

**ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ)**

**PROBLEMS OF REFORMING OF A RUSSIAN EDUCATION  
(HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT)**

**Богуславский М.В.**

Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,  
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

E-mail: hist2001@mail.ru

**Boguslavsky M.V.**

Head of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogy of Russian Academy of Education,  
Doctor of Science (Education), professor, associate member of Russian Academy of Education

*Аннотация.* В статье характеризуются процессы реформирования российского образования на протяжении XIX-XX веков. Дается оценка основным позициям в процессе реформирования образования: либералы-консерваторы; характеризуется роль базовых социальных институтов – государства, общества и церкви – в осуществлении модернизационной деятельности. На основе историко-педагогического анализа формулируются выводы прогностического характера для оптимизации деятельности по реформированию российского образования в современных условиях и на перспективу.

*Annotation.* In article the processes of reforming of a Russian education throughout XIX-XX centuries are characterized. The valuation is given to the basic positions in the course of education reforming: liberals-conservatives; defined the role of base social state- institutes, society and church – in accomplishment of modernized activity. On the basis of the historical-pedagogical analysis forecast character conclusions are formulated for activity optimization on reforming of a Russian education in modern conditions and on prospect.

*Ключевые слова.* Образование, реформы, контрреформы, модернизация, образовательная политика.

*Keywords.* Education, reforms, counterreforms, modernization, educational policy.

Историками давно был отмечен **парный характер происходящих в России преобразований**. После каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения, в России осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько осовремененным в соответствии со спецификой социально-политической ситуации.

Другое дело, что считать за реформу, а что за реакцию на нее. Одни видят в прогрессивных реформах образования, то, что способствовало его демократизации, увеличению степеней свободы и автономности, направляло по западному пути (начало XIX в., 1860-е гг., 1915–1916 гг., конец 80-х – начало 90-х гг. XX в.).

Другие же как раз в этом усматривают их злокозненность, гибельность для российского образования и правильными реформами считают те, что вели к централизации просвещения, усилению сословности, а главное, направляли просвещение по национальному и православному пути, консервируя предшествовавшие порядки. Особенно высоко в этом свете оцениваются реформы образования, осуществленные в 70–80-е годы XIX века.

Соответственно в «герои» выходят разные министры просвещения. В первом случае это А.В. Головин (1861–1866) – П.Н. Игнатьев (1915–1916) – Э.Д. Днепров (1990–1992). Во втором – С.С. Уваров (1834–1849) – Д.А. Толстой (1866–1880) – И.Д. Делянов (1882–1897).

Конечно, констатацией парного характера не исчерпывается методология трактовок реформ образования. В русле **модернизаторского подхода** можно выделить: ранние догоняющие модернизации отечественного образования по западному аналогу (первая четверть XVIII в.; начало XIX в.; 20-е годы XX в) и защитные (запоздалые) – 30–40-е и 70–80-е годы XIX века. Каждая из них несла больший или меньший элемент вестернизации.

В данной связи анализ попыток модернизаций в просвещении дает возможность для постановки ряда сущностных вопросов, требующих дальнейшего изучения: какова реальная перспектива освоения западной философии образования и основывающихся на ней технологий Россией, обладающей собственными цивилизационными признаками; способны ли общечеловеческие ценности, экстраполированные на педагогику, лечь в основу российского образования?

Вместе с тем, несмотря на то, что процессы осуществления образовательных реформ имеют свою традицию исследования, в работах все же преобладает конкретный подход к трактовке каждой из реформ или же их комплекса, осуществляемого на протяжении определенного времени. Поэтому существенно попытаться взглянуть на реформирование отечественного образования как на единый глобальный процесс.

Представляется, то преобразования в сфере образования в XVIII – первой четверти XIX века нельзя трактовать как реформы. Речь шла о создании основ системы российского образования. Однако, несомненно, что **радикальные реформы, начатые Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций.** Именно в XVIII столетии возникает светская школа, была предпринята попытка создать государственную систему образования, разработаны основы светского обучения и воспитания. Развитие образования и просвещения в России становится важной государственной задачей.

Следующий существенный шаг сделан в 60-е – 70-е гг. XVIII века, когда была поставлена цель – создать **систему воспитательно-образовательных учреждений, главной задачей которых являлось воспитание «новой породы людей»** – образованных и добродетельных. В 1764 г. Екатерина II утвердила *«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»*. По инициативе И.И. Бецкого был создан Институт благородных девиц, положивший начало женскому среднему образованию (1764). Согласно *Уставу народных училищ (1786)*, в каждом губернском городе для детей мещан учреждались главные училища с 4 классами, а в уездных городах – малые начальные училища с двумя классами.

К концу XVIII века системе образования был окончательно придан сословный характер. Для дворян действовали пажеский корпус, сухопутный, морской, артиллерийский и инженерный кадетские корпуса, частные пансионы, институты благородных девиц. Реформа духовного образования породила духовные семинарии. Открылись коммерческие школы для купечества. Детей солдат и матросов обучали в гарнизонных и адмиралтейских школах. Менее всего реформы затронули крестьянство. В его среде образование сводилось к чтению книг Священного писания.

Первая фундаментальная система мер в сфере просвещения была подготовлена и осуществлена в начале XIX века ближайшим окружением Александра I М.М. Сперанским и В.Н. Каразиным как часть общих преобразований в стране. Очень существенно, что 8 сентября 1802 года в ходе реформ государственного управления в России было создано **Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук.** До создания Министерства в России не существовало центральных государственных органов, ведавших образованием и воспитанием подданных. Доминировало убеждение, что главными факторами образования взрослеющей личности является он сам, а также служба и создаваемая ею среда – казарма, канцелярия. И как-то руководить этим очень разнообразным процессом не представлялось возможным. Ситуация изменилась под влиянием идей Просвещения. В «воспитании юношества и распространении наук» молодые реформаторы, олицетворявшие «дней Александровых прекрасное начало», правомерно увидели важнейший фактор, обеспечивающий конечную реализуемость всех их планов.

Министерство народного просвещения выработало полный и стройный план организации **единой системы образования** (включающей 4 ступени), утвержденный в 1803 г. Открылось пять новых университетов: Дерптский (1802), Виленский (1803), Казанский и Харьковский (1805), Петербургский (1819). В основе их деятельности, согласно *Уставу университетов Российской империи 1804*, были идеи университетской автономии, свободы преподавания и демократизма: выборность тайным голосованием ректоров и других административных лиц; право университета утверждать ученые степени, открывать кафедры.

Для «отличнейших воспитанников дворянского происхождения» был открыт Царскосельский (Александровский) лицей (1811), целью которого провозглашалось образование юношества, «предназначенного к высшим частям государственной службы». Затем появились Нежинский, Московский (Катковский), Ришельевский (Одесса), а также Ярославский, Кременецкий и Оршанский лицеи.

Перед гимназиями (4 года обучения) в качестве одной из важных ставилась задача подготовки к поступлению в университет. Они имели общеобразовательную направленность, но основными были гуманитарные дисциплины и математика. Гимназия давала полное среднее образование тем,

кто собирался по окончании заняться практической деятельностью, что нашло отражение в преподавании коммерции, технологии и двух новых языков.

В результате преобразований *в России была создана стройная система образовательных учреждений, опиравшаяся на образцы западноевропейских учебных заведений.*

В конце 20-х – 50-е гг. была проведена первая консервативная контрреформа системы образования. Средние и низшие учебные заведения подчинялись непосредственно административной власти округа. По «Уставу гимназий и училищ, состоявших в ведении университетов» (1828), учебным заведениям каждого типа предлагалось давать законченное образование, то есть ни о какой преемственности в образовании речь не шла. Целью умственного развития провозглашалось соединение веры и знания. Приоритет был отдан классическому образованию.

По Уставу 1835 была урезана автономия университетов, выборные начала сведены к чисто ритуальным процедурам; число студентов университетов последовательно снижалось (в 1849 – 3245; в 1854 – 2938). Это было обусловлено изменением политики Николая I под воздействием революционных процессов в Европе.

Характерно, что к середине XIX века уже ощущался кризис данной системы образования. Симптоматично, что в 1849–1852 гг. была проведена попытка дифференцировать гимназии в три вида: с двумя древними языками; с обучением естествознанию и законоведению; с обучением законоведению.

Кардинально новое положение с реформированием сферы образования сложилось во второй половине XIX века. Подготовка и отмена крепостного права, эпоха Великих реформ 1860-х годов создали уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования.

Несмотря на имевшиеся определенные достижения в развитии просвещения, достигнутые в предшествующее время, перед сферой образования вставали масштабные задачи. Предстояло реформировать и модернизировать существующие учебные заведения (в основном, средние и высшие), создать новые ступени образования (народная начальная школа, среднее специальное и педагогическое образование) и целые его направления (женское среднее и специальное образование, просвещение народов России). При этом впервые был поставлен вопрос не о простом росте числа учащихся, а о кардинальном их увеличении – только систематически обучающихся – примерно до 4–5 млн. человек. Это, естественно, требовало подготовки десятков тысяч учителей и преподавателей профессиональной школы.

Наряду с системой образования, охватывающей детей – подростков – юношей, потребности развития экономики, роста промышленности, масштабные социальные изменения со всей остротой выдвинули задачу образования взрослых, осуществления массовой культурно-образовательной деятельности. Так, пока в рамках общего проекта в России начинала складываться система непрерывного образования. В данной связи предстояло многократно увеличить финансирование образования, создать новую мощную материальную базу образовательного процесса, его инфраструктуру. Другой составной частью процессов модернизации выступала выработка образовательной политики реформирования всей сферы образования, прежде всего в плане **формирования его новой правовой базы.**

Конечно, одно государство в лице Министерства народного просвещения и других заинтересованных ведомств не могло решить все эти глобальные, рассчитанные на десятилетия неустанной работы задачи. *Объективно возникла необходимость включения в процессы реформирования системы образования общественной и частной инициативы, развития общественно-педагогического движения и поощрения благотворительности. Естественно, в стороне от всех этих преобразований не мог остаться и главный воспитательный институт в Российской империи – Православная Церковь.* Сама жизнь побуждала действенное участие священников, церкви во главе со Святейшим Синодом во всех сферах образовательной жизни, выработки собственной образовательной политики.

Такое своего рода «соревнование» во влиянии на сферу образования носило объективный характер. С 60-х годов XIX века культура, а соответственно и образование, приобретают все более независимый от государства, автономный характер. А значит, не могло быть и речи о жесткой монополии в данной сфере, и предполагалось определенное столкновение позиций и интересов. Хотя

эти силы: государство, общество и церковь активно действовали на протяжении всей второй половины XIX века, их влияние на преобразования не было равномерным. В конце 50-х – 60-х годов лидирующую роль в образовании имело общественное воздействие; в 70-е – государственное; а во второй половине 80-х – 90-х – церковное.

Названные политические, социальные, экономические, культурные и собственно образовательные факторы и обстоятельства стали мощным стимулом для развития педагогической мысли, складывания в России педагогической науки, которая еще в силу только формирующейся системы образования была «обречена» существенно опережать развитие педагогической практики. Вместе с тем именно кризисные этапы истории образования знаменуются усилением творческой активности общественно-педагогического движения, которое начинает на рубеже 50–60-х годов XIX века приобретать конструктивный характер, существенно обогащать педагогическую теорию и практику.

Традиционно политическое развитие Российской империи второй половины XIX века **характеризуется как сменявшие друг друга периоды реформ и контрреформ. В этой логике выделяются время образовательных реформ конца 50-х – первой половины 60-х годов и большой период контрреформы, охватывающий 1870–90-е годы.**

Учитывая, что после отмены крепостного права российская цивилизация вступила в стадию «догоняющей модернизации», то такая трактовка, несомненно, отражает существенную составляющую общественного и педагогического развития. Но не всю. Если обратиться непосредственно к сфере образования, то на всей протяженности второй половины XIX века в ней происходило непростое **взаимодействие двух политико-образовательных парадигм – консервативной и либеральной.** С одной связывались такие основания системы образования как устойчивость и стабильность. В другой олицетворялась также объективно необходимая тенденция реформирования и модернизации сферы образования.

*Консерваторы* в политике и в образовании по самой своей сути были обращены в дореформенное прошлое. Их «золотой век» – лучшая эпоха, образец образовательной системы России – приходился на 30-е годы XIX века – время расцвета классического образования. В воспитании консерваторы делали акцент на государственный патриотизм.

Эти традиции они и отстаивали в противодействии с широким спектром общественно-педагогических идей и взглядов, которые маркируются как *«либерально-демократические»*. Те, кого можно условно отнести к либералам, видели свою цель в прогрессивном ускоренном развитии отечественного образования как мощного фактора модернизации всего российского социума. В данной связи они отстаивали идеалы внесловного образования, построенного на общечеловеческих ценностях, т.е. во многом перенимали модель западноевропейского образования. В содержании образования акцент делался на «реальном» знании, которое рассматривалось как современное – точные и естественные науки, русский и новые иностранные языки. В воспитательном идеале важное место занимали такие идеалы как народный патриотизм и, конечно, свобода личности.

В данной связи вся **политика самодержавия в области народного образования во второй половине XIX века была направлена на поиск его оптимального варианта, т.е. гарантирующего возможность модернизации страны, при сохранении стабильности государства.** Основная задача виделась в сохранении традиционной культуры духовного воспитания и ее возможной интеграции с современными образовательными потребностями и задачами. Все это вместе и придавало образовательному процессу второй половины XIX века характер устойчивого, хотя и не линейно-поступательного развития.

Данное устойчивое развитие осложнялось радикальными политическими действиями в 1870-е – 80-е годы, развитием крайних идей и убеждений. Как в важной сфере общественного сознания это проявлялось и в образовании, особенно в конце 50-х – первой половине 60-х годов, что выражалось в революционно-демократической идеологии, которая отразилась, прежде всего, в общественно-педагогическом движении.

Разумеется, все эти политические линии олицетворялись в конкретных персонажах, действовавших на арене истории образования – министров народного просвещения, руководителей заинтересованных в сфере образования министерств и ведомств, священников, философов, ученых-педагогов, общественных и педагогических деятелей, учителей. Причем во взаимодействии концепции «устойчивости» и «развития» водораздел проходил не столько по линии социальных ин-

ституты. Считается, что государство и церковь в лице Министерства народного просвещения и Святейшего Синода выражали консервативную парадигму. А общество, олицетворявшееся земством и общественно-педагогическим движением, проводило курс на прогрессивное развитие российского образования.

Это действительно так, но большое значение имел личностный, субъективный фактор. Конечно, выразители и устойчивости, и развития стремились добиться того, чтобы их позиция возобладала. Однако **существовавшая в российской государственной машине сложная система сдержек и противовесов в итоге не дала, как обратить образовательный процесс вспять – в до-реформенный период, – так и возобладать курсу на быстрое развитие образования без учета реального состояния российского, преимущественного традиционно-аграрного, социума.**

Поэтому во второй половине XIX века не было одной стабильной государственной политики в сфере образования – ее и не могло быть, так как на протяжении этого сложного периода российской истории неоднократно менялись политические курсы. Более масштабные политические доминанты требовали соответствующей образовательной политики.

И все же **в целом курс реформирования российского образования пролегал в русле эволюционного развития.** Естественно, что тактики прохождения по этому курсу были различными. Прогрессивная линия нашла отражение в деятельности министра народного просвещения **Александра Васильевича Головнина**, имевшего выраженные либеральные убеждения. Возглавив в конце 1861 года Министерство народного просвещения, А.В. Головнин *приступил к реформированию, прежде всего системы управления образованием.* Было реорганизовано само Министерство – оно превратилось в компактный и действенный орган. Странник децентрализации управления, Головнин расширил компетенцию попечителей учебных округов, передав в регионы ряд властных полномочий.

Все это позволило Министерству сосредоточиться на магистральной задаче по формированию новой законодательной и программно-методической базы образования, необходимость которой стала насущной после отмены крепостного права. Подготовка этих важнейших документов проходила в атмосфере широкой гласности. В работу над материалами вместе с членами Учебного комитета были вовлечены многие видные педагоги, деятели общественности – Н.Х. Вессель, В.И. Водовозов, Н.И. Костомаров, Д.Д. Семенов и др. Все предварительные варианты публиковались в печати, даже были переведены на иностранные языки и отправлены для обсуждения и экспертирования за границу.

Неудивительно, что именно на первую половину 60-х годов приходится апогей общественно-педагогического движения. В обстановке гласности разворачивает свою деятельность педагогическая журналистика. Важным шагом вперед по демократизации сферы образования стало данное Министерством разрешение на проведение педагогических съездов.

Все это и обусловило большой конструктивный и прогностичный потенциал *Университетского устава 1863 года* и *«Положения о гимназиях и прогимназиях» 1864 года*, основывающих систему российского образования на принципах всеобщности и демократичности.

В целом при А.В. Головнине была **начата масштабная модернизация российского образования**, которая для министра не сводилась только к сфере народного просвещения. Размышляя о роли и месте ведомства народного просвещения в государстве, Головнин утверждал, что оно должно объединить «вообще всю умственную деятельность всех жителей государства во всех разнообразных ее проявлениях», т.е. играть роль идеологического доминатора социального развития. Поэтому и в реформаторской деятельности Министерства просвещения он видел более широкий смысл – **сфера образования должна была стать «локомотивом социальных реформ», идти впереди общественного развития и являть другим ведомствам образцы реформаторской деятельности.**

Естественно, такая опережающая политическое развитие страны линия вызывала резкое неприятие консервативного крыла. После покушения 4 апреля 1866 года Д.В. Каракозова на императора Александра II специальная комиссия сделала вывод о том, что косвенным виновником являлась деятельность Министерства просвещения, «потворствующая нигилизму и безбожию». Все это привело к отставке А.В. Головнина.

Теперь *консервативный курс* с незначительными перерывами возобладал в государственной образовательной политике до конца XIX века. Его олицетворяли такие идейно близкие и личност-

но очень разные министры народного просвещения как Д.А. Толстой, И.Д. Делянов и Н.П. Боголепов.

Их курс был диаметрально противоположен политике, осуществляемой А.В. Головниным. **Вместо «опережающей» миссии в осуществлении реформ Министерству народного просвещения теперь осознанно отводилась «запаздывающая» роль.** Прогрессивные решения должны были приниматься только тогда, когда уже окончательно созрели, даже «перезрели» для этого все предпосылки и восприниматься как своего рода уступка общественному мнению.

На смену демократичности, гласности и открытости, привлечению к обсуждению проектов общественности утвердилась линия на максимальную закрытость Министерства просвещения. Проекты разрабатывались в тесных кругах специалистов, не обращая внимания на общественное мнение. В противовес либеральной линии на деbüroкратизацию и децентрализацию управления образованием проводился курс на предельную регламентацию и централизацию, осуществление мелочного и жесткого стиля управления.

Главное содержание государственной политики в сфере начального обучения состояло в максимально возможной передаче его если не под руководство, то под контроль церкви. В области среднего образования проводился последовательный курс на возрождение сословности в доступе к образованию, ограничении поступления недворянских детей в университеты и, следовательно, их подготовке к государственной службе. В целом в ускоренном развитии широко доступного образования как раз виделся фактор, угрожающий государственным устоям, сеющий крамолу и нигилизм среди юношества.

Наиболее рельефно этот политический курс проводил граф **Дмитрий Андреевич Толстой**. Главной своей задачей министр считал «борьбу с нигилизмом и крамолу в просвещении». Средство достижения этого виделось в восстановлении классической системы образования, которая рассматривалась как наиболее фундаментально образующая и воспитывающая на основе общеевропейской культурной традиции и, прежде всего, античной мифологии.

Такая позиция и получила свое отражение в *Уставе 1871 года*, который узаконил классическую гимназию как основной вид среднего учебного заведения. Доминировал курс на социальную дискриминацию и селекцию, направленный на затруднение доступа в гимназию и получение среднего образования выходцев из недворянских слоев, что должно было снизить революционную активность молодежи. Для Д.А. Толстого классицизм был важнейшим средством изоляции учащейся молодежи от политической жизни, подавления в ней общественной активности и обеспечения лояльности власти со стороны выпускников. Однако достижение этих политических целей вошло в острое противоречие с педагогическими реалиями, психологическими и физиологическими возможностями учащихся.

Несмотря на последовавшую в апреле 1880 года отставку Д.А. Толстого вследствие «крайнего раздражения общества, особенно отцов и матерей, на министра народного просвещения» и временного ослабления консервативного курса, он был продолжен при идейном преемнике Толстого **Иване Давыдовиче Делянове**. Обозначившийся после убийства Александра II народовольцами радикальный перелом во внутренней политике потребовал и соответствующих исполнителей. Курс Александра III на «завинчивание гаек», «России для русских», сопровождавшийся усилением консервативных тенденций, как раз и был призван в начале 1882 года в сфере образования осуществлять И.Д. Делянов. Он стал своим человеком в команде нового императора.

Постепенно в государственной образовательной политике сложилось мощное «консервативное лобби» в лице И.Д. Делянова, М.Н. Каткова, Д.А. Толстого, назначенного министром внутренних дел и по совместительству президентом Академии наук, а также имевшего большое влияние на императора обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева.

Прежний политический курс был не только продолжен, но и усилен. Главным делом консерваторов стала контрреформа университетского образования, выразившаяся в новом *Университетском Уставе 1884 года*, продолжавшем линию на централизацию и регламентацию управления образованием (ректор назначался министром просвещения, упразднялся университетский суд и т.п.). По этому Уставу с незначительными модификациями российские университеты действовали до 1917 года.

Сословные ограничения в классической гимназии *оказались усилены в 1887 году*, когда без публикации в печати был распространен документ, вошедший в историю как *«циркуляр о кухарки-*

ных детей». Согласно этому распоряжению министра просвещения, попечители учебных заведений обязывались «принять самые строгие и безотлагательные меры к очищению учебных заведений от лиц «низших сословий» — детей кучеров, лакеев, поваров и т.п. С этой же целью резко повышалась плата за обучение.

Если к этой политике прибавить *«Положение» 1884 года*, придавшее начало широкому распространению церковно-приходских школ, а также *«Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах» 1897 года*, отводивших 45% учебного времени изучению предметов религиозного характера, то можно сделать вывод **об утверждении консервативной линии на всех ступенях системы образования.**

Однако в целом правительственная политика, когда в развитии образования, расширения его доступности видели главную угрозу государственным устоям, оказалась недальновидной. **Как показали события 1917–20-х годов, именно необразованные и полубразованные массы стали опорой революционеров, а как раз образованные граждане выступили в защиту российской государственности.**

После смерти И.Д. Делянова в 1897 году попытка разрешить уже набившее оскомину противоречие между «классиками и реалистами» была предпринята новым министром просвещения **Николаем Павловичем Боголеповым (1846–1901).**

Выход он видел в улучшении подготовки педагогов. При этом Боголепов выступал сторонником «развивающего обучения». Как отмечал министр, — «основная мысль моей реформы заключается в том, чтобы каждый учитель имел в виду, прежде всего развитие мышления и начинал в этом отношении с развития в учениках умения наблюдать, сравнивать и классифицировать». Другой целью Н.П. Боголепова была «национализация школы» — расширение и углубление изучения науки, природы, русского языка и быта.

Однако в обстановке резко усилившихся на рубеже веков студенческих беспорядков министру пришлось основное внимание уделять высшей школе, идти на непопулярные меры (введение должностей инспекторов и их помощников, своего рода надсмотрщиков над студентами). Ситуация еще более обострилась после того как по предложению могущественного тогда С.Ю. Витте летом 1901 года Николай II утвердил правила, предусматривающие, что студенты, участвующие в беспорядках, будут отдаваться в солдаты. В этой мере студенческая среда несправедливо обвинила Боголепова, и в начале 1901 года он был убит эсерами. Так, смерть министра народного просвещения символично открыла печальную череду убийств русских государственных деятелей начала XX века.

В целом вторая половина XIX века вошла в историю реформ как время завершения становления системы российского образования. Именно в данное время она приобрела законченный, но не до конца оформленный характер. Появились все основные ступени образования: от начального — до дополнительного. Значительно выросло количество образовательных учреждений, кардинально увеличилось число обучающихся. В образовательный процесс оказались вовлечены миллионы человек разных социальных возрастных категорий. Существенно повысилась грамотность населения — к концу века доля грамотных достигла 21%. В городе грамотная молодежь составляла 40%. Образованию был придан сословный характер: формально не существовало социальных, национальных, религиозных ограничений для обучения на различных ступенях.

Однако на практике даже начальным обучением были охвачены далеко не все дети школьного возраста. В среднем по стране грамоте обучалась лишь одна треть детей школьного возраста. Таким образом, уровень просвещения народа оставался низким. Остро стоял вопрос распространения грамотности среди народов России.

Подчеркнем также, что в сфере образования непреодоленным оказался социокультурный раскол между влиянием светской, западноевропейской и ценностями патриархальной православно-христианской культур. Более того, на рубеже XIX и XX веков этот раскол усилился. В целом же процесс развития отечественного образования во второй половине XIX века, по сути, повторил динамику предшествующего периода: от утверждения гуманистических ценностей западноевропейской направленности до предельной формализации образования, означавшей во многом фактическое возвращение в лоно традиционной русской культуры.

Масштабная индустриализация, разворачивающаяся в России **в конце XIX — начале XX века**, вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-

технических кадрах. Это углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области народного образования и уровнем его развития. Состояние массовой школы, содержание образования, методы и средства обучения в ней не отвечали новым требованиям жизни.

Все это предполагало **начало нового этапа реформирования**. Наиболее значимым по своему идейно-сущностному потенциалу в дореволюционной России, да пожалуй, и на протяжении всего XX века явился **Проект реформы средней школы, подготовленный в 1915–1916 гг.** большим коллективом ученых-педагогов, учителей, общественных деятелей **под руководством министра народного просвещения России П.Н. Игнатьева**. В нем воплотились прогрессивные для своего времени идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, а также передовой опыт экспериментальных учебных заведений.

По проекту реформы реорганизации подвергались не только средняя школа, рассматривающаяся как ключевое звено системы народного образования, а вся эта система – от дошкольного воспитания и начальной школы до высших учебных заведений. Сущностную трансформацию претерпевали органы управления просвещения на всех уровнях, значительно перестраивалась деятельность центрального аппарата, кардинально расширялись права и возможности местных органов управления, педагогических советов учебных заведений.

Для осуществления крупномасштабных преобразований создавался самостоятельный научно-педагогический орган, которому отводилась важнейшая роль в определении стратегии и тактики развития образования, большая свобода маневра вне административно-управленческих структур. В его состав входили радикально настроенные чиновники, видные ученые-педагоги, известные учителя-новаторы и руководители школ. Только в предметных комиссиях в 1915 г. участвовало 205 специалистов. Демократичный характер обсуждения документов в атмосфере творческих дискуссий, состязательности идей и подходов, несомненно способствовал успеху деятельности реформаторов, которых отличало явно выраженное стремление быстрой реализации своих педагогических идей на практике (подготовка программ средней школы, а также циркуляров и методических писем, устанавливавших новое содержание учебно-воспитательного процесса).

Согласно проекту, в России устанавливалась Единая средняя образовательная школа (гимназия) с 7-летним сроком обучения (I ст. – 1–3 г., II ст. – 4–7 класс.), которая в свою очередь рассматривалась в единстве со всей системой народного просвещения – низшей и высшей, а также технической школой. Это предусматривало согласование между ними учебных планов и программ, приведение профессионально-технической подготовки в соответствие с задачами общего образования. По своей структуре 4–7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную; гуманитарно-классическую; реальную, в свою очередь, разделяющуюся на естественное и математическое отделения с соответствующим превалированием удельного веса ведущих предметов.

Значительным достижением в разработке реформы средней школы стала подготовка проектов программ по 16 предметам, помещенных в обобщающем труде «Материалы по реформе средней школы» (1915). Их общими чертами являлись такие как: углубление материала при исключении из него второстепенных знаний; учет психолого-возрастных особенностей учащихся; сближение изучаемого в школе материала с жизнью, локализация программ; предоставление преподавателям инициативы в распределении учебного материала, его дополнении и конкретизации; постоянная связь преподавания с осуществлением воспитательных задач. Большое значение также имело и выделение авторами «Материалов» общеобразовательного минимума (базового компонента по каждой дисциплине), сочетавшегося с принципом локализации в его дополнении и конкретизации; тщательная проработка ими содержания образования по годам обучения и ступеням по всем предметам под углом целей и задач средней школы; подготовка конкретных методик преподавания отдельных дисциплин.

Демократичный характер осуществления реформы средней школы, вызванные заботой об интеллектуальном потенциале страны послабления евреям в получении образования, возбудили непримиримое противостояние курсу П.Н. Игнатьева со стороны влиятельных реакционеров и антисемитов. Все это привело к отставке министра просвещения, последовавшей 28 декабря 1916 года.

Однако, хотя на некоторое время процесс реформирования системы образования и был заторможен, выработка нового содержания общего среднего образования была продолжена уже весной 1917 г. в деятельности **Государственного комитета по народному образованию при МНП Вре-**

**менного правительства.** В работе этого общественно-государственного органа просматривалась явная преемственность с осуществлением реформы средней школы под руководством П.Н. Игнатьева. Основные принципы реформирования системы образования были обобщены в положении «О Единой общественной общеобразовательной школе» (начало октября 1917 г.). В нем подчеркивались такие прогрессивные постулаты как сочетание руководящей роли государства в сфере образования со свободным программно-методическим творчеством местных сил в наиболее полном соответствии с требованиями жизни, с «преобладающими на местах течениями педагогической мысли и, по возможности, с различными индивидуальными потребностями учащихся»; дифференцированный подход к определению обязательного и дополнительного материала (как по типам школ, так и внутри них); возможность гибкой группировки учащихся в соответствии с их способностями и др.

Принятые после Октябрьской революции 1917 г. государственные акты в области народного образования – «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь 1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР», (16 октября 1918 г.), ряд других правительственных декретов **привели к кардинальному преобразованию системы просвещения, утверждению в качестве доминирующей парадигмы трудовой школы.** В них, несомненно, заключался значительный прогрессивный потенциал. Реформы утвердили демократический принцип единой школы, бесплатной, доступной всему молодому поколению независимо от социального, имущественного положения и национальности. Этот принцип означал, что все звенья системы народного образования преемственно связаны между собой, что молодые люди могут свободно, без каких-либо препятствий в виде тупиковых школ, существовавших в дореволюционной России, переходить от начальной ступени обучения к высшим. Школа была провозглашена светской, независимой от церкви; родной язык каждого народа должен был стать основой образования во всех типах общеобразовательной школы. Вводилось совместное обучение лиц обоего пола, устанавливалось равенство мужчин и женщин в сфере образования, как и во всех других областях общественной жизни.

Однако реформа 1917–1930 гг. осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную заидеологизированность и заполитизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу.

В результате при всей прогрессивности «новой философии» образования – педагогики развития личности, которая была положена в основу реформы, – в тех конкретно-исторических условиях она привела к дестабилизации системы просвещения. Возникла реальная угроза утраты школой как общественным институтом своих специфических задач – служить средством освоения молодежью опыта, накопленного предшествующими поколениями в различных сферах жизни, обеспечивать воспроизводство основных научных, технических и социальных достижений. Все это рельефно показали неутешительные итоги вступительных экзаменов в вузы конца 1920-х гг.

С другой стороны, выдвинувшейся на первый план на рубеже 20-х и 30-х гг. задаче подготовки значительного контингента квалифицированных кадров, сформулированной в известном партийном лозунге – директиве «Техника в период реконструкции решает все», должна была соответствовать и иная образовательная парадигма. Такое положение привело к **стабилизационной контрреформе**, выразившейся в цикле партийно-правительственных постановлений 1931–1936 гг., когда в основных чертах, за исключением содержания образования, **была воспроизведена прежняя, существовавшая в начале XX в. «школа учебы», естественно, с некоторыми деформациями и модернизациями.** Вновь был установлен примат знаний над средствами их овладения, трудовое обучение было полностью выведено из учебных планов (с 1937 г.), школа оказалась замкнутой (по сути изолированной) от внешней среды. Наряду с восстановлением некоторых содержательных черт постепенно произошла и реставрация внешних «гимназических» форм, решительно сметенных предшествующей реформой. Была восстановлена в правах школьная форма, введен ученический билет, в содержании образования появились вновь такие предметы как логика, психология, готовилось и возвращение латыни. Устанавливались строгие нормы и правила, регламентирующие всю школьную жизнь, восстанавливались ежедневные домашние задания, вернулись и «классные дамы» (классные руководители). И так **была осуществлена контрреформа по всей линии того, что было трансформировано в 1920-е гг.** Не случайно созданный тип средней школы современники иронично называли «сталинской гимназией».

Характерно, что преобразования 1930 – начала 50-х гг. как всякая стабилизационная реформа (в отличие от кумулятивно-развивающей) были положительно встречены массовым учительством, руководителями органов образования и большинством родителей, поскольку они были конкретны, привычны и понятны, т.е. консервативно-традиционны. Те задачи, которые возлагались на эту контрреформу, оказались в основном выполнены. Была подготовлена вторая волна советской интеллигенции, прежде всего «технической», которая во многом и обеспечила существенные достижения страны в области космоса и атома в 1950–1960-е гг. Во всем этом проявилась и значительная роль общеобразовательной школы.

Однако к середине 50-х годов советская средняя школа все более испытывала стагнационный характер. Все это обусловило осуществление другой пары реформ – контрреформ (развитие – стабилизация), которыми стали преобразования конца 50-х – второй половины 60-х гг. Во многом с точностью были повторены предшествующие сюжеты. **«Хрущевская реформа» конца 50-х – начала 60-х гг.** (ее содержание отражено в Законе *«Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г.*) ставила в основу преобразований системы просвещения контрапункты реформы 20-х гг.: соединение обучения с производительным трудом, активное участие школы в окружающей общественной жизни, производственная практика школьников, существенное усиление, даже доминирование политехнического содержания образования. Средняя школа стала 11-летней.

Пришедшая ей на смену **контрреформа середины 60–70-х гг.** привела также к стабилизации системы образования, возвращению школе традиционного статуса учебного заведения. Однако были и несомненные отличия. Во-первых, радикальность как реформистских, так и стабилизационных действий не была столь остра, как в 20–30-е гг. Многие явления, получившие развитие в период «хрущевской реформы», нашли продолжение в 60–80-е гг. Например, сохранялось (хотя часто и как профанация) трудовое обучение школьников. Учебные заведения стали намного активнее и действеннее контактировать с окружающей социальной средой. При определенном примате «твердых знаний» как основной цели обучения выявилась тенденция к проблемному, творчески развивающему преподаванию. Все это, конечно, было непосредственно связано с разворачивающейся научно-технической революцией. Средняя школа вновь стала 10-летней.

В конце 60-х – первой половине 80-х гг. преобладали реформаторские мероприятия иного статуса. Речь не шла о «просвещенской революции», создании новой системы образования, кардинальном изменении направленности учебно-воспитательного процесса, что характерно для «общешкольных реформ». В основном это была *модернизация содержания общего среднего образования в соответствии с задачами, выдвигающимися научно-техническим прогрессом.* Такие «малые» реформы, имеющие большое концептуальное значение, закономерны и носят циклично-периодический характер. Благодаря работе специальной объединенной Комиссии Академии наук СССР и союзной Академии педагогических наук в 1965–66 годах было совершено значительное реформирование содержания общего среднего образования – этого важнейшего, по сути имеющего общешкольное значение компонента системы образования, повышение его содержания на основе научно-технических достижений до уровня мировых стандартов.

Преобразования конца 1960-х – начала 80-х гг., носящие явно выраженный стабилизационно-модернизаторский характер, были завершены **реформой образования 1984 г.** В *«Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»* опять вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с шестилетнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня. Инновационным моментом реформы выступало введение обучения компьютерной грамотности, основам семейной жизни. Намечалось также вновь вернуться к уже неоднократно дискредитированной и в 20-е, и в 50-е гг. установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.

Во всем этом проявилась **характерная тенденция в самом процессе реформ – постепенное ограничение радикальности реформаторского накала, ослабление потенциала преобразований, сочетаемое с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям.**

Данная тенденция проявилась и в последней паре реформ – контрреформ конца 80-х – начала 90-х гг. Здесь особенно было ощутимо короткое дыхание реформаторства, по сути охватившего

всего три-четыре года (1988–1992 гг.). Сильные и слабые контрапункты реформы отразились в *Законое «Об образовании» (1992)*. Главный акцент был сделан в основном на демонтаже системы обязательного всеобщего среднего образования, начался отход от единого типа учебных заведений, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Большое значение придавалось гуманизации и гуманитаризации учебной деятельности. Педагоги обрели свободу творчества, существенно усилились демократические черты в управлении народным образованием. Однако в целом реформа в 90-е годы привела к серьезной разбалансировке и дисгармонии в организации и материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса. Характерно, что происходящая в начале XXI века **стабилизация системы образования последовательно заделывает бреши, нанесенные предшествующей реформой** (введение обязательного полного среднего образования, федеральных образовательных стандартов, Единого государственного экзамена).

## Выводы

Анализ образовательных реформ показал, что за охарактеризованными реформаторскими процессами, разумеется, стоят более сложные факторы и причины. Одной из причин незавершенности образовательных реформ является постоянное противостояние государства и общества (в данном аспекте – органов руководства образованием и учительством). Всякая реформа, предпринимаемая сверху руководящими органами, вызвала то более явное, то скрытое противодействие большинства педагогов, не видящих в новациях для себя ничего, кроме увеличения и без того немалых трудностей.

В свою очередь, реформаторское движение, идущее снизу, порожденное усилившейся активностью передовых педагогов-новаторов, скорее рано, чем поздно глушилось (в том числе и в результате распространения их опыта в качестве директивно-обязательного на всю страну) государственными органами.

Каждая реформа осложняла отношения внутри педагогического сообщества, порождала остроту взаимного неприятия «новаторов» и «консерваторов». Несформированность гражданского общества, авторитарно-тоталитарный характер государства также в своей совокупности явились факторами, обусловившими незавершенный и неглубокий характер реформ.

Однако, рассматривая итоги образовательных реформ, нельзя не выделить и другие, прежде всего, социокультурные факторы. Все осуществлявшиеся прогрессивные реформы носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран, что обуславливало заимствование технологий, адаптацию отечественного образования к образцам, возникающим в иных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало определенные негативные последствия. Как показал опыт, «догоняющие модернизации» вообще неэффективны в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании). Организуемые извне, они в основном пассивно усваивали чужие образцы, а не вырабатывали свои собственные, не изменяли условия, не формировали новые цели. В данном аспекте слабо, а, по сути, и вообще не реализуется направленность реформ – не как «догоняющей модернизации» по западным образцам, а в качестве саморазвивающегося изнутри процесса, как результата преодоления собственных противоречий, на своей отечественной ментальной базе.

Все эти рассуждения необходимы, поскольку успех – неуспех каждой реформы системы образования в конечном итоге определялся не только материально-экономическими, социально-педагогическими и организационными причинами, хотя это всегда выходило на первый план. Не менее важна и проблема концептуальной направленности реформ, которые должны действительно утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться на нее.

В данной связи нетрудно заметить, что все осуществлявшиеся реформы недостаточно учитывали российский менталитет, систему его ценностей, а, следовательно, и не опирались на него. Более внимательное отношение к национальным ценностям как раз придавало успех стабилизационным мероприятиям. Поэтому важным фактором успешности модернизации является смена доминант в осуществлении реформаторской деятельности – переход от более или менее адекватного копирования западной модели модернизации образования к выявлению и реализации скрытых социокультурных изменений, происходящих в глубинах российской цивилизации.

В целом, ретроспективный анализ опыта реформ позволяет сделать следующий вывод. Главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса. При этом **темп реформ должен соответствовать реальным возможностям российского общества, не раскалывать, а интегрировать его различные слои.**

**Литература:**

1. *Богуславский М.В., Сумнительный К.Е.* Модернизация российского образования: проблемы и решения. – М., 2004.
2. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. – М., 2002.
3. *Богуславский М.В.* Образование // Новая Российская энциклопедия в 12-ти тт. – Т.1. – М., 2003.
4. *Богуславский М.В.* Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографические очерки. – М., 2005.
5. *Богуславский М.В., Сумнительный К.Е.* Российское образование на переломе эпох. – Ростов на Дону, 2002.
6. *Днепров Э.Д.* Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
7. Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. *Э.Д. Днепров.* – М., 1997.
8. *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
9. Очерки истории педагогической науки в СССР(1917–1980) / Под ред. *Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой.* – М., 1986.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961. / Под ред. *Ф.Г. Паначина.* – М., 1988.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961–1986. / Под ред. *Ф.Г. Паначина.* – М., 1987.
12. *Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.* Лекции по истории отечественной педагогики. – М., 1995.