

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ И ИЗУЧЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КОНЦЕ XX - НАЧАЛЕ XXI ВВ.**А. Г. Сарычев***Воронежский государственный университет*

Эксперимент в системе образования Российской Федерации по внедрению Единого государственного экзамена достиг и Воронежского госуниверситета. Известие об этом пришло в Воронеж в конце лета 2002 г. и вызвало неоднозначную реакцию. Однако решение на сей счет было уже принято и в своем отчете, посвященном началу нового учебного года, ректор ВГУ проф. И.И. Борисов обратил особое внимание на сложности, встающие в связи с введением ЕГЭ перед факультетами гуманитарного профиля. Его опасения были вполне оправданы: подготовка экзаменационные материалы, оценка которых должна быть выражена в 100-балльной системе, например по истории Отечества, по многим причинам чрезвычайно сложно. В связи с этим ректор предупреждал, что, возможно, придется воспользоваться материалами Единого госэкзамена.

Несколько позднее стали известны концепция и содержание ЕГЭ по истории России, предложенные Министерством образования в 2002 г. Ознакомление с ними оставило крайне тягостное впечатление и убежденность: без серьезной корректировки использование такого рода материалов для отбора абитуриентов грозит университету бедой. Тем не менее, вопрос о форме отбора способной молодежи в ВГУ был решен. Более того, по Воронежскому телевидению дважды прошла передача, посвященная проблемам ЕГЭ, с участием начальника Главного управления образования области Я.Е. Львовича. Она имела настолько апологетический характер, что невольно напомнила старую поговорку: «Когда девку за старика сватают, ей всегда золотые горы сулят».

Упорное стремление Министерства образования внедрить ЕГЭ вызывает целый ряд вопросов, связанных как с состоянием общеобразовательной школы России, так и с перспективами изучения в ней отечественной истории. Пожалуй, первый из них - откуда пошли беды нашей школы? Недостатки в ее деятельности, вероятно, можно найти на любом этапе ее функционирования, но, видимо, нет смысла углубляться в поисках ответа за пределы 2-й половины XX века.

Экскурс в историю советской общеобразовательной школы послевоенных лет со всей очевидностью показывает, что наряду с сохранением своих лучших черт - неуклонным сохранением принципа единой общеобразовательной школы, то есть доступностью и равными возможностями получения качественного образования любым гражданином СССР, глубокой научностью учебных планов, программ и учебников

по большинству дисциплин и т. д., народное образование тогда переживало не лучшие свои времена. Запуск первого нового искусственного спутника земли показал потенциальные возможности общества, всего лишь 12 лет назад вышедшего из кровопролитнейшей в истории человечества войны. Однако непосредственно вслед за тем, как в США признали советскую систему народного образования одной из лучших в мире, Н.С. Хрущев начал ее реформирование. Может быть, это было необходимо, ибо лавинообразное распространение научно-технической революции на все новые области неизбежно должно было поставить перед школой проблему адекватного реагирования на реалии жизни. Но то, что было сделано в 1958 г., отнюдь не было разумным ответом на требования времени. Только одно выделение целого учебного дня на трудовое обучение по специальностям, далеким от достижений научно-технического прогресса, наносило тяжелый удар по научной составляющей учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, реанимировав идею мировой революции в форме соревнования двух систем, Н.С. Хрущев и советское руководство в целом безоглядно ввязались в противоборство с Западом за «третий мир». Они не смогли выйти и из «соревнования» в гонке вооружений. Это исключительно дорогое противостояние обрекло многое, в том числе и народное образование, на финансовый голод: доля расходов на эти цели в госбюджете постепенно, но неуклонно снижалась. Л.И. Брежнев и его преемники также не смогли переломить эту тенденцию, что в ряду других причин и привело к финансированию непродвинутой сферы по пресловутому «остаточному принципу».

В конце 60-70-х гг. экстенсивное развитие экономики стало очевидным тормозом в развитии народного образования. В 1966 г. XXIII съезд КПСС поставил задачу «завершить в основном» введение всеобщего среднего образования молодежи. Исторически это было совершенно оправданное решение: проблема интенсификации производства, более полного использования достижения научно-технического прогресса была тогда для СССР одной из самых приоритетных. Для этого требовались и кадры соответствующей квалификации, а дать их могла только школа.

Однако на деле эффект от важного социального решения съезда оказался в значительной степени негативным. В народном хозяйстве преобразований революционного характера не происходило. Огромное количество рабочих мест было связано

с малоквалифицированным и ручным трудом. Здесь не требовалось высокого уровня подготовки, характерной в те годы даже для «средних» выпускников общеобразовательной школы. Это обстоятельство очень быстро породило целый комплекс проблем, которые по сегодняшний день на слуху и которые очевиднейшим образом свидетельствовали, что советская школа серьезно больна. Результатом осознания этого факта стали утвержденные в апреле 1984 г. Верховным Советом СССР «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы».

Осуществлению реформы на первый взгляд было уделено немало внимания. О ней говорил на XXVII съезде КПСС в феврале 1986 г. М.С. Горбачев, подчеркнув при этом неудовлетворенность темпами и глубиной реализации предусмотренных мер. В феврале 1988 г. вопрос «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению» был рассмотрен на пленуме ЦК КПСС. В докладе Е.К. Лигачева были отмечены как позитивные моменты в этой работе, так и недостатки, которые он объяснил в основном несоответствием ситуации, в которой разрабатывалась реформа, и происходящим в стране во 2-й половине 80-х гг. Отсюда, по его мнению, вытекали недостаточность и противоречивость реформы, требующие ее корректировки. (См.: Правда, 18 февраля 1988).

Сегодня совершенно очевидно, что во 2-й половине 80-х гг. реформа общеобразовательной школы - дело весьма дорогостоящее - уже и не могла состояться. Во-первых, потому что в это время М.С. Горбачев обрушил и экономику страны, и ее финансы. 1990 г. стал первым в послевоенной истории страны, когда в сравнении с предшествующим годом снизился реальный уровень промышленного производства. Что касается финансов, то доктор наук Лондонской школы экономики, старший редактор американского журнала «Форбс» П. Хлебников со ссылкой на Е.Т. Гайдара привел следующие данные: «В начале 80-х советский золотой запас составлял 1300 тонн... Всего за два года, с 1989-го по 1991 - й большая часть этого золотого запаса (около 1000 тонн) была продана. В то же время валютные резервы Советского Союза упали с 15 миллиардов долларов в начале правления Горбачева до 1 миллиарда в 1991 г. Хотя выяснить истинное состояние платежного баланса СССР на это время практически невозможно, можно утверждать, что в 1990-1991 годах Советский Союз за счет бегства капитала потерял около 20 миллиардов долларов». (Хлебников П. Крестный отец Кремля Борис Березовский, или История разграбления России. М., 2001. С. 67). К этому следовало бы добавить стремительный рост внешней задолженности. Долги, которые средства массовой информации называют сегодня советскими, с гораздо большим основанием следовало бы назвать горбачевскими.

По странному совпадению это произошло именно в тот момент, когда положение США стало внушать наблюдателям серьезные опасения. Известный английский исследователь П. Кальвокоресси, в частности, отмечал: «Менее чем за 10 лет - к 1989 году, когда истек срок полномочий Рейгана, - Соединенные Штаты превратились из крупнейшего в мире кредитора в крупнейшего должника. Их внешний долг, превышающий 660 млрд. долл. всего за год вырос на 25 %. Внешнеторговый дефицит достигал 12 миллиардов долларов в месяц, а на выплату процентов внешним кредиторам уходило 50 млрд. долл. ежегодно...» (Кальвокоресси П. Мировая политика после 1945 года: В 2 кн. М., 2000. Кн. 1. С. 105).

Во-вторых, очевидной помехой этому были развернувшиеся в стране политические процессы. Сейчас нет никакого сомнения в том, что кризис народного образования СССР имел ту же общественную природу, что и проблемы экономики и идеологии. Однако разные авторы оценивают ее по-разному. Либералы первой волны настойчиво утверждали тезис о принципиальной неререформируемости советского общества. Однако есть и противники такой точки зрения, утверждавшие, что в основе отказа от выхода на действительно революционные решения в СССР лежат совсем другие причины. Так, Н.А. Нарочницкая, например, утверждает: «Советская интеллектуально - номенклатурная элита стала остро ощущать гнет своей идеологии, но не потому, что та разочаровала ее как инструмент развития собственной страны, а потому, что стала помехой для принятия в мировую олигархию. Цена за место в ней окончательно была названа в эпоху Горбачева» (Нарочницкая Н.А. Историческая Россия и СССР в мировой политике XX в. // Новая и новейшая история. 1998. № 1. С. 131).

С такими утверждениями можно соглашаться или не соглашаться, но результат деятельности советской элиты очевиден. Вслед за ухудшением экономической ситуации в СССР начинается и распад самого государства. В таких условиях политическому руководству было явно не до народного образования.

Таким образом, реформа не состоялась. Но связанные с ней ожидания у научно - педагогической общественности сохранялись в силу ее жизненной необходимости. Это стремление снять накопившиеся в деятельности школы противоречия, придать ей современный облик было понято и использовано противниками советского опыта. Проблемы школы оставались в центре внимания СМИ, всевозможных дискуссий, «круглых столов» и прочего, чем так богата была история поздней перестройки. Здесь множились нападки на систему народного образования в СССР, ее обвиняли в нивелировании учащихся по некоему среднему уровню и, следовательно, в подавлении талантов; утверждалось, что в ней изучалось много лишнего, того, что в жизни никогда не

пригодится, в то время как дети перегружены; указывалось на отсутствие вариативности в обучении, чрезмерную заидеологизированность учебно - воспитательного процесса и другие грехи.

Особенно серьезные претензии предъявлялись к преподаванию отечественной истории. Справедливости ради необходимо отметить, что ее школьный курс давал достаточно много оснований для критики. Он был лишен противоречий, внутренних коллизий и был призван показывать историю XX в. лишь как путь советского общества от одной победы к другой, что явно не соответствовало жизненным реалиям. Внутреннее несогласие самих историков-профессионалов вызывали такие «мертворожденные» идеи, как теория развитого социализма и многое другое. Однако характер этих претензий со стороны публицистов и ряда специалистов был совершенно неприемлем: он был направлен не на исправление недостатков, а имел откровенно разрушительный характер.

Кроме того, преподавание истории в школе оказалось под мощным прессом СМИ. На телевидении, в газетах и журналах одновременно были подвергнуты сомнению обширные слои фактического материала, а ключевые события получили диаметрально противоположную оценку. Мощным потоком хлынули публикации отдельных сюжетов, взятых у зарубежных авторов или из эмигрантской литературы. В многочисленных компиляциях за новое слово в науке выдавались идеи и оценки 75-летней давности. Под маркой плюрализма, к которому призывали публикации того времени, пропагандировались взгляды, равносильные признанию невозможности объективного освещения прошлого. Это был уже плюрализм не мнений, но истин, что никак недопустимо.

Ситуация в преподавании истории вскоре еще более обострилась в связи с разрушением СССР. Это событие сделало очевидно непригодной некогда хрестоматийную схему ее изучения. Теперь, даже никогда не подвергавшиеся сомнению положения Конституции 1936 г. о построении социализма в основном, а также более поздние утверждения о его полной и окончательной победе, не выдержали проверку временем. Ушла в прошлое целая историческая эпоха и созданная ею историография и философия истории.

Для лучшего осознания происходящего в интересующей нас сфере в наши дни представляется необходимым дать откровенный ответ на еще один злободневный вопрос. Что же получили мы в плане преподавания отечественной истории в условиях принципиальных изменений в общественно-политической и социально-экономической жизни страны? Ведь впервые за последние десятилетия была получена возможность порвать с мифологией советского периода и предложить обществу научно обоснованную концепцию нашего прошлого и дать ответы на те многочисленные вопросы, без которых развитие РФ представляется проблематичным: в чем причины именно такого пути развития России в XX в., какое же

общество мы построили и целый ряд других.

С сожалением приходится констатировать, что извлечь из сложившейся ситуации позитивного для исторической науки удалось не так уж много. В основном это публикации новых документов и доступность исследований западных ученых. В остальном же преподавание отечественной истории XX в. оказалось под мощным политическим прессом. События недавнего прошлого стали, прежде всего, оружием в политической борьбе. Зависимость исторической науки от политики и идеологии сегодня видна ничуть не в меньшей, если не в большей степени, чем 15-20 лет назад. В публикациях велика доля вольных интерпретаторских наслоений, эмоциональной шелухи и заклинаний. Четко обозначилась линия полного и порой излишнего отрицания всего, что связано с советским периодом. Опора в публикациях зачастую делается не на конкретный исторический опыт, а на мыслительные понятия и абстрактные конструкции.

Ученые-историки еще в середине 90-х гг. отметили опасность такой ситуации и предупредили о ее последствиях. Если мы не найдем ключа к правильному пониманию истории, отмечал, в частности, профессор института Российской истории РАН А.К. Соколов, то возникает «целый ряд нежелательных следствий социального, политического и морально-этического свойства. Происходит потеря социальных ориентиров, распад общественных связей, традиций. Прошлое в головах людей расплывается, становится аморфным и неопределенным, утрачивает свою цельность. Размывание социальной памяти как важнейшей компоненты общественной жизни грозит деградацией и дебилизацией общества» (Соколов А.К. Лекции по советской истории. 1917-1940. М., 1995. С. 9).

Что касается общеобразовательной школы, то здесь лозунги вариативности, деидеологизации, непрерывного образования и т. д. очень быстро трансформировались в нечто неадекватное и неожиданное. Уже «Закон об образовании» 1992 г. в качестве обязательного определил так называемое «основное образование», то есть 9-классную школу. Это означало явное отступление от советской эпохи с ее обязательным средним образованием. Сразу возникал вопрос: если во времена СССР его противники утверждали, что мы отстаем от Запада в научно-техническом отношении, то в каком же направлении ориентирует Россию этот закон? Показательна в связи с этим очевидно негативная реакция на него отдельных региональных органов власти. Так, в Воронежской области было принято смелое и благородное решение: забирать в 10-е классы практически всех детей, способных и желающих продолжать учебу.

Последующее развитие событий показало, что усилия Э. Днепров, А. Асмолова и других чиновников от образования привели к тому, что деидео-

логизация истории в школе ограничилась простой сменой идеологии, причем в основу новой было положено откровенное низкопоклонство перед Западом. При этом внедрение либеральной идеологии сопровождалось внушением крайне пагубной идеи, что мы должны воспитывать нашу молодежь через чувство стыда и покаяния за нашу историю. Кроме того, СМИ упорно формировали у молодежи скептическое отношение к нашему прошлому, особенно советскому периоду.

Эти усилия, вне всякого сомнения, дали свои плоды. В полемической заметке «Зачем изучать историю?» заслуженный учитель РФ, кандидат исторических наук Н. Чирухин с горечью отметил: «Несколько лет назад мне в руки попали результаты социологического опроса на тему: «Какие науки нам нужны?». История оказалась на предпоследнем месте перед парапсихологией. Печально, но вполне объяснимо» (Народное образование. 2002. № 8. С. 67).

За кратчайшие сроки все под теми же лозунгами деидеологизации и вариативности в школах был ликвидирован курс обществоведения, огромными тиражами появились не выдерживающие никакой критики учебники. Может быть, наиболее показательным событием в это связи стало запрещение Воронежской областной Думой для использования в школах области учебника А.А. Кредера по новейшей истории зарубежных стран. Результат такой деятельности Министерства образования был вполне предсказуем. «История из «наставницы жизни», какой ее считали древние римляне, превратилась в хаотическое нагромождение занимательно-детективных, а зачастую и пошлых сюжетов, никак не связанных между собой. История превратилась в поле политических битв. Идеологический плюрализм привел к тому, что мы в значительной степени утратили свою историю, на смену единой и непрерывной истории государства пришло множество «историй», основанных на различных идейных методологических принципах: либеральная, консервативная, националистическая, неомонархическая, революционная, культурологическая и т. д. Российское общество утратило самоидентификацию, «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». Россия превратилась в страну «с непредсказуемым прошлым», а потому - и с непредсказуемым будущим» (Чирухин Н. Указ. соч.).

Под давлением Государственной Думы второго созыва, действовавшей в 1995-1999 гг., региональных органов власти, а также Российского Союза ректоров и других общественных сил, бивших тревогу в связи с деградацией общеобразовательной школы и отсутствием ясной программы действий государства в этой области, правительство РФ было вынуждено предпринять определенные шаги и сформулировать свое видение образовательной политики. В конце 90-х гг. прошлого века и начале нынешнего появился ряд документов, раскрывавших его намерения. Так, в 1999 г. была разработа-

на Федеральная программа развития образования одобренная правительством. Однако она так и не была принята в качестве закона, то есть не стала обязательной для исполнения. Кроме того, очевидное изменение ситуации в стране на рубеже веков привело к откровенному отступлению от исходных принципов, заложенных в программу.

4 октября 2000 г. постановлением № 751 была одобрена Национальная доктрина образования Российской Федерации, опубликованная в «Учительской газете». Этот документ вызывает крайне неоднозначные чувства. С одной стороны, хорошо, что правительство прекрасно понимает ситуацию с общеобразовательной школой. Об этом убедительно свидетельствует следующий фрагмент доктрины: «Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Отечественное образование имеет глубокие исторические традиции, признанные достижения: в XX веке Россия стала страной всеобщей грамотности, первой вышла в космос, достигла передовых позиций во всех областях фундаментальной науки, существенно обогатила мировую культуру.

В последнее десятилетие многие завоевания отечественного образования оказались утраченными, поэтому доктрина призвана способствовать изменению направленности государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества.

Опережающее развитие образования на основе настоящей доктрины призвано вывести Россию из кризиса, обеспечить будущее нации, достойную жизнь каждой семье, каждому гражданину России».

Однако с другой, уже в редакционном комментарии этого документа «Учительская газета», хотя и очень робко, указала, что из окончательного варианта национальной доктрины, одобренного правительством, исчезли почти все цифры, связанные с финансированием. Но ведь выхолощенная до предела финансовая часть документа означала, что доктрина является «мертворожденным ребенком» правительства. И действительность не замедлила красноречиво подтвердить это. Так, «признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования», правительство обязалось обеспечить «привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществить учебный процесс»... В то же время оно с 1992 г. откровенно не выполняло положение закона, гласившее, что средняя зарплата преподавателя не должна быть ниже средней зарплаты в промышленности. Невиданная вспышка протестного движения именно учителей, свидетелями которой мы стали в 2002-2003 гг. - это печальная оценка «национальной доктрины» в этой части.

29 декабря 2001 г. М.М. Касьянов подписал распоряжение правительства № 1756-Р, которым была одобрена «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Здесь также сказано много правильных слов о роли образования в развитии российского общества, состоянии системы образования в РФ и тенденциях мирового развития в этой сфере, о требованиях, предъявляемых к общеобразовательной школе, и необходимости ее модернизации. Цели и основные задачи модернизации, приоритеты образовательной политики и многое другое, как и следует из характера документа, перекликаются с доктриной 2000-го года, повторяя ее недостатки.

Таким образом, в содержании документов, предлагаемых правительством, прослеживается определенная тенденция: 1. В преамбуле подчеркивается уровень достижений нашего государства в XX веке, значимость развития системы отечественного образования и необходимость его опережающего развития. 2. В основной части формулируются предложения по модернизации системы образования, вытекающие из социально-экономической политики правительства. 3. Намечаются достаточно аморфные, не обязывающие пути и методы достижения поставленных целей, особенно в части финансирования системы образования, социального статуса педагогов, обеспечения равных возможностей получения качественного образования для всех детей и т. д. 4. Документы остаются на уровне «доктрин», «концепций», то есть они не превращаются в законы, обязательные для выполнения, жестко устанавливающие объемы финансирования, формы и методы, этапы и сроки реализации решений.

Направление эволюции взглядов правительства на образовательную политику можно увидеть и на следующем примере. В опубликованных в 2000 г. программах по истории для основной и средней школы Министерство образования сформулировало задачи, которые в свете советского опыта можно углубить и расширить, но против которых в то же время трудно возражать. Так, в пояснительной записке к программе по истории для 5-9 классов наряду с прочим поставлены и следующие цели:

- развитие у учащихся способностей рассматривать события и явления прошлого и настоящего, пользуясь приемами исторического анализа (сопоставление и обобщение фактов, раскрытие причинно-следственных связей, целей и результатов деятельности людей и др.), применять исторические знания при рассмотрении и оценке современных событий;

- формирование ценностных ориентации и убеждений школьников на основе личностного осмысления социального, духовного, нравственного опыта людей в прошлом и настоящем, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей и взаимопонимания между народами;

- развитие гуманитарной культуры школьников, приобщение к ценностям национальной и мировой культуры, воспитание уважения к истории, культуре, традициям своего и других народов, стремления сохранить и приумножить культурное достояние своей страны и всего человечества.

В преамбуле программы для 10-11 классов составители указывают на преемственность поставленных перед старшеклассниками задач и декларируют изучение истории на более высоком уровне. То есть основные образовательные цели и на этом этапе обучения сохраняются и даже углубляются.

В этих утвержденных Министерством образования документах приведены и образцы проверочных материалов, в известных пределах напоминающие ЕГЭ. Однако составитель Л.Н. Алексашина и авторы отечественного раздела программы А.А. Данилов и Г.В. Клоков во введении к программе средней школы оговорили, что предлагаемые проверочные материалы (задания) позволяют выявить, прежде всего, знание дат, фактов, понятий, представления о причинно-следственных связях исторических событий, классификационные навыки, **то есть так называемые формализованные знания. Они применимы для текущей и поэтапной проверки. При итоговой аттестации по истории проверочные работы данного типа дополняются развернутыми устными и письменными ответами во время экзамена, собеседования, в виде рефератов и т. д. (выделено нами. - А.С).**

Однако вопреки собственной позиции уже в 2002 г. Министерство образования предложило в качестве эксперимента для экзамена только тестовые материалы. За 3 часа (180 мин) учащимся было предложено для выполнения 57 заданий, разделенных на 3 части: «А» - 40 вопросов, «В» - 10 и «С» - 7 заданий. Для получения оценки «три» школьнику было достаточно выполнить 25 заданий из наиболее примитивной части «А». Для получения отметки «четыре» или «пять» необходимо выполнять задания из всех трех частей.

При выполнении заданий первой части ученику достаточно ставить крестик в соответствующей клеточке бланка. Задания части «В» требуют ответа в виде одного - двух слов или сочетания цифр и только задания С 1 – С 7 требуют развернутого ответа. Однако даже для получения оценки «отлично» их можно было в полном объеме не выполнять. Таким образом, экзаменационный материал откровенно ориентировал учащихся на голую зубрежку фактов: имен, дат, цифр и т. п. Здесь была абсолютно не предусмотрена постановка проблемы, при анализе которой выпускник общеобразовательной школы мог бы проявить понимание логики исторического процесса, умение выявить и проследить причинно-следственные связи. Поставленный в такие условия, он не может показать умение самостоятельно мыслить и выразить свою мысль хорошим литературным языком. В конечном итоге ребенок напрочь лишен

возможности раскрыть свой личностный потенциал, что является смыслом любого экзамена.

Помимо чрезмерной упрощенности предложенные задания порой вводили школьника в заблуждение. Так, важнейшей причиной срыва плана немецкого наступления в Курской битве (задание А 23) разработчики ЕГЭ 2002 сочли упреждающий удар советской артиллерии. Тем самым они проигнорировали и деятельность Ставки и Генштаба, сумевших своевременно вскрыть планы Германии на лето 1943 г., и усилия советского тыла, обеспечившего Советскую Армию всем необходимым для победы, и колоссальную работу личного состава трех фронтов по строительству оборонительных рубежей, и действия партизан в тылу противника, и массовый героизм солдат и офицеров нашей армии во время самого сражения, то есть всего того, что составляет комплекс причин победы, существенно принижая тем самым величие совершенного на Курской Дуге подвига.

Здесь уместно оговориться, что задания, требующие текстового ответа, связанные с советским периодом отечественной истории (С 6 и С 7), и критерии их оценки внедряют в умы учащихся односторонние - с обвинительным уклоном - представления по затронутым проблемам этого сложнейшего этапа в жизни России.

Материалы ЕГЭ наводят на печальные размышления и еще по одному поводу. Содержание отечественного школьного образования в его лучшие периоды было не только обучающим, но также развивающим и воспитывающим. Показательно, что в последнее время тема воспитания с новой силой зазвучала в российском обществе. Как достоинство коллектива ВГУ оценил в уже упомянутом докладе И.И. Борисов его умение сохранить воспитательную составляющую жизни университета, несмотря на все веяния и модные течения. Воспитание новых поколений в духе патриотизма обозначил как ответственную задачу нашей высшей школы в своем докладе на VII съезде Российского Союза ректоров (декабрь 2002) его Президент ректор МГУ академик В.А. Садовничий. О воспитании как первостепенном приоритете в образовании говорилось в подписанной М.М. Касьяновым Концепции. Призывы обратить больше внимания делу воспитания молодежи неоднократно звучали из уст Президента России В.В. Путина.

Тем не менее, позиция Министерства образования весьма своеобразна: на словах, например в программе по истории, ставятся благородные цели, но реальных условий для их достижения в школе не создается. Так, на исключительно важную в мировоззренческом плане тему «Развитие культуры во 2-й половине XX в.» в программе выделено 3 часа. Но содержание темы просто обескураживает. Приведем его дословно: «Научное познание и объяснение мира. Системы общественных и духовных ценностей. Идеологические течения. Религия и церковь».

Научно-технический прогресс и изменение в образе жизни людей. Техника и духовный мир человека. Техника и экология. Информационная революция. Массовая культура. Российская культура».

Какое же количество времени может быть отведено на фоне этих необъятных проблем собственно отечественной культуре? Что такое «российская культура»? Входит ли в это понятие многонациональная культура народов СССР, в рамках которого мы жили львиную долю 2-й половины XX в.? Подобного рода вопросы можно значительно продолжить и по отношению к данной теме и по любой другой из советского периода отечественной истории.

Сам же ЕГЭ откровенно подталкивает и ученика, которому предстоит сдавать экзамен, и учителя, деятельность которого в значительной степени оценивается успехами его питомцев, к чисто прагматическому подходу: необходимо учить факты и только факты. Стимулов к познавательной деятельности в русле активного освоения исторического наследия России и мира здесь не содержится, а, следовательно, говорить о мировоззренческой подготовке учащихся просто не приходится. Так можно воспитывать только манкуртов.

В связи с этим невольно появляется еще один наболевший вопрос: почему Министерство образования РФ с таким удивительным упорством добивается внедрения ЕГЭ, ГИФО и других аспектов предстоящей «модернизации» образования? Ведь Президент Путин в своем выступлении на VII съезде Российского Союза ректоров отметил, что всех проблем в процессе интеграции разных уровней образования единый государственный экзамен не решит. В.А. Садовничий, выражая общее мнение участников съезда, охарактеризовал ЕГЭ гораздо более жестко: «Да, ректорский корпус опасается того, что абсолютизация и монопольное положение ЕГЭ может нанести ущерб системе образования России. Поиск талантливых молодых людей не может ограничиться лишь одной формализованной формой проверки знаний. Необходимы олимпиады, творческие конкурсы и другие методы испытаний. Поэтому при подведении итогов эксперимента необходимо все это учитывать. Не получилось бы так, что сдавший ЕГЭ, не сможет учиться на 1 курсе вуза».

В.А. Садовничий сообщил, что более двухсот известных профессоров Москвы и Санкт-Петербурга направили руководству страны коллективное письмо, в котором выразили серьезное беспокойство предлагаемыми сейчас для внедрения планами реформ.

Обеспокоенность российских ученых стала еще более понятной после обнародования демонстрационного варианта ЕГЭ 2003 по истории России. Лукавое детище Министерства образования, он, с одной стороны, был еще более примитивным в сравнении с прошлогодним. Например, число верно выполненных заданий, достаточное для получения положительной оценки, снижалось с 25 до 18. При этом большое со-

мнение вызывала значимость предлагаемых заданий (Какая железная дорога была открыта в 1837 г.?; годы правления Александра III?). Однако с другой, просто в глаза бросалась нарочитая усложненность целого ряда заданий и заведомая неверность предлагаемых ответов (задание № 59 на стр. 17, задание № 69 на стр. 58 и др.). Учебно-тренировочные материалы для подготовки к Единому государственному экзамену. История. М.: Интеллект-Центр, 2003. В том же ключе были предложены задания и на экзамене. Около двух часов затратили 8 человек - ведущие учителя школ г. Воронежа, ученые ВГУ и ВГПУ для выработки приемлемых критериев оценки ответов учащихся только по части «С».

В газете «Известия» от 4 июля опубликован репортаж А. Амелькиной о пресс-конференции министра образования В.М. Филиппова «Пусть отдыхают... на Соловках». Фраза-пожелание, вынесенная в заголовок, многое говорит об «уважении» министра к корпусу научно-педагогических кадров РФ, однако речь идет не об этом. Корреспондент совершенно справедливо отметила, что ЕГЭ является любимой игрушкой чиновников Министерства образования. Мало того, что о нем говорят с любовью и даже гордостью. Его вводят методом откровенного администрирования. Чего стоит только одна фраза министра, сказанная на пресс-конференции: «Не желаю разговаривать с теми ректорами, кто против ЕГЭ».

В качестве обоснования при введении ЕГЭ декларировалось стремление перекрыть денежные потоки репетиторам и коррумпированным членам приемных комиссий, сделать оценку качества полученного ребенком образования прозрачной и избежать протекционизма на этапе «школа-вуз», обеспечить абитуриентам из глубинки равные шансы поступить в любой избранный вуз с помощью своего сертификата в соответствии с набранными баллами и т. д.

Можно ли считать эти задачи решенными на основе опыта проведения ЕГЭ в 2003 г.? Думается, ответить положительно на этот вопрос было бы или легкомыслием, или предвзятостью. Вряд ли случайно само правительство при организации приема ЕГЭ пошло на нарушение своих собственных предложений 2001 г. Так, во втором и третьем разделах Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (стр.12 и 24) была выдвинута задача создания «независимой от органов управления образованием государственной системы оценки качества образования, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности». На деле же вся работа по организации и проведению ЕГЭ в стране шла под руководством начальников управлений образования субъектов РФ (в Воронежской области –

Я. Е. Львович, его заместители и работники этой службы на местах). Уже это ставило прозрачность оценки качества образования под вопрос - как можно обидеть себя, любимого. Не удивительно, что уже первый Единый госэкзамен в Воронеже едва не закончился скандалом. (См.: Первый ЕГЭ оказался скандальнее Бабы Яги // Новая газета в Воронеже. 2003. 6-13 июля.).

Никак не способен ЕГЭ и создать равные условия для абитуриентов из столичных городов и глубинки. Президент Российской академии образования академик РАО Н.Д. Никандров справедливо отметил, что «надо к каждому школьнику не только предъявлять равные требования, но и поставить их в равные условия. Я имею в виду, что все должны получать равно качественно образование (Образование для бедного и умного // Литературная газета, 2003. 23-29 июля.). В нынешних условиях это совершенно нереально, и в связи с этим система ЕГЭ отсекает от вуза значительные слои, прежде всего, сельской молодежи.

Введение ЕГЭ создает исключительно благоприятные условия для репетиторства. На уже упомянутой пресс-конференции В. Филиппов, отвечая на вопрос о причинах большого количества двоек, искренне удивился: «А что вы хотите? Не каждый доцент технического вуза может сдать наш экзамен по математике и физике». Аналогичной выглядит ситуация и с гуманитарными дисциплинами: «стандартный» выпускник общеобразовательной школы без дополнительной подготовки успешно сдать ЕГЭ очевидным образом не сможет. Значит, будет востребован труд репетиторов. Не случайно в газетных публикациях последнего времени замечали сообщения о резком - в разы - росте цен за репетиторство.

Таким образом, истинной причиной столь насильственного введения Единого государственного экзамена вряд ли можно считать публичные декларации правительства. Очень похоже, что российская общеобразовательная школа и теснейшим образом связанная с ней система высшего образования страны подошли к решающему рубежу, определяющему какими им быть (или не быть!), возможно, на очень длительную перспективу. Об этом свидетельствует возрастающее давление Министерства образования по поводу внедрения новых образовательных стандартов, ЕГЭ, планов дальнейшего сокращения государственных расходов на образование и т. д. Об этом же говорит резкое обострение дискуссии, особенно тоналность заявлений противников «модернизации».

«Новые стандарты школьного образования сохраняют свою системность», «Россия по уровню стандартов школьного образования останется в числе самых сильных стран мира», - заявил в выступлении на VII съезде Российского Союза ректоров министр образования РФ В.М. Филиппов. ЕГЭ, по его утверждению,

настолько привлекателен, что регионы в массовом порядке настояли на включении их в эксперимент.

В отличие от точки зрения министра недавний рупор либеральной политики «Литературная газета» в номере за 11-17 декабря 2002 г. опубликовала два материала, откровенно бьющих тревогу в связи с планами «модернизации» школы. «Обсуждаемый проект предусматривает беспрецедентное снижение уровня образования в стране», - считает академик РАН В.И. Арнольд. «Эти «стандартные» нелепости снизят уровень подготовки школьников гораздо ниже обычного уровня реальных училищ царского времени, а кое в чем даже ниже уровня церковно-приходских училищ. Этот план производит общее впечатление плана подготовки рабов, обслуживающих сырьевой придаток господствующих хозяев», - утверждает он.

Даже если допустить, что известный математик сделал свои заявления в полемическом запале, над ними следовало бы задуматься. Однако в этом же номере газеты опубликовано открытое письмо В.В. Путину более чем 160 профессоров и доцентов ведущих вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Они просят президента не допустить разрушения и гибели российского естественнонаучного образования, к чему, по их мнению, ведет готовящаяся реформа российской системы образования, не допустить принятия скоропалительных и губительных для образования решений, которые столь явно стоят за предлагаемой реформой. Среди подписавших это письмо академики РАН И.П. Белецкая, А.Ю. Розанов, С.В. Шестаков, ряд членов-корреспондентов РАН. Трудно представить, что столь внушительная группа ученых мирового уровня впала в необоснованное критиканство. Скорее можно предположить, что оптимизм министра относится к разряду казенных.

Столь обостренная реакция педагогов и ученых на политику Министерства образования не удивительна, наоборот, вполне понятна. Видеть ломку системы, имеющей мировое признание, осознавать драматические последствия навязываемой американизации обучения, понимать, что «не случайно предлагаемая реформа финансируется иностранцами, давно мечтавшими избавиться от конкуренции со стороны российской науки и техники», для неравнодушного человека нестерпимо.

Удивляет другое: насколько же сильно сидит в нас советский человек, с его понятиями о социальной справедливости, воспоминаниями о законе о всеобщем и т. п. Практически во всех публикациях их авторы ведут речь о грубых ошибках, якобы допускаемых Министерством образования, о некомпетентности разработчиков реформы и тому подобных причинах принимаемых решений. При всем уважении к авторам таких утверждений согласиться с ними трудно.

Мы как бы сами перед собой не хотим признать, что деятельность всех постсоветских правительств в области образования вполне логична и строго после-

довательна. Первое, что было необходимо сделать правительству Е.Т. Гайдара, а он первым публично открыто заявил - да, мы строим капитализм - это разрушить единую общеобразовательную школу. Она создавалась для советского общества и при всем ее несовершенстве была школой равных возможностей. В новых исторических условиях она не только становилась анахронизмом, но и вступала в противоречие с установками победителей на разделение общества на богатых и бедных. То есть тому типу общества, который складывался в России после декабря 1991 г., она была попросту не нужна, а возможно, и опасна. Это вызвало появление закона 1992 г, который отделил определенную часть детей от среднего образования. С. Кара-Мурза в своих интересных размышлениях о советской и западной школе совершенно точно оценил случившееся: без шума у нации отняли огромное завоевание, сразу отбросив Россию в разряд быстро отстающих стран. (См.: Кара-Мурза С. Советская цивилизация. От Великой Победы до наших дней. М., 2002. С. 137-163).

С. Кара-Мурза далее утверждает, что никакими экономическими соображениями это оправдать невозможно - вложения в квалификацию рабочей силы везде и всегда является самым рентабельным (с. 161). Правильная в нормальных обстоятельствах такая точка зрения представляется спорной с учетом российской специфики конца XX - начала XXI вв. Новая школа должна строиться с учетом тех целей, которые ставят в отношении страны те силы, которые являются господствующими. Обслуживающая их интересы «политическая элита» - правительство, депутатский корпус и т. д. - неоднократно озвучивала эти цели - встраивание в социально-экономическую систему западного мира. Сегодня это «встраивание» видится как сырьевая составляющая капиталистического мира. Отсюда вытекает явление, о котором говорил на съезде ректоров В.М. Филиппов: «Вам в регионах видно, как, по сравнению с советскими временами, простаивают целые производства». По оценке В.И. Арнольда, за последние 10 лет Россия примерно в 10 раз сократила расходы на науку.

В таких условиях сохранение образовательных стандартов на уровне, хотя бы приближающемся к советскому, является совершенно ненужной роскошью. Тем более, что и население России по расчетам Запада (Римский клуб, М. Тетчер) в значительной его части излишне. В стране были запущены разрушительные процессы безработицы, маргинализации значительных слоев молодежи, а параллельно - деградации образования, неизбежной при сокращении его финансирования, жалкой зарплате педагогических и научно-педагогических кадров, отсутствии учебников, методического обеспечения учебного процесса и т. д. Уже к 1997 г. вызрела идея коммерциализации образования. Явно напоминая инициаторам нынешней «модернизации» о былых попытках,

В.А. Садовничий в своем докладе на съезде ректоров призвал их: «Не следует множить ошибки, в том числе в процессе реформирования нашей системы образования. Здесь и так за истекшее десятилетие «много дров наломали». Ущерб был бы еще большим, если бы не последовательная и принципиальная позиция Российского Союза ректоров, предотвратившего и приватизацию вузов, и многое другое».

Говоря о современной средней школе, В.А. Садовничий очень точно определил ее состояние: у нас происходит дефундаментализация образования. Правительство по известным причинам не могло открыто говорить о своей незаинтересованности в поддержании его качества. Однако тихой сапой проводило политику минимизации образовательного уровня. Последствия этого очень быстро почувствовала на себе высшая школа: качество подготовки абитуриентов быстро снижалось. Вскоре они в большинстве своем оказались неспособны сдать традиционные вступительные экзамены.

С этим прискорбным явлением связан всплеск репетиторства. Родители, обнаружившие всю глубину неподготовленности своих детей, и обнищавшие преподаватели вузов нашли друг друга. Конечно, нравственным этот институт можно назвать с большой натяжкой, однако он помог на этом трудном этапе жизни школы и вуза комплектовать хотя бы костяк студенческих коллективов, способный усваивать вузовскую программу, а заодно решить проблему выживаемости преподавателей, «забытых» правительством.

Тем не менее, вокруг образовательных институтов постепенно нарастали негативные настроения. Возникла определенная необходимость замаскировать глубину деградации школы, а заодно продвинуть ее в том направлении, которое диктовалось углубляющимся расслоением общества. Как нельзя более уместной здесь стала идея внедрения ЕГЭ. Под громкие осуждения «непрозрачности» вступительных экзаменов, сребролюбивости экзаменаторов и огромных средств, якобы несправедливо вращающихся в высшей школе, начался эксперимент, который все должен поставить на свои места. Попутно как будто назрело время и для снижения образовательных стандартов, и такая инициатива была выдвинута.

Однако очевидное несоответствие рекомендаций Центра стратегических разработок (Г. Греф) в части «Модернизации образования» и состояния российского общества вызвало столь же бурный, сколь и неожиданный всплеск эмоций, прежде всего в сфере, связанной с образовательным процессом. Пришло осознание того, что нельзя больше снижать требования к уровню образования, заменять основные мировоззренческие дисциплины курсами по выбору «выпускников педучилищ» и т. д. и т. п.

Недавно была опубликована примечательная статья председателя общественного объединения

«Образовательное общество» Юрия Крупнова (Новое российское образование: время созидать // Народное образование. 2002. № 8. С. 13-26). Автор осмелился употребить здесь давно напрашивавшееся определение «колониальная школа». Крупнов, в частности, заявил: «Я утверждаю (и пусть это утверждение опровергнут высокие чиновники): сегодня строится колониальное образование, поскольку все без исключения практические действия правительства и Министерства образования - прямая дорога к закреплению системной деградации российского образования, превращению нынешнего антинародного по существу образования в окончательную норму нашей жизни. Уже сегодня итогом этих действий стало фактическое превращение образования в систему воспроизводства не всемирной истории и культуры, не российской тысячелетней традиции, а невиданного социально-имущественного расслоения, воспроизводства двух антагонистических каст - международных воров и компрадоров и «человеческой массы низкого качества». Именно так гуманистически и по научному изящно называет эту вторую группу населения начальник департамента социального развития аппарата Правительства Российской Федерации Евгений Гонтмахер». (Народное образование. 2002. №8. С.16-17).

Оставляя на совести автора резкость оценок, необходимо признать, что по существу затронутой проблемы он абсолютно прав. К этому следует добавить, что без корректировки социально - экономического курса проводимая в области образования политика, несомненно, будет продолжена. Если ее осуществление попытается затормозить это министерство, его продолжит другое. На корректировку же социально-экономического курса в обозримой перспективе надежд нет, поскольку на высшем уровне неоднократно звучали заявления о том, что пересмотра результатов приватизации не будет, а реформы будут продолжены.

С учетом всего сказанного встает еще один, вероятно, самый актуальный для работников высшей школы вопрос: что же могут сделать в сложившейся ситуации для обеспечения качественного набора в узком плане и противодействия тенденциям разрушения истории и культуры, нравственности и духовности народов России - в широком вузы нашего региона и, в первую очередь, старейший классический университет Центрального Черноземья - ВГУ?

В.А. Садовничий, завершая свой доклад на съезде ректоров, привел слова академика Д.С. Лихачева: «Я связываю надежды на национальное возрождение с двумя обстоятельствами. Во-первых, с традициями, которые складывались в народе веками. Во-вторых, с людьми, способными эти традиции сохранять, укреплять и развивать».

Здесь, собственно говоря, заключена программа деятельности историков ЦЧР. В свое время консолидирующую роль в русских землях играла православ-

ная церковь, на советском этапе - господствующая идеология. Сегодня они по разным причинам такой роли играть не могут. И на сегодня института, готового хоть в какой-то степени заменить их, в нашем обществе нет. Поэтому первое, что нам предстоит сделать, если мы хотим противостоять упомянутым тенденциям, это вновь повернуться лицом к изучению основных мировоззренческих дисциплин - отечественной истории и русской литературы. Повторяя слова В.В. Путина, сказанные им после посещения Волгограда, мы должны дать молодежи объективное знание нашей истории.

Думается, у нас есть определенные возможности для разрешения этой проблемы. Осторожный оптимизм здесь внушают появившиеся в последнее время заявления политического руководства страны. Концептуальной основой политики в области образования провозглашены его доступность, качество и эффективность. Исключительно важным для высшей школы является замечание В.В. Путина, сделанное на VII съезде ректоров: ЕГЭ не решает все проблемы качественного отбора студентов. Надо использовать и другие механизмы поиска способной молодежи.

Показательна и реакция на это заявление В.М. Филиппова. Как он заявил, готовятся поправки в закон об образовании, в 100 раз расширяющие возможности приема в вузы победителей олимпиад, в том числе и проводимых на региональном уровне. Министр призвал начать эту работу уже сейчас, в 2003 году, не дожидаясь, будут ЕГЭ или обычные экзамены. В сложившейся обстановке такое заявление равносильно признанию полной дискредитации идеи Единого государственного экзамена, так как входит в очевидное противоречие с его смыслом.

В свете всего этого перед вузами Центрального Черноземья встают достаточно определенные задачи, решать которые необходимо в кратчайшие сроки. Это определение форм и методов поиска «своего» абитуриента, проводимого в тесном взаимодействии между собой, а также органами народного образования. Очевидно, Воронежскому государственному университету было бы уместно проявить инициативу проведения ежегодной региональной конференции деканов исторических и филологических факультетов как классических, так и педагогических университетов. Предметом обсуждения здесь могли бы стать такие вопросы, как:

1. Выработка положения о региональных олимпиадах по истории и литературе. Ее условия могли бы ориентироваться по двум направлениям: на желающих поступить в педагогические вузы и мечтающих об учебе в классических университетах. С учетом опыта организации олимпиад и предвузовской подготовки при МГУ (школа А.Н. Колмогорова), Новосибирском государственном университете и т. д. определить возможности ее проведения на протяжении двух лет. В таком случае победителей перво-

го тура (в лето перед выпускным классом) можно было бы привлечь на археологические раскопки, к поисковой работе, помочь им познакомиться с факультетом и вузом другими способами в плане профессиональной ориентации.

2. Создание авторских коллективов по подготовке учебников, учебных пособий, хрестоматий, книг для чтения. Определить критерии такого рода продукции: объем, научно-методический уровень, свобода от русофобии и ксенофобии, политическая сдержанность и т. д. Оговорить сроки их подготовки, утвердить руководителей коллективов. Согласовать вопросы финансирования.

3. Обсуждение форм и методов работы с учителями общеобразовательной школы, как в рамках методических объединений, так и на базе вузов. Определить наличие потребности у институтов повышения квалификации в привлечении к их работе преподавателей вузов (чтение лекций, издательская деятельность и т. д.).

4. Организация совместного контроля органов народного образования и высших учебных заведений за качеством знаний школьников с целью достижения преемственности в преподавании гуманитарных дисциплин по линии школа - вуз.

5. Определение форм и методов шефской работы студентов в школе и участия школьников в мероприятиях соответствующих факультетов.

6. Последующее развитие этих и других форм сотрудничества общеобразовательной школы и вузов, возможно, с привлечением и других регионов и др.

Естественно, проведение такого рода работы потребует определенных и весьма значительных затрат. Рассчитывать на бюджетные средства было бы, по меньшей мере, наивным. Остается надежда лишь на внебюджетные фонды вузов, добрую волю местных органов власти, родителей и спонсоров, осознающих жизненную важность стоящей перед нами задачи. Вполне понятно, что лишние денег ни у кого нет, и расходование внебюджетных средств запланировано далеко вперед. Однако на противоположной чаше весов - продолжающаяся деградация общеобразовательной школы с вытекающими отсюда проблемами личностного потенциала абитуриента, маргинализация молодежи и дальнейшего приближения России к пропасти исторического небытия и исчезновения с карты мира. О реальной возможности такого исхода в последнее время немало написано и у нас, и за рубежом.

Думается, в сложившихся условиях в ближайшие годы именно от Российского Союза ректоров будет во многом зависеть, сможет ли система общеобразовательной и высшей школы готовить людей, способных сохранять, укреплять и развивать те вековые традиции, о которых говорил академик Лихачев, и, следовательно, сохранять шанс на национальное возрождение России.