

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

М. В. Богуславский

В статье представлена концепция трактовки стратегий модернизации российского образования в XIX – начале XXI в. Целенаправленно рассматривается консервативная стратегия модернизации российского образования в XIX – начале XXI в.

Ключевые слова: стратегия, консерватизм, реформа образования, модернизация образования.

CONTEMPORARY MODERNIZATION OF EDUCATION OF RUSSIA

M. V. Boguslavsky

This article presents a conceptual interpretation of the modernization strategies of the Russian education in the 19th – early 21st centuries.

Keywords: strategy, conservatism, education reform, modernization of education.

В настоящее время при признании универсальных критериев и целей глобального развития мировой цивилизации в российском государстве и обществе приоритетной становится национально-традиционная основа дальнейшего развития российской цивилизации.

Особенность и неоднозначность современной образовательной ситуации заключается в одновременном существовании двух образовательных парадигм. Парадигма, носящая либеральный, вестернизаторский и инновационный характер, сейчас по-прежнему определяет процессы, происходящие в российском, особенно высшем, образовании (ЕГЭ, образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования).

Однако эта парадигма идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики РФ. У высшего руководства страны после избрания в 2012 г. Президентом РФ В. В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012¹ и на протяжении последующего времени, в явном виде и по нарастающей, особенно в контексте острейших меж-

дународных событий весны – осени 2014 г., формируется установка на изменение стратегии развития российского образования, построение его на традиционно-консервативной основе. Вместо либерализма будет доминировать консерватизм, на смену западной (вестернизаторской) образовательной модели приходит ориентация на традиционализм и традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменят ретроинновации. В политологии такой тип реформ характеризуется как «возвратная модернизация». При этом подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное образование «возвращаются», после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

В проекции на современное развитие российского образования такая возвратная модернизация на протяжении 2013–2014 гг. воплощается в следующих направлениях реализации государственной политики в сфере образования:

¹ kremlin.ru.

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
- уменьшение количества субъектов образовательного пространства;
- сужение пространства вариативности;
- усложнение квалификационных процедур;
- акцент на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам.

Выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процесса разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования на протяжении такого длительного и существенного хронологического периода, каким является эпоха XVIII – начала XXI в.

Однако для высокого качественного уровня такого анализа должна быть разработана *методология адекватной трактовки исторического процесса*. В развернутом виде эта новая методология была представлена в выступлении Президента РФ 16 января 2014 г. на встрече с разработчиками концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. В. В. Путин подчеркнул, что «единые подходы к истории – это не казенное и официальное единомыслие, а единообразная логика преподавания, которая должна быть основана на объективности, уважении к собственному прошлому и любви к Родине»².

Выделим *основные пункты предложенной Президентом РФ методологии истории*:

- трактовка отечественной истории как основы нашей национальной идентичности и культурно-исторического кода;
- понимание неразрывности и взаимосвязи всех этапов развития нашего государства и нашей государственности;
- уважительного отношения к самым драматическим и неоднозначным событиям в нашей истории как неотъемлемой части прошлого.

Данные важнейшие методологические установки повышают значение в общественно-политической жизни исторической науки в целом и истории педагогики в частности. Убежден, что *предложения историков педагогики сейчас должны обязательно учитываться при принятии стратегических решений в сфере образования*.

Предлагаемая *концепция трактовки процессов модернизации российского образования в XX – начале XXI в.* методологически базируется на достижениях современной исторической науки и на обоснованной ранее автором новой парадигме трактовки истории российского образования и отечественной педагогики XX в. [1].

Безусловно, существующая в настоящее время интерпретация процессов модернизации российского образования в определенной мере отражает характеризующий исторический феномен. Наиболее плодотворно эти проблемы рассмотрены в комплексе фундаментальных трудов академика РАО Э. Д. Днепров [2–3].

Однако, по нашему убеждению, в складывающейся ситуации данная трактовка нуждается в корректировке.

Во-первых, методологической основой существующей концепции является рассмотрение процессов модернизации российского образования как дискретных. Несущей конструкцией такой трактовки является выделение пар: реформы – контрреформы, где контрреформы трактуются исключительно как негативные процессы, уничтожающие прогрессивные результаты реформ и отбрасывающие российское образование в ситуацию еще более негативную, чем она была до начала реформационной деятельности.

При этом под прогрессивными реформами односторонне понимались преобразования, осуществляемые только в русле вестернаторского тренда развития отечественного образования. Модернизации, имеющие в своей основе опору на традиционные и консервативные ценности российского общества, рассматривались только как контрреформы.

В противовес такой одномерной интерпретации нами предлагается *многомерная модель*

² kremlin.ru.

трактовки процессов модернизации российского образования как непрерывных, где так называемым «контрреформам» также придается прогрессивный характер. Они рассматриваются как модернизационные процессы, но осуществляемые на аксиологически иной – традиционно-консервативной основе, имманентно присущей историческому дискурсу отечественной педагогики. Подобный подход позволяет преодолеть существующий дискретный характер интерпретации процессов модернизации российского образования и придать их трактовке непрерывный и последовательный характер.

Вестернизаторским же процессам придается взвешенно-критическая оценка. Это обусловлено тем, что осуществлявшиеся реформы российского образования XX – начала XXI в., основанные на *вестернизаторско-либеральной стратегии*, носили явно выраженный характер «догоняющей» модернизации, происходившей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран. Это обуславливало механическое заимствование технологий, приспособление отечественного образования к образцам, возникающим в иных социокультурных условиях, что, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало существенные негативные последствия. К такому типу модернизаций можно отнести реформы отечественного образования: 1917–1930 гг.; 1959–1964 гг.; 1990-х гг. – начала XXI в.

Наряду с этим на протяжении XX в. реализовывалась *традиционно-консервативная стратегия* реформ как саморазвивающегося изнутри социокультурного процесса на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и, когда это было возможно, религиозных установок. К такому типу модернизаций можно отнести реформы отечественного образования: начала XX в.; 1930-х – первой половины 1950-х гг.; 1970-х – первой половины 1980-х гг.

Вместе с тем в истории российского образования осуществлялись модернизации, построенные на *синтезе ценностных оснований* двух охарактеризованных стратегий. Наиболее успешной в данном контексте являлась страте-

гия развития отечественного образования, разработанная в 1915–1916 гг. большим коллективом ученых и деятелей образования под руководством министра народного просвещения России графа П. Н. Игнатьева и выдающегося отечественного педагога П. Ф. Каптерева. Так же к такому типу можно отнести преобразования второй половины 1980-х гг.

Во-вторых, субъектная сторона осуществления модернизации российского образования, преимущественно, трактовалась как противодействие представителей реакционного государства и акторов (субъектов, предпринимающих активные действия, играющих в процессе важную роль) общественно-педагогического движения, чьей деятельности априори придавался сугубо прогрессивный характер.

Считаем, что такая трактовка существенно обедняла реальный исторический процесс, который являлся более *полисубъектным*, включающим в себя: представителей *государства*; иерархов и ученых богословов *Русской православной церкви*; деятелей *политических партий и общественных объединений*; участников *общественно-педагогического движения*; *ученых*; собственников и руководителей *бизнес структур*.

При этом необходима в целом «реабилитация» выразителей традиционно-консервативных мировоззренческих подходов в сфере образования на протяжении XX – начала XXI в. в виде их представителей, а также соответствующих политических и общественных формирований и общественно-педагогических структур.

Вместе с тем следует учитывать, что в рамках больших стратегических дискурсов: вестернизаторско-либерального и традиционно-консервативного на всем протяжении XX – начала XXI в. в отечественной педагогике проявлялся широкий спектр трактовок этих стратегических установок по отношению к их применению в конкретно исторических условиях развития российского образования: от крайне радикальных до умеренных. Продуцировавшие эти мировоззренческие установки акторы имели собственное видение целей и перспектив развития отечественного образования, специфичные тактические ориентиры и в данном ракурсе создавали соответствующие документы и научно-педагогические труды. Рассмотрение

всего существовавшего спектра подходов к модернизационным процессам придает такому анализу полифоничный характер, каким он и был в исторической реальности.

В-третьих, анализ исторического материала свидетельствует: процессам модернизации образования, как правило, присущи ускорения и замедления, своего рода «волны», специфическим образом их ритмизирующие в каждом конкретном случае. В данной связи в современных исследованиях акцент переносится на *циклическую природу процесса модернизации*.

Поскольку современное российское образование, как и общество в целом, вступает в длительный *традиционно-консервативный цикл*, что уже неоднократно происходило на протяжении XIX–XX вв., в данной связи особый интерес представляют рефлексия идей выразителей российского педагогического консерватизма, продуцируемых в предшествующие подобные исторические циклы, прежде всего философско-педагогического наследия выдающегося мыслителя Российского Зарубежья И. А. Ильина.

Напомним, что для консерваторов характерна потребность видеть «золотой век» отстаиваемых ими идей в историческом прошлом. Так, например, для российских педагогических консерваторов конца XIX в. (Д. А. Толстого, К. П. Победоносцева, М. Н. Каткова, П. М. Леонтьева, И. Д. Делянова) золотой век отстаиваемой ими системы классического образования относился к 30-м гг. XIX в.

В современной реальности одни педагогические консерваторы апеллируют к дореволюционной традиции, другие к советской. Но перспективнее создание некоего синтеза новых консервативных ценностей российского образования, включающих в себя самое ценное и близкое из всего историко-педагогического опыта.

Вместе с тем представляется, что «золотой век» продуцируемой в настоящее время неоконсервативной парадигмы в образовании относится к историческому времени второй половины 1970-х – первой половины 1980-х гг.

В данной связи подобные ретроинновации выражаются на протяжении 2013–2014 гг. в последовательном возвращении в российское образование большинства форм и способов

педагогической деятельности советской системы образования второй половины 1970-х – первой половины 1980-х гг.:

- возрождение ритуала исполнения государственного гимна и подъема флага РФ в День знаний 1 сентября;
- курс на создание единого комплекса учебников отечественной истории, а в перспективе по русскому языку, литературе и географии;
- возвращение выпускного сочинения;
- введение единой школьной формы;
- учет показателей школьного аттестата (наряду с результатами ЕГЭ) при поступлении в вуз;
- создание образовательных комплексов (детский сад – школа);
- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм «Готов к труду и обороне» (ГТО);
- восстановление системы спортивного школ, школ олимпийского резерва и т. п.

Как видно, такая направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской школе, но оказалось бездумно вычеркнутым из системы отечественного образования в 1990-е гг.

Итак, очевидно, что подобная ретроинновационная деятельность сейчас спонтанно осуществляется Министерством образования и науки РФ, но она не имеет соответствующего научного обоснования. Это существенно снижает ее планомерность и последовательность, негативно сказывается на результативности и действенности.

В данной связи представляется, что обоснование стратегии развития российского образования может составить *важную сферу историко-педагогических исследований*.

Возможность историко-педагогического обоснования стратегии модернизации российского образования определяется известной повторяемостью на качественно ином витке развития предшествующих явлений. В данной связи наряду с предсказуемостью основой

прогнозирования выступает и *ретросказуемость*. Поскольку историческое прошлое возвращается всем пакетом, то, рефлексирова «возвращающиеся» исторические феномены, соотнося их с той эпохой, из которой они «возвращаются», и анализируя эту эпоху, можно предвидеть и, соответственно, заранее научно осмыслить и представить последовательное включение в современный образовательный контекст новых ретрофеноменов. При этом ведущим является метод историко-педагогической реконструкции, осуществляемый на основе историко-культурного подхода.

Представим в данном ключе процесс развития российского образования. На протяжении своего уже более чем тысячелетнего развития отечественная педагогика, складывающаяся и развивающаяся система российского образования испытывали мощное воздействие инокультурных воспитательных идей и традиций мировой цивилизации. Это было сложное социокультурное взаимодействие, которое на протяжении веков существенно, а порой и кардинально менялось по своей направленности и сути.

Система образования российской цивилизации, несомненно, занимает особое место в мировой истории образования. Специфика российской цивилизации определяется двумя главными обстоятельствами, находящимися в уникальном сочетании: евразийским расположением в аспекте геополитики и православием как социокультурным стержнем.

Играя роль «моста» между Западом и Востоком, российская культура представляла собой открытый тип, готовый к взаимодействию с великими цивилизациями и их социально-педагогическим потенциалом. Это, с одной стороны, открывало благоприятные возможности для кросскультурного диалога и взаимообогащения различных педагогических культур, содействовало трансляции педагогических культур, а с другой – создавало основу для многомерности и полифонии в использовании различных педагогических теорий в системе российского образования.

Все это в каждом конкретном случае было обусловлено определенными религиозными, политическими, социальными и другими факторами, которые определяли и соответствующий

характер взаимоотношений российской и зарубежной систем образования. В целом можно констатировать, что российская система образования развивалась в русле *западного цивилизационного пути*, время от времени переживая ориенталистские периоды.

Фундаментом российского образования выступает *славянская педагогическая традиция*. Идеалом славянского общества дохристианского мира являлся человек, который следует традициям и ритуалам. Причем под традицией понимались все обычаи, церемонии и формы участия в институциональной жизни, совершаемые не механически, а осознанно.

Выдающееся значение для становления российской системы образования имело принятие Русью христианства в 988 г. Именно христианство сформировало и консолидировало новый этнос, стало главным инструментом создания Древнерусского государства и заложило *архетип педагогики российской цивилизации*. Доминирующее воздействие имела обладавшая греческими корнями *православно-византийская педагогическая традиция «душевного строения», оппонировавшая всему «латинскому Западу»*.

Православие выступало системообразующей социокультурной доминантой развития российского образования и педагогики, для которой был характерен акцент на духовно-нравственную направленность образовательно-воспитательного процесса, неприятие утилитарно-прагматической направленности как философии образования, так и педагогических технологий. В Киевской и Московской Руси XI–XVII вв. обучение и воспитание было подчинено религиозной цели. Учили считать, чтобы определить сроки православных праздников, читать – для освоения церковного писания, молитв, то есть доминировала религиозная культура. Это было вполне естественно, поскольку религия играла первостепенную роль по отношению к другим общественным явлениям.

Радикальные социокультурные реформы, осуществленные Петром I, привели к кардинальной трансформации педагогических традиций. Развитие российского образования вплоть до начала XVIII в. вне школы как социокультурного института привело к необходимости последующего быстрого копирования западных образцов, чтобы в течение полутора

веков отстроить собственную государственную систему образования. В основу педагогики петровской эпохи была *положена шведская протестантская образовательная модель*.

Развитие образования и просвещения в России становится важной государственной задачей. Имперская Россия главным идеалом считала гражданина, патриота России, «слугу Отечества». Происходит ускоренное развитие светской культуры. Усиливается идущая с предшествующего этапа воспитательная установка на полное отождествление человека с социумом, что, впрочем, не противоречило саморазвитию личности. Именно в первой четверти XVIII в. возникает светская школа; была предпринята попытка создать государственную систему образования; разработаны основы светского обучения и воспитания.

Дальнейшее развитие отечественной государственной системы образования было неразрывно связано сначала с *восприятием идей французо-швейцарского Просвещения*, заложенных Екатериной II и в более полной мере реализованных уже при Александре I. Особенно рельефно это проявилось в 60–70-е гг. XVIII в., когда была поставлена задача 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).

В дальнейшем на развитии российской системы образования сказалось восприятие образцов *австро-венгерской системы образования*. 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 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 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 в. ближайшим окружением Александра I М. М. Сперанским и В. Н. Каразиным, как часть общих преобразований в стране. 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. 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 г., 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 Царско-сельский (Александровский) лицей (1811), целью которого провозглашалось образование юношества, «предназначенного к высшим частям государственной службы». Затем появились Нежинский, Московский (Катковский), Рижский (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 *лучшие образцы западноевропейских учебных заведений*.

В конце 20-х – 50-х гг. XIX в. в Николаевскую эпоху была проведена реформа системы образования, в основу которой была положена *прусская образовательная модель*, доминировавшая в системе российского образования на протяжении всего XIX в. 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 г. была урезана автономия университетов, выборные начала сведены к чисто ритуальным процедурам; число студентов университетов последовательно снижалось (в 1849 г. – 3245; в 1854 г. – 2938 человек). Это было обусловлено изменением политики Николая I под воздействием революционных процессов в Европе.

Характерно, что к середине XIX в. уже ощущался кризис данной системы образования. В 1849–1952 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 в. Подготовка и отмена крепостного права, эпоха Великих реформ 1860-х гг. создали уникальную социокультурную ситуацию, которая открывала благоприятные перспективы для реформирования российского образования. И вместе с тем породило

противоречие между сложившейся начиная с середины XIX в. по *западному* (германскому) образцу *классно-урочной системой* и *восточной*, по своей сути, *направленностью воспитательных традиций*, базирующихся на иных социокультурных доминантах.

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 возникала необходимость включения в процессы реформирования системы образования обще-

ственной 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.

В целом в первой половине 60-х гг. XIX в. была начата масштабная модернизация российского образования, которая не сводилась только к сфере народного просвещения. Все это и обусловило большой конструктивный и прогностичный потенциал Университетского устава 1863 г. и «Положения о гимназиях и прогимназиях» 1864 г., основывающих систему российского образования на принципах всеобщности и демократичности.

Со второй половины 60-х гг. XIX в. в развитии системы российского образования возобладал *консервативный курс*. 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 ускоренном развитии широкодоступного образования как раз виделся фактор, угрожающий государственным устоям, сеющий крамолу и нигилизм среди юношества.

Главной задачей министерство народного просвещения считало «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 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 получение среднего образования выходцев из недворянских слоев, что должно было снизить революционную активность молодежи. 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.

Прежний политический курс был не только продолжен, но и усилен при императоре Александре III. 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.

Сословные 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». 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 г., придавшее начало широкому распространению церковно-приходских школ, а также «Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах» 1897 г., отводивших 45% учебного времени изучению дисциплин религиозного характера, то можно сделать вывод об утверждении консервативной линии на всех ступенях системы образования.

Приводя все эти факты, подчеркнем, что отсутствие традиций гражданского общества в России сказывалось прежде всего на незавер-

шенности, поверхностности всех предпринимавшихся реформ системы российского образования. Причем было характерно стремление (особенно при Николае I и Александре III) отделить современные научные знания и образовательные технологии от культуры – локализовать европейское просвещение в тонком слое «образованного общества» и максимально оградить от западных влияний удерживаемую в патриархальном состоянии народную (церковно-приходскую) массовую начальную школу.

Однако в целом правительственная политика, когда в развитии образования, расширения его доступности видели главную угрозу государственным устоям, оказалась недалекотрудной. Как показали события 1917–1920-х гг., именно необразованные и полубразованные массы стали опорой революционеров, а как раз образованные граждане выступили в то время в защиту российской государственности.

Масштабная индустриализация, разворачивавшаяся в России в конце XIX – начале XX в., 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.

Начало XX в., особенно период Первой мировой войны, проходило под нарастающим влиянием *английской и французской систем образования*, занимавших в то время достаточно передовые позиции. Когда становится трудно сдерживать вызовы западной системы образования, усиливается разрушение консервативных структур и в рамках социума формируется установка на «автономную личность» (теория свободного воспитания). Возрастает активность учительства, что выражается в создании инновационных учебных заведений, а также оформлении достаточно массового педагогического движения.

Все это предполагало начало нового этапа реформирования. Наиболее значимым по своему идейно-сущностному потенциалу в дореволюционной России, да, пожалуй, и 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. С этого времени на российскую систему образования начало по нарастающей сказываться *англо-американское воздействие*, которое во многом определило *технологии образовательного процесса*.

Хотя на некоторое время процесс прогрессивного развития системы образования и был заторможен, он был продолжен уже весной 1917 г. в деятельности Государственного комитета по народному образованию при МНП Временного 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 целом 1920-е гг. прошли

для советской системы образования под сильным влиянием *западной передовой педагогической мысли*, прежде всего *американской педагогики Д. Дьюи*.

Несомненно, в осуществленной в 1920-е гг. реформе образования заключался значительный прогрессивный потенциал. Проведенные 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.

В целом был придан импульс к завершению происходивших с начала XX в. процессов создания системы всеобщего начального образования. Впечатляют масштабные достижения в борьбе с неграмотностью, особенно у народов СССР.

Однако реформа образования 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 прогрессивности «новой философии» образования – педагогики развития личности, которая была положена в основу реформы, – в тех конкретно-исторических условиях она привела к дестабилизации системы образования. 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 пока-

зали неутешительные итоги вступительных экзаменов в вузы конца 1920-х гг.

В данной связи выдвинувшейся на первый план на рубеже 1920-х и 1930-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 *консервативно-стабилизационной контрреформе*, выразившейся в цикле партийно-правительственных постановлений 1931–1936 гг., когда в основных чертах, за исключением содержания образования, была воспроизведена с некоторыми деформациями и модернизациями прежняя, существовавшая в начале XX в., модель «школа учебы».

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). Не случайно созданный тип средней школы современники иронично называли «*сталинской гимназией*», построенной по *реанимированному германскому образцу*.

Вместе с тем те задачи, которые возлагались на эту реформу, оказались в основном выполнены. Была достигнута победа в Великой Отечественной войне, подготовлена вторая волна советской интеллигенции, прежде всего «технической», которая во многом обеспечила существенные достижения в области космоса и атома в 1950–1960-е гг., сковала для обороны страны надежный ракетно-ядерный щит. Во всем этом проявилась значительная роль системы советского образования.

Однако к середине 1950-х гг. советская система образования по нарастающей ощущала стагнационные процессы. Преобразования системы образования конца 1950-х – второй половины 1960-х гг., так называемая «хрущевская реформа» (ее содержание отражено в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г), ставили своей целью следующие доминанты: 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 реформа середины 1960–1970-х гг. привела вновь к стабилизации системы образования, возвращению школе традиционного статуса учебного заведения. Однако многие явления, получившие развитие в период «хрущевской реформы», нашли продолжение в 1960–1980-е гг. Например, осуществлялось 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 1960-х – первой половине 1980-х гг. преобладали реформаторские мероприятия иного статуса. Речь не шла о «просветенской 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, 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. была осуществлена модернизация содержания общего среднего образования, повышение его научного содержания до уровня мировых стандартов.

Преобразования конца 1970-х – начала 1980-х гг., носящие явно выраженный *стабилизационно-модернизаторский характер*, были завершены реформой образования 1984 г. В «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» опять вводилась 11-летняя школа, устанавливалось обучение детей с 6-летнего 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 установке на получение учащимися профессии в условиях общеобразовательной школы.

В конце 1980-х – 1990-е гг. 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. Однако в целом реформа в 90-е гг. привела к серьезной разбалансировке и дисгармонии в организации и материальном обеспечении учебно-воспитательного процесса [4, с. 104–132].

Таким образом, можно констатировать, что на протяжении своего более чем тысячелетнего развития отечественное образование неоднократно переживало и модернизационно-вестернизаторские циклы базирования на инкультурной педагогической основе, и стабилизационно-охранительные циклы, основывавшиеся на традиционно-консервативной идеологии.

Поскольку, как уже отмечалось, российская педагогика вошла в очередной традиционно-консервативный цикл своего развития, обращение к истории отечественной педагогики, особенно изучения опыта и результатов трансляции в ней консервативной парадигмы, приобретает приоритетное значение.

Итак, в целом произведенный на данной теоретической основе анализ исторического опыта осуществления в XVIII – начале XXI в. модернизаций образования может способствовать повышению эффективности совместных усилий по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования, основанной на приоритете в отечественной педагогике консервативно-традиционных ценностей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславский, М. В. Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX в. [Текст] / М. В. Богуславский // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI в. – СПб.: АППО, 2014. – С. 29–35.
2. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX в. [Текст]: в 2 т. / Э. Д. Днепров. – Т. 1. Политическая история российского образования. – М.: Мариос, 2011. – 648 с.; Т. 2. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). – М.: Мариос, 2011. – 672 с.
3. Днепров, Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст] / Э. Д. Днепров. – Изд. 2-е, доп. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.
4. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии [Текст] / М. В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2012. – 436 с.
1. Boguslavskiy M. V. Metodologiya issledovaniya strategiy modernizatsiy otechestvennogo obrazovaniya XX v. (Methodology of research of modernization strategies of national education in the XX century). *Modernizatsionnye protsessy v rossiyskom i zarubezhnom obrazovanii XVIII – nachala XXI v.* (Modernization processes in Russian and foreign education in the XVIII – early XXI centuries). Saint-Petersburg: APPO, 2014, pp. 29–35.
2. Dneprov E. D. *Rossiyskoe obrazovanie v XIX – nachale XX v.: v 2 t.* (Russian education in the XIX – early XX centuries: in 2 vol.). T. 1. *Politicheskaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya* (Vol. 1. Political history of Russian education). Moscow: Marios, 2011. 648 p. T. 2. *Stanovlenie i razvitie sistemy rossiyskogo obrazovaniya (istoriko-statisticheskiy analiz)*. (Vol. 2. Formation and development of Russian education system [historical and statistical analysis]). Moscow: Marios, 2011. 672 p.
3. Dneprov E. D. *Noveyshaya politicheskaya istoriya rossiyskogo obrazovaniya: opyt i uroki* (Contemporary political history of Russian education: experience and lessons). 2nd ed. Moscow: Marios, 2011. 456 p.
4. Boguslavskiy M. V. *Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii* (History of pedagogics: methodology, theory, personalities). Moscow: ITIPRAO, 2012. 436 p.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования Института стратегии и теории образования Российской академии образования, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО
e-mail: hist2001@mail.ru

Boguslavsky Mikhail V., Dr. Habil. in Education, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of Laboratory of History of Pedagogics and Education, Institute of Strategy and Theory of Education, Russian Academy of Education, Chairman of Scientific Council on the Problems of History of Education and Pedagogical Science, Russian Academy of Education
e-mail: hist2001@mail.ru