



М.В. Богуславский

РЕФОРМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX–XX ВВ. КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

В статье рассмотрен процесс реформирования российского образования на протяжении значительного исторического периода — XIX–XX вв. Установлены социально-политические и культурно-нравственные основания реформ. Целостное рассмотрение процесса реформ российского образования позволяет определить ряд повторяющихся, а следовательно, достаточно устойчивых закономерностей, учет которых позволит более продуктивно осуществлять преобразования современной российской школы.

Аннотация

Историками давно был отмечен **парный характер происходящих в России преобразований**. После каждой реформы, ставящей целью существенную трансформацию всей системы просвещения, в России неизбежно осуществлялась стабилизирующая контрреформа, преследующая цель возвращения к прежним (традиционным) ориентирам, хотя и несколько видоизмененным в соответствии со спецификой социально-политической ситуации. Возникает вопрос, что считать реформой, а что — реакцией на нее. Одни считают прогрессивными реформами образования то, что способствовало его демократизации, увеличению степеней свободы и автономности, направляло по западному пути (начало XIX в., 1860-е годы, 1915–1916 гг., конец 80-х — начало 90-х годов XX в.). Другие же именно в этих преобразованиях усматривают 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 старые порядки. Особенно высоко в этом отношении оцениваются реформы образования, осуществленные в 70–80-е годы XIX в.

Соответственно в «герои» выходят разные министры просвещения. В первом случае это А.В. Головнин (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).

Безусловно, констатацией парного характера не исчерпывается методология трактовки реформ образования. В русле **модернизаторского подхода** можно выделить ранние догоняющие модернизации отечественного образования по аналогии с западным



(первая четверть XVIII в.; начало XIX в.; 20-е годы XX в.) и защитные (запоздалые) — 30–40-е и 70–80-е годы XIX в. Анализ попыток модернизации в просвещении дает возможность поставить ряд существенных 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, будучи распространенными на педагогику, лечь в основу российского образования?

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 их комплекса, осуществляемого на протяжении определенного времени. Мы попытаемся взглянуть на реформирование отечественного образования как на единый процесс.

Представляется, что реорганизации в сфере образования в XVIII — первой четверти XIX в. нельзя трактовать как реформы. Речь тогда 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 возникла 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 был сделан в 60–70-е годы XVIII в., когда была предпринята попытка создать **систему воспитательно-образовательных учреждений, главной целью 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 г.). Согласно *Уставу народных училищ* (1786 г.), в каждом губернском городе для детей мещан учреждались главные училища с четырьмя классами, а в уездных городах — малые начальные училища с двумя классами.

К концу XVIII в. 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 религиозного 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 в. ближайшими соратниками Александра I М.М. Сперанским и В.Н. Каразиным как



составная часть общих преобразований в стране. Весьма существенно то, что 8 сентября 1802 г. 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 являются сама личность, а также служба и создаваемая ею среда — казарма, канцелярия. И каким-то образом руководить этим очень вариативным процессом не представлялось возможным. Ситуация изменилась под влиянием идей Просвещения. В воспитании юношества и распространении наук молодые реформаторы, олицетворявшие «дней Александровых прекрасное начало», 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. Открылись пять новых университетов: Дерптский (1802 г.), Виленский (1803 г.), Казанский и Харьковский (1805 г.), Петербургский (1819 г.). В основе их деятельности, согласно *Уставу университетов Российской империи 1804 г.*, были идеи университетской автономии, свободы преподавания и демократизма: выборность тайным голосованием ректоров и кандидатов на другие административные должности; право университета утверждать ученые степени, открывать кафедры.

Для «отличнейших воспитанников дворянского происхождения» был открыт Царскосельский (Александровский) лицей (1811 г.), целью которого провозглашалось образование юношества, «предназначенного к высшим частям государственной службы». Затем появились Нежинский, Московский (Катковский), Ришельевский (в Одессе), 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 — в 50-е годы была **проведена первая консервативная контрреформа системы образования**. Средние и начальные учебные заведения подчинялись непосредственно административной власти округа. По *Уставу гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов (1828 г.)* 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 г. была урезана автономия университетов, выборные начала сведены к чисто формальным; число студентов университетов снижалось (в 1849 г. — 3245 человек; в 1854-м — 2938 человек). Это было обусловлено изменением политики Николая I под воздействием революционных процессов в Европе.

К середине XIX в. уже ощущался кризис данной системы образования. Симптоматично, что в 1849–1952 гг. была осуществлена попытка дифференцировать гимназии, разделив их на 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 в.** Подготовка к отмене и отмена крепостного права, эпоха великих реформ 1860-х годов создали уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования.

Несмотря на достижения в развитии просвещения, достигнутые в предшествующий период, 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 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 и юношей, потребности развития экономики, рост промышленности, масштабные социальные изменения выдвинули актуальную задачу образования взрослых, осуществления массовой культурно-образовательной деятельности. Так, пока только в рамках общего проекта, в России начинала складываться система непрерывного образования. В связи с этим предстояло многократно увеличить финансирование образования, создать новую мощную материальную базу образовательного процесса, его инфраструктуру. Другой составной частью процессов модернизации выступала выработка 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 возникала 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 к действительному участию священников, церкви во главе со Святейшим синодом во всех сферах образовательной жизни, к выработке церковью собственной образовательной политики.

Такое своего рода «соревнование» во влиянии на сферу образования носило объективный характер. С 60-х годов XIX в. культура и образование приобретают все более независимый от государства, автономный характер. А значит, не могло быть и речи о жесткой монополии в данной сфере, предполагалось наличие столкновения позиций и интересов. Хотя эти силы — государство, общество и церковь — активно действовали на протяжении всей второй половины XIX в., их влияние на преобразования не было равномерным. В конце 50-х — в 60-е годы лидирующую роль в образовании играло общественное воздействие, в 70-е — государственное, а во второй половине 80-х — в 90-е — церковное.

Названные политические, социальные, экономические, культурные и собственно образовательные факторы и обстоятельства стали мощным стимулом для развития педагогической мысли, для складывания в России педагогической науки, которая в силу еще 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 на рубеже 50-х и 60-х годов XIX в. начинает приобретать конструктивный характер и существенно обогащать педагогическую теорию и практику.

Традиционно политическое развитие Российской империи второй половины XIX в. **характеризуют как сменявшие друг друга периоды реформ и контрреформ. В этой логике выделяют время образовательных реформ конца 50-х — первой половины 60-х годов и большой период контрреформы, охватывающий 1870–1890-е годы.**

Если учесть, что после отмены крепостного права российская цивилизация вступила в стадию «догоняющей модернизации», то следует признать, что такая трактовка, несомненно, отражает важную составляющую общественного и педагогического развития. Но не всю. Если обратиться непосредственно к сфере образования, то на всем протяжении второй половины XIX в. в ней происходило непростое **взаимодействие двух политико-образовательных парадигм — консервативной и либеральной.** С первой связывались такие основания системы образования, как устойчивость и стабильность. Другая олицетворяла также объективно необходимую тенденцию 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 в. — время расцвета классического образования. В воспитании консерваторы делали акцент на государственный патриотизм.

Эти традиции они и отстаивали в противостоянии с широким спектром общественно-педагогических идей и взглядов, которые обозначаются как *либерально-демократические*. Те, кого можно условно отнести к либералам, видели свою цель в прогрессивном ускоренном развитии отечественного образования как мощном факторе модернизации всего российского социума. 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) — на точных и естественных науках, русском и иностранных языках. В воспитании важное место занимали такие идеалы, как народный патриотизм и, конечно, свобода личности.

Вся политика самодержавия в области народного образования во второй половине XIX в. 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 в. характер устойчивого развития.

Данное устойчивое развитие осложнялось радикальными политическими действиями в 1870–80-е годы, развитием крайних идей и убеждений. Это нашло отражение и в сфере образования, особенно в конце 50-х — первой половине 60-х годов, и выразилось прежде всего в общественно-педагогическом движении.

Разумеется, все эти политические линии были представлены конкретными персонажами, действовавшими на арене истории образования, — министрами народного просвещения, руководителями сферы образования, священниками, философами, учеными-педагогами, общественными и педагогическими деятелями, учителями. Причем водораздел концепций «устойчивости» и «развития» проходил не только по линии социальных институтов. Считается, что государство и церковь в лице Министерства народного просвещения и Святейшего синода выражали консервативную парадигму. А общество, представленное земством и общественно-педагогическим движением, проводило курс на прогрессивное развитие российского образования.

С этим можно согласиться. Но вместе с тем большое значение имел личностный, субъективный фактор. Конечно, как выразители концепции устойчивости, так и сторонники развития стремились добиться того, чтобы их мнение возобладало. Однако **существовавшая в российской государственной машине сложная система**



«сдержек и противовесов» в итоге не дала ни обратить образовательный процесс вспять — в дореформенный период, ни проводить курс на быстрое развитие образования без учета реального состояния российского, преимущественно традиционно-аграрного, социума.

Поэтому во второй половине XIX в. не было единой 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 связана с деятельностью министра народного просвещения **Александра Васильевича Головнина**, имевшего выраженные либеральные убеждения. Возглавив в конце 1861 г. Министерство народного просвещения, А.В. Головнин *приступил к реформированию прежде всего системы управления образованием.* Было реорганизовано само министерство, оно превратилось в небольшой, но действенный орган. Будучи сторонником децентрализации управления, Головнин расширил компетенцию попечителей учебных округов, передав в регионы ряд властных полномочий.

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

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

Все это и обусловило большой конструктивный потенциал *Университетского устава 1863 г. и Положения о гимназиях и прогимназиях 1864 г.* — документов, которые положили в основу новой системы российского образования принципы всеобщности и демократичности.

При А.В. Головнине была **начата масштабная модернизация российского образования**, которая 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 идеологической доминанты 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 г. Д.В. Каракозова на императора Александра II специальная комиссия сделала вывод о том, что косвенным виновником случившегося являлось Министерство просвещения, «потворствующее нигилизму и безбожию». Это привело к отставке А.В. Головнина.

Консервативный курс с незначительными перерывами преобладал в государственной образовательной политике до конца XIX в. Его воплощали в жизнь такие идейно близкие министры народного просвещения, как Д.А. Толстой, И.Д. Делянов и Н.П. Боголепов.

Их курс был диаметрально противоположен политике А.В. Головнина. **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 для этого все предпосылки, и воспринимались как своего рода уступка общественному мнению.

На смену демократичности, гласности и открытости, привлечению к обсуждению проектов общественности пришел новый режим максимальной закрытости Министерства просвещения. Проекты разрабатывались в тесном кругу специалистов без учета общественного мнения. В противовес либеральной линии на де бюрократизацию 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 возможной его передаче под контроль церкви. В области среднего образования проводился последовательный курс на возрождение сословности, ограничение поступления детей недворян в университеты и, следовательно, сокращение для них возможностей подготовки к государственной службе. В ускоренном развитии широкодоступного образования виделся фактор, угрожающий государственным устоям, сеющий крамолу и нигилизм среди юношества.

Наиболее рьяно этот политический курс проводил граф **Дмитрий Андреевич Толстой**. Главной своей задачей министр считал «борьбу с нигилизмом и крамоллой в просвещении». Средство ее выполнения виделось в восстановлении классической системы образования,



основанной на общеевропейской культурной традиции и прежде всего на античной мифологии.

Эта позиция получила свое отражение в *Уставе 1871 г.*, который узаконил классическую гимназию как основной вид среднего учебного заведения. Доминировал курс на социальную дискриминацию и селекцию, направленный на затруднение доступа в гимназию и получения среднего образования для 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 к 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 г. отставку Д.А. Толстого вследствие «крайнего раздражения общества, особенно отцов и матерей, на министра народного просвещения» и временного ослабления консервативного курса, эта линия в руководстве образованием была продолжена 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 «закручивание гаек», на «Россию для русских», сопровождавшийся усилением консервативных тенденций, в сфере образования был призван осуществлять И.Д. Делянов, ставший министром просвещения в начале 1882 г. 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 и 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 г.*, 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 г.

Словные ограничения в классической гимназии *оказались усилены в 1887 г.*, когда без публикации в печати был распространен документ, вошедший в историю как «*циркуляр о кухаркиных детях*». Этим распоряжением 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 о церковно-приходских школах» 1884 г.*, способствовавшее широкому их распространению, а также *«Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах» 1897 г.*, отводившие 45% учебного времени изучению предметов религиозного характера, то можно сделать вывод **об утверждении консервативной линии на всех ступенях системы образования.**

Однако в целом политика правительства, видевшего в развитии образования, расширении его доступности главную угрозу государственным устоям, оказалась недалёковидной. Как показали события 1917–1920 гг., именно необразованные и полуобразованные массы стали опорой революционеров, а образованные граждане выступили в защиту российской государственности.

После смерти И.Д. Делянова министром просвещения стал **Николай Павлович Боголепов** (1846–1901). В 1897 г. им была предпринята попытка разрешить уже набившее оскомину противоречие между «классиками» и «реалистами».

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» [1. С. 286]. Другой целью Н.П. Боголепова была «национализация школы» — расширение и углубление изучения родной природы, русского языка и быта.

Однако в обстановке резко усиливавшихся на рубеже веков студенческих беспорядков министру пришлось основное внимание уделять высшей школе, идти здесь на непопулярные меры (введение должностей инспекторов и их помощников — своего рода надсмотрщиков над студентами). Ситуация еще более обострилась, когда по предложению могущественного в тот период С.Ю. Витте Николай II утвердил правила, согласно которым студенты, участвующие в беспорядках, отдавались в солдаты. В этой инициативе студенческая среда несправедливо обвинила Боголепова, и в начале 1901 г. он был убит эсерами. Смерть министра народного просвещения открыла печальную череду убийств русских государственных деятелей начала XX в.

В целом вторая половина XIX в. вошла в историю реформ как время завершения становления системы российского образования. Появились все основные ступени образования — от начального до дополнительного. Значительно выросло количество образовательных учреждений, резко увеличилось число обучающихся. В образовательный процесс оказались вовлечены миллионы людей разных социальных и возрастных категорий. Существенно повысилась грамотность населения: к концу века доля грамотных достигла 21%. В городе грамотная молодежь составляла 40%. Образованию был



придан всесословный 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 раскол между светской западноевропейской и патриархальной православно-христианской культурами. Более того, на рубеже XIX и XX в. этот раскол усилился. В целом же процесс развития отечественного образования во второй половине XIX в. повторил динамику предшествующего периода: от утверждения гуманистических ценностей западноевропейской направленности до предельной формализации образования, означавшей фактическое возвращение в лоно традиционной русской культуры.

Масштабная индустриализация, развернувшаяся в России **в конце XIX — начале XX в.**, создала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах. Углубились и обострились 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 идейному потенциалу в дореволюционной России — да, пожалуй, и в последующий период (на протяжении всего XX в.) — 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 подвергалась не только средняя школа, рассматриваемая как ключевое звено системы народного образования, а вся система — от дошкольного воспитания и начальной школы до высших учебных заведений. Сущностную трансформацию претерпевали органы управления просвещением 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 придавалась 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. участвовали 205 специалистов. Демократический характер обсуждения документов в атмосфере творческих дискуссий, состоятельность идей и подходов, несомненно, способствовали успеху деятельности реформаторов, которых отличало стремление к 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 вводилась единая средняя общеобразовательная школа (гимназия) с 7-летним сроком обучения (I ступень — с 1-го по 3-й класс, II ступень — с 4-го по 7-й класс), которая рассматривалась в единстве со всей системой народного просвещения — низшей и высшей, а также технической школой. Было предусмотрено согласование между ними учебных планов и программ, приведение профессионально-технической подготовки в соответствие с задачами общего образования. По своей направленности классы гимназии II ступени разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную, которая, в свою очередь, подразделялась на естественное и математическое отделения с превалированием соответствующих предметов.

Значительным достижением в разработке реформы средней школы стала подготовка проектов программ по 16 предметам, они были опубликованы в об-общающем труде «Материалы по реформе средней школы» (1915 г.). Программы характеризовались рядом общих черт: углублением материала при исключении из него второстепенных знаний; учетом возрастных психологических особенностей учащихся; сближением изучаемого в школе материала с жизнью; предоставлением преподавателям инициативы в распределении учебного материала, его дополнении и конкретизации; постоянной связью преподавания с осуществлением воспитательных задач. Большое значение также имели 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; подготовка конкретных методик преподавания отдельных дисциплин.

Демократический характер осуществления реформы средней школы, вызванный заботой об интеллектуальном потенциале страны, послабления еврейам 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 г.

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 Министерстве народного просвещения Временного правительства. В работе этого общественно-государственного органа просматривалась явная преемственность с осуществлением реформы средней школы под руководством П.Н. Игнатъева. 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 статуса, 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 для образования во всех типах общеобразовательных школ. Вводилось совместное обучение лиц обоего пола, устанавливалось равенство мужчин и женщин в сфере образования, как и во всех других областях общественной жизни¹. Однако реформа 1917–1930 гг. осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную идеологизированность и политизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу.

В результате при всей своей прогрессивности «новая философия образования», в основу которой была положена педагогика развития личности, в тех конкретно-исторических условиях привела к дестабилизации системы просвещения. Возникла реальная угроза утраты школой как общественным институтом своих специфических

¹ При характеристике реформ, осуществляемых в советское время, использован материал из учебника-справочника [2].



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 годов.

С другой стороны, выдвинувшейся на первый план на рубеже 20-х и 30-х годов 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. В основных чертах, за исключением содержания образования, **была воспроизведена прежняя, существовавшая в начале XX в. «школа учебы» — естественно, с некоторыми изменениями 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 возвращением 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). Таким образом была осуществлена контрреформа всего того, что было трансформировано в 1920-е годы. Не случайно созданный тип средней школы современники иронично называли «сталинской гимназией».

Как всякая стабилизационная реформа (в отличие от кумулятивно-развивающей), преобразования 1930-х — начала 50-х годов были положительно встречены 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, были выполнены в полном объеме. 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 годы. В этих успехах значительная роль принадлежала общеобразовательной школе.

Но к середине 50-х годов в развитии советской средней школы все более явно проступали черты стагнации. Это обусловило осуществление новых преобразований — пары реформа–контрреформа (развитие–стабилизация) в конце 50-х — второй половине 60-х годов.

Во многом были повторены предшествующие действия. **«Хрущевская реформа» конца 50-х — начала 60-х годов** (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 годов: соединение обучения с производительным трудом, активное участие школы в окружающей общественной жизни, наличие производственной практики школьников, существенное усиление, даже доминирование политехнического содержания образования и др. Средняя школа стала 11-летней.

Пришедшая на смену **контрреформа середины 60-х — 70-х годов** привела также к стабилизации системы образования, возвращению школе традиционного статуса учебного заведения. Но были и несомненные различия. Во-первых, радикальность как реформистских, так и стабилизационных действий не была столь остра, как в 20–30-е годы. Многие явления, получившие развитие в период «хрущевской реформы», нашли продолжение в 60–80-е годы. Например, сохранялось трудовое обучение школьников, учебные заведения стали намного активнее и действеннее контактировать с окружающей социальной средой. При определенном доминировании «твердых знаний» как основной цели обучения выявилась тенденция к проблемному, творчески развивающему преподаванию. Все это, конечно, было непосредственно связано с разворачивающейся научно-технической революцией.

В конце 60-х — первой половине 80-х годов преобладали реформаторские мероприятия иного рода. Речь не шла о «просвещенской революции», о 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, выдвигавшимися 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 1965–1966 гг. было проведено значительное реформирование содержания общего среднего образования** — повышение его уровня до мировых стандартов на основе научно-технических достижений.

Преобразования конца 1960-х — начала 80-х годов, носившие ярко выраженный стабилизационно-модернизационный характер, были завершены **реформой образования 1984 г.** В «*Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы*» вновь вводилась одиннадцатилетняя школа, устанавливалось обучение детей с 6-летнего возраста, серьезно пересматривались программы в плане повышения их научного уровня. Инновационным моментом реформы выступало введение курса компьютерной грамотности. Предполагалось также вернуться к уже неоднократно дискредитированной — и в 20-е, и в 50-е годы — установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.



Во всем этом **проявилась характерная тенденция развития самого процесса реформ — постепенное ограничение радикальности реформаторского накала, ослабление потенциала преобразований в сочетании с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям.**

Данная тенденция проявилась и в последней паре реформа-контрреформа, прошедшей в конце 80-х — начале 90-х годов и охватившей всего три-четыре года (1988–1991 гг.). Сильные и слабые стороны реформы отразились в законе «Об образовании» (1992 г.). Главный акцент был сделан 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. Но в целом реформа 90-х годов привела к серьезной дисгармонии в организации и материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса. Характерно, что происходящая в начале XXI в. **стабилизация системы образования последовательно заделывает бреши, оставленные предшествующей реформой.**

Выводы

Анализ образовательных реформ показал, что за реформаторскими процессами, разумеется, стоят сложные факторы и причины. Одной из причин незавершенности образовательных реформ является постоянное противостояние государства и общества (в данном случае — органов руководства образованием и учительства). Всякая реформа, предпринимаемая сверху, вызывала 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, рано или поздно подавлялось (в том числе и в результате распространения их опыта в качестве обязательного на всю страну) государственными органами.

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

Однако, рассматривая итоги образовательных реформ, нельзя игнорировать 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 приводило к заимствованию



технологий, адаптации отечественного образования к образцам, возникшим в иных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало неизбежные негативные последствия. Как показал опыт, «догоняющие модернизации» вообще неэффективны в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании). Организуемые извне, они заключаются в пассивном усвоении чужих образцов, а не в выработке своих собственных, не изменяют условия, не формируют новые цели. Реформы не носят характера саморазвивающегося изнутри процесса как результата преодоления собственных противоречий на 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 они всегда выходили 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 связи с этим нетрудно заметить, что все осуществлявшиеся реформы недостаточно учитывали российский менталитет, систему ценностей народа, 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 копирования западной модели модернизации образования к выявлению и реализации скрытых социокультурных изменений, происходящих внутри российской цивилизации.

В целом ретроспективный анализ опыта осуществления реформ позволяет сделать следующий вывод. Главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, не в разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех базовых образовательных 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.**

1. Боголепова Е.А. Николай Павлович Боголепов. Записки Е.Б. М., 1912.
2. История образования и педагогической мысли. М., 1995.

Литература
