Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. М.: ГУ ВШЭ, 2007.

Сборник объединяет научные и публицистические работы (в основном периода 2001—2006 гг.) замечательного педагога и реформатора образования А.А. Пинского, в которых рассматриваются философские, социально-культурные и организационно-экономические аспекты реформы образования.

В основе представленных работ лежит *либеральная образовательная идея*, определяющая не только философию образования, но и конкретную программу его институциональной трансформации и практические шаги, воплощающие эту программу в жизнь. В книге изложены базовые подходы к реализации идей школьной автономии, эффективного финансирования образования, общественного участия в управлении школой, профильного обучения.

Редакционный совет:

И.Д. Фрумин (председатель), М.А. Пинская (ответственный редактор), А.А. Адамский, В.А. Болотов, Я.И. Кузьминов, М.С. Митькина (координатор проекта), Е.Л. Рачевский, И.М. Реморенко, А.Л. Семенов, В.М. Филиппов.

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционного совета
(в качестве введения — о замысле этой книги и ее структуре).....

А.А. Пинский — жизненный путь
Биографическая статья (В.К. Загвоздкин).....

Часть первая
Философия образования

Образование на пороге XXI века (некоторые вопросы).....
К новой парадигме в образовании .....
Педагогика свободы.....

Часть вторая
Очерки образовательной реформы. Незаконченная книга

Проект новой книги «Образовательная реформа
и дух либерализма».....

Реформа школы

К вопросу о «федеральном присутствии» в реализации
образовательной реформы.....
К вопросу об управлении модернизацией образования.....
Образование: Итоги года, или Об утраченном слове .....
Перспективы образовательной реформы на 2003 год:
анализ, прогнозы, надежды .....
Откроем конспект образовательной реформы! .....
Школьная реформа на ладони.....
Открытое письмо главному редактору
журнала «Народное образование» — А. Кушниру .....
Реформу спускают на тормозах .....
Выступление на «Клубе Раисы Максимовны» .....

Профильное обучение

Концепция профильного обучения на старшей ступени
общего образования .....
Комментарий к Концепции профильного обучения .....
Сорбонну — в каждое село! .....

Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки
в выпускных классах основной школы .....
Профильное обучение: на пути к кредитно-сетевой системе? .....

Школа и деньги

Дополнительные платные услуги школы

Школа, зарабатывающая деньги .....
Закон и кодекс.....
Налог на прибыль от платных образовательных услуг .....
Лицензированию не подлежит .....

Проблема оплаты труда учителей

Предложения к новой системе оплаты труда учителей.....

Образовательный стандарт

О законопроекте про образовательный стандарт .....
Образовательный стандарт: ситуация и перспективы
(на ноябрь 2002 г.) .....
О последнем проекте стандарта по литературе.....

Общественное управление

По вопросу о регулировании приема детей в школу .....
В школу по суду? .....
Общественное участие в управлении школой:
на пути к управляющим школьным советам .....
Раскаленный слог.....

Новая организационно-правовая форма

Возможно ли «образование на результат»
в нынешней организационно-правовой форме школы?.....

Заключение

Образовательная реформа и дух либерализма .....

Часть третья

Статьи, выступления, рабочие материалы 2003—2006 годов

Профильное обучение

Профильное обучение: индивидуализация обучения
в контексте приоритетных направлений
развития образования в России.....

В щадящем режиме и с особой деликатностью .....
Профильное обучение требует новой системы оплаты труда учителей.....

Школа и деньги

Школе — свободу маневра.....
ЦК профсоюза в борьбе!.....
Нормативно-подушевое финансирование школы: катализация
развития или цементирование прошлого?.....

Общественное управление

Школьные управляющие советы: новая институциональная форма
как средство осознания субъектом образовательных отношений
своих интересов и возможностей .....
Управляющий совет школы — как идея это интересно. Но это лишь
идея или у нас в школах уже есть реальный опыт?.....
Школьные управляющие советы: сущность и становление .....
Центральное звено.....

Реформа школы

Варианты изменений ситуации в российском школьном
образовании: 10-летняя перспектива.....
Поражение в правах, или Поправка против образования.....
Комиссия по пропуску в метро.....
Как нам преобразовать ЕГЭ?.....
О смысле и возможностях сокращения объема обязательной
части базисного учебного плана.....
Основные направления предстоящего этапа реформирования
российской школы.....
Стимулирующая модернизация — очередной этап развития
школьной системы.....

Уроки Пинского
Послесловие (И.Д. Фрумин) .....

Список опубликованных трудов А.А. Пинского .....

От редакционного совета[1]

К несчастью, планы Анатолия Пинского написать книгу, посвященную образовательной реформе, не сбылись. В 2001—2006 гг. им были опубликованы десятки статей и заметок, написаны глубокие и интересные аналитические записки. Все это могло сложиться в серьезную и этапную книгу. Не случилось...

Друзья Анатолия Аркадьевича Пинского собрали эту книгу не просто как дань памяти замечательному нашему товарищу. Мы уверены, что она станет не мемориальным изданием, а фактом живой образовательной политики, реальных дискуссий и размышлений. Данный сборник не является собранием избранных трудов, так как ни тематически, ни хронологически не охватывает всего разнообразия созданных автором текстов. Он объединяет работы, посвященные одной теме — образовательной реформе и связанным с ней проблемам, написанные в основном в период с 2001 по 2006 г. В книгу вошли три рода материалов: публицистические — статьи и интервью, которым А.А. Пинский всегда уделял серьезное внимание, выступления и доклады, а также рабочие проектные и аналитические материалы, представленные как в виде научно-практических статей, так и в форме служебных записок, тезисов и проектов.

Исключение составляет первая часть сборника, в которой представлены фрагменты относительно ранних изданий: монографий «Пайдейя» и «Образование свободы и несвобода образования», вышедших в печать в 1997 и 2001 г. В соответствии с характером публикуемых текстов эта часть сборника получила название «Философия образования». Для редакции включение в данный сборник подобного раздела кажется обоснованным и необходимым, поскольку А.А. Пинский является не только автором многочисленных практических разработок и руководителем масштабных и успешно реализованных реформаторских проектов, но и человеком, глубоко погруженным в философские, исторические, культурологические проблемы. Именно понимание наиболее фундаментальных, по его словам, базовых импульсов истории, культуры и человеческой жизни вообще лежит в основе *либеральной образовательной идеи,* определившей направление его работ в процессе реформирования образования. Человечная и добрая школьная практика, созданная и пропагандировавшаяся Пинским, фактически реабилитировала термин «либерализм», изрядно потрепанный в политических дебатах последнего времени.

Все работы раздела «Философия образования» написаны в период, когда А.А. Пинский, постепенно входя в круг лидеров школьного инновационного движения, становится инициатором и двигателем таких неформальных интеллектуальных сообществ, как «“Круглый стол” директоров московских школ», «Московский Римский клуб», «Форум Российская школа».

Тема связи свободы и школы становится на этом этапе ведущей в работах А.А. Пинского. Но она обсуждается не столько как ценностная философская установка, сколько как практическая проблема. Работы эти посвящены социально-культурным и организационно-экономическим аспектам образования, в котором должно быть разрешено основное образовательное противоречие эпохи — между глобальным ростом свободы в человечестве и кардинальной несвободой социального института общего образования. Пинский рассматривает эту проблему в самом широком историческом контексте: от античных времен до педагогических воззрений Руссо и Толстого и концепций постиндустриального общества. Этот широкий анализ позволяет ему сформулировать подходы к новой парадигме в образовании, которая начинается с вопроса о том, «знаешь ли ты свободу? несешь ли ты в себе свободу?», который задает себе учитель, завуч, директор или министр. И лишь задав этот вопрос, можно прийти к пониманию того, что педагогика интеграции, вальдорфская педагогика, развивающее и вариативное образование, школа самоопределения и парк-школа находят свою объемлющую форму в педагогике свободы. «Педагогика свободы есть интеграл различных образовательных

[1] Редакционный совет искренне благодарит всех коллег и друзей, принявших живое участие в поиске и подготовке материалов, вошедших в сборник: С.С. Кравцова, М.Б. Савельеву, В.В. Абатурову, Е.Н. Шимутину, А.С. Соловейчика, П.Г. Положевца.

течений, исторически формирующих новую парадигму образования»[2].

В период написания этих философских работ в ряде дискуссий и выступлений уже были высказаны те идеи, которые затем реализовались в масштабных федеральных проектах по профильному обучению, общественному управлению, разработчиком и руководителем которых в 2002—2006 гг. был А.А. Пинский. Работы, вошедшие во вторую часть данного сборника, дают представление о том, как формировались, развивались, встречали и преодолевали сопротивление и приобретали поддержку эти проекты и другие направления реформирования образования. Эти работы имеют не исторический характер. Острые вопросы, которых не избегает Пинский, остаются и сегодня актуальными.

Вторую часть сборника составляет незаконченная книга, публикуемая под рабочим названием, данным автором, — «Очерки образовательной реформы».

Проект книги был представлен А.А. Пинским в ГУ ВШЭ в январе 2003 г., в ноябре он сформировал основной блок текстов, после чего работа над книгой прекратилась. Последние включенные в нее работы датированы 2003 г.[3]

При подготовке к публикации материалы, собранные автором, были разделены в соответствии с рубриками, намеченными в его проекте книги. Иных изменений в структуру и содержание книги внесено не было — материалы печатаются в авторской редакции. Здесь надо отметить, что в ряде публицистических работ и рабочих материалов ссылки на источники делались автором в достаточно неформальной манере. Мы не стали менять этот характер ссылок. Нам показалось важным сохранить тот живой контекст разработок Анатолия Пинского, который был адресован конкретным проектировщикам — всем тем, кто был вовлечен в проекты модернизации образования.

Книга начинается с материалов об **общих вопросах осуществления образовательной реформы**, которая с 2000 г. приобрела форму

[2] Образование свободы и несвобода образования. М., 2001. С. 197.

[3] Проект книги «Образовательная реформа и дух либерализма» представлен во второй части сборника.

программы модернизации образования. Для Пинского принципиальным был сам характер работ по модернизации. Он доказывает, что нельзя модернизировать образование старыми методами, и показывает, что модернизация становится по сути системой больших проектов, каждый из которых реализуется по проектной логике с получением ясных результатов.

Второй раздел второй части включает работы по **профильному обучению**. В них А.А. Пинский сделал огромный шаг, обосновав и спроектировав построение профильного обучения как системы, открывающей возможности индивидуализации обучения. На этом он делает особенный акцент, подчеркивая в своих статьях и даже в переписке с друзьями, что именно в индивидуализации видит основную направленность и ценность перехода школы на профильное обучение.

Этот проект, безусловно, являлся одним из наиболее значимых элементов программы модернизации и мог бы уже сегодня существенно изменить и лицо российской школы, и образовательные результаты. Статьи А.А. Пинского о профильном обучении сегодня являются особенно актуальными и полезными и для отдельных школ, и для целых регионов, поскольку после отстранения команды Пинского от реализации данного проекта в 2005 г. российская школа остро нуждается в глубоких и практико-ориентированных теоретических и методических материалах по этой проблеме.

Тема **школьной экономики** разрабатывается Анатолием Пинским в этот период в трех направлениях: дополнительных платных услуг, оказываемых школой, нормативно-подушевого финансирования и новой шататно-окладной системы оплаты труда учителей. Всегда положительно отвечая на вопрос «должна ли школа зарабатывать деньги?», Анатолий Аркадьевич, как действующий директор школы, воплощал этот принцип в практику и выступал в качестве первопроходца и компетентного эксперта для других практиков — организаторов и школьных управленцев. В публикуемых работах Пинский осуществляет тщательный анализ вопросов правового обеспечения **дополнительных образовательных услуг**, форм налогообложения школьных доходов и возможности школы приспособиться к новому налоговому законодательству.

А.А. Пинский резко возражал против любых попыток наступления на **экономическую самостоятельность школ**, например, в случае введения лицензирования дополнительных образовательных услуг, оказываемых школой. Ряд работ, посвященных этой теме, представлен в данном сборнике.

Еще один аспект реформирования школьной экономики предполагает введение новой системы **оплаты труда учителей**, построенной по штатно-окладному, а не по почасовому принципу. Пинский работал над этим проектом в тесном сотрудничестве с экономистами — специалистами Высшей школы экономики, прежде всего с И.В. Абанкиной и Т.В. Абанкиной. В результате этой работы в 2003 г. появилась представленная в данной книге концептуальная разработка «Предложения к штатно-окладной системе оплаты труда».

Статьи, помещенные в сборнике, позволяют увидеть А.А. Пинского в позиции смелого и острого полемиста и одновременно терпеливого и внимательного собеседника, готового открыто обсуждать очень значимый для педагогического сообщества и общества в целом вопрос школы и денег. Его позиция все эти годы определялась ясным пониманием факта: свобода школьного образования, которую он понимал как цель и направление его современного развития и собственной деятельности, недостижима без экономической состоятельности и самостоятельности школы.

С 2002 г. (а идеологически — значительно раньше) Пинский начинает еще один крупный проект — развитие системы **общественного управления** школой. Для него в центре этой проблематики было создание общественных управляющих советов. Проект осуществлялся и осуществляется Высшей школой экономики. Он начался в тесном контакте с британскими экспертами в области управления образованием. Встречи с ними (особенно с выдающимся ученым и политиком М. Барбером) оказали большое влияние не только на основные концептуальные представления проекта, но и на план его реализации. Приступая к этому проекту, А.А. Пинский опирался на безусловную помощь и поддержку министра образования В.М. Филиппова и председателя профильного комитета Госдумы А.В. Шишлова. Был подготовлен и внесен в Думу специальный закон по качественному усилению роли различных общественных

советов в деле реального управления школой. Первый сборник материалов по управляющим советам должен был быть выпущен издательством Госдумы уже в 2003 г. А.А. Пинский написал к этому сборнику вступительную статью, помещенную в настоящем издании. Но в печати книга так и не появилась, да и сама идея закона была отодвинута в связи с переизбранием профильного комитета в начале 2004 г. Тем не менее этот проект был поддержан новым руководством Министерства образования и науки РФ и продолжен под руководством А.А. Пинского.

В отдельный раздел второй части настоящего издания выделена работа, посвященная **новой организационно-правовой форме** для школы. В этом докладе, сделанном на конференции «Педагогика развития» в Красноярске в апреле 2003 г., А.А. Пинский касается всех основных тем модернизации образования. Для него именно изменение социального и правового положения школы как института становится тем золотым ключиком, который открывает дверь модернизации. Описывая основную идеологию своей книги, он особенно выделяет следующую позицию: «Модернизация будет все больше наталкиваться на принципиальные ограничения той господствующей и практически единственной организационно-правовой формы, в которой существует российская школа, а именно формы учреждения». Преодоление монополии учреждения он называет главной задачей развертывания реформы школы и центральным условием того, что реформа вообще может состояться.

В соответствии с замыслом автора вторая часть книги завершается статьей «Образование и дух либерализма».

В этой итоговой статье Пинский делает принципиальный вывод: исторической альтернативы глубокой либеральной реформы образования нет. Он считает, что шансы на ее успех весьма высоки, но они не будут реализованы, если у тех групп и конкретных людей, которые берут на себя ответственность за формирование стратегии развития образования, не будет реальной программы и даже последовательной философии. Именно как попытку внести «скромный вклад в формирование такой философии, которая действительно служила бы поддержкой в становлении эффективной и свободной образовательной системы» он понимает свою книгу.

В интервью газете «Новое время» Пинский сказал: «Реформа — это процесс, в котором есть много разных составляющих. Одно откроется, другое притормозится, третье ускорится, что-то там еще закроется... Реформа — она как жизнь, она будет себе идти вперед, и все»[4]. Исходя в том числе и из этого посыла, редакционный совет принял решение о формировании еще одной части этого сборника, собрав в ней материалы, касающиеся дальнейшей судьбы модернизации образования, в которой А.А. Пинский продолжал активно участвовать.

Третья часть сборника является, по сути, продолжением незаконченной книги, составляющей здесь вторую часть. Так же как и вторая часть, она составлена из статей, выступлений и рабочих материалов. Редакция включила в нее работы, аналогичные по жанру и стилю, посвященные тем же темам и направлениям образовательной реформы и написанные в период 2004—2006 гг.

Представленные в данной части материалы позволяют читателю проследить, как из проекта по профильному обучению постепенно выстраивается проект комплексной модернизации образования. В работах 2005 г. Пинский рассматривает профилизацию в контексте других направлений развития образования в России, которые он определяет как приоритетные. Таким образом, оформляется идея проекта системного реформирования, который затем получает название «Комплексная модернизация региональных образовательных систем» и становится важным компонентом приоритетного национального проекта «Образование». По сути, этот проект является практической реализацией модели комплексного обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования, представленной в 2002 г. в монографии Пинского «Новая школа».

В этот же период — 2005—2006 гг. — Анатолий Пинский подводит промежуточный итог, осуществляет анализ тех результатов, которые достигнуты на этот момент в реформировании общего образования, и приходит к выводу, что Россия существенно отстает от стран бывшего социалистического блока практически по всем основным направлениям реформы (см. статью «Очередные задачи...» в настоящей книге). Характерно, что подобная проблематизация осуществляется публично, с четким обозначением собственной позиции, как это сделано, например, при обсуждении такой острой темы, как ЕГЭ или подушевое финансирование.

[4] Комиссия по пропуску в метро // Новое время. 2004. № 35.

Так же ясно А.А. Пинский определяет свое видение отношений школы и рынка. Мысль о том, что школа с неизбежностью должна войти в рынок, бороться за свою конкурентоспособность в предоставлении образовательных услуг и стремиться к экономической автономии, проводится практически во всех публикациях и публичных дискуссиях этого периода. Как, например, в статье 2004 г. в «Учительской газете» или выступлении на «круглом столе» журнала «Вопросы образования», также помещенных в данном сборнике. То, что тема рыночных отношений и конкуренции в образовании является центральной для развития *либеральной образовательной идеи,* Анатолий Аркадьевич подчеркивал, предлагая в одном из вариантов проекта будущей книги внести слово «рынок» в ее название.

Третья часть книги завершается разделом, позволяющим увидеть непростое, но неуклонное продвижение и развитие реформы, ее возможные перспективы. Завершает раздел и последнюю часть сборника статья, посвященная стимулирующей модернизации, открывающей возможность для социально поддерживаемой реформы, концепцию которой А.А. Пинский начал разрабатывать и оформлять в последние месяцы своей деятельности.

В этом разделе становится ясно, как автор видел переход от модернизации отечественного образования, которую он рассматривал как пролог предстоящей структурной реформы, к глубокому институциональному реформированию. Говоря об основной идеологии будущей книги, он так определял свое видение этого процесса: «Если уже начавшаяся модернизация образования беременна либеральной идеей, то предстоящая реформа будет означать полноценные роды либеральной идеи в российском образовании, ее первое появление на свет». Пинский был уверен в неизбежности этого процесса, что позволяло ему, несмотря на разные трудности и преграды, оставаться историческим оптимистом.

Таким оптимистам и адресована эта книга. Мы уверены, что она станет путеводителем и рабочим пособием для всех специалис-

тов в области экономики и управления системой образования, для руководителей образования всех уровней. А, возможно, для всех, к кому обычно обращался А.А. Пинский, — всех, «кому небезразлична судьба тех школ, где учатся наши дети». Мы верим, что в продолжающемся разговоре о проблемах развития образования еще долго будет слышен живой голос замечательного ученого и практика, настоящего Учителя Анатолия Аркадьевича Пинского.

А. А. Пинский — жизненный путь (биографическая статья)

В.К. Загвоздкин

14 декабря 2006 г. неожиданно умер Анатолий Пинский. Он умер на пике своей творческой активности. Некрологи появились в ведущих газетах страны. Тысячи откликов были получены со всех уголков России.

Анатолий Аркадьевич Пинский родился 19 июня 1956 г. в Москве. Хочется упомянуть о некоторых обстоятельствах рождения, о которых он пишет в своей книге об отце: «...я появился на свет летом 1956 года. Мало кто знает, даже из моих домашних, что и эта ситуация, казалось бы, исключительно радостная (все же рождение сына-первенца) чуть не стала абсолютно трагической». Роды проходили ужасно сложно. Фактически ребенок умер — прекратилось сердцебиение. Матери сообщили, что ребенок родился мертвым. «Я заявила, — пишет мать Пинского Берта Ильинична, — ценой моей жизни спасайте ребенка. Были приняты срочные меры, и через некоторое время ребенка оживили».

В возрасте около трех лет ситуация близкой смерти опять повторяется. Отец любил брать маленького сына на работу в свою лабораторию. Однажды Толя остался там один. В это время происходил ремонт, прокладывали силовую линию электросети. Толя после своего любимого занятия — заточки гвоздя, зажатого в тиски, напильником — обнаружил другой интересный объект для изучения. Это были оголенные провода той самой силовой электросети. Они заинтересовали мальчика, и он взялся за них обеими руками. «И здесь — это оказалось вообще первым моим сознательным воспоминанием в жизни — меня жутко затрясло... Меня заколотило, и я не мог разомкнуть пальцев и оторваться от провода». Сотрудник отца Вадим Тихонов, который по счас-

тью оказался рядом, ударом откинул его в сторону. Толя потерял сознание. Дело усугубилось тем, что руки мальчика были покрыты металлическими опилками. «Поскольку мои пальцы были в металлической крошке от пиления гвоздя, там все жутко раскалилось, кость на правом указательном пальце, видимо, расплавилась, и с той поры мой палец так и остался искривленным... Позже «известный и авторитетный профессор Архангородский говорил моей маме, что «по всем законам физики» я на 100% должен был погибнуть — ибо это была силовая линия, а я схватился за провод обеими руками, то есть ток проходил через все мое тело, через сердце. Получается, что меня непонятным образом спасла судьба, да еще Вадим Тихонов».

Детские годы в Калининграде. Влияние отца

Когда Толе было три года, семья Пинских переехала в Калининград, где отцу предложили должность доцента с перспективой возглавить кафедру физики в Институте рыбной промышленности и даже выделили для семьи квартиру. Здесь прошли детские и подростковые годы, сложились основные черты характера, сформировались способности и интересы. Из воспоминаний об отце, а также из воспоминаний друзей детства мы узнаем многие детали жизни и характера Анатолия тех лет.

А. Пинский с ранних лет проявлял незаурядные интеллектуальные способности и был таким ребенком, каких обычно называют вундеркиндами. Здесь определяющим было влияние отца, который очень много времени проводил с сыном, давая ему самые разнообразные импульсы к развитию: научил его играть в шахматы, затем в преферанс, ходил с ним в кино и обсуждал фильмы, объясняя то, что было непонятно, записал в библиотеку и обсуждал прочитанные Толиком книги, воспитал любовь к пению и музыке, которые и сам страстно любил. «Когда я все это вспоминаю и размышляю над этим, то очень хорошо осознаю: на 90% все, что я знаю, умею и вообще внутренне имею, — это от него. И знания,

и пение, и шахматы, и политические ценности, и вообще мышление, все»[1].

Отношения с отцом были очень глубокими и органичными, и Толя быстро учился всему, что ему предлагалось. Так, он очень рано стал страстным читателем: «Он [отец] записал меня в институтскую большую библиотеку, я читал книги штабелями — весь Жюль Верн, Джек Лондон, Майн Рид. Лет в семь я прочел роман Джованьоли «Спартак»; я все спрашивал: «Папа, а почему Мирца, хотя и любила Арторикса, но не хотела выйти за него замуж?» Он мне отвечал, секунду подумав: «Ну, Толик... Ты лучше про сражения читай». В четвертом классе Анатолий заболел и проболел несколько недель. Отец купил ему учебники для пятого класса. Толя прочитал их, освоив программу пятого класса и, по настоянию отца сдав экзамен, перешел из четвертого класса в шестой.

Отец учил его играть в шахматы, и Толя довольно быстро стал его обыгрывать. «За два-три года я стал играть лучше него, потом пошел в шахматную секцию и немного преуспел на поприще юношеских шахмат». В пятнадцать лет он стал кандидатом в мастера по шахматам и получил предложение пойти в Институт физкультуры на отделение шахмат. В десять лет отец научил его играть в преферанс — весьма показательный момент, в котором проявилось общее отношение отца Пинского к жизни, которое он передал и сыну, — любовь к жизни во всех ее проявлениях. На возражения матери, зачем мальчику карты, отец отвечал, что все равно научится, так лучше я его научу. Так же и здесь Толя, быстро освоив игру, через пару лет стал обыгрывать отца, и не только его. Отец занимался физикой с учениками старших классов, среди которых у Толи появилось множество приятелей. Он играл с ними в шахматы и в преферанс и, конечно, обыгрывал. Ради шутки они стали использовать мальчика-вундеркинда и часто подсаживали его играть

[1] Отец А. Пинского — Аркадий Аронович Пинский (1922—1997), д-р наук, профессор, действительный член Академии профессионального образования, автор многочисленных учебников, учебных пособий и справочников по курсам физики и астрономии. Его учебники вошли в «федеральный комплект» и пользуются популярностью до сих пор. С 1971 г. и до конца жизни работал в НИИ содержания и методов обучения.

на деньги со взрослыми... Так в сферу общения мальчика Толи попали наряду со сверстниками люди, которые были намного старше его, но которые принимали его как равного и интересного собеседника и товарища.

Игра вообще сыграла в жизни и формировании характера А. Пинского большую роль. Игра — это не только азарт, увлеченность, душевные, жизненные качества, которые были присущи А. Пинскому во всех его начинаниях и составляли неотъемлемую черту его характера, но и пространство социального взаимодействия, школа общения и дружбы. В игре в го, которой он увлекся в юношеские годы и также достиг немалых успехов, его привлекает не только сама игра, но и духовная восточная философия го: помимо интеллекта игра включает в себя чувственно-духовное восприятие всей композиции, ситуации игры. То есть игра содержит в себе нечто, что хотя и предполагает умственные способности, но в своих корнях и сути выходит далеко за их рамки. В годы увлечения философией он пытался философски осмыслить феномен игры, написал работу и сделал доклад об игре в кружке Щедровицкого, о чем мы подробнее расскажем ниже. Он видит в игре начало мудрости и более глубокое откровение жизни, чем любая предметная деятельность. «Игра принадлежит универсальности человека, как нечто более глубокое и всеобщее, чем любая деятельность... в ментальном плане она соотносится не с теми или иными знаниями, но уже с мудростью... Корень игры связан с моральным началом человека и мира...»

И, наконец, нельзя не упомянуть еще об одном элементе детства, сыгравшем в жизни А. Пинского большую роль, особенно на самом последнем ее этапе: его любовь к музыке и пению. И здесь тоже решающим было влияние отца: «Он любил петь. Помню, еще в детсадовском возрасте или в первых классах школы мы идем вдвоем домой или гуляем, и, когда исчерпываются “содержательные темы” бесед (будь то про физику, Сталина или про войну), он начинает петь... Пел он хорошо, как и все Пинские и Белкины... Бабушка тоже любила петь и пела очень хорошо...»[2]

[2] Воспоминания об отце. С. 71.

В студенческие годы он увлекался пением под гитару и знал огромное количество песен популярных в ту пору авторов. Его пение под гитару было очень своеобразным, потому что пел он подчеркнуто «нечисто», благодаря чему исполнение многих песен обладало, по свидетельству его друзей, неповторимым колоритом. Он становился душой любой компании, и его часто приглашали на встречи только ради гитары и песен (на что он обижался).

Завершая рассказ о детстве, хочется привести цитату из книги об отце, которая свидетельствует о том, что влияние отца на жизнь и становление А. Пинского невозможно свести к перечислению тех отдельных импульсов и содержаний, которые он передал сыну (физика, политика, музыка, игра и т.д.), оно касается самых глубин бытия личности, экзистенциальной основы жизни: «Все мои воспоминания того периода — примерно от 59-го года до начала 70-х — это воспоминания, все время сопряженные с ним, с его образом, его присутствием. Словно меня все время окружала его аура и это нечто, окружающее меня, было наполнено радостью, смыслом, мышлением, любовью, интересом, светом. Главное, наверное, — это его любовь ко мне, я был все время словно внутри некоего “тела любви”. И это не исчезло, не ушло и не растворилось и по сию пору»[3].

Переезд в Москву и педагогический институт. Поиск самоидентичности

В начале 70-х годов семья Пинских переезжает в Москву. Основным мотивом переезда была забота семьи о будущем сына: Толя должен был быть прописан в Москве и учиться в московском вузе. Он поступает на физфак в Ленинский пединститут. Излишне говорить, что выбор факультета и последующей специальности был определен отцом. Однако при всем определяющем влиянии отца, о котором мы писали выше, в студенческие годы отчетливо проявились индивидуальные импульсы и склонности Анатолия. Именно

[3] Воспоминания об отце. С. 77.

осознание глубины и определяющего влияния отца на свою жизнь породило желание обретения себя, нахождения своего автономного пути. Это стремление к независимости и самоопределению пробуждается в мальчике лет в 13: «Надо сказать, уже с подросткового возраста я все время внутренне сопротивлялся тому, чтобы делать карьеру по его направлению (физика)». Когда отец вместе с профессором Яворским объяснили тринадцатилетнему Толику, в какой институт он поступит, в какой аспирантуре будет писать диссертацию, какие книги он должен будет изучать, какие задачки решать и т.д., в мальчике пробудился протест против такого заочного определения его жизни: «Я был шокирован, я думал: “Почему вы уже так предопределили всю мою жизнь?” Мне не было дела до того, что папа это делает из лучших побуждений»[4]. Как ни странно, но отчетливая гуманитарная ориентация А. Пинского, его интерес к философии, духовным практикам, искусству, поэзии и к другим нефизикалистским материям были отчасти выражением сопротивления, протеста и попыткой компенсации центрированного на физике мировоззрения и жизненной ориентации отца. На этой почве между Анатолием и отцом возникли разногласия, непонимание. Тема диссертации, которую выбрал А. Пинский, выражала эту проблемную ситуацию: «Изучение границ применимости физических теорий».

Годы учения в пединституте были годами интенсивных духовных поисков, разносторонних увлечений, широких и интересных социальных контактов, дружбы, творчества. Для атмосферы, царившей в пединституте в 70-х годах, было характерно увлечение тогдашней студенческой молодежи искусством. На факультете издавалась газета «Физик», что понятно для факультета физики. По свободной инициативе группы студентов, одним из которых был А. Пинский, была основана и издавалась газета «Лирик», в которой публиковались стихи, рецензии на фильмы, рассказы. Был создан студенческий театр. А. Пинский был активным участником этого направления, писал рассказы, стихи, делал переводы, а также редактировал материалы, которые писали другие, его сотоварищи по институту. В этой литературной деятельности развивалась и формировалась его способность писать, способность, выразившаяся и помогавшая ему во всей дальнейшей деятельности. Он является автором ряда книг и огромного количества статей на разнообразнейшие темы. На некоторое время ведущим его увлечением стала поэзия. Он не только писал собственные стихи, но и делал переводы, например, переводы из Толкиена, которым зачитывался на английском языке. Много читал русскую классическую литературу, а также книги по психоанализу, йоге и философии. Одновременно он увлекался песнями, играл на гитаре — о чем мы уже писали выше — и был желанным гостем на всякого рода студенческих встречах, куда его приглашали, чтобы он пел под гитару. И, наконец, его увлечение театром. Он выступил инициатором постановки «Идиота» Достоевского и даже сам написал сценарий, распределял роли, проводил репетиции. Однако для 70-х годов советского времени это было слишком смело, и администрация института запретила спектакль.

[4] Воспоминания об отце С. 85.

Духовные искания

Важным мотивом духовных поисков этих лет, о которых сам А. Пинский упоминает лишь очень скупо, вскользь, являлись его религиозные поиски. Он читал литературу по восточной философии, буддизму, но также и труды русских религиозных философов. Под влиянием их идей, особенно о. П. Флоренского, А. Пинский обращается к церковному христианству, участвует в богослужениях, принимает крещение. «Сам я тогда пережил “период православия” (ходил в церковь, постился, но еще не был крещен; это во многом пришло от Александра Кожи; он в те годы как раз поступил учиться в Загорскую лавру; мы с Некрасовым тогда, помню, зачитывались Флоренским)». По воспоминаниям друзей тех лет, также принявшим христианство, обращение и крещение было для Анатолия серьезным внутренним актом. Православие играло существенную роль в его мировоззрении еще некоторое время. Например, в философском кружке, образовавшемся у него дома, он

еще довольно долго представлял решительно ортодоксальную позицию. Однако в его дальнейшем становлении этот мотив уходит совершенно на задний план. В имеющихся материалах мы практически не находим никаких попыток как-то отнестись, оценить или осмыслить, занять позицию и т.д. по отношению к церковному христианству, в то время как темы религии, вопросы, связанные с метафизическим, трансцендентным началом в жизни человека, не переставали живо волновать и интересовать его до конца[5].

После окончания института А. Пинский короткое время работает в школе учителем физики, но потом по настоянию врачей — фиброма правой голосовой связки — он должен был уйти из школы. Основное содержание его жизни в то время составляло общение с людьми в разных компаниях. «Я сейчас вспоминаю те годы, и в сознании в первую очередь оживают разные компании, группы, в которых я принимал участие, в которых проходила моя тогдашняя жизнь». Особенно его притягивали люди *с духовно-философскими интересами*. Он стал сближаться со своими бывшими однокурсниками, интересовавшимися философией (С. Казачковым, П. Мейксоном), черпая у них аргументы в спорах с отцом, стал читать труды по классической философии (Гегеля, Аристотеля, Платона, Декарта, Канта), а также труды по философии науки (Т. Кун, К. Поппер, позже аналитическая философия, Л. Витгенштейн), посещал лекции М. Мамардашвили о Декарте и Канте и даже организовал у себя домашний философский семинар. Естественно — и это ясно из предыдущего, — что этот «философский семинар» не мог быть чисто философским. «Мы философствовали, варили глинтвейн, пели под гитару... Дамы считали, что мы слишком методологизированы... Я представлял полюс жизни, даже устроил праздник Сожжения рефлексии и сочинил песню на окуджавскую мелодию: “Тихо, и грустно, и веет родным, // Тени ложатся косые... // Над Юго-Западом стелется дым, // Это сожгли рефлексию. // Над мимолетностью майи скорбя, // Встав над витальной привычкой, // Деятельность оглянулась в себя // И потянулась за спичкой...”»

[5] Для того чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно прочитать его концепцию мейнстрима, о которой мы скажем ниже.

Кружок ЦСКА. Методология. Встреча с А. Юркевичем и Г.П. Щедровицким

Самыми важными для его духовного становления в те годы были две компании, или кружка. В первый круг — «Кружок ЦСКА» — он вошел благодаря увлечению игрой в го и своим достижениям, позволившим ему получить от профессионала шестого дана японца Иноуэ Шусаку, которого он *обыграл на форе*, первый любительский дан. Он познакомился с А. Юркевичем, в то время заместителем начальника ЦСКА, с которым быстро начались живые и глубокие дружеские отношения. Он был лидером кружка и ввел туда Анатолия. Он же ввел его и в кружок Г.П. Щедровицкого, представил его лично «учителю». Это второй, наиболее, если не самый значимый для него кружок в то время.

В «Кружке ЦСКА» Пинский был «философом». А. Юркевич называл его «профессор». В кружке обсуждались и осмысливались самые разнообразные темы (от философии игры го, методологии Г.П. Щедровицкого до занятий дзен-буддизмом и чтения книг Кастанеды). Приглашались самые разные, в том числе и известные в то время, люди (Г.П. Щедровицкий, О.И. Генисаретский, Н.Г. Алексеев, В. Розин и др.). Но самое главное было не в «что», а в «как». А. Юркевич был духовным лидером кружка. Он побудил Пинского философски осмыслить игру, написать работу и сделать доклад. Тот с увлечением принимается за эту задачу. Характерен тот подход, который он для этого выбрал. Он попытался обратиться к теме игры не с какой-то теоретической позиции, т.е. с точки зрения теории, но, наоборот, идя от *обыденной интуиции игры*. Следуя феноменологическому методу Э. Гуссерля, он попытался вскрыть сущностные черты игры исходя из нее самой. Вывод: «игра — это не деятельность, хотя при этом игра принадлежит жизни человека»... сущность игры «не схватываема в рамках любой теории, для этого нужна уже мифологема». Ясно, что так поданная тема игры являлась резкой антитезой господствовавшей в то время деятельностной парадигме, абсолютизировавшей деятельность как некую универсальную категорию, а также технократизму и теоретизму,

присущим в то время советской психологии и особенно методологии Г.П. Щедровицкого. Именно в кружке Щедровицкого — в пику ему — по замыслу А. Юркевича, Пинский должен был сделать этот свой доклад об игре. Юркевич был очень доволен, что на докладе присутствовал сам Г.П. и «временами прямо-таки потирал руки от удовольствия». Несмотря на отчетливо антиметодологическую заостренность доклада, Г.П. откомментировал его довольно доброжелательно, и А. Пинский был принят сообществом методологов в свои ряды. Другая тема, важная как для А. Пинского, так и для А. Юркевича, еще больше шла вразрез с теоретизмом и всем духом методологии Г.П. Это была тема обыденности[6], «просто жизни» и жизненной мудрости. Для Г.П. это было уже слишком. Разразился скандал. Г.П. «буквально прокричал: где эти мудрецы? Где они? Ты их видел? Это же все вранье. Или от нас требуется сейчас Анатолия Аркадьевича признать мудрецом?!»

Нам кажется важным для духовной биографии А.А. Пинского из всего многообразия тем и интересов, связанных с вхождением в методологию, и личных контактов с Г.П. выделить эту линию философии жизни, феноменологии и герменевтики[7], потому что именно по ней проходит *принципиальный идейный водораздел* между А. Пинским, Г.П. и большинством участников методологического движения, да и всей тогдашней советской философии[8]. Даже там, где внутри кружка выступала отчетливая оппозиция технократическим, физикалистским и марксистским[9] тенденциям «классической методологии» Г.П. (как, например, у В. Розина), эта оппозиция проходила по иной траектории и родимое пятно методологии при внимательном взгляде можно было легко распознать.

[6] Тема обыденности или повседневности в западной философии также разрабатывалась в феноменологической философской традиции. В немецкой педагогике 70-х годов говорили даже о «повороте к повседневному». К сожалению, это обращение философии XX в. к до- и вненаучному «миру жизни» почти совершенно прошло мимо отечественной философии и педагогики, в которой безраздельно господствовал культ научной теории, методологизма и технократии.

[7] Для читателя, интересующегося философией XX в., выделим круг авторов, представителей данного антисциентистского направления, которых в это время интенсивно изучал А.А. Это, помимо Гуссерля, прежде всего Коллингвуд (Идея истории), Витгенштейн, Гадамер.

[8] Помимо марксизма основной сферой интересов советских философов того времени были философия науки, неопозитивизм, аналитическая философия.

[9] Марксизм прежде всего в смысле переделки действительности на основе теории.

Иное дело А.А. Пинский. Когда я в начале 90-х, уже несколько лет тесно сотрудничая с А.А., случайно узнал, что тот был участником методологического движения и даже входил во внутренний круг, я был очень удивлен. Я знал многих бывших участников методологического кружка и практически у всех я чувствовал ее влияние, проявлявшееся в манере общения в обсуждениях, разговорах в той или иной форме. Пинский был, пожалуй, единственным, где это влияние не чувствовалось вовсе. Сейчас, внимательно изучая источники, я вижу, что А.А. с самого начала был внутренне чужд основному духу методологии. Сам он так определяет свои внутренние расхождения с методологией: «Во-первых, я стал чувствовать, что в дискуссии предметного характера у методологов преобладают не идейные, не содержательные соображения, а идеологические установки. Я имею в виду методологическую идеологию. При этом идеология была часто связана прежде всего с риторическими формами. Я научился даже проводить эксперименты. Я мог высказать одну и ту же мысль, используя разные словесные формы, и знал, когда она будет принята, а когда — нет... Есть еще одно очень важное обстоятельство. Мне кажется, что у всякой мысли можно выделить качество зрелости. Я пришел к выводу, что для методологов требование зрелости мысли, ее продуманности, прожитости является несущественным. И, наоборот, для них ценной считается патологическая, на мой взгляд, спонтанность мысли, готовность защищать мысль, пришедшую секунду назад. Но ведь из собственного житейского опыта каждый из нас знает, что мысль, которая казалась нам чрезвычайно актуальной в момент возникновения, через месяц может потерять какое бы то ни было значение... Здесь мы подошли к еще одной существенной, а может быть, и кардинальной особенности методологической работы, связанной с проблематизацией и конструированием нового содержания. Типичная для методологов ситуация возникновения мысли такая: в результате проблематизации человек попадает в (или у него образуется) пустое пространство; но к нему (к пространству) предъявляются жесткие требования, т.е. оно как бы программно сориентировано.

В этой ситуации человеку может прийти в голову какая-то мысль, и если это происходит, методологи относятся к этому с одобрением. Но мне эта ситуация кажется глубоко нездоровой как в психологическом, так и в духовном отношении. Причем эта ситуация повторяется и на играх, и в семинарах, и даже в индивидуальной работе. Ей недостает некоторого качества духовной свободы. И, наконец, мне до сих пор кажется, что одной из самых сильных сторон методологического движения является глобальная установка на сочетание мысли и действия. С моей теперешней точки зрения, это отвечает двум из трех основных душевных сил человека: способности мыслить и действовать. Третья — это способность чувствовать. Я думаю, что свою установку методологи онтологизировали в схеме мыследеятельности. По крайней мере то, что в ней присутствует, легко узнаваемо в реальном поведении методологов. Но обратите внимание, что средним звеном, связующим мышление и действие в этой схеме, является не чувство и даже не слово, не речь, а коммуникация. Это слово из лексикона телефонных сетей, и, на мой взгляд, оно точно соответствует их реальности. Так вот, в среде методологов безусловно присутствует интеллектуальный элемент и элемент воли, а третий элемент, обеспечивающий гармонию двух других, т.е. чувство, заменен говорением»[10].

При всем при этом нельзя не признать, что без интеллектуального и человеческого общения, без тех импульсов к самообразованию, без докладов и обсуждений, без участия в играх (ОДИ)[11], которыми он был увлечен и даже поглощен, короче, без той интеллектуально-человеческой среды, которую создал и энергетически питал Г.П., Пинский, как будущий лидер, инициатор, координатор, руководитель разнообразных проектов, вряд ли смог бы состояться. В. Болотов вспоминает: «Конечно, те люди, которые пришли через работу с Георгием Петровичем Щедровицким, друг

[10] Из интервью «То, что я искал в методологии, я нашел у вальдорфцев» (Кентавр. 1991. № 2).

[11] Особое значение для А.А. имело участие в ОДИ, посвященных проблемам образования. «И я действительно участвовал в играх Ю.В. Громыко и Л.М. Карнозовой. Я принял участие примерно в 10 играх по теме «Образование» (Кентавр. 1991. № 2).

друга определяли не по словам, а по запаху, по ментальности... При этом, так же как и Анатолий, после плотного знакомства с ММК мы перешли в другие сферы деятельности. Но схемы, которые мы рисовали друг другу на доске, помогали структурировать и тексты, и смыслы, и замыслы. Безусловно, Г.П. мы вспоминали неоднократно и использовали опыт методологии в своих дискуссиях при подготовке проектов. Мы перестали заниматься интенсивной методологией в чистом виде, мы использовали ее в реальных проектах, в реальной жизни. К Г.П. мы оба относились с величайшим пиететом. Благодаря Г.П. мы стали тем, кем мы были. Для Толи и для меня это так. Мы неоднократно обсуждали на посиделках, когда вышел сборник Хромченко, кто с кем поддерживает контакты, кто работал вместе. Время Г.П. — это было время, которое во многом нас сделало такими, какими мы стали».

Однако успешность деятельности А.А., на мой взгляд, определялась в том числе и тем, что он работал *из другой основной позиции*, чем методологическая, и использовал методологические ходы только в качестве формального инструмента организации.

Не случайно, что окончательный разрыв с Г.П. и выход А.А. из кружка были связаны с докладом на гуманитарно-герменевтическую тему «Интерпретация»: «Я так готовил доклад, что внутренне был готов к разрыву... Так и получилось. Георгий Петрович совершил “демарш”, поплясал на моих костях, прервал доклад». Уход из кружка А.А. переживает как внутреннее освобождение: «Я пришел домой и записал: “Я, кажется, вышел из этих игр, слава Богу. Г.П. повел себя как та сила, которая стремится ко злу, но обречена творить добро”. На следующее заседание семинара я не пришел». Это был 1986 г.

Может показаться парадоксом, что, несмотря на глубокие идейные расхождения и даже противоположности[12] в идейных

[12] Так, название программной статьи Г.П. Щедровицкого «Технология мышления» А. Пинский называет чудовищным, а самого Г.П. технократом (Пайдейя, 1997. С. 344). Позже он напишет текст о Г.П., который будет оценен очень высоко. А.А. должен был получить за него первую премию. Однако комиссия мотивировала свой отказ тем, что невозможно дать первую премию откровенно антиметодологическому докладу.

позициях. А.А. в своих воспоминаниях называет Г.П. учителем[13]. Но как раз в этом и проявляется основная жизненная установка А. Пинского. Для него важным был человек Г.П., тесные личные контакты, прогулки, неформальные беседы, энергия, которую Г.П. вливал в свои мысли, но не сами мысли, от которых он скорее отталкивался, чем принимал. Он различал человека Г.П. от идей Г.П. В своей статье «Был ли Г.П. Щедровицкий методологом?» Пинский пытается осмыслить феномен Г.П. в контексте истории философии, привлекая для этого идеи Х.Г. Гадамера, М. Хайдеггера, М. Бубера. Он различает два подхода, две линии традиции — бэконовскую, инженерно-технологическую и гуманитарную, человеческую. Г.П. соединял в себе оба этих момента, *но в сознании* он был целиком и полностью в плену второй линии развития. «Трагизм и величие человека Г.П. Щедровицкого во многом состоит в том, что судьба и история распорядились так, что в нем присутствовали и развертывались эти два импульса... И так сложилось, что эти два начала — технократическое и гуманитарное, человеческое — жили в нем на двух разных планах: первое определяло в основных чертах его “внешнее”, его дела, концепты, формулировки, второе же было сокрыто в его “внутреннем”; как бы ни выражаться, но для меня принципиально отметить, что совершенно одно дело, **что он делал и говорил**, а совершенно другое дело — **чем он был** или: **что он есть**»[14].

Главное в Г.П. для Пинского — это импульс индивидуальной свободы, воплощавшийся в нем[15]. Если другие (его ученики) внутренне ориентировались на него, то Г.П. следовал только самому себе. Оглядываясь назад через много лет, он так оценивает Г.П.: «Сегодня мне представляются не столь важными идеи и тексты Г.П. К примеру, я засел за отдельные статьи из недавно вышедшего тома избранных трудов, вспомнил, с каким углублением я вчитывался 15 лет назад в каждую фразу этих статей... И что сегодня? Почти ничего. Будут ли люди вчитываться в эти

[13] «Я считаю Г.П. своим учителем» (Пайдейя. М.: Частная школа, 1997. С. 346).

[14] Образование свободы и несвобода образования, 2001. С. 48—49.

[15] Пайдейя. С. 344—345.

тексты, вымывать из них скрытые крупицы глубоких смыслов? Сомнительно...» Этот скрытый смысл придавал текстам сам человек, который их порождал, “рисовал схему”. В отрыве от человека Г.П. “схема” теряла свой подлинный смысл: остается ли человек в своих делах, в пресловутых продуктах своей деятельности? Урок Щедровицкого с очевидностью показывает, что нет, не остается»[16].

Эзотерика и антропософия

После ухода из кружка Г.П. на передний план духовных интересов А.А. постепенно выходит мотив, подспудно действовавший уже все эти годы[17]. Это увлечение эзотерикой. В эзотерических учениях Пинского притягивает то, что там он надеется найти такое постижение мира и жизни, которое выходит за рамки границ рассудочного, только мыслительно-философского начала, но в то же время не порывает с ним окончательно. У Скворцова, биографию которого он писал в то время, ему встретилась фраза, ставшая для него *поворотной точкой*. А именно, что «начала древнегреческой философии, как и философии вообще, лежат, может быть, в древних мистериях Египта. Внутри меня что-то воскликнуло: «Ну вот! Значит, мышление не есть нечто первичное и окончательное, что-то было перед ним и что-то сокрыто за ним. Мне казалось, что я нашел связь между ощущаемым мною эзотеризмом Юркевича и вообще эзотеризмом, с одной стороны, и всем мыслительным планом, который есть в философии и методологии, — с другой».

[16] С тезисом о том, что только личность, ее присутствие сообщает мыслям значимость, а в отсутствие личности эти мысли теряют свой главный смысл, конечно, можно спорить. Продукты деятельности мыслителя, если они пробиваются к общезначимости, выходят далеко за рамки личностей, их породивших. Что мы знаем о Шекспире как личности? Произведения великих мыслителей древности и современности до сих пор притягивают умы людей. Жизнь самого А.А. ярко свидетельствует о том же: чтение играет в его биографии столь же выдающуюся роль, как и общение.

[17] В основном через личность Юркевича и «Кружок ЦСКА», но те только.

Еще в период домашнего философского семинара Пинский копирует и читает Е. Блаватскую, А. Безант, Р. Штейнера. Но после разрыва с Г.П. мотив эзотерики выходит на передний план.

Он начал «в огромных количествах читать оккультно-эзотерическую литературу... Это длилось много месяцев. Курамшин, Шюре, Шмаков, Гом, Папюс, Безант, Тухолка, Брандлер-Прахт, журнал «Изида», Сен-Мартен, Элифас Леви, «Свет Египта» и т.д.». Он увлекся New Age и антропософией. Его приятель вспоминает: «Помню, Толя приходит ко мне и говорит: «Я нашел человека, который знает истину. Этот человек — Штейнер». На какое-то время антропософия Штейнера становится его основным убеждением, поглощает его целиком. Он знакомится с кругом антропософов, участвует в антропософском фестивале «Идриарт» в Тбилиси, куда съезжаются не только антропософы из всего тогдашнего Союза, но и представители антропософского движения из стран Европы.

Именно со Штейнером и антропософией будет тесно связан следующий этап его жизни. Этот переход от философии и методологии к эзотерике и антропософии может многим показаться странным. Как может человек, занимавшийся серьезной философией — Декартом, Гегелем, Кантом, Гуссерлем и т.д., — рафинированный интеллектуал, увлечься столь сомнительной материей? Для тех, кто знаком с этой «материей» ближе, дело обстоит не столь странно. Штейнер, этот «мистик» и «эзотерик», оказался еще и выдающимся деятелем, проявившим себя во многих областях культуры, породившим живую традицию, вдохновляющую людей до сих пор. Он писал не только эзотерические труды, но и книги по философии, теории познания, отдельным областям знания, социальной и экономической жизни, дал импульсы целому ряду практических направлений, среди которых самым известным стала вальдорфская педагогика.

Значительным событием в антропософской биографии А. Пинского, как, впрочем, и многих других, стал фестиваль «Идриарт», инициированный известным скрипачом, антропософом Михой Богачником. На фестивале антропософское движение было представлено живыми носителями «антропософского импульса» в культуре. Поражала универсальность «импульса». Уже само начинание «Идриарта» — объединение людей и «исцеление» острых социальных проблем[18] через искусство, искусство, понимаемое в самом широком смысле, например, социальное искусство — было весьма своеобразным и притягательным начинанием, непохожим на то, к чему мы привыкли. Читались лекции и проводились семинары на самые разнообразные темы: от философии духовного познания, сущности денег, банковского дела и социального вопроса, экологического (биодинамического) сельского хозяйства, медицины до курсов искусств: эвритмии, пения, живописи и т.д. Везде антропософии было что сказать об актуальных проблемах современности. Все это на фоне ощущения освобождения и начала нового этапа российской истории, движения в будущее, упоения открывающимися возможностями производило весьма сильное впечатление. А. Пинский был совершенно очарован антропософией. «В обществе антропософов я чувствую себя среди родственных душ». Среди антропософов оказались и его друзья по институту и методологическому кружку Павел Мейксон и Сергей Казачков.

Вальдорфская педагогика и вальдорфская школа

А. Пинский так описывает свой путь от методологии к антропософии и вальдорфской педагогике: «Примерно с конца 1986 г., т.е. когда я ушел из методологического семинара, я начал изучать труды Рудольфа Штейнера: его философию и гносеологию, работы, посвященные эволюции и его взглядам на человека, короче говоря, все то, что часто называют эзотерическими работами. А поскольку Штейнер фактически разворачивал парадигму познания, которую начал создавать Гете, то я начал изучать и труды Гете. Через пару лет я познакомился с московскими и зарубежными антропософами, и в том числе с вальдорфскими педагогами. Кстати, когда я только собирался прийти на методологический семинар, у меня состоялся разговор с Георгием Петровичем, где он сказал

[18] «Идриарт» проводился в «горячих точках», в центрах социально-политических событий того времени.

мне: «Толя, у вас есть только три пути — стать философом, педагогом или методологом». Я тогда ответил, что уж кем я точно не стану, так это педагогом, поскольку это самое плоское, мертвое и бессмысленное дело. Для меня тогда это было хуже, чем служба в ОБХСС. Но когда я встретился с вальдорфскими педагогами, это была как бы встреча с чудом. И не просто потому, что у них есть очень интересная философия детства и чрезвычайно любопытная гносеология, а потому что я столкнулся с очень живой и серьезной практической педагогикой. Я как бы натолкнулся на живое зернышко в самом, казалось бы, мертвом месте. Я увидел людей с очень своеобразным, сильным и живым способом мышления. Можно сказать, что то, что я искал в методологии, — самобытное, новое и цельное, универсальное мышление — я нашел у вальдорфцев, но на (во многом) отличающихся основаниях. Это мышление не понятийное, а феноменологическое и образное. Это мышление немногословное, хотя и с богатой речью. А сходство в том, что в обоих случаях мы видим попытку (а в случае с вальдорфцами уже во многом реализованную) органически связать мышление и познание с практическим действием»[19].

После «Идриарта» в Россию начали приезжать представители вальдорфского движения из разных стран. В квартире у Пинского образовался антропософско-вальдорфский кружок, участником которого был и автор этих строк. Мы засиживались до глубокой ночи, иногда оставались на всю ночь. Помню, первым в Россию приехал г-н Либендорфер из Швеции. Квартира была набита до отказа. Была очень насыщенная, вдохновляющая атмосфера.

Вскоре произошло значительное событие: образовался клуб «Аристотель», в котором стали проводиться семинары, лекции для общественности и родителей, а также живая работа с детьми, детский сад, кружки, праздники, а потом семинар по подготовке учителей. Клуб «Аристотель» стал колыбелью многих вальдорфских инициатив в России, как детских садов, так и школ. Именно из стен «Аристотеля» вышли первые вальдорфские учителя и воспитатели. Название клубу дал Пинский, который в то время был

[19] Кентавр. 1991. № 2.

увлечен штайнеровской идеей противопоставления «платоников» и «аристотеликов». Платоном же назвали кота, жившего в клубе.

Название «Аристотель» должно было символизировать определенное отношение к реальности, нацеленность не на идеи, оторванные от жизни и потом, задним числом, опускаемые на действительность (платонический принцип), но на поиск идей и работу *в самой реальности*, исходя из жизни, постепенно меняя и одухотворяя ее. Этот мотив аристотелизма, о котором постоянно говорил Пинский в то время, стал постепенно главным мотивом, стилем всей его работы не только в рамках основания и руководства вальдорфской школой в Москве, но и в качестве политика в области образования.

В мотиве антропософски истолкованного аристотелизма нетрудно узнать метаморфозу и дальнейшее развитие той «философии жизни», о которой мы писали выше. Но теперь это не просто переживание и благодарное принятие жизни в ее широте и непостижимой для рассудка глубине. Важен момент действия, развития и преобразования жизни исходя из заложенных *в ней самой* движений, потенций и возможностей[20]. Позже А.А. увидит одну из основных проблем вальдорфского движения, и не только в России, — что оно зачастую не следует заложенному самим его основателем принципу. Часто господствуют традиционализм, перенимание и трансляция готовых форм, догматизм, превращение принципов вальдорфской педагогики в своего рода идеологию — все это, к сожалению, присуще не только российскому, но и мировому вальдорфскому движению (только ли вальдорфскому?). От догматической вальдорфской педагогики следует отличать со-

[20] В этом состоит ядро идеи «социального искусства» по Р. Штейнеру: исходить из данного и содержащихся в нем потенций. В этом Штейнер видит альтернативу утопическому (платоническому) мышлению, исходящему из идеи. В нашей стране этот второй способ работы с социальной реальностью был представлен марксизмом (истинность теории подтверждается «успешной» практикой). В этом же марксистском (платоническом) ключе выдержана идея проектировочной деятельности, когда группа людей (проектировщиков) разрабатывает проект, который выполняют потом другие. Проектировочную деятельность как способ реформирования следует отличать от проектной, имеющей корни в философии прагматизма Д. Дьюи, с демократией как базовой ценностью.

вокупность базовых идей и ценностей, лежащих в основе действительно живой традиции и живой рецепции вальдорфской педагогики: «Неправомерно отождествлять систему общих идеальных принципов вальдорфской педагогики с конкретной сложившейся формой их воплощения, будь то в Германии, Финляндии и т.д.»[21]. «Подлинный, развивающийся реализм в духе Аристотеля, Фомы Аквинского и Штайнера (Universalia in re) никогда не влечет за собой утраты идеи и идеала... На смену дилетантскому романтизму в российском вальдорфском движении приходит, медленно и не без проблем, здоровый идеалистический реализм»[22].

Но эта критическая дистанция — дело будущего[23]. А пока он совершенно очарован вальдорфской педагогикой. Следует стремительное развитие событий[24]. На базе «Аристотеля» был основан семинар по подготовке вальдорфских учителей. Здесь большую помощь оказал Б.М. Бим-Бад. Семинар был оформлен как подразделение Открытого университета. Немецкие коллеги из Высшей школы вальдорфской педагогики г. Штутгарта[25] помогли составить программы курсов, найти квалифицированных преподавателей и финансы для их работы в Москве. За два года были не только подготовлены учителя будущей школы (и других школ, не только в Москве). Образовался и круг заинтересованных родителей, желавших учить своих детей по методам вальдорфской педагогики. Л.Г. Векслер (в то время заместитель начальника Управления образования Центрального округа г. Москвы) охарактеризовал эту ситуацию так: «Дети есть, учителя есть, родители есть. Учить негде».

[21] Пайдейя.

[22] Пайдейя. С. 115.

[23] Об эволюции отношения А. Пинского к вальдорфской педагогике можно судить по статьям 1991 и 1995 гг. Сначала он полностью поглощен идеями вальдорфской школы. В статьях 1995 г. уже видна критическая дистанция. Однако от базовых ценностей вальдорфской педагогики Пинский никогда не отказывался.

[24] А. Пинский подробно описывает историю первой московской вальдорфской школы и проблемы вальдорфского движения (см.: Пайдейя. С. 100—174). В этой статье мы, конечно, не сможем упомянуть всех тех людей, которые сыграли большую роль в развитии вальдорфской педагогики в России, как это делает сам А.А. в своих статьях.

[25] В становлении самого «Аристотеля», в лекциях, семинарах, практических занятиях принимали участие не только немецкие коллеги, но и педагоги из разных стран (Швейцарии, Швеции, Дании, Финляндии, Австрии).

Сегодня может казаться почти чудом то стечение обстоятельств, которое привело к тому, что городом было выделено здание для школы в центре Москвы. В своей статье «К истории Московской свободной вальдорфской школы» Пинский тщательно перечисляет всех людей, которые оказали школе поддержку и помощь в развитии, кратко характеризуя вклад каждого: В.М. Кузнецов (тогда депутат Верховного Совета), Л.П. Кезина, Л.Е. Курнешова, О.Н. Держицкая (в то время начальник отдела негосударственных школ Департамента образования г. Москвы), Е.А. Потапов, Л.Г. Векслер, В.И. Лопатина. Безусловной заслугой А.А. Пинского было то, что ему удалось создать вокруг школы эту сеть доброжелательного и помогающего отношения со стороны авторитетных и наделенных властью деятелей российского образования. Без этого вальдорфская школа в Москве была бы просто невозможна. Естественно, школа получила «народное» название «школа Пинского». Так называли школу не только в России, но и в Европе. Хотя очень многим в вальдорфском движении в то время это не нравилось и казалось несправедливым (действительно, в становлении этой школы был задействован огромный духовный и физический капитал *множества* людей), но, смотря на дело ретроспективно, видишь, что такое название вполне оправданно.

Жизненный поворот: от понимания реальности к ее преобразованию

С открытием школы и директорством начинается совершенно новый этап в жизни А.А. Пинского, можно сказать, настоящий перелом в биографии. Он с головой уходит в практические дела школы. Содержание перелома состояло в том, что до сих пор А.А. вливался в *уже готовые* кружки, компании, много думал, читал, писал, принимал участие в разного рода проектах. Теперь перед ним стоит совершенно новая задача — взять на себя ответственность и руководство конкретным делом, а когда это конкретное дело встало более или менее на свои ноги, он начинает сам инициировать и формировать общности, отдавать то, что накопил и

впитал в себя на протяжении всей жизни. Если первую половину жизни можно образно сравнить со вдохом, восприятием, впитыванием, то дальнейший ее ход — с выдохом, отдачей, реализацией накопленных возможностей и потенций.

Именно здесь, в роли директора, происходит становление А. Пинского как руководителя и организатора, будущего инициатора и координатора многочисленных школьных реформ. Те, кто близко знал его в то время и имел возможность наблюдать в роли руководителя *в самом начале* жизни школы (он делал ошибки, часто принимал неверные решения как в мелочах, так иногда и по большому счету, часто менял стиль управления и т.д., т.е. проявлял все признаки неуверенности в своей новой роли) и затем, спустя несколько лет, увидел перед собой опытного руководителя, разбирающегося во всех тонкостях управленческой материи, прекрасного организатора, не может не удивиться тому, как быстро он учился и развивался. Цель образования «учиться учиться», о которой сейчас говорят как о приоритетной задаче школьного образования, на мой взгляд, А. Пинский реализовывал в своей жизни в очень высокой мере. Он умел учиться, поразительно быстро осваивая новые для себя области знания и сферы деятельности.

Прежде всего ему необходимо было освоить совершенно новую для него область — сферу управления финансами, «бухгалтерию» школьной жизни. В то время он часто говорил учителям такую фразу: «Если из школы уйдет учитель, то ничего страшного не будет, придет другой, но вот если уйдет бухгалтер...» Получалось, что для школы хороший бухгалтер важнее хорошего учителя. Одно время казалось, что для него формально-бюрократические вопросы стали важнее собственно содержательно-педагогических. Я полагаю, что причина этого состояла в том, что в вопросах содержательно-педагогических А. Пинский чувствовал себя вполне уверенно и не видел здесь решающей проблемы, а вот в области формально-бюрократической он чувствовал себя неуверенно и интенсивно ее осваивал в эти годы. В содержательно-педагогической сфере не только не было дефицита, скорее, наоборот, был некоторый избыток (перебор) новых идей и импульсов. А вот как эти идеи и импульсы можно было воплощать в конкретных условиях, с конкретными людьми,

как найти для них реальные формы, откуда брать финансирование для школьной программы, подразумевающей, например, два иностранных языка с первого класса, как юридически оформить иную, чем сетка часов по 45 минут, организацию обучения и как тогда начислять зарплату учителям при такой организации, которая, отличаясь от традиционной, не была обеспечена никакими нормативно-правовыми документами? Классическая вальдорфская школа была во многом устроена совершенно иначе, чем традиционная российская, подразумевала двенадцатилетнее обучение плюс тринадцатый год для абитура; а у нас, в условиях одиннадцатилетки? Классическая вальдорфская школа предусматривает равноценное место в учебном плане искусства и практическо-трудового обучения наряду с академическим. Как это совместить с госстандартами? А восемь лет преподавания одним классным учителем всех общеобразовательных предметов? И т.д. и т.п. В теоретическом плане весьма интересна дискуссия о том, как лучше устраивать школьное дело и действительно ли *всему населению страны* столь необходимо фундаментальное образование — гордость советской школы. Не исключено, что вальдорфская школа *в принципе* все делает идеально и правильно. Но *реально* мы ведь не творим мир из ничего, на пустом месте, а действуем в исторически сложившемся и уже как-то организованном политическом теле (организме) с устоявшимися приоритетами и системой ценностей.

Проблемы, которые приходилось решать А. Пинскому как директору инновационной школы носили не локальный, но общий для российских школ характер: юридическая и финансовая самостоятельность школы, стремление реально исполнять Закон «Об образовании», который значительно опередил свое время. Потому что именно здесь, на *уровне базиса*, стоял вопрос об *условиях возможности* не риторических, словесных, а реальных изменений в системе образования. Благодаря своему философскому складу ума, широкой начитанности и кругозору А. Пинский как мало кто другой был способен увидеть в конкретных проблемах и трудностях общее, а благодаря своим широким международным связям, поездкам и дискуссиям со многими опытными руководителями, директорами школ, управленцами, финансистами он мог черпать

идеи для решения практических проблем, опирающиеся на богатый мировой опыт. В одном лице встретились два начала, которые, к сожалению, часто бывают разделены непреодолимой стеной: теория и практика.

А. Пинский видел в вальдорфской школе прообраз школы будущего. На одном из заседаний «Московского Римского клуба» (1996 г.) он отмечает следующие черты вальдорфской школы, имеющие общепедагогическое значение: вальдорфская школа — это школа для всех; наука и искусство — едины; образование — это детское индивидуальное творчество; Земля и природа, а также человечество в его историческом развитии — это единый живой организм. Свое сообщение он заканчивает следующим образом: «При всем значении модных в XX в. идей Шпенглера и Тойнби о самозамкнутости, автаркии различных целостных форм культур и цивилизации мы все же полагаем, что “наши человеческие перегородки до неба не достают”. Я могу высказать следующий тезис: вальдорфская педагогика есть один из возможных прообразов новой образовательной парадигмы, образовательной формы культурного экуменизма»[26].

А.Л. Семенов пишет: «Школа, созданная Толей, была очень важна для него и остается важной для нас. Его меньшее присутствие в школе последний год подготовило школу к жизни без него, но эта жизнь будет непростой. Выше уже говорилось о том, что его школа была реализацией многих его идей. Теперь этой школе и этим идеям в ней необходима поддержка. Именно поэтому для нас важно, что школа Пинского является одним из элементов школы будущего, объявленной правительством Москвы.

Он и люди, которые разделяли его представления о школьном мире, действительно интерпретировали и реализовывали многие прекрасные лозунги, которые так и оставались по большей части лозунгами в других школах. Это вообще одна из основных проблем реальной педагогики — слова и смысл (тема нашего обсуждения, около 1996 г., на которое Толя потом часто ссылался). Так вот, у Толи в школе:

[26] Открытая политика. 1996. № 7—8.

- масштабная индивидуализация была нормой;
- реально и абсолютно легально привлекались родительские деньги;
- существовала интеграция многих и многих компонентов содержания образования;
- реально осуществлялось эстетическое и трудовое воспитание (а не уроки МХК и технологии);
- школьный Музей трогательной науки создавался самими детьми и был органично включен в естественно-научное образование;
- экологичность была образом жизни;
- дети реально соприкасались с Высшим (а не осуществлялась их катехизация в рамках заданной религии);
- учителя (многие, я не могу сказать обо всех) любили и уважали каждого ребенка».

Завершая этот «вальдорфский» этап биографии А.А., нужно справедливости ради упомянуть, что некоторые реформаторские идеи, которые он предложил российскому образовательному сообществу и которые в широких кругах никак обычно не связываются с вальдорфской школой, впервые озвучивались именно в этой среде. Это прежде всего участие родителей в управлении школой, сама идея гражданской школы[27] и изменение системы оплаты труда учителей. Кроме этого, именно в среде вальдорфской школы смогли заново развернуться его музыкально-драматические способности. Все помнят его роль Тевье-молочника в мюзикле «Скрипач на крыше». И ансамбль еврейской песни «Дона» также вырос в атмосфере вальдорфской школы и вначале состоял из учителей, учеников, родителей и друзей школы. И несмотря на то что в целом А.А. Пинский был скорее разочарован развитием вальдорфского движения в России, которое не смогло стать существенным фактором российского образования, тем не менее до конца он всегда помогал конкретным вальдорфским школам. Несмотря на свою огромную занятость (он любил повторять «я занят, как Ельцин»),

[27] Штейнер сформулировал эту идею еще в 1919 г. в рамках своей социальной концепции, правда, в другой терминологии.

он нашел время и дал прекрасные комментарии к педагогическим лекциям Р. Штейнера[28].

Клуб директоров

В то же время (1995—1996 гг.) А. Пинский понимает, что вальдорфское движение в России не имеет шанса стать большим инновационным движением и что вальдорфская школа не вписывается в реальный ландшафт российской действительности конца 90-х. «Золотой период» российского образования (1988—1994) уходит в прошлое (А. Каспржак). Отчетливо чувствуется «откат» назад. Многие ощущают, что самое ценное завоевание начала 90-х, а именно многообразие, разнородность школ, подвергается опасности. В этой ситуации возникает «“Круглый стол” директоров московских школ». И многие члены «круглого стола», и начальство, и журналисты часто называли его более коротко и, может быть, более естественно — «Клуб директоров». «Круглый стол» возник по инициативе А.Л. Семенова — ректора МИПКРО, который обсудил идею «круглого стола» с Пинским и с рядом других московских директоров во время 60-летия своего института и предложил Толе быть секретарем «круглого стола». С самого начала основными идеями «круглого стола» были: его открытость (возможность для любого директора прийти и высказать свою точку зрения), в отличие от «клубной» замкнутости, отсутствие (по крайней мере формального) постоянного лидерства, наличие конструктивной программы, предлагаемой власти со стороны важной, абсолютно независимой референтной группы, с которой нельзя не считаться. Для Семенова еще живы были события пражской «бархатной революции» 1989 г., с которыми ему пришлось довольно близко соприкоснуться (концепция «Гражданского форума» потом отразилась и в названии «Форума Российская школа»). В Манифесте «круглого

[28] Педагогические лекции Р. Штейнера с комментариями А. Пинского в качестве первого читателя готовятся к изданию в серии «Антология гуманной педагогики» Издательского дома Шалвы Амонашвили. Комментарии к последним лекциям он дать не успел.

стола» (резолюции заседания от 13 ноября 1997 г.) были поставлены вопросы и намечены возможные решения по следующим направлениям: экономика и внебюджетное финансирование, стандарты и БУП, образование и здоровье, аттестация школ и учителей. «Круглый стол» собирался обычно в 302-й аудитории МИПКРО в Авиационном переулке, вел его А.Л. Семенов. Толя очень ответственно отнесся к своим обязанностями секретаря «круглого стола», рассылал повестки, готовил документы, объединяющие высказанные точки зрения. Когда на «круглый стол» решила прийти Л.П. Кезина, Толя придумал, что все директора-мужчины должны встретить ее в смокингах (вообще-то он одевался скорее небрежно и неформально). Многие члены «круглого стола» действительно смокинги приобрели. Одно из выездных заседаний клуба проходило на теплоходе, включало эпизоды приготовления шашлыка и катания на лошадях. В этих эпизодах Кезина тоже принимала участие.

«Я пришел на заседание «“Круглого стола” директоров московских школ», — вспоминает Е. Бунимович. — Это были директора известнейших московских школ, лицеев, гимназий, половину из них я знал еще по своей учительской деятельности. Я слышал имя Анатолия Аркадьевича, но никогда его не видел. И надо сказать, что даже в этой среде, где каждый человек был «штучным», очень ярким, даже на этом фоне он выделялся двумя обстоятельствами. Во-первых, всякий директор хорошей школы, который смог что-то реализовать в этой жизни, смотрит на весь остальной мир немножко как на неразумный. Он не особенно стремится его преобразовать, он хочет, чтобы его не трогали. С Анатолием Аркадьевичем было ясно, что ему этого мало. Ему нужно, чтобы не только у него все было нормально, складно и естественно, но чтобы те вещи, которые казались ему простыми и естественными, наконец поняли и другие... В Пинском я увидел совершенно невероятное, я бы сказал даже парадоксальное, сочетание идей и способности их реализовывать».

«В директорском клубе мы друг друга обогащали, — вспоминает А. Каспржак. — Например, принципы управления, принципы организации учебного занятия. Я сам ходил в вальдорфскую школу и смотрел. Потом Толя сказал: а вот у тебя есть все эти элективные курсы, когда слова такого еще никто не слышал, и учителя валь-

дорфской школы приезжали ко мне в школу. Но ведь надо было где-то сначала узнать, что это в одной или другой школе делается. Первый информационный центр появился у Рачевского, и мы поехали к нему. А галерею картин я первый раз увидел у Фрумина. И директорский клуб был поводом для этих обменов. Клуб начался как защитный, а потом это превратилось в задачу взаимного обмена и обогащения».

В работе «Клуба директоров» А.А. пытался выйти за рамки узко прагматического подхода и ставить проблемы образования в более широкий образовательно-философский контекст, осмыслить образование в исторической перспективе конца второго — начала третьего тысячелетия. При этом он, с одной стороны, исходил из стратегической перспективы, с другой же — нащупывал правильную тактику конкретных действий в реальности. В этих двух направлениях развивалась дальнейшая деятельность А.А. Из первого возникла идея создания «Московского Римского клуба», второе направление привело к созданию «Форума Российская школа», программы партии «Яблоко» в области образования, а затем и к ряду конкретных проектов по модернизации российской школы.

Московский Римский клуб. Философия образования

Московский Римский клуб — это форум или «тусовка»[29] интеллектуалов, центральной темой которой были проблемы образования. О моменте рождения идеи МРК вспоминает А. Каспржак: «Развитием директорского клуба был Римский клуб. Когда в директорском клубе появилось много людей не таких, как те, кто его начинал, у Толи возникла идея сделать еще что-то и привлечь туда разных людей, не только директоров школ. Тогда был страшный дефицит общения. Эта тема обсуждалась в узком кругу, в ресторане на Пятницкой. Мы как раз ехали из Толиной школы после очередного заседания директорского клуба. Я хорошо помню, что

[29] Из сообщений о Римском клубе в журнале «Открытая политика».

был Семенов, Рачевский, Бубман, я. И вот тогда появилась идея, что нужно создавать еще одно поле общения. А дальше инициативу взял Толя».

Заседания клуба проходили в Голубой гостиной Дома ученых. (В какой-то момент по инициативе проф. Ю.Л. Хотунцева в Доме ученых была создана образовательная секция, которую возглавил А.Л. Семенов, а Пинский стал ее секретарем. В некоторый момент, однако, руководство Дома ученых обнаружило, что на заседания этой секции ходят по большей части директора и учителя школ — даже не кандидаты наук! Этого оно вынести не смогло.) Некоторым «прологом» к заседаниям клуба послужило выступление самого А.А. 5 апреля 1996 г. в школе № 1060 (в которой также прошло несколько заседаний МРК) на тему «Образование на пороге XXI в.»[30]. В этом выступлении были заданы идейные ориентиры последующей работы клуба — попытка поставить вопрос об образовании в контекст проблем истории и судеб человечества на исходе XX в., начать дискуссию по принципиальным вопросам образования с прицелом на разработку новой «философии образования». В этом докладе А.А. формулирует многие ключевые для него в то время идеи. Остановимся на них несколько подробнее.

В самом начале доклада А.А. отмечает это «новогоднее настроение» завершающегося тысячелетия и начинающегося нового. XX столетие характеризуется огромным научно-техническим прогрессом и одновременно явным социальным кризисом: две мировые войны, жуткие политические реалии XX столетия, тоталитаризм и т.д. Этот внешний кризис является симптомом более глубокого кризиса: практически все ведущие представители западной культуры (Б. Шоу, Р. Роллан, Л. Фейхтвангер, Г. Манн и др.) приветствовали сталинский тоталитаризм. Это значит, что гуманистическая парадигма мышления и культуры, сложившаяся к середине столетия, поддержала античеловечность и предала человека. Вместе с тем XX в. выдвинул ряд выдающихся личностей — это век Толстого, Шиндлера, Экзюпери, Корчака, Бродского «и еще множества менее известных и вообще неизвестных людей. В каж-

[30] См.: Пайдейя. С. 179. Публикуется в настоящем сборнике.

дом из них "вдруг" пробуждался некий внутренний импульс — свободы, самоопределения и внутренней интуиции, — позволявший человеку оставаться самим собой, сохранять понимание реальности и противостоять системе и системам и реализовывать себя».

В чем же основная проблема? И здесь А.А. Пинский формулирует достаточно ясно и четко проблему, которая занимала его на протяжении многих лет, начиная с участия в методологическом кружке, а потом в антропософских и вальдорфских инициативах. Теперь эта проблема приобретает форму *политической философии*: если человек существо мыслящее, порождающее идеи, живущее из и ради идеи, то почему получается, что эти идеи, задуманные для блага, в социально-политической реальности приносят разрушение: идея, становясь сначала идеалом, эволюционирует затем до идеологии. Идея—идеал—идеология—идол. Получается, что любая попытка что-то сделать в социальной реальности путем идеи или «проекта» обречена на то, что с необходимостью вносит в жизненную реальность диссонанс и конфликт, а в потенции разрушение и кровь. Нетрудно узнать здесь тот же мотив, что и в противопоставлении технократии и жизни в истории с Г.П., платоновского и аристотелевского подходов в антропософии (см. выше). А.А. ставит вопрос об интеграции, интегрирующей силе: *если идея разделяет, то что соединяет?* Кратко рассмотрев три силы, которые претендовали в новой истории человечества, прежде всего европейского, на объединение людей, — мировые религии («традиционная религиозность»), науку Нового времени и классическую философию («научный рационализм»), а также «новую духовность», представленную «духовными учителями» эзотерических мировоззрений, — А.А. приходит к выводу, что ни одно из этих направлений не в состоянии выполнить необходимую сегодня *духовную интеграцию*. С одной стороны, можно объединяться на одинаковом, но «тогда получается либо партия, либо скучно» (А.А. приводит мысль А.И. Адамского). Но вот объединение на различиях! *Возможна ли гармонизация разного?* Вот основной вопрос. Эта интеграция не может произойти из идеи, пусть самого гениального человека, но тенденция к интеграции прослеживается в самом поступательном ходе современной цивилизации. *Она как-то нарождается сама собой*. Символы

этого — появление глобальной информационной сети интернет, средств сообщения и т.п. В этих новых условиях должно появиться и появляется новое сознание — идея, которую А.А. выразит немного позже в концепции мейнстрима. Появляются люди новой формации — «новая группа человечества». Он приводит обширную цитату из Алисы Бейли, представительницы неотеософии. Прямо скажем, что мысль А. Бейли о существовании рассеянных по миру «учеников», не признанных миром, но внутренне честных и благородных, сама по себе чрезвычайно уязвима, если не сказать банальна, и занижает, на наш взгляд, общий уровень изложения. У Бейли эта мысль носит несколько мистериозный характер, в духе рассеянного по миру «тайного белого братства». Для нас важно понять, что в ней находит важного А.А. и что он хочет сказать. Важно, что объединение людей — представителей самых разных религиозных, национальных и профессиональных групп — происходит на основе простых, понятных и ясных каждому человеческих качеств. Эти качества становятся ценностью и образом жизни для большого числа людей по всему миру независимо от конфессиональный, профессиональной и других принадлежностей, просто из логики развития современного мира. Бейли дает такую характеристику «ученикам»: «Они признают разное отношение к реальности и считают, что каждый волен выбирать к ней собственное отношение. Никакой дисциплины не может налагаться этими людьми на тех, кто с ними сотрудничает. Группа существует, не нуждаясь в организации, она не выказывает никакого чувства обособленности, она признает свое единство со всем сущим. Возможно, на ранних стадиях интеграции их можно описать словами "дружелюбие" и "согласованность"».

В третьей, завершающей части доклада А.А. переходит к собственно образовательным проблемам, а также к вечному русскому вопросу: *что делать?* Он приводит высказывания многих деятелей российского образования: ни государство, ни общество не уделяет образованию должного внимания. Обзор печати ясно свидетельствует: проблематика образования вообще не жила и не живет как значимая проблема в обществе: «Парадокс. Ведь у всех есть дети. А образование остается маргиналией сознания. Парадокс!» «За перестройку я начитался всласть газетных статей, — приводит Пинский

слова О.И. Генисаретского. — Но мне не попалось, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию, которая, например, могла бы вдохновить». Образование не обрело своего языка, стиля, словаря, чтобы на этом языке можно было сказать нечто обществу. Образование должно обрести свой голос, чтобы «цех действительно заговорил в полную силу и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях» (Генисаретский). Так что же делать в этой безнадежной ситуации? А. Пинский дает весьма характерный ответ: *нужно создать пространство для встреч и общения*. Именно таким пространством и предстояло, по его замыслу, стать «Московскому Римскому клубу».

Идейно и организационно в создании и работе «Московского Римского клуба» помимо А.А. принимали участие А. Адамский и О. Генисаретский. Либеральный журнал «Открытая политика» публиковал отчеты о заседаниях клуба в рубрике «Педагогическая провинция», которую вел В. Рокитянский, выполняя тем самым важную функцию, связанную с идеей клуба, — дать образованию релевантный язык для разговора с обществом. Из этих публикаций мы узнаем о происходившей там работе. В нем принимали участие самые разные люди: философы, ученые, управленцы, директора школ: Л. Курнешова, В. Рубцов, А. Тубельский делали доклады по актуальным проблемам развития школы; известный востоковед, синолог В. Малявин представил культуру Китая, а Ю. Шичалин — античную традицию как вечный живой источник западной культуры; прямо после Шичалина, в связи с докладом которого был поставлен вопрос о классике и «вечных образцах» в историческом мире перемен, выступил специально приглашенный в клуб профессиональный финансист — управляющий филиалом Мосбизнесбанка С.Б. Хавин как представитель «современного мира». Поводом пригласить в клуб финансиста была тревожащая «неспособность интеллигенции обсуждать финансовую деятельность как благородный вид деятельности». Тема его доклада: «Мировоззренческие аспекты финансовой деятельности». В связи с его докладом была поставлена проблема финансовой и экономической грамотности: каких знаний и владения какими средствами требует от каждого человека жизнь в современном обществе? Поэт К. Кедров

делился со слушателями своим мистическим опытом, а психиатр Ю. Савенко поставил вопрос нормы и патологии в связи с возможным злоупотреблением психиатрией и проблемами неправомерного употребления психиатрического языка во внемедицинском, социальном контексте. Все темы, которые предлагались выступающими, живо и заинтересованно обсуждались собравшимися. Активное участие в обсуждениях принимали А. Пинский, О. Генисаретский, М. Гивец, Т. Ковалева, В. Рокитянский, А. Адамский, В. Редюхин. Оглядываясь на пройденный клубом путь, участники отмечали, что несомненной заслугой клуба был найденный и сохраняемый на его заседаниях «стиль обсуждения, удачно сочетающий заинтересованность в предмете с отсутствием методологической (и иной) агрессии»[31].

О чем же говорил и какие темы предлагал Римскому клубу сам А.А.? Из протоколов заседаний МРК мы выделили прежде всего две основные темы: попытка философского осмысления проблемы *общего образования* и тема *образовательной политики*. Приведем характерный пример. Один из докладов А.А. в МРК был посвящен выступлению президента США Клинтона по вопросу образования. Клинтон сформулировал 7 основных тезисов — целей развития образования до 2000 г. На вопрос, заданный Пинскому, о том, что кажется ему в программе Клинтона самым важным и что может извлечь из нее Россия, тот дал весьма характерный ответ: с его точки зрения, важнее всего *само наличие образовательной политики*, причем на президентском уровне, — то, чего безусловно нет в России. Эти слова заставили участников задаться вопросом о своей собственной возможной роли в выработке образовательной политики, дали толчок рефлексии и живому обсуждению того, что представляет собой система российского постсоветского образования.

Другая проблема — проблема *общего* образования, по которой выступил В. Рокитянский, выдвинув тезис, что тем, что сегодня обсуждается как общее образование, раньше (испокон веку) «занимались религии или, если воспользоваться более емким термином, *традиции*. Тема «Традиция — современность, традиция — ин-

[31] Открытая политика. 1997. № 7—8 (22). С. 61.

новация» (А.И. Адамский) породила целый ряд живых откликов. А.А. усомнился в определяющей ценности традиции и высказал «твердое нет» низкопоклонству перед традицией. Здравый педагогический смысл относится к традициям с подобающим уважением, но не признает за ними статуса единственного и исключительного авторитета или источника ценностей.

Интеграция

Читатель может обратить внимание на то, как много событий в этом очерке приходится на 1996—1998 гг. В этот период, видимо, происходил поиск А. Пинским новой глобальной сферы приложения себя. К такому поиску относится, судя по всему, попытка создания интегрированного курса естествознания. Попытка эта началась с одного разговора А. Пинского с А. Семеновым. Разговор шел в основном о важности выбора системы слов, обозначений, ориентиров для системы образования. Отголоском этого разговора стала потом фраза: «Иллюзорно было бы считать, что реальные признаки или факторы изменений лежат в плоскости новых идей, методов или оргформ — нет, они определяются именно тем, появляется ли новый язык».

В том же разговоре (отчасти в жанре «на спор») возникла идея создания интегрированного курса естествознания. Толя взялся руководить созданием такого курса, А. Семенов — финансировать и критиковать результаты по ходу их возникновения. В авторский коллектив вошли, естественно, представители 57-й школы (Бочавер, Львова и Прокудин), Африна и Уваров (работу которых по естествознанию Семенов поддерживал раньше) и Ловягин из школы № 1060. Помимо самостоятельной работы в проекте (по различным разделам) коллектив собирался на семинары в школьном кабинете А. Пинского. Результаты работы группы и необходимые тексты других авторов были изданы А.А. Пинским в виде 6 или 7 книжечек проекта «Integratio». Вот что удалось сейчас найти:

1. Образование и интеграция. Сборник, включающий «От составителя» А. Пинского (в этой статье Пинский упоминает о Мос-

ковском базисном учебном плане 1997 г., в составлении которого он принимал решающее участие), тексты Генисаретского, Лири, Буданова и Воскресенской (написание названия серии «Integratia»).

2. Интеграция. № 2. А. Пинский «От составителя». Рубрики: Интернет: интеграция и свобода (тексты Дж.П. Барлоу, С. Дацюка); Синергетика: одно из возможных оснований интеграции наук (Э. Ласло, Ю. Данилов, Б. Кадомцев, В. Тарасенко); Фундаментализация: фактор интеграции в образовании (А. Суханов); Философия в гуманитарно-психологическом занятии (К. Уилбер); Школьный опыт (А. Африна, А. Чеботарев, М. Бухаркина, Т. Куклина).

3. Уваров А.Ю. Информатизация образования и реформа школы. Курс «Естествознание-5».

4. Образование и интеграция. Статьи Пригожина, Шафаревича, Редюхина, Каспржака, раздел «Новости», включающий небольшое описание кусочка интернета, который становился все более и более естественной средой существования Толи.

5. Уваров А.Ю. Работа с компьютером во вводном курсе «Естествознание».

6. К «Пайдейе» XXI: Контексты, сборник, включающий уже упомянутую статью «От составителя» (Пинского), а также тексты Хантингтона, Макнила, Фукуямы, Коласки, Коннолли, Колтона, Барбрука и Камерона, Миллера, Тойнби и Тиллиха.

Без номера. Естествознание. Интегрированный курс для 5—6-х классов основной школы (Программа с комментариями и дополнительными материалами) — итоговый документ Проекта (1998 г.).

Одним из слов, смысл которых сформировался в рамках этого проекта (случайно употребленным Семеновым и с любопытством воспринятым Пинским), было слово «мейнстрим», о котором пойдет речь в следующем разделе.

Традиции и мейнстрим

Из этого столкновения мнений в «Московском Римском клубе» и обсуждения вопросов «интеграции» родилась дискуссия между В. Рокитянским и А.А., которая позже нашла свое выраже-

ние в книге «Традиции и мейнстрим», в которой А.А. формулирует концепцию мейнстрима как характеристику новой стадии мировой истории. Концепция мейнстрима безусловно является неотъемлемой составной частью философии образования А.А., поэтому ее нужно упомянуть здесь хотя бы в краткой форме.

«Безусловный факт — становление некоего “общечеловеческого мейнстрима”»[32]. «После уроков трагического XX в., после банкротства классовой и расистской концепции (в вариантах российского коммунизма и немецкого нацизма), после Холокоста и полпотовской Кампучии в мире неотвратимо начинает формироваться и укрепляться новый общечеловеческий этос»[33]. Этот общечеловеческий этос определяет как концепции прав человека, правовые системы цивилизованных государств, законы экономического и информационного обмена. А.А. выделяет 10 основных ценностей (базовых норм), присущих мейнстриму, которые, правда, не всегда выступают в явно сформулированном виде.

1. Ценность индивидуальной свободы.

2. Ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости.

3. Недопустимость или, даже в вынужденных ситуациях, как минимум несимпатичность насилия и агрессии.

4. Ценность собственности и материального достатка.

5. Уважение к труду.

6. Уважение к жизни.

7. Недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей (сюда же примыкает ощущение «равноправия» — что не есть, конечно, тождественность различных этнических и культурных традиций).

8. Почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью.

9. Ощущение ценности естественного («спонтанного», «стихийного») многообразия и соответственно ощущение сомнительности искусственных унификаций.

10. Переосмысление достоинства и ценности природы, «экологическая идея».

[32] От англ. mainstream — «главный, основной поток».

[33] Традиция и мейнстрим, 2000. С. 116.

Мейнстрим несет в себе стойкую аллергию на все идеи духовной, культурной, расовой, этнической и прочей исключительности, на все феномены фанатизма... Всякий политик, претендующий на голоса избирателей в нормальной стране, не может существенно отклониться от мейнстрима[34].

Другая существенная идея философии образования А. Пинского в эти годы — это осмысление задач современной школы в рамках концепции постиндустриального общества американского социального философа Э. Тоффлера. Традиционная школа — школа индустриального общества — изжила себя. Символы этого общества — фабричная труба и конвейер — остаются в прошлом. Великое противостояние двух систем в XX в. — социалистического и капиталистического общественного устройства — лишь кажущееся и несущественное. Для обоих типов обществ был характерен культ индустриализма.

Особенно важен для образования его диагноз традиционной школы: помимо «открытого учебного плана» — чтение, письмо, немного математики, истории и т.д. существует куда более важный «скрытый учебный план». Школа учит пунктуальности, послушанию, навыкам механической однообразной работы. Производство требует проворных рук, безоговорочно и точно выполняющих поручения начальства. Вся деятельность школы понимается по аналогии с работой индустриального предприятия: на входе в педагогический конвейер поступает «сырье» (дети, их способности, исходные знания и т.д.), далее задаются требования к готовой продукции на выходе и определяются те действия (операции), которые необходимо совершить с этим сырьем для того, чтобы получить продукт необходимого качества.

Очевидно, что картина «школы индустриального общества» (традиционная школа) является прямой противоположностью того духовного горизонта, в котором мыслится мейнстрим. Отсюда центральный тезис А. Пинского: проблемы школы, в том числе экономические, социальные и политические, невозможно рассматривать, не касаясь нового понимания содержания обра-

[34] Традиция и мейнстрим. С. 116, 117.

зования. «Говорить о содержании образования безотносительно к деньгам столь же бесперспективно, как говорить о деньгах безотносительно к содержанию образования... Одна из глубинных причин краха проекта образовательной реформы 1997 г. как раз в этом и состояла: считалось, что нужно создать организационно-экономический механизм, ну а содержание — вопрос второй, его где-то разработают, скажем, в педагогической академии... Увы, на стороне не разработали и не разработают»[35].

Помимо линии, связанной с деятельностью «Московского Римского клуба» и выработкой философии образования (стратегический уровень), важнейшей линией движения явилось второе направление, связанное с попытками *нащупать* верные шаги изменений в ситуации конкретной действительности российской школы конца 90-х годов (уровень тактики). Этот путь привел А. Пинского в итоге в мир реальной политики. В дальнейшем мы представим этапы этого пути, обозначив ключевые точки в виде отдельных последовательных рубрик. Однако следует учесть, что выделение таких рубрик во многом условно и делается нами лишь для удобства организации материала. В реальной жизни многое проходило не последовательно, но параллельно, и круг идей, представленный нами в связи с каким-либо определенным начинанием или программой, обсуждался и в связи с другими начинаниями.

«Форум Российская школа» и Российский общественный совет развития образования

Стремление как-то реально повлиять на кризисную ситуацию российской школы, привлечь к проблемам школы широкие круги общества и политиков привело к созданию в 1998 г. «Форума Российская школа». В том, как создавался форум, можно увидеть жизненно-практическую реализацию той проблемы, которую А. Пинский ставил на философском уровне и о которой мы уже писали

[35] Образование свободы. С. 126.

выше: проблемы соотношения идеи (проекта) и живой реальности. Форум начинался не с целей и задач, но с дружеского застолья: «Мы собирались регулярно, раз в неделю. Болотов, Каспржак, Кузьминов, иногда заходил Соловейчик, иногда появлялся Марк Мусарский — я точно помню, что не было ни одной женщины, Семенов бывал, Адамский иногда. Цели и задачи не ставились никакие. Ставились бутерброды с колбасой, с сыром — собирались все ближе к вечеру, и постепенно все это вылилось в «Форум Российская школа»[36]. Собрания эти стали происходить раз в неделю «в Толином школьном кабинете, который вызывал у меня всегда ощущение подвальности. Там и стал собираться этот неформальный кружок» (Е. Рачевский). Кружок образовался после выхода двух открытых писем А. Пинского министру Кинелеву и министру Тихонову, опубликованных в «Комсомольской правде». Именно в атмосфере этих посиделок в кабинете Пинского, по свидетельству Рачевского, родилась большая часть идей, ставших впоследствии важнейшими структурными компонентами модернизации российского образования.

О том, какие вопросы обсуждались и что волновало участников форума, мы узнаем из Меморандума, составленного инициативной группой, в состав которой входили А.Л. Семенов, А.И. Адамский, Е.Л. Рачевский, А.А. Пинский, Я.И. Кузьминов, Э.Д. Днепров, А.С. Соловейчик, В.А. Болотов.[37] В Меморандуме в очень сжатой, лаконичной форме и в тоже время предельно ясно были представлены наличное состояние российской школы, симптомы глубокого кризиса, причины кризиса, а также сформулированы пути развития и базовые ценности новой российской школы.

Основной тезис Меморандума объединяет диагноз и пути лечения: институт российской школы остается в высокой степени незащищенным и дезинтегрированным[38]. Начисто отсутствует ка-

[36] Из воспоминаний Е. Рачевского.

[37] Пинский А. Школа: над пропастью или на повороте? М, 1998, со ссылкой на публикацию в УГ и ПС 24.11.98.

[38] Причина, значит, не только в политике, но и в самом сообществе российской школы, в отсутствии «голоса» школы в обществе.

кой-либо референтный, значимый орган, представляющий интересы российской школы в целом (подобный Союзу ректоров вузов). Инициативная группа, подписавшая Меморандум[39], обратилась к педагогической общественности России с целью создания такого органа, движения, в задачи которого будут входить обсуждение, выработка позиции и стратегии развития российской школы по всем значимым вопросам. Ключевые задачи: сотрудничество с официально уполномоченными лицами и организациями федерального уровня по ключевым вопросам развития школы; подготовка и проведение форумов «Российская школа»; организация профессиональной коммуникации; сотрудничество с регионами; сотрудничество с различными общественно-политическими движениями, разделяющими ценности свободного развития личности, гражданского общества, основных демократических прав и обязанностей человека.

Как мы видим из этого документа, выход из кризиса определяется так же, как и в случае с Московским Римским клубом: это нахождение российской школой собственного голоса, адекватного общепонятного языка выражения, обретение собственного лица путем создания пространства встречи и коммуникации

В сборнике «Проблемы школы», который был инициирован в 1999 г. «Форумом Российская школа» и подготовлен А.А. Пинским и А.Л. Семеновым, нашли свое выражение многие идеи, обсуждавшиеся в его рамках. В предисловии они так формулируют актуальные стратегические направления развития образования: «развитие вариативного образования и становление эффективной школы». Они подчеркивают глубокую внутреннюю связь между ними, выдвигая следующий тезис: «Самостоятельность и свобода школы — педагогически и экономически эффективны». Выстраивая модель новой школы, авторы показывают следующие пути развития российской школы:

[39] «Меморандум» подписали Ж. Арутюнова (президент Ассоциации учителей французского языка), Б. Бим-Бад, Е. Бунимович, Э. Днепров, А.. Семенов, Я. Кузьминов, В. Лысенко (генеральный директор Межнациональной ассоциации развития и интеграции образовательных систем), Т. Михайлова (гл. ред. ЛГО), М. Мокринский (директор лицея), М. Мусарский (ректор Академии администраторов образования), А. Петровский (академик РАО), Б. Пигарев (президент Ассоциации учителей математики), А. Пинский, Е. Рачевский, В. Редюхин (президент Ассоциации «Современная школа»), А. Тубельский, В.Фирсов, И. Фрумин (председатель Красноярской ассоциации школьных директоров), В. Шкатулла (профессор права, МГОПУ).

— сохранение и развитие вариативного образования, т.е. сохранение и расширение в образовании места выбору — школе и школьнику;

— обеспечение разгрузки учащихся в обязательной части и создание дополнительных возможностей для учебы по самостоятельно избираемым направлениям;

— осуществление частичной интеграции безмерного множества школьных предметов и формирование образовательных областей.

Центральным узлом модели новой школы они считают новый базисный учебный план. Эти идеи были в дальнейшем (2002—2005 гг.) развиты и реализованы в концепции и модели профильного обучения: в таких его составляющих, как разноуровневые курсы по выбору, индивидуальные учебные планы, новый федеральный БУП, и в главной идее — идее обеспечения индивидуализации общего образования и свободы выбора для ученика.

Дальнейшее развитие идеи построения новой школы и смены образовательной парадигмы получили в работе «Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования», изданной в 2002 г. Важно отметить, что образовательная философия, экономический аспект и правовые предпосылки названы в качестве оснований модели новой школы уже в совместной статье Пинского и Семенова 1999 г. Но именно в книге «Новая школа» эти идеи приобрели четкость и конкретность проекта, в качестве задач которого было поставлено следующее:

1) активно включить общественность, в первую очередь родительскую, в систему внутришкольного управления (в каждой школе должен возникнуть реально работающий орган общественного управления — управляющий совет);

2) расширить пространство актуализации прямого образовательного заказа со стороны семей (в структурно-количественном отношении содержание образования начинает делиться на компактный инвариант и углубленные и расширенные курсы по выбору, свободно избираемые и заказываемые семьями);

3) расширить объем и повысить востребованность платных образовательных услуг школы (рост привлекаемых школой внебюджетных средств. Создание индивидуальных школьных учебных планов и образовательных программ);

4) создать гибкую, общественно утверждаемую и общественно контролируемую систему оплаты труда учителей;

5) сформировать систему компенсационных мер для большого числа малообеспеченных семей;

6) качественно повысить прозрачность экономической и образовательной информации о школе.

Таким образом, были сформулированы основные направления реформирования школы, которые затем реализовались в масштабных федеральных проектах по профильному обучению, общественному управлению и новой системе оплаты труда, разработчиком и руководителем которых в 2002—2006 гг. был А.А. Пинский.

Естественным продолжением «Форума Российская школа» было образование Российского совета развития образования, который действовал на базе Высшей школы экономики и попытался объединить вокруг себя «не только либералов, но и всех людей, заинтересованных в развитии российского образования. РОСРО стал площадкой для коммуникации относительно различных стратегий, которые возникали в то время в российском образовании, которые боролись за то, чтобы стать базовой стратегией развития. А.А. стал душой РОСРО» (И. Фрумин).

Е. Рачевский: «Получается очень интересная закономерность. Директорский клуб был вытеснен “Форумом Российская школа”, а форум был забыт и вытеснен реальной работой по модернизации образования. Уже не было необходимости встречаться в Толиной школе, хотя я очень скучал по этим встречам и спрашивал: Пинский, ты почему нас не собираешь? Он говорит — некогда, надо писать тексты, надо то и это делать. И тогда форум перерос — я уверен, что обстоит именно так — в РОСРО. Почему я считаю, что он перерос в РОСРО? Я полагаю, что связником стал Кузьминов. Потому что РОСРО возник по инициативе Кузьминова и Пинского».

Реальная политика

Вспоминает Е. Бунимович: «Его убежденность, что можно все сделать нормально, по-человечески, сочеталась с тем, что для этого предлагались совершенно ясные пути. И поэтому, когда через некоторое время мне предложили возглавить комиссию по образованию, которую создала партия “Яблоко”, и я понял, что просто обречен ее возглавить, я поставил одно условие: работать не с партийными функционерами, а с теми людьми, которые понимают, как надо преобразовывать наше образование, что нужно делать со школой. И первый, кого я пригласил, был А.А. Надо сказать, что мы еще плохо понимали мир политический, но хорошо понимали, что такое образование и чего мы хотим добиться. Конечно, здесь сказалась наша политическая наивность вкупе с человеческой ответственностью. И если нужно было написать программу образования, то мы решили ее писать. Позже, когда я посмотрел, что делают остальные комиссии и где их программы, выяснилось, что они ничего толком не пишут. Я стал смотреть, что делают другие партии, где их образовательные программы. И обнаружил, что их либо не существует, либо они написаны в стилистике “лучше быть богатым и здоровым, чем бедным и больным”. То есть вокруг царят непрофессионализм и безответственность, и программ просто нет ни на сайтах, ни в документах. Мы образовательную программу сделали, обратившись при этом к лучшим специалистам. Я помню, с каким удовольствием, с каким упоением мы все это делали, — вот что самое главное. И когда мы начинали ругать тех, кто нам мешает, не хочет проводить какие-то осмысленные идеи, А.А. всегда ужасно удивлялся, так же, как он считал, что любого ребенка можно научить и развить, так же он, видимо, относился и ко взрослым. Я был уверен, что взрослые — люди вполне законченные и поэтому с ними бесполезно работать. А он говорил — нет, можно все объяснить, надо все рассказать, и тогда все всем будет понятно.... Уже на следующем этапе Кремль заказал знаменитую программу больших преобразований, которую должен был делать центр Грефа. За большие деньги, в огромные сроки, огромными силами делались программы по всем областям, в том числе и по образованию.

И произошла удивительная вещь. Когда через год сделали и предъявили этот документ, в нем была только одна сноска. Одна — потому что важно было предъявить что-то новое, свое. Эта единственная сноска была в разделе “Образование”. Сноска следующая: при подготовке документов были использованы материалы комиссии по образованию “Яблока”. Потом сноску убрали.

Вспоминаю еще один эпизод. По правде сказать, какой я политик, а уж А.А. тем более, но тогда мы почувствовали, как делается политика, как на нее можно влиять в прямом смысле этого слова. Каким-то образом в Госдуме происходило изменение руководства комитетами. Ясно было, что “Яблоко” возглавит один из комитетов, и мы встретились втроем — А.А., я и Явлинский. Мы сидели в ресторане, ели, пили и объясняли Григорию Алексеевичу, что если уж брать какой-то комитет, то нужно брать комитет по образованию. Мы нашли кандидатуру, поговорили с А.В. Шишловым и договорились, что он готов это сделать, — нужен был человек, который мог бы грамотно работать. Мы обещали ему помощь и все что возможно. Утром, проснувшись, мы услышали, что по радио и на телевидении, везде было объявлено, что “Яблоко” получило комитет по образованию и возглавил его Шишлов. Мы созвонились с А.А. и поняли, что так делаются мини-перевороты, так же, наверное, делаются и все остальные перевороты. Мы были поражены тем фактом, что вечером, ночью практически, мы сидели в ресторане и обговорили это, а наутро все каналы об этом сообщили. За десятилетие моей как бы политической деятельности это был единственный эпизод, когда я увидел такой быстрый, внятный и публичный результат. Он был связан с А.А. и, думаю, во многом с его убежденностью. Я всегда сомневаюсь, а его убежденность, по-видимому, передалась Григорию Алексеевичу и дала очень много, потому что через год Шишлов был избран Человеком года в образовании. Человек, который сначала не очень разбирался в этих вопросах, но человек грамотный и серьезный. Мы ему помогли и многое смогли сделать. Конечно, всем было ясно, что в этом участвовал Явлинский, было ясно, что участвовал я, и не настолько было известно, что в этом участвовал А.А., но мотором и автором идеи всего этого был именно он. Его абсолютная убежденность и

квалификация при этом давали уверенность в том, что все можно сделать. Потому что он не бросит, не кинет — не в денежном смысле, как это было тогда принято в России, об этом вообще не говорили, а в самом настоящем. Своим профессионализмом, своей работоспособностью и умением включиться полностью в дело он, собственно говоря, и гарантирует во многом, что это дело будет успешным».

Работе над программой «Яблока» (отчасти и параллельно с ней) предшествовали следующие события. В 1998 г. было сформировано правительство Примакова, и всем было ясно, что это переходная ситуация. В это время была разработана «Образовательная доктрина Российской Федерации». Откат назад, о котором мы говорили выше в связи с Меморандумом и созданием «Форума Российская школа», был связан именно с этой программой, идеологией которой был отказ от ценностей свободы, интеграции в мировое сообщество и других значимых завоеваний начала 90-х. Все эти проблемные точки доктрины обсуждались на «Форуме Российская школа», вырабатывались новые идеи, однако никакой альтернативной программы серьезных реформ не предлагалось.

Для того чтобы создать альтернативную программу на базе Высшей школы экономики под руководством Кузьминова, была создана экспертная группа. Когда Филиппов был переутвержден в качестве министра образования, т.е. перешел из правительства Примакова в правительство Касьянова, то он, по всей видимости, осознал, что то направление развития школы, которое было представлено в доктрине, не соответствует общему направлению социально-экономического развития страны, не соответствует общей идеологии модернизации. И именно тогда он поставил на эту группу, которая была близка к Высшей школе экономики и в которой одну из важных ролей играл А.А. Фактически Филиппов и возглавил тогда работу этой группы над выработкой программы модернизации образования.

Многие идеи, разрабатывавшиеся в рамках форума, РОСРО, при работе над программой «Яблока», нашли выражение также в «Стратегии модернизации содержания общего образования». Эти материалы для разработки документов по обновлению содержа-

ния общего образования Министерства образования РФ и Национального фонда подготовки кадров были выпущены в 2001 г. под редакцией А.А. Пинского, бывшего тогда координатором Экспертно-аналитического центра по обновлению общего образования. «Надо признать, что именно благодаря настойчивости и последовательности Пинского ряд важнейших идей, таких, как идея компетентностно-ориентированного содержания образования, нашли свое очень ясное воплощение в этой программе модернизации. Можно утверждать, что А.А. был одним из ключевых ее соавторов» (И. Фрумин).

Идеи становятся реальностью

Дальнейший ход жизни А. Пинского практически без остатка сливается с его общественной деятельностью прежде всего по реализации проектов модернизации российского образования. В. Болотов вспоминает: «По-моему, у него 90% бодрствования были заняты работой, проектами, которые он реализовывал. У него времени не хватало пойти просто так на тусовку. У него круг постоянного общения был связан на 90% с людьми, которые были включены в его проекты». Содержательная сторона этой деятельности достаточно подробно представлена в материалах данного сборника работ. Поэтому мы хотим завершить этот биографический очерк тем, что не могло войти в эти работы, но что являлось важнейшим *событийным и человеческим «затекстом» текстов*. При этом мы будем опираться главным образом на воспоминания людей, с которыми А. Пинский общался, сотрудничал и дружил (что в его случае было одно и то же) в последние годы.

После того, как эта программа модернизации была принята правительством и стала основой разворачивания правительственной политики, А.А., который оставался директором школы, было предложено стать советником министра, и уже в этом качестве он курировал и разрабатывал ряд важнейших направлений реформы образования. В данном издании публикуется ряд записок А. Пинского министру в качестве его советника.

Хотя в качестве советника министра А.А. отстаивал все начинания в рамках модернизации, свою основную энергию, энтузиазм и интеллектуальные усилия он вложил в два направления — это общественное управление образованием и профилизация школы.

Первое направление состояло в идее автономии школы при общественном ее контроле. А.А. всегда подчеркивал, что общественное управление и автономия не означают свободу учителей делать все, что они захотят, а общественное управление не означает помощь общественности административным структурам, которые стоят над школой. Его идеалом была школа, которая управляется всем школьным сообществом, в который входят и учителя, и ученики, и их родители. Как и во всем, что он делал, он пытался претворять эти идеи в жизнь. Был подготовлен законопроект о школьных управляющих советах, который, к сожалению, не получил продолжения. Но тем не менее ему удалось сделать так, что эта идеология стала доминирующей в дискуссиях о развитии управления в образовании.

Одним из самых дорогих его интеллектуальных детей последнего времени стал проект профильной школы. «Именно Пинский понял в свое время, что никакие перемены в стандартах образования без изменения структуры того, как учится ребенок в старшей школе, не помогут реально повысить качество образования. Только профилизация, которая понималась им как индивидуализация, могла разрешить противоречие между необходимостью фундаментальных и одновременно прикладных современных знаний, умений и навыков, которые получают школьники, и невозможностью дальнейшей перегрузки содержания образования. Он со всей страстью продвигал эту идею» (И. Фрумин). При этом он проявлял гибкость и умение быстро менять приоритеты, если видел, что пошел неправильным путем. Так идея профилизации претерпела существенную метаморфозу. Когда А.А. увидел, что «профилизация по заранее разработанным “учеными в кабинетах” профилям может принять еще более изощренную форму жесткого администрирования, он резко и решительно перенес центр идеологии профильного обучения с заранее подготовленных профилей на индивидуальные образовательные траектории» (И. Фрумин).