвещения. С его участием были подготовлены и приняты уставы гимназий.

²² Там же. С. 55.

легко. Ведь и сегодня школа остается микромоделью общества и государства, и все процессы, происходящие меж людьми вне школы, несомненно, проникают сквозь ее стены внутрь. Отсюда берет силы устойчивость русской школы перед лицом многочисленных и не всегда компетентных реформаторов. Отсюда же, к глубокому сожалению, берутся мздоимство и некомпетентность внутри самой школы. Именно поэтому сегодня требование непорочности внутришкольной жизни аналогично желанию найти святость на рыночной площади. Это, конечно, возможно, но в исключительных случаях. Русская школа сохраняет собственный уклад жизни благодаря открытости и укорененности в самой гуще жизни российского общества.

Гораздо сложнее обстоит дело с современным прочтением П.Н. Игнатьева. Можно ли сегодня помыслить неподчиненного высшей школе положения средней школы? Даже если отбросить далекие от педагогики мотивы (к примеру, служба в армии для юношей), то не поступившие в вузы юноши и девушки в общественном сознании населения городов (да и не только, но в селе к аналогичному понятию добавляется осознание безысходной бедности) воспринимаются именно как неудачники. Отсюда, с одной стороны, массовое движение из средней в высшую школу, включая тех ребят, чьи знания и подготовка выше были «по достоинству» оценены Российской академией образования. А с другой, – «наметившаяся негативная тенденция снижения интереса учащихся ко всем изучаемым предметам к концу 11 класса (в среднем на 10%)»²³. Последнее, видимо, связано с тем, что выпускников перестает интересовать все, кроме предстоящих вступительных экзаменов в вузы.

Не углубляясь в специальный анализ следующих за этим процессов внутри высшей школы, попытаемся найти тот поворотный пункт в российской и советской пе-

дагогической истории, «благодаря» которому с тормозов были спущены социальные механизмы, обесценившие как знание и воспитание, так и саму российскую школу перед лицом собственного государства и наоборот. Для упрощения анализа оставим без рассмотрения все мыслимые и немыслимые внешние причины и сосредоточимся только на государственной системе общего среднего образования.

Обращают на себя внимание следующие факты. Начав с борьбы с неграмотностью, советское правительство постоянно заботилось о повышении образовательного ценза населения. В 1935 г. в СССР было введено всеобщее семилетнее образование в городе и в 1937 г. – в деревне, с 1940 г. семилетнее образование стало обязательным. (Следует заметить, что при И.В. Сталине образование в старших классах было платным и таковым оно сохранялось до 1956 г.) В 1958 г. уровень неполного среднего образования был поднят до 8 лет (Н.С. Хрущев), а в 1966 г. (Л.И. Брежнев) вводится всеобщее среднее образование, которое к 1977 г. становится обязательным²⁴.

Следует напомнить читателю, что в 1961 г. была принята Программа КПСС, ставящая целью построение в СССР коммунистического общества к 1980 г. Несколько позже с подобной по утопизму доктриной – обеспечить всех нуждающихся граждан СССР жильем к 2000 г. – выступил первый президент СССР М.С. Горбачев. Обе неудачи, каждая в свое время, были вежливо забыты. Однако первая, а именно, реальные попытки директивного введения всеобщего и обязательного среднего образования, имела далеко идущие последствия.

Почему «попытки», – спросите Вы, уважаемый читатель. – Да потому, что без достаточных ресурсов (и материальных, и интеллектуальных) невозможно обеспечить действительно равновысокое всеобщее и обязательное среднее образование. Руко-

²³ Российская система образования: состояние и перспективы. М., РАО. 2005.

²⁴ См.: Субетто А.И.: Су на войне. Селезнева Н.А. и др. Долгосрочная образовательная политика как ядро внутренней политики российского государства // Российское образование: проблемы реформирования. Выпуск II. Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 1998. № 12 (79).

водство и педагоги Китайской Народной Республики (во многом теоретически выросшие из советской массовой школы 50-х гг.) не стесняются сегодня говорить своему народу, что у государства пока хватает денег лишь на основное, но не на полное обязательное среднее образование.

Оно и понятно, ведь чтобы дать равноценное образование, скажем так, особенным детям (по социальным, медицинским и иным основаниям), подчас требуется серьезная индивидуальная работа на хорошей материальной базе. А у нас специальное образование до сих пор не регламентировано на государственном уровне. Школа дает этим детям с ограниченными возможностями и «обязательное», и «полное» образование, даже не имея его государственных стандартов. Потому не реальность, а именно «попытки» (точнее – кажимость), что отчитываться о проделанной работе мы научились независимо от ее качества.

Отсутствие необходимых ресурсов, как водится в советско-российской традиции, компенсировалось организационными схемами. В результате «борьбы за обязательное и всеобщее» выяснилось, что главная проблема – в педагогических коллективах и учителях, которые не в состоянии научить любого ребенка в отведенное время на положительную оценку. С тем, чтобы коллектив школы не задерживал пути в «светлое будущее», была разработана целая система воздействий на учителя, побуждающая его перестать ставить неудовлетворительные оценки. И, как ни странно, эта система мер оказалась удивительно живой, она жива и по сей день благодаря тому, что через нее прошли целые поколения детей, ставших позднее родителями и учителями. *Несогласные* просто ушли из школы, а *согласные* – поняли, что так удобнее. Не создавать многоступенчатую единую школу, о которой писал граф П.Н. Игнатьев, а просто ставить «тройки», на деле сводя пятибалльную систему оценивания знаний к трехбалльной.

Вышесказанные оценки, разумеется, не имеют целью кого-либо порочить. Дело в том, что родившиеся и устоявшиеся в последние десятилетия концепции и методи-

ки деятельности школ, работающих без отступающих; ликвидации неуспешности, «педагогического брака»; «борьбы со второгодничеством»; введение показателя «качества обученности», сводимого к статистике четверок и пятерок, – оказались вполне жизненными.

Нельзя отрицать возможности работы педагогического коллектива без двоек при аттестации учащихся, но можно предположить, что обязательно найдутся и те, кто вместо напряженной работы с детьми выберет более легкий путь – просто поставят «три». Убедительно звучит призыв Шалвы Александровича Амонашвили, автора концепции школы гуманной педагогики: **учитель, зачем ставишь «три» – научи на «четыре» и поставь хорошую оценку.** Однако и эта школа на практике предпочитает работать с детьми благополучными.

Как всегда, в народном просвещении граница между добром и злом, правдой и ложью проходит через сердце и совесть учителя. Политическое руководство страны, исходя из благих целей, не обеспеченных общим уровнем развития и ресурсами, допустило в 60–70-х гг. прошлого века смещение этой границы от реального в сторону желаемого, но недостижимого. И тем самым оправдало грехопадение школы, связанное с простым человеческим желанием «быть как все». И если признание, индивидуальный успех и благополучие учителя ставилось в зависимость от того, ставит он или нет неудовлетворительные оценки, – почему бы и нет, – «начальству виднее».

Вначале оно (грехопадение) было незаметным. В советское время показатель «поступаемости в вузы» был относительно объективным мерилom качества работы учителя. Но по мере того, как все чаще тройка стала заменять двойку в средней школе, вирус этой болезни проник и в высшую школу. Уровень объективности оценок стал снижаться. По мере увеличения финансовых возможностей родителей и роли наличных денег в сфере образования возможности «продать и купить оценку» существенно расширились, а после демонтажа советского строя приобрели характер

общественной практики. Показатель объективности приблизился к современному критическому уровню как в средней, так и в высшей школе.

Вернемся, однако, к вопросу П.Н. Игнатьева. Возможно ли сегодня вернуть самостоятельное общественное значение средней школе и вывести ее из подчиненного положения безупречной высшей школе? С нашей точки зрения, не только возможно, но и крайне необходимо. Для этого следует вернуть необходимый уровень объективности оценки знаний, умений, навыков и уровня воспитанности детей, а через эти оценки – качества учительской работы и самого учителя. Задача сама по себе очень непростая, прежде всего в части соотношения субъективного и объективного в оценке. Необходимая мера здесь определяется уровнем соотношения субъективного и объективного в обществе в целом. Иными словами, насколько мы все в повседневной жизни сможем быть объективны и правдивы по отношению друг к другу, настолько мы вправе потребовать этого от школьного учителя.

Ответ на поставленный вопрос сводится к вопросу о необходимости выбора первого шага. Такой шаг был предложен Министерством образования РФ в виде единого государственного экзамена (ЕГЭ). Экспериментальная апробация его вызвала неоднозначность оценок и неприятие значительной частью педагогического сообщества. По мнению руководителя Государственного центра тестирования В.А. Хлебникова, где и обрабатывались результаты ЕГЭ до 2005 г. включительно, эта технология также не гарантирует объективности. (С этим положением перед началом учебного года согласился и министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко)

Сопоставление оценок выявило любопытную картину. Примерно треть регионов «лукавят» (к примеру, успешность части «С» – творческое задание – превышает успешность в части «А» – простое тестирование), еще одна треть обеспечивает достоверность аттестации и имеет худшие показатели успешности, а остальные – «лукавят с умом». Битыми, как правило,

остаются те руководители и коллективы, где показатели хуже. «Битыми поделом» – за то, что плохо учат, и «битыми несправедливо» – за то, что обеспечивают объективность оценок, подчкркнем, одновременно. Это еще раз к вопросу о роли оценки и методики оценивания в образовании, о соотношении субъективного и объективного.

С нашей точки зрения, введение ЕГЭ в качестве первого шага возвращения объективности оценок являет собой сугубо технократический подход к решению серьезной гуманитарной проблемы. Каждое сравнение «хромает», но представьте себе, что вы решили померить жесткой линейкой размеры шара вплотьмах. Линейка – хороший инструмент, шар – понятный объект. Не хватает только особым образом организованного света, чтобы тень границы шара точно упала на деления линейки...

Для успеха дела требуется, чтобы мерительный инструмент (ЕГЭ) и измеряемый объект (знания и умение мыслить ученика) имели одну природу (целостный процесс обучения, воспитания и социализации личности), чтобы методика, дидактика и психология российского народного просвещения была продолжена и в форме, и в содержании итоговой аттестации, но не заменена привнесенной американской технологией деперсонифицированной оценки. Не в иноземных технологиях, а в собственной истории и школьной традиции нам нужно искать основания объективности оценок в отечественном образовании.

В поисках нужных педагогических методик оценивания знаний учащихся и умений учащихся, на наш взгляд, правильнее обратиться к собственному опыту, вернуться к истокам – российской школе начала XX в. и советской школе послевоенных лет, когда никто не пытался разделить по смыслу **единый процесс обучения и оценивания**. Это не простой путь, но без его прохождения заново теряют смысл многие только кажущиеся полезными инновации и инвестиции в современное российское образование.

Сфера народного просвещения вообще очень трудно управляется простыми рассу-

дочными решениями. Трудность состоит в том, что при всей логичности таких управленческих решений на деле выходит чаще всего не то, что ожидалось. Представьте, к примеру, вариант управленческого решения – дать тысячу лучших учителей по миллиону рублей! Хорошо, но ждать от этого добра можно лишь в том случае, если не только щедрый даритель, но и учительская корпорация, и дети, и родители сойдутся во мнении, что избранные действительно лучшие.

Чтобы у читателя не создалось превратного впечатления о принципиальной неуправляемости педагогического сообщества директивными методами, попытаемся предложить иной вариант первого шага к объективности. При этом мы приглашаем читателя в качестве эксперта оценить возможные отрицательные последствия предлагаемого действия. Смысл его в том, чтобы перестать ставить удовлетворительные оценки вместо неудовлетворительных и перестать поощрять такой порядок вещей в школе. Может быть, стоит вернуться и к понятию «аттестат зрелости», который вручается молодым людям не столько по возрасту, сколько по уровню развития. Предвижу как минимум две группы серьезных возражений. Первая – учителя станут «торговать» оценками и аттестатами, и вторая – куда же тогда пойдут неаттестованные дети.

...Первую группу вопросов могут ставить родители и эксперты, далекие от внутришкольной жизни. Тут уж уместно напомнить, что «на воре и шапка горит». Дело в том, что предлагаемого положения дел нельзя ввести по команде. Скажем учителю – не ставь троек вместо двоек – тут он сразу и перестал. Как бы не так! Речь идет о возвращении учителю (если уж он назван и признан учителем) его суверенного права оценивать ученика без оглядки на внешние обстоятельства и суждения. И жалование учителю, видимо, правильнее платить не за то, сколько детей он учил, а за то, сколько выучил. Кстати, если уж государство продолжает попытки установления тотального компьютерного контроля населения в налогообложении, почему бы не предложить ему обес-

печить направление хотя бы малой доли подоходного налога, который платят взрослые, в те школы, а стало быть, и тем учителям, которые их выучили. Кто лучше и больше учил, тот и получит больше.

Российская и советская школа никогда не была жестокой по отношению к ребенку и его родителям. В современную российскую школу жестокость и неправда в человеческих отношениях начинает проникать извне, из жестокости, рожденной имущественной дифференциацией, расслоением общества по доходам. Пока у учителей хватает сил защищать добрый мир школы, им нужно вернуть право окончательной оценки происходящего в ней, иначе может стать поздно. Безусловно, при этом найдутся часть педагогических работников, которые постараются извлечь из этого выгоду, но сегодня их явное меньшинство. Учительская корпорация еще сможет решить эту проблему внутри себя. Мы не знаем, сколько нам отведено времени. Наличные же в образовании тенденции в качестве альтернативы могут представить «переход ко всеобщему высшему образованию» известного качества.

То обстоятельство, что снижение объективности уровня оценки учащихся не претерпело существенных изменений даже при переходе от советской школы к современной российской, свидетельствует о прочной укорененности этого процесса в неформальных отношениях меж людьми. Это своего рода защитная реакция педагогической корпорации на внешнюю деструктивность, та самая плата за сохранение уклада жизни школы и традиций народного просвещения перед лицом всевозможных модернизаций.

Чтобы у читателя не возникло представления ничтожности обсуждаемых вопросов, мол, если это устойчивый социальный процесс, то пусть себе идет как идет; заметим, что историкам российской педагогики, политологам и философам еще предстоит оценить значение принижения статуса и уровня содержания образования накануне и при разрушении Российской Империи и Советского Союза (в 10-х и 80-х гг. XX в.). Не много ли в течение одного столетия!

Вторая группа вопросов и затруднений с большей вероятностью может возникнуть в учительской среде. На наш взгляд, декларировать всеобщность и обязательность образования в реальных условиях было бы правильнее как возможность для детей и как ответственность для их родителей, соответственно. Иначе легко скатиться на такой путь: «Бюджет» говорит: «Я тебе плачу деньги, а ты, «Образование», занимайся общественным призрением, и чтобы все у меня были в школах, и чтобы все было спокойно! А кому надо, тот и так выучится». «Бюджет» с той же аргументацией может «порадеть родному человечку» и погрозить «Образованию» пальцем. А образование, как известно, может быть либо *хорошим*, либо *послушным*. (Если не то и не другое, то это уже не образование.)

Как тут вновь не вспомнить графа П.Н. Игнатъева с его идеей многоступенчатой, современной – вариативной, средней школы, в которой все ступени содержат возможность продолжения образования, вплоть до высшего профессионального.

Такая школа не появится в одночасье. Конечно же, неаттестованным учащимся современной средней школы придется идти в начальное профессиональное образование и может быть, в рамках профессиональных училищ получать чисто ремесленное образование, то есть обучаться навыкам ремесла с соответствующей их развитию образовательной программой (причем совсем не обязательно после девятого класса); либо – в специальные образовательные учреждения, или обучаться на дому. Это также не быстрый процесс – реформирование системы профессионального и тем более специального образования. Он требует и ресурсов, и времени.

Однако прекращение выпуска из школы полуобразованных выпускников с государственными аттестатами лишит значительного числа искушений и высшую школу. И тем самым – разорвет порочный круг подчиненного ей положения школы сред-

ней. И начнет процесс постепенного избавления от вируса нехорошей болезни, полученного высшим профессиональным образованием из той самой средней школы в 70–80-х гг. прошлого века.

Больной организм можно лечить разными способами. Можно уколоть его транквилизаторами и наркотиками и он станет сильнее здорового – но ненадолго. А можно разумным внешним воздействием, в том числе и инвестициями, пробудить силы самого организма. Мы считаем, что естественное оздоровление высшей школы придет из общеобразовательной средней школы. Сильный абитуриент не пойдет в слабый вуз. Уверенный в себе студент не станет оплачивать услуги посредственного преподавателя. У Федеральной службы надзора отпадет необходимость закрытия «плохих» вузов – они опустеют сами.

Выбор первого шага к восстановлению необходимого уровня объективности в российском образовании и есть начало разгадывания загадки графа П.Н. Игнатъева. Суть его в восстановлении традиции – в исключении из управленческих критериев негативной оценки деятельности учителей и педагогических коллективов, справедливо поставленных неудовлетворительных оценок²⁵. Справедливость индивидуальной оценки учителя может быть оценена и, соответственно, обеспечена независимой комиссией экспертов внутри педагогического сообщества.

Для реализации этого предложения возможен директивный подход по всей «властной вертикали». Он будет способствовать возрастанию безупречности и правдивости в школьных межличностных отношениях, а через них и в общественных отношениях вне школы. Ведь кроме того, что в школу проникают социальные процессы извне, главным ее предназначением является просвещение молодых людей, уходящих во взрослую жизнь. Постепенное укрепление объективности оценок с необходимостью повлечет за собой поиск даль-

²⁵ Отдельный разговор о системе оплаты труда учителя выходит за рамки данной статьи. Выше сформулировано общее предложение – учитывать, сколько учащихся учитель выучил (по итогам соответствующей аттестации).

нейших разумных шагов к упрочению доброго имени Российской Школы.

Наша статья начиналась возмущением профессора В.И. Вернадского (1911 г.) по поводу увеличения числа фонвизинских недорослей среди образованных людей. А закончить ее мы хотим, вернувшись к эпиграфу из рассказа «Левша» Николая Семеновича Лескова (1831–1895), который, «рисую реально», всегда старался найти частицу добра в описываемых людях²⁶. Российское образование что тот народный мастер Левша, который мог «и блоху аглицкую подковать», сегодня вновь в глубоком кризисе.

А по сему – Скажите государю, что в просвещенных заграницах в школах троек вместо двоек не ставят: пусть чтобы и у нас не ставили, а то, храни бог ...

Подведем некоторые итоги. Куда ведет предлагаемый путь – к элитарному полному среднему и высшему профессиональному образованию? К необходимости выстраивания в государственной системе общего и профессионального образования таких ступеней, которые позволили бы по обязанности (для родителей) всем молодым людям получить образование, адекватное уровню наличных способностей? Тем самым открывается возможность изменения оснований дифференциации общества не только по доходам, но в большей степени и по интеллектуальному потенциалу.

Этот путь требует политической воли и дополнительных усилий на долгие годы.

Альтернатива тому вырастает из привычного понимания российского образования как сложной системы человеческих отношений (существенно большей, чем обучение и воспитание детей), в которой решаются вопросы социализации становящейся личности в самом широком смысле. На школы, училища и вузы сегодня возлагаются функции разрушенных социальных институтов и общественных структур, десятилетия соединявших государство, общество и личность.

Кажется, уберечь «троечную двойку», и в обществе возникнет дисбаланс, способный нарушить более важные связи. Цена вопроса высока. За дополнительные несвойственные функции система образования платит немалую плату. Ее делают ответственной за социальное сиротство и наркомагию, здоровье детей и антитеррористическую безопасность, финансовые нарушения и многое другое. За все это она расплачивается самым дорогим – своими кадрами и уровнем обучения и воспитания детей.

В обществе пока срабатывают защитные механизмы, позволяющие в целом сохранять соответствие статуса и уровня образования. Однако запас прочности не безграничен. Неблагодарное дело – прогнозы, тем не менее, реальный путь выхода из кризиса представляется как нечто среднее между двумя названными. А вот к какому берегу реки жизни он пойдет ближе, зависит и от нас с Вами ...

"Tell His Majesty..."

M. Yu. Tikhonov,

*Ph.D. in Philosophy, Head of the South-West Educational Administration
at the Moscow Department of Education*

²⁶См.: Лесков Н.С. Соч.: В 3-х т. М., 1988. Т.1.