

А.Л. Андреев

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ: «ОБЩЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ»²³

АНДРЕЕВ Андрей Леонидович — доктор философских наук, главный научный сотрудник Института социологии РАН. E-mail: sympathy_06@mail.ru

Статья посвящена роли образования в российском социуме. Исследуется воздействие образования на динамику социальных изменений в дореволюционной России и СССР. На основе анализа социальной статистики и данных социологических исследований обосновывается вывод о формировании в СССР 50-х – 80-х гг. XX века особой формы социальности – «общества образования», рассматривается динамика отношений общества к образованию в условиях постсоветской России.

Ключевые слова: Модернизация, образование, социальные изменения, социальная мотивация, ценности, культурная революция, социология образования, «общество образования».

Пожалуй, трудно найти тему, которую россияне воспринимали бы столь же обостренно, как состояние и перспективы развития образования. Нововведения образовательной реформы порой будоражили общество до такой степени, до какой оно не доходило, по крайней мере, со времен перестройки, когда накал общественных страстей достиг буквально точки кипения. Кажется, к примеру, что на тотальное введение ЕГЭ наши сограждане реагировали едва ли не эмоциональнее, чем на распад СССР, обесценивание сбережений населения, стремительное разделение россиян на бедных и богатых и разрушение промышленного потенциала страны. Это нельзя считать чем-то само собой разумеющимся. Перед нами определенная особенность российского социума, общественное явление, которое, несомненно, нуждается в социологическом объяснении. Вряд ли, однако, получится вывести такое объяснение только из актуального контекста. Корни проблемы уводят в прошлое, и для того, чтобы понять заинтересовавшее нас явление, надо обратиться к истории, вернее — к социальной истории, а если уж быть совсем точным — к исторической социологии.

Среди некоторой части социологического сообщества почему-то распространено мнение, что пионерами эмпирической социологии в нашей стране были «шестидесятники», деятельность которых развернулась в период хрущевской «оттепели». Однако на самом деле

²³ Статья подготовлена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». Проект № НК-582П-60.

социологические исследования (или, как когда-то говорили, «обследования») предпринимались в России еще в конце XIX века. Причем — что для нас особенно интересно — наиболее интенсивно они проводились именно в сфере образования (включая самообразование). Другой вопрос, что методики социологического интервьюирования в то время не были еще достаточно отработаны, поэтому использование результатов старых «обследований» само по себе представляет методологическую проблему. Тем не менее, мы располагаем описанием множества case-studies, которые, будучи дополнены материалами, взятыми из других источников, складываются в достаточно целостную и детализированную картину, раскрывающую динамику российского социума как среды образования на протяжении, по крайней мере, последних двух столетий. Интеграция в эту картину даже достаточно локальных по своему значению результатов социологических измерений дает результаты, которые в целом ряде моментов не укладываются в рамки укоренившихся в нашем сознании стереотипов.

Года два назад автор этой статьи провел небольшой социологический эксперимент, предложив группе студентов одного из московских вузов назвать по 5 понятий, ассоциирующихся у них с Россией, какой она была до революции 1917 г. В подавляющем большинстве записок я увидел слова «невежество», «темнота» и «безграмотность». Конечно, с точки зрения научной строгости, результаты данного эксперимента нельзя считать репрезентативными. Однако в эвристическом плане они достаточно показательны и дают наглядное представление о смысловой матрице, задающей стереотипный образ России в массовом сознании.

Образ этот возник не сегодня. В свое время В.И. Ленин говорил о России как о «дикой» стране, в которой трудящиеся слои ограблены в смысле просвещения, света, знания, как нигде в Европе. В этих словах, несомненно, была своя правда, но вместе с тем, особенно если принять во внимание обвинительный тон процитированного вердикта, — отнюдь не вся правда. Парадокс в том, что, несмотря на всю свою любовь к диалектике и блестящее ее применение в целом ряде политических анализов, современную ему социокультурную ситуацию Ленин характеризует в терминах *состояний*. На самом деле, следуя собственной методологии, он должен был бы описывать ее на языке процессов, порождаемых пронизывающими их внутренними противоречиями и вместе с тем характеризующихся определенным целеполаганием. В этой связи надо вспомнить о некоторых фактах, которые нельзя отнести к числу широко известных (в советское время они тщательно замалчивались), но, тем не менее, важных для понимания особенностей развития России в XX веке.

В 1905 г. в тронной речи по случаю открытия заседаний I Государственной Думы Николай II включил народное просвещение в число основных государственных приоритетов, требующих сотрудничества верховной власти с «выбранными от народа» (наряду с выяснением и удовлетворением нужд крестьянства и общим повышением благосостояния). Эта принципиальная позиция неоднократно подтверждалась и позже. Формулировки и перечень главных направлений государственной деятельности несколько варьировались, однако с этого момента образование (просвещение) неизменно входит в перечень приоритетных задач государства, причем решение данной задачи обеспечивалось специальным государственным финансированием.

Еще в 1906 г. под руководством тогдашнего министра народного просвещения гр. И.И. Толстого был разработан план перехода к всеобщему обучению, реализация которого была рассчитана на 10 лет [1]. На следующий год соответствующие предложения были

внесены в законодательные учреждения, где они были подвергнуты основательному изучению. В ходе обсуждения плана и возможностей его реализации было выдвинуто предложение не рассматривать расходы на введение всеобщего образования в рамках обычного ежегодного обсуждения бюджета, а зафиксировать в законе необычный для финансовой практики принцип систематического наращивания кредитов на эти цели на 10 млн. руб. ежегодно (начиная с 1912 г.). Согласно расчетам, это позволило бы к концу 20-х годов создать в стране устойчивую материальную базу для ликвидации неграмотности. Такое нетрадиционное, на первый взгляд, ломающее все бюджетные каноны решение, конечно же, немедленно вызвало довольно резкие нападки. Тем не менее, правительство признало принцип финансирования по нарастающей правильным и соответствующим государственным соображениям. Выступая по этому поводу в Думе, председатель Совета министров В.Н. Коковцев, заявил, что дело начального образования среди всех государственных потребностей является самой непреложной и святой. «Вопрос заключается не в том, чтобы найти согласование между интересами насаждения и развития у нас начального образования, — продолжал он, — а в том, чтобы найти средства и способы иметь хорошую школу» [2]. Такое заявление премьера, конечно, снимало все возражения. Соответствующий закон был принят. Для нас же оно интересно еще и с той стороны, что весьма выразительно характеризует государственные приоритеты и позицию высшей власти по отношению к образованию.

В 1900 г. из средств российского государственного бюджета на нужды народного просвещения было отпущено 34 млн. руб., что составляло примерно 1,8% его расходной части. К 1913 г. государственные ассигнования на эти цели увеличились более чем в 4 раза, а доля их в росписи государственных расходов поднялась до 4,3% [3]. В 1914 г. общие расходы государства, земства и городов на образование достигли примерно 300 млн. руб., — это, по оценкам некоторых историков, примерно в 2,3 раза больше, чем во Франции, и в 1,5 раза больше, чем в Англии [4].

За полтора предреволюционных десятилетия общее количество школ в России с начала столетия до 1917 г. увеличилось примерно в 17,5 раз, а число учащихся в них — в 2,5 раза (в 1915 г. оно превысило 9,5 млн.).

Одновременно с наращиванием ассигнований на образование, расширением сети школ в наступивший после затухания революционной волны 1905—1907 гг. период стабилизации были предприняты шаги по постепенному введению принципа непрерывности обучения, реализация которого объективно вела к уменьшению, а затем и ликвидации все еще существовавшего в этой сфере сословного неравенства.

Еще быстрее, чем школы, заполнялись с конца XIX века аудитории высших учебных заведений России. В первые годы царствования Николая II в России на 100 тыс. человек населения приходилось 16 студентов, а в последний год — в 5,5 раз больше (88). Особенно важным представляется быстрое сокращение разрыва между Россией и ведущими европейскими странами как в абсолютном, так и в относительном выражении. Так, в 1895 г. в нашей стране на 100 тыс. человек населения приходилось 16 студентов, в то время как в Германии примерно в 3 раза больше. К 1908 г. данный показатель вырос — у нас до 66, а в Германии до 114. Таким образом, соотношение показателей значительно сдвинулось в лучшую для России сторону (было 1:3, стало 1:1,7) [5].

Интенсивное развитие образования способствовало существенным и быстрым сдвигам в социальной структуре российского общества. Непосредственным следствием процесса был

рост доли учащихся в составе населения. В 1912 г. она достигла 5% от общей его численности. Это все еще существенно ниже, чем в США и развитых странах Европы. Однако всего лишь за полтора десятилетия до этого такой показатель был достигнут только в нескольких наиболее развитых губерниях и уездах. В среднем же по стране он не превышал 3%. В условиях России такая 2-процентная добавка означала дополнительный охват разными видами обучения нескольких миллионов человек.

В качественном отношении определяющей тенденцией этих процессов было не только повышение общей грамотности населения и расширение доступа к образованию, но и демократизация профессий, связанных с умственным трудом. Основную массу студенчества теперь дают разночинцы. «Дворянскими» университетами в известном смысле все еще оставались Петербургский, Московский и Киевский, но, допустим, в Саратовском выходцев из среды дворянства насчитывался всего 1%. Всего же доля студентов из числа «первенствующих» сословий за полтора предреволюционных десятилетия снизилась с более чем половины до одной трети. Если в XIX веке отчетливо выраженный по сравнению с другими странами демократизм социального состава российского студенчества обеспечивался в первую очередь низовыми слоями города, то в 1900-е и особенно в 1910-е годы в стенах высших учебных заведений появляется также довольно много студентов из крестьян. В основном это, правда, «городские» крестьяне, но раньше и такие насчитывались здесь буквально единицами. Так, в Высшем художественном училище живописи, скульптуры и архитектуры Академии художеств студентов из дворян и чиновников, прочих городских сословий и крестьян насчитывается примерно поровну (27–28% от общей численности) [5].

Представленная здесь картина социальных изменений — это картина глубинного поворота и в социальной политике, и в социальной жизни в целом. Но поворот этот произошел не «вдруг»; он имел определенную предысторию и осуществился как внешнее, оформленное на политическом уровне, выражение процессов, происходивших в самой народной толще. Одной из характерных примет русской жизни последних двух десятилетий XIX века является спонтанная «образовательная активизация» народной среды. Эта тенденция хорошо прослеживается уже на самой низшей, первоначальной, издавна привычной и доступной для крестьян и других низовых социальных слоев ступени обучения, каковой в те времена была школа грамоты и довольно близкая к ней церковно-приходская школа. Широкое распространение школ грамоты на основе собственной инициативы местных крестьянских обществ началось фактически сразу же после отмены крепостного права. Но с середины 80-х годов этот процесс приобретает такую динамику, которая позволяет говорить о революционном характере происходящих социокультурных процессов. Если в 1884–1885 гг. в стране было 840 официально зарегистрированных школ грамоты (фактически их, конечно, было больше), то в 1888–1889 гг., по официальной статистике, их насчитывалось уже 9215 (т. е. общее их число за какие-то 4–5 лет увеличилось в 11 раз). При этом произошло достаточно резкое ускорение темпов роста уровня образования населения. Если по расчетам современных историков ежегодный прирост среднего числа лет обучения одного человека старше 9 лет в конце 50-х годов XIX века установился на уровне 0,007–0,008 и не менялся в течение по крайней мере трех десятилетий (отметим, что на динамике данного показателя практически не отразилась даже отмена крепостного права), то приблизительно с 1887 г. данный показатель начинает расти примерно в 2 раза быстрее — со скоростью 0,15–0,16 в год [6].

В народной среде, в том числе крестьянской, к концу XIX столетия начинает складываться сознание недостаточности простого умения читать, писать и считать. В этот период характерное еще для недавнего прошлого недоверие к «господской» учености постепенно рассеивается, уступая место растущему стремлению обеспечить детям возможность получить образование выше простой грамотности. В том числе — в гимназии или реальном училище, окончание которых давало право поступать в высшие учебные заведения. Разумеется, реально осуществить это стремление могли в основном только зажиточные крестьяне и относительно хорошо оплачиваемые квалифицированные мастеровые — металлисты, печатники, железнодорожники и т.п. Однако само стремление, несомненно, было значительно более широким. И в известной мере оно все же реализовывалось.

Реализация эта подчас выглядит и со стороны семьи, и со стороны самих учащихся настоящим житейским подвигом. Приведем в подтверждение и в порядке наглядной иллюстрации данные социологического «обследования» учащихся только одного, самого обычного и заведомо непривилегированного учебного заведения того времени — Луганской женской гимназии. Мы не обнаружим здесь ни одной девочки дворянского происхождения, не говоря уже об аристократии. У половины из почти 200 отвечавших на вопросы анкеты гимназисток заработок основного кормильца семьи колеблется от 200 до 500 руб. в год при наличии 3—5 (а во многих случаях и 6—7) человек детей. Неудивительно, что 125 девочек из примерно 200 не имели перед уходом в гимназию сколько-нибудь полноценного завтрака, а только чай с хлебом. В большинстве случаев то же самое ждало их и на ужин. Излишне говорить, что при наличии стесненных жилищных условий и многочисленных в то время семей многие ученицы должны были брать на себя часть домашней работы и не имели условий и достаточного времени для занятий. Многие девочки постоянно жаловались на усталость и головные боли. И тем не менее их образовательная мотивация, по наблюдениям исследователей, была удивительно высокой. Большинство даже находило время для внеклассного чтения, хотя заниматься этим им приходилось после 10—11 часов вечера [7].

Одной из самых характерных особенностей процесса модернизации надо считать органическую связь между социальными изменениями и изменениями в образовании. В России конца XIX — начала XX века образование становится ареной борьбы не за чисто профессиональные или корпоративные интересы, но за характер социального устройства, причем борьба эта разворачивается как вполне самостоятельный процесс, имеющий собственную внутреннюю логику, относительно независимую от той, которая определяла, к примеру, разворачивание аграрной революции. Вполне понятно, что ход процесса зависел от участия в нем различных социальных групп и институтов, но со своей стороны он и сам воздействовал на всю социальную систему в целом. Утверждение той или иной модели образования в России вело если не к непосредственному, то к постепенному перераспределению власти и трансформации социальной структуры в целом.

Этот последний тезис уже вплотную подводит нас к понятию культурной революции. Понятие это было введено В. Лениным в статье «О кооперации» (1923) и первоначально относилось к специфическим проблемам послеоктябрьской России. Однако в дальнейшем оно стало общепризнанным и общепринятым элементом политико-социологического дискурса, причем не только применительно к России. В несколько расширенном и модифицированном смысле оно использовалось исследователями и аналитиками самых разных научных и идеологических ориентаций для характеристики переломных моментов культурных и социокультурных трансформаций в различных странах и регионах от США и Западной Европы до Китая.

У Ленина культурная революция совершенно определенно рассматривается как следствие Октябрьского переворота, как создаваемая им социально историческая возможность и одновременно как особый способ закрепления и углубления его результатов. Это положение по сути дела *не доказывается* — оно непосредственно подразумевается структурой смыслов политической эсхатологии, четко делящей историческое время на два отрезка — «эпоху мрака» («тьмы невежества») и «эпоху света». Попробуем, однако, пристальнее взглянуть в конкретные индикаторы культурных изменений, прежде всего — тех, которые Ленин в условиях тогдашней России считал наиболее важными элементами культурной революции. И здесь нам будет над чем задуматься: характерная «революционная» динамика процесса на самом деле наметилась еще в последние десятилетия существования самодержавия, и то, что «происходило после», отделяется от того, что «происходило до», скорее, психологически, чем объективно статистически [8]. Сказанное наводит на мысль о том, что на самом деле культурная революция не следовала за политическими переворотами 1917 года, а предшествовала им. Перед нами своего рода *революция до революции* — феномен не чисто русский, нечто подобное в свое время было описано А. де Токвилем на материале французского *ancien regime*. В известном смысле послеоктябрьская культурная революция была продолжением дооктябрьской. Но это отнюдь не исключает того, что в послеоктябрьский период процесс не только приобрел иной масштаб, но и поменял свою социальную направленность.

Здесь неуместно давать подробный анализ всех обстоятельств и очень непростых перипетий выработки советской модели образования, которая в самых общих чертах сложилась лишь в предвоенный период. На этот счет есть специальные работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Мы же рассмотрим процесс в его социальном выражении.

В то трудное и трагическое время массированного наступления тоталитарных тенденций, вопреки стремлению изолировать людей друг от друга, замкнув их на легко контролируемые отношения по вертикали, школа оставалась островком разветвленных межличностных связей. Здесь закладывались отношения изначального «экзистенциального» доверия, которое по силе своей часто не уступало отношениям боевого товарищества. В стране, переживавшей очень трудный период истории, школа конституировалась как совершенно особый, «светлый» мир, внутренне противостоявший и мещанскому самодовольству пристроившихся на «теплые» должности, и серости бесконечных рабочих барачков с их пронизывающей безысходностью, убогим бытом, приклатненной субкультурой, и тому пугающему темному «антипространству», откуда возникали въезжающие ночью во двор «эмки» и куда безвозвратно исчезали потом известные всей стране генералы, соседи по дому, отцы одноклассников, знакомые и друзья родителей, куда в любой момент могли уйти и они сами. Сама по себе система образования, конечно, не могла изменить ситуацию в стране. Не будем, однако, забывать, что именно в советской школе 30-х — 40-х годов проходило интеллектуальное и нравственное становление будущего поколения «оттепели».

С начала 30-х годов развитие образования в СССР значительно интенсифицировалось. Быстрое расширение сети учебных заведений и рост контингента учащихся обеспечивались приоритетным финансированием данной сферы. Достаточно сказать, что за период 1926—1930 гг. ассигнования на вузы увеличились в 9 (!) раз. В целом же бюджетные расходы на образование перед войной и в первые послевоенные десятилетия держались на уровне 5,5—6,5%, тогда как в основных европейских странах они вплоть до середины или даже конца 50-х

годов не превышали 2–3%. Не менее важными были и другие факторы: смена авангардистских ориентаций в образовании на своего рода новый классицизм, снятие социальных ограничений на поступление в вуз и выдвижение на первый план личных способностей, настоящий культ образовательной аскезы и др. За счет этой «прорывной» социальной технологии СССР, который в то время был еще бедной страной, оказался способным противостоять самым сильным противникам. Так, скажем, выпуск дипломированных инженеров в Германии на протяжении 20-х годов постепенно снижался, а в СССР возрастал. Как отмечают специалисты, это обстоятельство имело глубинные причины социокультурного и ментального порядка. В результате — что бы ни говорили по этому поводу отдельные публицисты — в ходе Второй мировой войны СССР сумел взять верх не только за счет больших демографических и природных ресурсов, но и благодаря тому, что он переиграл Германию в научно-техническом, а также организационно-техническом соревновании [9]. Перефразируя известный афоризм Бисмарка, с большим основанием можно сказать, что честь этой победы в значительной мере принадлежит советскому учителю (конечно, в широком смысле, включая в это понятие и мастера-наставника из ФЗУ, и преподавателя техникума, и профессора вуза).

Несколько десятилетий сверхинтенсивного развития образования существенно изменили социокультурный профиль российского общества. В послевоенный период численность граждан с образованием выше среднего примерно каждые 10 лет удваивалась. К середине 70-х годов она превысила 30 млн. человек. Если в 1913 г. доля лиц, принадлежащих к данной категории, исчислялась десятыми долями процента, а в предвоенные годы она не превышала 1,5%, то в 1975 г. достигала 12% сверхинтенсивного — это примерно каждый восьмой гражданин СССР. Произошло значительное повышение плотности распределения носителей образованности и культуры в социальном пространстве. При таких пропорциях социально-демографической структуры можно говорить о том, что лица с образованием выше среднего появились в «ближнем круге общения» не только практически каждого горожанина, но и значительной части сельских жителей. Образованный человек, который еще в предвоенные и даже первые послевоенные годы воспринимался как своего рода антипод «простого» человека, становился массовой, «обычной» социальной фигурой. В результате не только повысилась способность населения осваивать сложные виды деятельности, но и существенно возросли его жизненные притязания. Возникла по сути дела качественно новая социальная ситуация. При этом присущие образованной части населения модели поведения, жизненные стратегии, установки и ценности стали превращаться из корпоративно-групповых в универсальные, а в каком-то смысле и в общенародные.

Проводившиеся в начале 60-х годов первые эмпирические исследования советских социологов зафиксировали чрезвычайно сильную вовлеченность людей в различные виды дополнительного образования и самообразования, которые стали рассматриваться как необходимый момент личностной самореализации и необходимый атрибут «современной» жизни.

Так, исследование, проводившиеся в 1963 г. Б.А. Грушиным и его сотрудниками, показало, что в активных социальных группах городского населения самообразованием занимались в то время от 37% (рабочие, служащие) до 58–59% (интеллигенция) опрошенных. Наряду с этим в структуре жизнедеятельности «новых образованных людей» 50-х — 60-х годов большое место занимала реализация различного рода «развивающих» культурных интересов, и в частности — чтения. По данным Б.А. Грушина, около 55% населения практически ежедневно находили

время для чтения книг, и еще 15–20% читали их не реже нескольких раз в месяц. Распространенным явлением было и систематическое чтение «толстых» журналов, большинство из которых имело отчетливо выраженную познавательную направленность. Что же касается газет, то их читали постоянно и в массовом порядке (согласно социологическим опросам тех лет, ежедневно читало газеты около 82% населения).

Если сопоставить различные данные такого рода с происходившими в те годы институциональными сдвигами (переход к всеобщему среднему образованию, количественное и качественное развитие высшей школы, формирование системы дополнительного и досугового образования), то применительно к Советскому Союзу 60-х годов можно, по-видимому, говорить о качественной трансформации социума. На наш взгляд, речь может идти о становлении особого типа социальности — *общества образования*.

Сегодня близкая к этому идея общества знаний приобрела значительную популярность в Евросоюзе и стала лозунгом влиятельных в объединенной Европе политических сил левоцентристского толка. Она выступает, в частности, одной из составляющих идеологии «третьего пути», создатели и пропагандисты которой противопоставляют себя одновременно как линии на неуклонное повышение социальных расходов, традиционно поддерживавшейся «старыми левыми», так и фетишизации стихийных рыночных сил в стиле правых неолибералов. Разница, однако, состоит в том, что самоутверждение через образование в СССР 50-х — 80-х годов XX в. и в нынешнем Евросоюзе осуществлялось в разных по своей структуре социальных пространствах — в одном случае это иерархия номенклатурных статусов и так называемый административный рынок, в другом — свободный рынок.

О духовной атмосфере, сопровождавшей формирование «общества образования», красноречиво говорят досуговые увлечения «простого советского человека» периода «развитого социализма». Хотя в увлечениях этих, бесспорно, лидировал кинематограф, культурная практика довольно большей части населения свидетельствовала о специфически просвещенческих и даже в какой-то мере «интеллектуалистских» настроениях, выражающихся, в частности, в стремлении осваивать наиболее сложные в идейно-эстетическом отношении пласты искусства. Так, свыше 40% опрошенных в начале 60-х годов респондентов указывали, что они не реже нескольких раз в год бывают в театре, около четверти с такой же частотой посещали выставки и музеи, примерно каждый шестой — литературные и симфонические концерты. В Москве и крупных городах, а также в таких социально-демографических группах, как ИТР, другие категории интеллигенции, учащиеся, некоторые из этих показателей были на 15–20% выше, чем в среднем по выборке [10].

Рискну утверждать, что на период с конца 50-х до конца 60-х или начала 70-х годов XX века пришелся своего рода абсолютный пик в развитии отечественного образования. Если это мнение и субъективно, то, во всяком случае, оно принадлежит отнюдь не одному человеку. Сошлюсь в этой связи на результаты экспертного опроса по поводу состояния технического образования в разные периоды истории страны, который проводился Лабораторией социологических исследований МЭИ в мае 2006 г. Из 105 профессоров и преподавателей этого достаточно авторитетного технического университета, среди которых были представители различных поколений, значительное большинство (51% от общего числа всех ответивших) ответили, что высшего уровня российское техническое образование достигло именно в 50-е — 60-е годы. Доли тех, кто отнес его наивысшие достижения к «эре Брежнева» или к дореволюционной эпохе, были значительно меньше (38% и 25%, соответственно), а к

периоду форсированной индустриализации и первым пятилеткам - совсем незначительной (5%).

Интенсивному подъему образования в предвоенном и послевоенном СССР способствовал синергетический эффект от «встречи» в данный исторический момент нескольких разных по своему генезису социальных, социокультурных, социально-психологических и экономических трендов, каждый из которых именно в тот исторический момент оказался в оптимальной или достаточно благоприятной фазе. Однако в дальнейшем эти тренды, развиваясь в соответствии с собственной внутренней логикой, «разминулись», и положение дел в отечественном образовании стало меняться к худшему.

На рубеже 60-х и 70-х годов начинает набирать силу процесс бюрократической реставрации, в силовом поле которого всякое живое дело (а образование, несомненно, тоже принадлежит к ним) быстро утрачивало свою «душу», а его результативность сводилась к формальной отчетности. Вместе с тем следует понимать, что бюрократическая реставрация была произведена на свет не какой-то «злой силой», а была естественным выражением определенного состояния социума.

Говорить о полной инверсии социальных ценностей в этой связи вряд ли правильно. Образование и образованность не только остались в числе приоритетов, но и сохранили свое самодовлеющее значение. Показательно, например, что и в 70-е, и в 80-е годы советские женщины значительно чаще, чем, например, американки, отмечали среди качеств, которые они хотели бы видеть в своих детях, стремление к знаниям и хорошие успехи в учебе: в СССР это вторая ранговая позиция в списке приоритетов, в США десятая (причем, по сравнению с данными, относящимися к 20-м годам, она сместилась на 2 пункта вниз) [11]. Таким образом, тенденции, заложенные в предыдущий период, как будто продолжались.

И все же что-то неуловимо изменилось: все связанное с учебой как-то ушло на уровень повседневных рутинных проблем и обязанностей. Изменились и установки – на первый план стали все больше выходить такие типично «инерционные» мотивы, как «надо», «все так делают», «пошел в этот вуз, потому что здесь учились родители» и т. п. Формы потребления культуры, даже оставаясь внешне неизменными, меняют свой внутренний смысл – так, скажем, домашняя библиотека, составленная из дефицитных книг, оказывалась уже не выражением личностной потребности, а специфическим знаком престижа. Вообще в рассматриваемый период отчетливо проявляется и набирает силу характерный процесс «отслаивания» различных социально-демографических групп и элементов от того проникнутого романтическим энтузиазмом общего движения к культуре, которое было как бы символической установкой образа жизни на протяжении нескольких предшествующих десятилетий.

Партийная и государственная верхушка того времени, сформированная почти исключительно из выдвинутых-практиков периода первых пятилеток, в подавляющем большинстве своем состояла из людей, у которых не сформировались вкус и внутренняя склонность к интеллектуальной деятельности. Признавая в принципе важность науки, образования, культуры, они не только толковали последние в упрощенно утилитарном духе, но и подчас пытались механически следовать схемам, хорошо знакомым им со времен молодости. Большой вред подготовке квалифицированных кадров нанесла, в частности, начавшаяся вдруг в 70-е годы совершенно искусственная реанимация рабфаков (в виде подготовительных отделений университетов и институтов). Считалось, что такое регулирование социального состава студенчества способствует повышению социальной однородности

общества, препятствуя превращению интеллигенции в замкнутую группу, воспроизводящуюся в основном на собственной основе. Однако те социальные барьеры, для преодоления которых создавались рабфаки в 20-е годы, уже не существовали, а большинство тех, кто после школы шел на производство, просто не имели особой склонности к учебе. Ясно, что выработать высококачественный продукт из такого исходного «материала» было практически невозможно, однако на это затрачивались значительные средства. В то же время в СССР по ряду причин не удалось создать действительно работающей системы учебно-профессиональной ориентации, которая с конца 50-х — начала 60-х годов возникает во Франции, Бельгии, Италии, Швейцарии и ряде других стран [12].

В условиях бюрократической реставрации все большее воздействие на отношения между обществом и образованием стал оказывать фактор социальной дифференциации, которая постепенно приобрела корпоративный характер с тенденцией к наследственному воспроизводству.

Вследствие этого поступление во многие ведущие вузы, а несколько позже и в некоторые специализированные средние школы (в основном языкового профиля) начинает все больше и больше зависеть не от индивидуальных способностей, а от так называемого «блата» — т. е. неформальных семейных связей.

Все эти, казалось бы, не связанные между собой явления в реальном их взаимодействии и взаимном переплетении вели к одному — снижению интеллектуального тонаса среды образования и эрозии присущих ей духовных ценностей. Но все же созданные к тому времени заделы были столь велики, что эффект негативных тенденций в значительной мере уравновешивался рядом других факторов — повышением общей культуры населения, педагогическим мастерством, опытом и, наконец, совершенствованием образовательных технологий (именно в данный период очень активно обсуждаются и внедряются принципы и методики модульного, проблемного и развивающего обучения, предпринимаются шаги к тому, чтобы сделать учебный процесс лично ориентированным и т. д.). Благодаря этим факторам отечественному образованию в целом все же удавалось сохранять свои ведущие позиции в мире и потенциал, необходимый для воспроизводства кадров современной науки, высокотехнологичных производств, культуры и просвещения.

Однако проблемы того времени нельзя свести к многочисленным, но все же частичным ухудшениям, к социальной усталости или тем пресловутым «механизмам торможения», о которых так много рассуждали пропагандисты в начале горбачевской «перестройки». Сложившаяся в СССР модель социального воспроизводства на данном этапе своего развития стала генерировать неустранимые системные противоречия. При этом особое значение имела отчетливо обозначившаяся уже со второй половины 60-х годов эрозия механизма связи между образованием и экономическим развитием. Российский социум, взятый как расширяющееся общество образования, вступал в противоречие... с самим собой, но уже как «экономическим обществом».

Образовательный рывок 1958 г. планировался «под научно-техническую революцию». Однако в силу весьма инерционной природы советского индустриализма и негибкости его экономических структур НТР здесь не дала такого эффекта, как на Западе. В результате кадры, в особенности инженерные, которые дал новый рывок в образовании, остались недостаточно востребованными. Интеллектуальные профессии становились все более массовыми, а значит, и «обыкновенными», они деромантизировались и утрачивали часть своего бывшего престижа. В принципе это можно было бы компенсировать материально, но умственный труд, результаты

которого не удавалось воплотить в приращении стоимости, стал меньше цениться и в этом плане. Карьерный рост в интеллектуальных профессиях сильно замедлился, и в этой сфере возник специфический феномен «работающих безработных». Широкое распространение получил добровольный переход инженеров в рабочие, что во многих случаях давало выигрыш в зароботке. Если в 60-е годы такая практика — исключение, то в 70-е она становится массовой. За полтора десятилетия (1970—1987) количество таких инженеров-рабочих в СССР возросло с 2,4 до 211 тыс., т. е. почти в 100 (!) раз. В то же время, привычное с 30-х годов мышление, отождествляющее прогресс с увеличением числа инженеров на производстве, обернулось диспропорциями в профессиональной структуре интеллигенции, что, в частности, стало серьезно отражаться на воспроизводстве кадров основы образования — средней школы. Все эти явления, естественно, становились источником социального недовольства. Для интеллектуальной части нации наступило время все более болезненно переживаемого несоответствия между реальными жизненными перспективами и социальными ожиданиями, а также представлениями о «правильной» социальной иерархии и справедливом вознаграждении усилий, потраченных на учебу и освоение профессии, что порождало ее прогрессирующее отчуждение от советской системы.

Как показывает исторический анализ, «наверху» диспропорции в подготовке кадров и возникающая на этой основе разбалансировка социальной структуры общества достаточно ясно осознавались. Однако на практике все ограничивалось отдельными весьма слабыми полумерами, и дело фактически было оставлено на самотек. Правда, в середине 80-х годов была, наконец, предпринята импульсивная и неуклюжая попытка выправить положение, чисто механически сократив прием в 9-е классы общеобразовательных школ. Остальную часть подростков фактически принудительно предполагалось направить в ПТУ. Помимо этого десятиклассники тоже в обязательном порядке должны были получить в школе одну из рабочих профессий. Никакого реструктурирования экономики при этом не проводилось: реформа пыталась лечить симптомы, а не болезнь, и уже это обрекало ее на провал. В обществе же введенные ограничения были восприняты как посягательство на права граждан. От их действия всячески старались уклониться, в том числе и асоциальными методами: возросло количество не работающей и не учащейся молодежи. В результате, только взбудоражив общественное мнение, все кончилось ничем, и под напором критики эта реформа уже через несколько лет была свернута.

В литературе по социологии образования с достаточным основанием высказывалась точка зрения, что ключ к решению назревших проблем лежал не столько в увеличении числа учащихся ПТУ (рабочую профессию при желании вполне можно было получить и после десятилетки, зато такой путь давал выигрыш в общей образованности), сколько в стабилизации приема в вузы и изменении пропорций приема между вузами различного профиля. Однако эта вроде бы очевидная мера как будто даже не приходила в голову тогдашнему руководству. Прием в вузы планировался «от достигнутого» и продолжал практически непрерывно расширяться. Политику стабилизации и некоторого сокращения приема с одновременным перепрофилированием стали проводить только начиная с 1989 г., когда исторический срок, отпущенный советской системе, уже был на исходе. Почему?

В качестве объяснения приводятся обычно стереотипные ссылки на негибкость «командно-административной системы», неадекватность высшего руководства страны, на его нежелание или неспособность прислушиваться к рекомендациям науки. Отчасти это, разумеется, справедливо. Думается, однако, что все не так просто. Тогдашних политических лидеров и

бюрократию не следует недооценивать. Что-то они если не понимали, то инстинктивно чувствовали острее, чем рационалистически мыслящие интеллектуалы, которые в годы «перестройки» буквально завалили прессу «ясными как солнце» рецептами выхода из кризиса. На поверку эти рецепты оказались в большинстве своем такими же несостоятельными, как и политика «застойного» руководства.

В действительности дело, скорее всего, в том, что возможность учиться в вузе была одной из ведущих ценностей российского общества образования. И любое инициированное сверху сокращение приема абитуриентов, неизбежно ломающее тысячам молодых людей взлелеянные в семьях «планы всей жизни», было бы воспринято населением крайне негативно. Какой бы внешне неограниченной властью ни обладало брежневское Политбюро, с этим нельзя было не считаться.

Но как бы то ни было, экспансия общества образования в 70-е годы стала для советской системы чем-то вроде джинна, выпущенного из бутылки. В такой ситуации, как известно, возможны две линии поведения — каким-то образом загнать джинна обратно или, напротив, даже если его освобождение является неприятной неожиданностью, попытаться использовать его в своих интересах. Однако — это теоретически. На практике же и сторонники правившей в то время КПСС, и оппозиционные им публицисты поднимающейся либеральной волны в равной мере ориентировались на догму экономического детерминизма. К тому же, рассматривая проблемы образования, и те, и другие соотносили их лишь с потребностями замкнутого в национальных рамках хозяйства, т. е. по сути дела так же, как это делал К. Маркс применительно к капитализму середины XIX века. Поэтому вторая из названных выше стратегий никому не приходила в голову и никем всерьез не рассматривалась. Расширение структур общества образования воспринималось с этих позиций как простая помеха экономике и даже как своего рода стихийное бедствие, с которым непонятно, что делать.

С началом рыночных реформ, для осуществления которых был выбран метод «шоковой терапии», образование, как и наука, оказались в роли «социальных нахлебников». Фактически против них была развернута настоящая финансовая война. В результате некоторые государственные учебные заведения одно время не могли даже полностью оплачивать коммунальные расходы (что влекло за собой постоянную угрозу отключений), а здания и учебное оборудование стремительно изнашивались и морально устаревали. Конечно, широкомасштабные социальные сдвиги всегда включают в себя определенные издержки. Тем не менее, те потрясения, которые пережило в период «шоковой терапии» российское образование, нельзя списать на счет «неизбежных объективных трудностей». Проблема коренилась в первую очередь в расстановке приоритетов: какие статьи расходов надо считать «важными», какие — «остаточными», а какими и вовсе можно пренебречь. Результаты, которые были получены на этом пути, похоже, являются классическим примером инноваций, не ведущих к улучшениям. В том числе и если интерпретировать слово «улучшение» в ортодоксально рыночном смысле. В ходе реформ начала 90-х годов были потеряны значительные сегменты мирового рынка образования. Доля России на этом рынке, если рассчитывать ее по числу иностранных студентов, сократилась по сравнению с долей Советского Союза в последний год его существования примерно в 4,5 раза (до 2,5%). В то же время состоятельные россияне стали предпочитать учить своих детей за границей.

Хорошо известно, что рыночные реформы начала 90-х годов с их культом денежной составляющей жизненного успеха, не только обрекли образование на хроническое недофинансирование, но и существенно подорвали социальный престиж образованности,

который в советское время был достаточно высоким. Пропаганда агрессивного гедонистического стиля жизни и массированное программирование потребностей стали вытеснять привычную для старших поколений образовательную аскезу. Очень важным для развития науки и культуры принцип самоценности духовной жизни также был существенно поколеблен.

По данным социологического опроса, проводившегося ГосНИИ семьи и воспитания, в 1992 г. только 38% московских старшеклассников намеревались продолжить образование после школы. Как оказалось, такое падение не вылилось в тенденцию, и сегодня, по прошествии времени, оно выглядит как некая ситуативная флуктуация. Хотя объективная социально-экономическая ситуация еще долго не поощряла стремление отдавать силы учебе, настроения вскоре коренным образом изменились: к 1995 г. количество желающих поступить в вуз молодых москвичей выросло по сравнению с первым годом «рыночных» реформ более чем в 2 раза и составило около 80% [13]. Таким образом, в этом плане произошло как бы возвращение к прежней тенденции.

Наглядным проявлением этого процесса стала динамика конкурсов в ведущие вузы страны — заметное падение их в 1992–1994 гг. и новый рост, совпадающий с точкой перелома общественных настроений в 1995–1997 гг. [14]. Важно отметить не только формальный рост числа поданных абитуриентами заявлений, но и перераспределение их по специальностям. Например, в МГУ несколько сократился конкурс на некоторые «рыночные» направления подготовки, но значительно возросла притягательность «трудных» факультетов. Скажем, на мехмате конкурс, составлявший в 1992–1994 гг. 1,6–1,8 человек на место, в 1995 г. вырос более чем в 2 раза (до 3,8), а в 1997 г. поднялся до уровня, уже приближающегося к старым «советским» показателям (5,1). На физфаке и химфаке эта цифра в те же годы поднялась с 1,5 до 3,3–3,8, а на ВМК и географическом конкурсе к 1997 г. составил 6–7 человек на место.

Что же является причиной нового, резкого перелома? Проводившиеся российскими учеными исследования, посвященные анализу глубинных структур общественного сознания, позволяют достаточно четко выявить системообразующее ядро данного процесса. Обращает на себя внимание, в частности, актуализация в этом контексте смысложизненных ценностей православно-христианского происхождения, утверждающих превосходство духовных начал над внешним устройством жизни и приобретением разнообразных материальных благ. Далее, обращает на себя внимание исключительно важная роль семьи, которая в 90-е годы оказалась главным фактором устойчивости и ячейкой социальной солидарности в стремительно рассыпающемся социуме с неопределенной траекторией движения. В момент крутого социально-исторического перелома именно семья как своего рода фокусирующая точка социума явилась хранительницей и ретранслятором российского культурно-исторического опыта (что и придало последнему особую эмоционально переживаемую аутентичность). Большинство россиян считают, что главное в воспитании детей сегодня — это именно хорошее образование. Такую точку зрения весной 2000 г. выразили около 65% опрошенных, весной 2003 г. — почти 69%, летом 2006 г. — около 71%. На втором месте с довольно значительным отрывом оказалось воспитание таких качеств, как мужество и стойкость, дисциплина и самоорганизованность, а также честность и доброта (от 30 до 36% опрошенных). Что же касается формирования так называемой «деловой хватки», то по своей значимости эта позиция вышла в 2000 г. только на 7-е, в 2003 г. — на 5-е и в 2006 г. вновь на 7-е место, собрав в свою пользу соответственно 16%, 22% и 19% голосов.

Конечно, наряду с собственно ценностной ориентацией, имело место и непосредственное побуждение молодежи к образованию со стороны старших членов семьи. Наиболее явно это проявляется в среде интеллигенции. Однако и в рабочих семьях почти 40% опрошенных хотели бы видеть своих детей специалистами с высшим образованием или даже с ученой степенью. Самое интересное, что данная перспектива оказалась весьма привлекательной и для предпринимателей: среди них доля желающих увидеть своих детей руководителями фирм или менеджерами оказалась примерно вдвое меньше, чем доля сторонников «интеллектуальной» карьеры [15].

Интересно обратиться в этой связи к анализу статистических распределений положительных и отрицательных реакций на различные понятия с последующим кросс-культурным сопоставлением полученных индикаторов. Как показывают работы, выполненные несколько лет назад в Институте комплексных социальных исследований РАН, для российского менталитета характерна смысловая маркированность всего ряда понятий, связанных с познанием, образованием и духовной жизнью вообще. Причем восприятие практически всех подобных понятий в российской культурно-психологической среде оказалось заметно более позитивным, чем, например, в немецкой (см. табл. 1).

Таблица 1

Восприятие некоторых понятий, связанных с интеллектуальной деятельностью, в России (2000 г.) и Германии (1999 г.), %

	В России		В Германии	
	Относятся с симпатией	Относятся с антипатией	Относятся с симпатией	Относятся с антипатией
Учиться	96,2	3,8	75,0	21,0
Интеллектуал	84,4	15,6	33,0	51,0
Наука	96,5	3,5	81,0	8,0
Разум	97,8	2,2	88,0	7,0

Отметим, что приведенные значения показателей по России неоднократно подтверждались исследованиями, проводившимися в последующие годы — в частности, в результатами исследований Института социологии 2010 г.

Итак, пробивающиеся с 60-х годов XX века ростки «общества образования» не погибли. Российское общество в его отношении к образованию представляет собой то, что в синергетике называют *активными средами*. Это понятие специфическим образом характеризует те эффекты синергичности, коллективного самонастраивания и усиления слабых импульсов, которые и позволили российскому образованию выстоять в сложных условиях тотального недофинансирования, административной неразберихи и общей деградации всей социальной системы. Запрос на образование и образованность и сегодня недостаточно подкрепляется «рыночными стимулами». Однако вопреки этому, доминирующая социокультурная ориентация, воплотившаяся в «мнение семьи», в известной мере уравновесила данный фактор. Не следует, конечно, истолковывать эти тенденции как возрождение характерного для старших поколений сугубо альтруистического отношения к познанию. И все же это уже не «голый» утилитаризм начала 90-х годов, всецело построенный на калькуляции «вознаграждений». Знания, уровень интеллекта вновь приобретают значение ведущих жизненных ориентиров.

Другой вопрос, что в складывающейся на сегодня ситуации образование стало превращаться в сильнейший фактор социальной дифференциации. Эта тенденция в целом соответствует тому положению вещей, которое существует во всех капиталистических странах, не исключая и самых развитых, где в противовес ей в послевоенные годы развернулось очень мощное движение за демократизацию системы образования и блокирование попыток правительств к ее ползучей коммерциализации. В дореволюционную эпоху быть *вне образования* еще не означало быть *вне культуры* (культура фольклорного типа просто не знала образования как функционально специализированного института, она использовала иной механизм передачи знаний, навыков и традиций), то теперь в постсоветской России эти два вида эксклюзии по существу совмещаются. В результате возникает совершенно новый для нашей страны тип маргинализации, захватывающий не только выпадающие из «системных» социальных групп «человеческие атомы» (какими были, к примеру, горьковские босяки), но и целые социальные массивы.

Все это не может не вызывать глубокой озабоченности, которую невозможно приглушить показателями роста золотовалютных запасов и разговорами о наступлении долгожданного экономического роста. Перед нами очень серьезная социальная, социодемографическая и социокультурная проблема, требующая специального анализа. Любые проекты реформ в области образования, не берущие в расчет реальных социальных противоречий постсоветской действительности и не предлагающие достаточно действенных средств их компенсации, сегодня уже не могут оцениваться как удовлетворительные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспоминания министра народного просвещения графа И.И. Толстого. — М., 1997. — С. 111–113.
2. Русская школа. 1912. — № 2. — С. 61.
3. Шебалдин Ю.Н. Государственный бюджет царской России в начале XX века // Историч. Зап. — М., 1959. — Т. 65. — С. 190.
4. Ольденбург С.С. Царствование императора Николая II. — М.: Феникс. — 1992. — Т. 2. — С. 115.
5. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX — начала XX века. — М., 1999. — С. 171–178.
6. Миронов Б.Н. Экономический рост и образование в России и СССР в XIX и XX веках // Отечественная история. — 1994. — № 4–5. — С. 124.
7. Рыжков С. Опыт обследования условий жизни учащихся средней школы // Русская школа. — 1912. — № 2.
8. Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты. — М.: Наука, 2008. — С. 179–182.
9. Herf J. Reactionary Modernism. Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich. — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — P. 202.
10. Грушин Б.А. Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения. Очерки массового сознания россиян эпохи Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина. Жизнь 1-я. Эпоха Хрущева. — М.: "Прогресс-Традиция", 2001, 2001. — С. 431–508.
11. Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х / Под ред. Ю. Левады. М.: ВЦИОМ, 1993. — С. 98–100.

12. Дармодехин С.В. Учебная ориентация детей в странах Западной Европы. — М., 1999. - 93 с.
13. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. — М., 1999. — С. 13.
14. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. — М., 2000. — С. 61.
15. Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования. — М., 2001. — С. 209.