

# О МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.

## ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Автор: А. Л. АНДРЕЕВ

*АНДРЕЕВ Андрей Леонидович - доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой ВГИК им. С. А. Герасимова (E-mail: sympathy\_06@mail.ru).*

**Аннотация.** Анализируется развитие образования в российской модели модернизации. Опираясь на данные статистики и результаты социологических исследований, автор показывает динамику этого процесса, делает вывод о формировании в России в советский период специфической формы социальности - "общества образования", рассматривает некоторые особенности современной образовательной сферы.

**Ключевые слова:** образование \* культурная революция \* ценности образования \* "общество образования"

Нововведения в сфере образования будоражат сегодня российское общество. Кажется, к примеру, что на тотальное введение ЕГЭ россияне среагировали едва ли не эмоциональнее, чем на обесценивание сбережений населения, стремительное разделение на бедных и богатых, разрушение промышленного потенциала страны. Это не выглядит чем-то само собой разумеющимся. Это - особенность российского социума, общественное явление, которое, несомненно, нуждается в объяснении. Вряд ли, однако, можно вывести такое объяснение только из сегодняшнего контекста. Корни его уводят в прошлое, и для того, чтобы понять это явление, надо обратиться к социальной истории, точнее - к исторической социологии образования.

Года два назад автор 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 оказались 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 ограблены в смысле просвещения, знания, как нигде в Европе. В этих словах, несомненно, была правда, но отнюдь не вся правда. 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 российского образования в XX в. В 1905 г. в речи по случаю открытия Государственной Думы император 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 позиция неоднократно подтверждалась и позже. Формулировки и перечень главных

---

Статья написана в рамках работы по ФЦП "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" (проект N НК-582П-60).

направлений государственной деятельности несколько варьировались, однако образование (просвещение) неизменно входило в перечень, можно сказать, модернизационных задач государства, причем решение данной задачи обеспечивалось специальным государственным финансированием.

В 1906 г. в министерстве народного просвещения был разработан план перехода к всеобщему обучению, реализация которого была рассчитана на 10 лет [Воспоминания..., 1997: 111 - 113]. 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 1920-х гг. создать в стране устойчивую материальную базу для ликвидации неграмотности. Такое нетрадиционное, ломающее бюджетные каноны решение вызвало тогда довольно резкие нападки. Тем не менее, правительство признало принцип финансирования по нарастающей правильным и соответствующим государственным соображениям. Выступая по этому поводу в Думе, председатель кабинета министров В. Н. Коковцев, заявил, что начальное образование среди всех государственных потребностей является самой непреложной, и главное в том, "чтобы найти средства и способы иметь хорошую школу" [Русская школа, 1912]. Соответствующий закон был принят.

О том, как он действовал, можно судить по следующим данным. 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 государственных расходах поднялась до 4,3% [Шебалдин, 1959]. 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 [Ольденбург, 1992: 115]. С начала столетия до 1917 г. общее количество школ в России 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.

Быстрыми темпами росла численность студентов высших учебных заведений. Особенно важным представляется 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) [Иванов, 1999: 171 - 178].

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 существенно ниже, чем в США и развитых странах Европы. Однако за полтора десятилетия до этого такой показатель в среднем по стране не превышал 3%. Основную массу студенчества стали *составлять разночинцы*.

"Дворянскими" университетами в известном смысле все еще оставались Петербургский, Московский и Киевский, но, к примеру, в Саратовском выходцев из среды дворянства насчитывалось всего 1%. Если в XIX в. отчетливо выраженный демокра-

тизм социального состава российского студенчества обеспечивался в первую очередь низовыми слоями города, то в 1900-е и особенно в 1910-е гг. в стенах высших учебных заведений появляется довольно много студентов из крестьян.

Отмеченные социальные изменения отражали глубинный поворот в общественной жизни, который произошел не "вдруг", а имел определенную предысторию. Одной из характерных примет русской жизни последних двух десятилетий XIX в. является спонтанная "образовательная активизация" народной среды. Эта тенденция хорошо прослеживается уже на самой низшей, 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. Широкое распространение этих школ с середины 1880-х гг. приобретает динамику, которая позволяет говорить о значимости происходящих социокультурных процессов [Миронов, 1994]. В народной среде, в том числе крестьянской, к концу XIX столетия характерное еще для недавнего прошлого недоверие к "господской" учености постепенно рассеивается, уступая место *стремлению обеспечить детям возможность получить образование выше простой грамотности*. Разумеется, реально осуществить его могли в основном только зажиточные крестьяне и относительно хорошо оплачиваемые квалифицированные мастеровые - металлисты, печатники, железнодорожники и т.п. Однако указанное стремление, несомненно, было присуще значительно более широкому кругу населения.

На наш взгляд, в России конца XIX - начала XX вв. образование становится ареной борьбы не просто за профессиональные или корпоративные интересы, но за *характер социального устройства*. Эта борьба разворачивается как 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 социальную систему в целом. Утверждение той или иной модернизационной модели образования в России способствовало, как представляется, постепенному перераспределению власти и трансформации социальной структуры в целом. Данный тезис вплотную подводит нас к понятию культурной революции.

В советской литературе культурная революция обычно рассматривалась как *следствие* Октябрьского переворота, создаваемая им социально историческая возможность и одновременно особый способ закрепления и углубления его результатов. Анализ конкретных индикаторов модернизационных культурных изменений до октября 1917 г. приводит к выводу: характерная "революционная" динамика образовательного процесса наметилась еще в последние десятилетия существования самодержавия [Андреев, 2008: 179 - 182]. Это 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 модернизационной модели образования. На этот счет есть специальные работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Мы же рассмотрим процесс в его социальном выражении.

С 1920-х годов модернизация образования в СССР значительно интенсифицировалась. Быстрое расширение сети учебных заведений и рост контингента учащихся обеспечивались приоритетным финансированием данной сферы. За 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 до середины или даже конца 1950-х гг. не превышали 2% [Субботина, 1965; Байхауэр, Шмакке, 1973]. 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 образователь-

ной аскезы и др. За счет модернизационной социальной технологии СССР, который в то время был еще бедной страной, оказался способным противостоять самым сильным противникам. Так, скажем, выпуск дипломированных инженеров в Германии в 1920-х гг. постепенно снижался, а в СССР возрастал. Как отмечают специалисты, это обстоятельство имело глубинные социокультурные и ментальные причины. В результате, что бы ни говорили по этому поводу отдельные публицисты, во Второй мировой войне СССР сумел взять верх не только за счет больших демографических и природных ресурсов, но и научно- и организационно-технического превосходства [Herf, 1984]. Перефразируя известный афоризм Бисмарка, с большим основанием можно сказать, что честь этой победы в значительной мере принадлежит советскому *учителю* (в широком смысле, включая в это понятие и мастера-наставника, и преподавателя техникума, и профессора вуза).

Несколько десятилетий интенсивной модернизации образования существенно изменили социокультурный профиль российского общества. В послевоенный период численность граждан с образованием *выше среднего* примерно каждые 10 лет удваивалась. К середине 1970-х гг. она превысила 22 млн. человек. Если в 1913 г. доля лиц, принадлежащих к данной категории, исчислялась десятными долями процента, а в предвоенные годы она не превышала 1,5%, то в 1975 г. высшее или среднее специальное образование имел почти каждый десятый гражданин СССР, а в самодеятельном населении доля лиц с образованием не ниже среднего составляла примерно 77% [БСЭ. 1977: 410]. Произошло значительное повышение плотности распределения носителей образованности и культуры в социальном пространстве. 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 1960-х гг. эмпирические *исследования* советских социологов зафиксировали ярко выраженную *вовлеченность людей в различные виды дополнительного образования и самообразования*, которые стали рассматриваться как необходимый момент личностной самореализации и необходимый атрибут "современной" жизни. В структуре жизнедеятельности "новых образованных людей" 50 - 70-х гг., большое место занимала реализация различного рода "развивающих" культурных интересов, в частности, чтения: по данным осуществленного в 1960-е гг. "Таганрогского проекта", около 55% горожан практически ежедневно находили время для чтения книг, 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. Газеты читали постоянно и в массовом порядке.

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 1960-х гг. 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, не только проникла в *социологическую* литературу, но 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 1950 - 1980-х гг. 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.

Рискну утверждать, что на период с конца 1950-х до конца 1960-х или начала 1970-х гг. пришелся *своего рода пик в развитии отечественного образования*. 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) отметили, что высшего уровня российское техническое образование достигло именно в 50 - 60-е гг. 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 (первые пятилетки) - совсем незначительной (5%).

Интенсивной модернизации образования в предвоенном и послевоенном СССР способствовал синергетический эффект "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 1960-х и 1970-х гг. начинает набирать силу процесс бюрократизации, в силовом поле которого всякое живое, в том числе, образование, быстро утрачивало свою "душу", а его результативность сводилась к формальной отчетности.

Говорить о полной инверсии социальных ценностей в этой связи вряд ли правильно. Образование и образованность не только остались в числе приоритетов, но и сохранили самодовлеющее значение. Показательно, например, что в 1970 - 80-е гг. 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 гг., она сместилась на 2 пункта вниз) [Советский..., 1993]. Таким образом, тенденции, заложенные в предыдущий период, как будто продолжались. И все же что-то неуловимо изменилось: все связанное с учебой уходило на уровень повседневных рутинных проблем и обязанностей. Изменились и установки - на первый план стали все больше выходить такие типично "инерционные" мотивы, как, "все так делают", "пошел в этот вуз, потому что здесь учились родители" и т.п. Формы потребления культуры, даже оставаясь внешне неизменными, трансформировались внутренне, оказывались 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 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 послед-

ние в упрощенно утилитарном духе, но и подчас пытались механически следовать схемам, хорошо знакомым им со времен молодости.

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 тонуса 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 *удавалось сохранять свои ведущие позиции в мире* и потенциал, необходимый для воспроизводства кадров современной науки, высокотехнологичных производств, культуры и просвещения. Проблемы того времени нельзя свести к многочисленным, но все же частичным ухудшениям, к социальной усталости или пресловутым "механизмам торможения", о которых так много рассуждали пропагандисты в начале горбачевской "перестройки".

Сложившаяся в СССР модель социального воспроизводства на данном этапе стала генерировать *неустранимые системные противоречия*. При этом особое значение имела отчетливо обозначившаяся уже со второй половины 60-х гг. эрозия механизма связи между образованием и экономическим развитием. Российский социум, взятый как расширяющееся "общество образования", вступал в противоречие... с самим собой, как "экономическим обществом". Модернизация в форме образовательного рывка 1958 г. планировалась "под научно-техническую революцию". Однако в силу весьма инерционной природы советского индустриализма и негибкости его экономических структур НТР 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", деромантизировались и утрачивали часть былого престижа. В принципе, это можно было бы компенсировать материально, но умственный труд, результаты которого не удавалось воплотить в приращении стоимости, стал меньше цениться. Карьерный рост в интеллектуальных профессиях сильно замедлился, возник специфический феномен "работающих безработных". Широкое распространение получил добровольный переход инженеров в рабочие, что во многих случаях давало выигрыш в зарплате. Если в 1960-е гг. такая практика - исключение, то в 1970-е она становится массовой. За полтора десятилетия (1970 - 1987 гг.) количество "инженеров-рабочих" в СССР возросло с 2,4 до 211 тыс., т.е. почти в 100 (!) раз [Кочетов, 1994]. В то же время привычное с 1930-х гг. 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 общества наступило время все более болезненно переживаемого несоответствия между реальными жизненными перспективами и социальными ожиданиями, а также представлениями о "правильной" социальной иерархии и спра-

ведливом вознаграждении усилий, потраченных на учебу и освоение профессии, что порождало ее прогрессирующее отчуждение от советской системы.

В руководстве страной 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 1980-х гг. была, наконец, предпринята импульсивная попытка выправить положение, чисто механически, сократив прием в 9-е классы общеобразовательных школ. Остальную часть подростков 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 неработающей и неучащейся 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 его пропорций между вузами различного профиля. Однако эта вроде бы очевидная мера как будто даже не приходила в голову тогдашнему руководству. Прием в вузы по-прежнему 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, его нежелание или неспособность прислушиваться к рекомендациям науки. Отчасти это справедливо. Однако не следует недооценивать тогдашних политических лидеров и бюрократию, инстинктивно чувствовавших ситуацию острее, чем рационалистически мыслящие интеллектуалы. В годы "перестройки" они буквально завалили прессу "ясными как солнце" рецептами выхода из кризиса, которые на поверку оказались в большинстве 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 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 1970-е гг. 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*. Рассматривая проблемы образования, и те, и другие соотносили их лишь с потребностями замкнутого в национальных рамках хозяйства. Расширение структур общества образования воспринималось с этих позиций как простая помеха экономике, 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 хлебников". Фактически против них была развернута настоящая финансовая война. 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 1990-х годов страной 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 [Шереги и др., 2002]. В то же время состоятельные россияне стали предпочитать учить своих детей за границей.

Российские рыночные реформы с их культом денежной составляющей жизненного успеха не только обрели образование на хроническое недофинансирование, но и существенно подорвали социальный престиж образованности, который в советское время был достаточно высоким. Пропаганда агрессивно-гедонистического стиля жизни и массивное программирование материальных потребностей стали вытеснять привычную для старших поколений образовательную аскезу. Очень важный 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% [Современный..., 1999]. Таким образом, 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. 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.

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, прежде всего, актуализация в этом контексте смысложизненных ценностей православного происхождения, утверждающих превосходство духовных начал над внешним устройством жизни и приобретением разнообразных материальных благ. Далее, проявилась исключительно важная роль семьи, которая в 90-е гг. 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. Такой точки зрения придерживаются по крайней мере двое из трех россиян (2000 г., всероссийский опрос РНИСиНП, репрезентативная квотная выборка, 2050 респондентов). 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 на 7-е место, собрав 16% голосов. В дальнейшем эти данные подтверждались и другими [исследованиями](#).

Конечно, наряду с собственной ценностной ориентацией, имело место и непосредственное побуждение молодых людей к образованию со стороны старших членов семьи. Наиболее явственно 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 [Шереги, 2001].

Итак, пробивающиеся в нашей стране с 60-х гг. XX в. 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, "реформаторской" 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 получению знаний. Но это уже и не "голый" утилитаризм начала 90-х годов, всецело построенный на калькуляции "вознаграждений". Знания, уровень интеллекта вновь приобретают значение *ведущих жизненных ориентиров*. Можно без преувеличения сказать, что эта ценностная диспозиция представляет собой важнейший ресурс российской модернизации, в том числе в сфере образования.

Совершенно естественно, что с переходом России от хаотических конвульсий 1990-х гг. к формированию программы инновационного развития, изрядно разрушенное радикально-либеральными "реформаторами" образование выдвинулось в число государственных приоритетов. В 2001 г. правительством была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Ее главной задачей можно считать формирование стратегии, способной сделать образование инструментом модернизации страны. Истекшее десятилетие было насыщено новациями, в том числе институционального плана. Некоторые из них (сужу на основе общения с коллегами) были одобрительно восприняты научно-педагогическим сообществом. Если не касаться весьма болезненной темы оплаты труда (остроту которой, правда, в последние годы удалось приглушить), это в первую очередь создание в 2007 г. федеральных университетов, проведение первых конкурсных отборов на присвоение статуса национального исследовательского университета, некоторые меры по поддержке творческих вузов и развитию кинообразования и др. Можно говорить и об определенном продвижении вперед в плане интеграции науки и высшей школы.

В целом, однако, положение в образовании все еще воспринимается как неудовлетворительное. Многие инициированные в последнее время сверху меры расцениваются как пример того, что можно назвать *негативной модернизацией*. Можно даже, на наш взгляд, говорить о существующей в обществе оппозиции по отношению к той модели модернизации образования, которая в настоящее время проводится в России.

Это один из факторов *повышения социальной напряженности*, который сам по себе, конечно, не грозит потрясениями, но в сочетании с другими факторами недовольства способствует угасанию возникшей было в самом начале прошлого десятилетия надежды на то, что общество наконец-то выходит на правильную дорогу. К сожалению, нынешние российские образовательные реформы разрабатываются фактически в русле чистого оргпроектирования и мало привязаны к конкретным социально-культурным условиям страны.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Андреев А. Л.* Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008.

*Байхауэр Х., Шмакке Э.* Мир в 2000 году. М., 1973.

Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого. М., 1997.

*Иванов А. Е.* Студенчество России конца XIX - начала XX века. М., 1999.

*Кочетов А. Н.* Профессиональное образование в 60-х - 80-х годах: путь к инфляции // Отечественная история. 1994. N4 - 5.

*Миронов Б. Н.* Экономический рост и образование в России и СССР в XIX и XX веках // Отечественная история. 1994. N 4 - 5.

*Ольденбург С. С.* Царствование императора Николая II. М.: Феникс, 1992. Т. 2.

Русская школа. 1912. N 2.

Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х / Под ред. *Ю. Левады*. М.: ВЦИОМ, 1993.

Современный подросток: проблемы жизнедеятельности. М., 1999.

*Субботина К.* Народное образование и бюджет. М., 1965.

*Шебалдин Ю. Н.* Государственный бюджет царской России в начале XX века // Историч. зап. М., 1959. Т. 65.

*Шереги Ф. Э.* Социология образования: прикладные исследования. М., 2001.

*Шереги Ф. Э., Дмитриев Н. М., Арефьев А. Л.* Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. М., 2002.

*Herf J.* Reactionary Modernism. Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.