

Л. И. НОВИКОВА

**Образовательная
система:
современные
проблемы и опыт
истории**

Только что с большим трудом завершилась реформа по монетаризации социальных льгот.

Пробуксовывает реформа здравоохранения. Столь же трудной, как предполагается, будет реформа образования, которую В. В. Путин в беседе с журналистами выделил первой среди четырех приоритетных направлений развития страны. Действительно, не успела педагогическая общественность осмыслить объявленную министром образования В. М. Филипповым реформу школы на основе двенадцатилетки, как последовала ее фундаментальная критика со стороны бывшего министра образования Э. Д. Днепров в обзоре парламентских слушаний «Двенадцать вопросов по двенадцатилетке» ([www.iabloko.ru /Themes/Educ/12yschool](http://www.iabloko.ru/Themes/Educ/12yschool) — 30.html). В ответ на критику Филиппов на официальном сайте, разъясняя трудности реформы, категорически заявил: «Двенадцатилетке быть, но не сейчас» (philiprov.ru).

Идею двенадцатилетки подхватил новый министр, теперь уже министр образования и науки А. А. Фурсенко.

В программной статье «Модернизация образования на новом витке: цели и средства их достижения» (Фурсенко 2004) он поспешил заверить общественность, что модернизация образовательной системы на основе двенадцатилетки будет неукоснительно проводиться. Естественно, при этом возникает вопрос, зачем было менять предшествующего министра на полпути. Пусть бы завершил трудную реформу, за которую он взял на себя ответственность. Ведь не меняют же лошадей на переправе.

Впрочем, одновременно новый министр выступил и с *новой инновационной программой*, суть которой состоит в ориентации педагогов и учащихся высшей и средней школы на опережающее удовлетворение запросов экономического развития общества, чему и должны соответствовать их инновацион-

ные программы. Школьное образование призвано готовить «успешных людей для успешной страны». Впрочем, молодой человек должен и сам стремиться к успеху с ориентацией на инновационные установки, ибо, только добившись успеха, он может почувствовать себя полноценным человеком. Естественно возникает вопрос, а что делать с «неуспешными», «неинновационными» детьми и подростками, не подходящими под заданные стандарты? Ведь по признанию самого министра 15% подростков в нашей стране не получают среднего образования, при этом статистика умалчивает, сколько детей вообще оказывается за пределами образовательных учреждений.

Эти же мотивы прозвучали в официальном выступлении министра на заседании правительства 22 сентября 2005 г. «О мерах по развитию образования». Много в докладе Фурсенко заслуживает внимания: это и беспокойство по поводу разросшегося числа вузов и их филиалов, не соответствующих возросшим требованиям высшей школы, что открывает возможность торговли дипломами; это и недостаточная развитость компьютеризации, в частности, отсутствие федерального портала дистанционного программного обучения; это и недостатки финансирования высшей и средней школы.

Подводя итог краткому обзору заявленной программы Фурсенко, можно констатировать, что в ней преобладают сентенции *министра науки, но не образования*, которое всегда было ориентировано на ребенка-подростка — *успешного и не очень* — в расчете на учебно-воспитательную роль педагогической практики. В программных выступлениях министра много говорится о науке вообще и отсутствует апелляция к *педагогической науке*, что вызывает недоумение. А между тем педагогическая наука развивалась и развивается независимо от смены министров: у нее свои проблемы и свои трудности. Однако научные проблемы педагогики, по-видимому, мало беспокоят ее высшее организационное звено. Таким образом, обозначился своеобразный разрыв между педа-

гогикой, как наукой об образовании и воспитании подрастающего поколения, с одной стороны, и практикой и логикой организации образовательной системы, с другой.

В развитии русской педагогической науки можно выделить три координаты: дидактика, теория воспитания и критически обобщенная история педагогической науки и практики. История педагогики как теоретическая дисциплина достаточно обстоятельно представлена в нашей науке. Однако наряду с этим организация любой системы образования, или просвещения, требует включения ее в социально-экономические условия бытия, т. е. социализации. По определению А. В. Мудрика, «каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций — способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления, вплоть до применения физического насилия, системы способов выражения признания, отличия, наград. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями» (Мудрик 2000: 27).

В отличие от истории педагогической мысли история социальной организации образовательных систем в связи с развитием российского общества находится на периферии науки, хотя и она имеет определенное фактуальное основание (Рождественский 1902; Барсуков 1891; Мединский 1929; Миллюков 1994; Цирульников 2001; Мудрик 2002). Этот аспект истории социализации педагогических систем имеет прямое отношение к обсуждаемой проблеме. Поэтому именно он избран нами в качестве предмета рассмотрения. К тому же одно из средств предупреждения непредсказуемо нежелательных последствий предстоящих реформ образования мы усматриваем в обращении к российской истории организации систем образования, которые не раз сталкивались со схожими трудностями и находили (или не

находили) выход из них. Но даже ошибки в этом случае поучительны, ибо, как подчеркивал В. О. Ключевский, «История учит даже тех, кто у нее не учится; она их *проучивает* за невежество и пренебрежение» (Ключевский 1968: 265–266).

Пути к европейскому просвещению в России открыл молодой весьма *непросвещенный* царь Петр. Силой своего характера и ума он понял, что изолированное развитие России тянет ее к варваризации, и решительно повернулся лицом к Европе. Настроенный на радикальную перестройку российской государственности молодой царь во главу угла поставил образование нации на европейский лад, приняв во внимание совет, данный ему Лейбницем: «Такой план, — советовал Лейбниц, — должен быть выполнен быстро и прямолинейно, творческим умом одного человека; точно так же, как город всегда бывает красивее, когда он выстроен сразу, чем когда он возникал постепенно, в несколько приемов» (Тихомиров 1998: 319).

К просветительской деятельности Петра, хотя и фрагментарной, следует отнести перевод церковно-славянской азбуки на современный русский лад, что, придав образованию светский характер, способствовало отделению школы от церкви. Введение гражданского шрифта позволило основать и первую русскую газету «Ведомости». По инициативе царя на русский язык стали переводиться европейские книги, в том числе научного и философского содержания. Но, пожалуй, главное, чему было положено начало, это открытие светских, хотя и специализированных в духе интересов Петра, школ: навигационная, инженерная, цифирные школы. Последние вскоре были переведены в губернские города, выполняя функции начального и среднего образования в провинции, а заодно готовившие учителей по арифметике для всей системы образования. Распространению первоначальных математических знаний способствовала и замена славяно-буквенных обозначений цифр на арабскую десятичную систему и составленная на этой основе Леонтием Магницким

первая арифметика (1703 г.) — своего рода энциклопедия математических знаний.

Начинания Петра в области просвещения в силу положительной инерции, хоть и фрагментарно, но все же были продолжены его наследниками. Пожалуй, самым значительным событием российского просвещения стала реализация замысла Петра и идей Ломоносова — открытие в 1755 г. в Москве Университета и при нем двух гимназий для дворян и разночинцев.

Следует признать важную, хотя и противоречивую роль Екатерины II в распространении идей Просвещения в России. Современница Вольтера, Дидро, Руссо и других просветителей, она со многими из них находилась в дружеской переписке. Почитая себя восприемницей и истолковательницей идей французских просветителей на благо России, Екатерина использовала многие из их текстов и идей в своих сочинениях, в том числе в знаменитом «Наказе», представлявшем собою нечто вроде конституции просвещенного абсолютизма. «Сделайте, чтобы просвещение распространилось между людьми», — обращается она в своем «Наказе» к членам Уложенной комиссии. Идеи просвещения действительно получили распространение в стране, хотя и не в том обличье, какого она ожидала. На фоне вольтерьянских заигрываний самой императрицы драматически прозвучали руссоистско-пророческие интенции А. Н. Радищева в приложении к российской действительности и развернулась многогранная просветительская деятельность Н. И. Новикова. Все это создавало атмосферу *русского Просвещения*, в которой воспитывалось новое поколение дворянской молодежи от будущих либералов до декабристов.

Просветительские начинания Екатерины воспринял ее внук Александр I. Однако идеи Просвещения в свете дворцового опыта оставили несколько преломленный след в душе императора. Признавая «привлекательность либеральных реформ», Александр в глубине души понимал, что принятие их должно круто изменить и его собственное положение

как самодержца милостью Божьей, который никому не обязан отчетом. Но все же, к числу реформ, осуществленных им по инициативе «Негласного комитета», следует отнести реформу государственного управленческого аппарата, сведение разнородных государственных органов в соответствующие министерства. Согласно Манифесту 8 сентября 1802 г. в этой системе *впервые* было предусмотрено *Министерство народного просвещения*, которое, объединяло все административные, программные и надзорные функции в сфере образования. С учреждением *Министерства просвещения* образование окончательно становится делом государственным. Основные его функции, по определению, совмещали «воспитание юношества» и «распространение наук».

Со времени основания Министерства народного просвещения (1802 г.) до установления советской власти сменилось 25 министров (Цирульников 2001: 65). В свое время А. Хомяков подметил, что в России плохие и хорошие правители чередуются через одного. Нечто аналогичное происходило и с министрами просвещения. В министерской чехарде можно выделить, пожалуй, только пять министров, чья деятельность оставила после себя позитивный след. Впрочем, и опыт реакционных министров содержит, по словам Ключевского, поучительный урок.

Первым министром стал граф П. В. Завадовский (1802–1810). Согласно его проекту, одобренному царем, вся страна была поделена на учебные округа, во главе каждого из которых был поставлен университет, обладавший большой автономией. Под его научным покровительством находились гимназии, за которыми следовали уездные училища и, наконец, приходские школы.

В идеале вся система образования строилась на принципах *единообразия* и *преемственности* программ, учебников, «чтоб не воследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы». В учебном плане начальные школы оставались на попечении прихода, средние школы исходили из программ университетов. Вся

система строилась сверху вниз, что, по замыслу реформаторов, предполагало как бы естественный переход учащихся из начальной школы в среднюю (гимназии и реальные училища) и из средней школы в университеты. Однако на практике этот проект оказался нереализуемым. Государство брало на себя финансирование лишь *высшей и средней школы*, выпускники которых — дети дворянского сословия — пополняли бюрократический аппарат государства. Начальное же образование «народное, в тесном смысле этого слова, образование, должно обеспечиваться средствами самого населения... Таков основной тезис, определяющий в совокупности наших проектов материальную сторону учебных реформ», — подводит итог проблемы С. В. Рождественский (Рождественский 1902: 25). Нет нужды говорить, что «средства самого населения» имели весьма *призрачный* характер, чему соответствовало и состояние начальной школы. Но без достаточной начальной школы вся система народного просвещения повисает в пустоте.

И в целом, построение государственных систем, в том числе системы народного просвещения, «с верхних этажей» справедливо подверглось резкой критике главным советником Александра М. М. Сперанским. «Просвещение в России шло доселе а' rebours, т. е. вопреки здравому смыслу. Здравый смысл требует начинать вещи всегда с их оснований и вести к совершенству постепенно, и, следовательно, должно было бы начать народными школами и кончать академией» (Антология педагогической мысли России...1987: 49).

На этом же применительно к школьной системе позже настаивал и К. Д. Ушинский: «В основу всяких прочных улучшений в народном быте должна необходимо, неизбежно лечь народная школа», писал он (Ушинский 1948: 254). По замечанию П. Ф. Каптерева, одним из самых видных современных недостатков русского общества К. Д. Ушинский признавал и отсутствие общественных убеждений в русском образованном обществе «А между тем общество без высказанных общественных убеждений — самое опасное

общество для правительства» (Каптерев 1915: 564). История подтвердила это замечание обоих ученых.

Министром, попытавшимся по-своему решить эту задачу, был С. С. Уваров (1833–1849). В современной литературе обычно приводится упрощенная характеристика деятельности Уварова. Его относят к консерваторам, а то и к реакционерам. На самом деле Уваров для своего времени представлял собой деятеля достаточно крупного масштаба (Соловьева <http://www.Metakutura.ru/vogoga/mttaist/solov.htm>). Воспитанный на литературе французского Просвещения, он был убежден, что универсальная формула либерализма «Свобода, Равенство и Братство», непригодна для традиционного русского общества. Заимствованные с Запада либеральные идеи закончились в России национальной трагедией декабризма. И Уваров решил противопоставить рассеянному, но не уничтоженному либерализму и зарождающемуся экстремизму революционеров идеологию, основанную на «истинно русских охранительных началах».

Обосновывая царю необходимость смены идеологической ориентации образования на основе «правильного» воспитания, готовящего верноподданных слуг царю и отечеству, министр подчеркивал, что в этих целях «следует, *постепенно завладевши умами юношества*, привести оное почти нечувствительно к той точке, где слиться должны, к разрешению одной из труднейших задач времени, образование правильное, основательное, необходимое в нашем веке, с глубоким убеждением и теплой верой в истинно русские охранительные начала *Православия, Самодержавия, Народности*, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего Отечества» (Барсуков 1891: 82–83). Не следует забывать, что Уваров действовал в заданных обстоятельствах. И в этих обстоятельствах предложенная им формула, действительно давала новую *национальную идеологию* для России, в том числе для народного просвещения.

Призыв к *православию* в то время имел большой смысл, ибо дворянская молодежь увлекалась масонством. В масонские ложи входили высокопоставленные особы вплоть до бывшего министра просвещения и духовных дел и одновременно многие из декабристов и их друзья. Русское православие считалось средоточием «фанатизма, религиозной нетерпимости и мертвого благочестия, обряда и внешней формы», чуждыми Духу Христову. А среди простонародья сильным оставалось старообрядчество, появились новые секты вроде хлыстов, скопцов и др. Уваров понимал, что в этих условиях надо поднимать авторитет *ортодоксального* православия.

Что касается «*самодержавия*», то в сознании дворянства еще были свежи в памяти ликование парижской «толпы», когда «законнейшему» монарху и его жене гильотина рубила головы. Не забыты были и кровавые схватки за власть у себя в стране. И как незаживающая рана, бередило души декабрьское столкновение на Сенатской площади дворянской молодежи (своих сыновей и братьев) с самодержавием. Необходимо было укрепление самого принципа самодержавия независимо от личности самодержца, тем более для России, где порядок держался исключительно на власти самодержца.

Понятие «*народности*» принадлежит немецкой ученому Вильгельму фон Гумбольдту, другу Уварова. В 1814 г. после победы союзников над Наполеоном он следующим образом определил это понятие: «Вся жизненная сила, простота и свежесть нации воплощаются в народе, который — поскольку он всегда действует как масса — обладает и соответствующим характером. <...> Характер народа путем воспитания и других средств следует поставить в государстве в такие условия, чтобы он не только внушал к себе глубокое уважение высших сословий, которые от народа отделить до конца невозможно, но и склонность укреплять и обновлять их изнеженность его силой и его свежестью...» (Из писем В. фон Гумбольдта 1989: 236). В России после Отечественной войны

1812 г. понятие народности также было в большой чести. Однако сословно-дворянский быт все более затягивал и это понятие рутиной. Его следовало обновить и усилить авторитетом царского слова.

Изначально уваровская триада послужила идеологической основой реорганизации системы *народного просвещения*. Особой заботой и вниманием министра пользовались университеты. Университеты, в первую очередь Московский, казались Николаю и его окружению рассадниками революционных идей. С целью реабилитации Московского университета в глазах царя министр в 1832 г. провел ревизию этого учебного заведения. Уварову удалось убедить императора в том, что «дух и расположение умов молодых людей ожидают только обдуманного направления, дабы образовать в большем числе оных полезных и усердных орудий правительства» (Барсуков 1891: 827). Вместе с тем, твердо стоявший на принципах сословного образования Уваров хотел превратить университеты преимущественно в дворянские учебные заведения. Именно поэтому в течение 10 лет плата за обучение в них повышалась дважды.

Политика министра в области среднего образования сводилась к повсеместному распространению «классического образования», т. е. системы обучения, которая была основана на преподавании латинского и древнегреческого языков. Поклонник античной культуры, Уваров провозгласил, что «введение основательного классического образования — это цель, к которой мы должны стремиться всеми силами». В то же время он прекрасно понимал, что развитие России в новых условиях требовало специалистов, обладающих реальными знаниями. Поэтому со второй половины 1830-х годов при гимназиях начинают открываться реальные классы. Однако уделяя внимание средней школе, которая, по его мнению, должна была полностью перейти под контроль государства, Уваров, как и его предшественники, бросил на произвол судьбы начальную школу, которая, таким образом, оставалась со-

словно отстраненной от общей системы просвещения.

Император высоко оценил деятельность Уварова на посту министра, пожаловав ему графский титул, на гербе которого был высечен знаменитый девиз: «Православие, Самодержавие, Народность».

Вслед за Уваровым последовал ряд реакционных или «никаких» министров. И только на волне либерального движения 1860-х годов в министерство просвещения пришел одухотворенный либеральными общественными настроениями министр А. В. Головнин (1861–1866). Это была эпоха «великих реформ» царствования Александра II. Александр понял урок Сперанского, начав реформы «снизу», с *отмены крепостного права*. Знаменательно, что реформа образования стала *второй* после отмены крепостного права.

Преобразование системы народного просвещения Головнин начал сразу в нескольких направлениях. Цель и план реформы системы народного просвещения были изложены министром *публично* в «Обзоре деятельности Министерства»: «На Министерстве народного просвещения лежит обязанность, во-первых, заботиться о правильном, всестороннем нравственно-религиозном, умственном, физическом, эстетическом образовании молодых поколений, и, во-вторых, содействовать расширению области человеческих знаний вообще и в особенности в распространении их в нашем отечестве» (Рождественский 1902: 396). Таким образом, в ведении министерства были увязаны воспитание, просвещение и образование молодого поколения. Но главным все же оставалось образование. Бесспорным достоинством Головнина была *прозрачность* его деятельности как министра. С 1864 г. систематически издается «Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения», доступный не только специалистам, но и общественности. За время своей деятельности Головнин, несмотря на препоны консерваторов, сумел реализовать ряд важных реформ.

Наибольшую общественную значимость представлял университетский устав. Проект нового университетского устава обсуждался на комиссии Государственного Совета. Свой доклад министр начал с объяснения причин упадка университетов. Он выделил четыре основные причины: 1) недостаток хороших профессоров; 2) излишнее разнообразие обязательных предметов; 3) недостаточная подготовка поступающих; 4) *равнодушие ученого сословия и профессуры к занятиям ввиду скудости их материального обеспечения и вследствие этого низкого социального статуса.*

После обстоятельного обсуждения новый университетский устав в пятой редакции был принят в 1863 г. В основу управления университетов была положена их автономии, предусматривающая невмешательство государственных властей в их дела. Верховную власть внутри университетов осуществляет Ученый Совет под председательством ректора. Устав предусматривал корпоративное устройство университетов, т. е. самобытную организацию как профессоров, так и студентов, что, с одной стороны, позволяло им решать свои профессиональные и бытовые вопросы и, с другой, активно воздействовать профессорской корпорации на студентов. В частности по отношению к учащимся новый устав преследовал две главные цели: 1) усилить влияние на них ученой корпорации и 2) возбудить и поддерживать в студентах интерес к самостоятельным занятиям наукою (Рождественский 1902: 420–421). Одновременно было увеличено финансирование университетов, в том числе содержание профессуры. Это привело к росту уровня профессорско-преподавательского состава и, соответственно, повышению качества читаемых лекций. Хотя обучение оставалось платным, предусматривались и льготы для неимущих сословий, которые полностью или частично освобождались от уплаты.

Параллельно с утверждением университетского устава шла разработка основных принципов организации *средней школы*. Согласно новому уставу средней школы 1864 г.,

она делилась на три уровня: народные училища, прогимназии и гимназии, связанные преемственностью программ, ориентированных на высшую школу, притом что в гимназии и прогимназии обучаются дети *всех сословий*, без различия вероисповедания. В уездных городах гимназиям предшествовали прогимназии, в которых министерство видело базовую основу *всеобщего образования*. Выпускник прогимназии мог служить чиновником уездных и губернских городов, а мог, пройдя высшие классы гимназии, поступать и в университет. Воспитание в средней школе рассматривалось как самостоятельная профессия, при этом труд воспитателя приравнивался к труду педагога.

При обсуждении статуса *начальных школ* в министерстве и околоминистерских кругах разгорелась дискуссия. Одни настаивали на том, чтобы это дело было всецело передано в руки правительства, которое бы *содержало* народные училища *за счет казны*, с тем чтобы иметь возможность влиять на развитие начальной школы. Но при этом не были просчитаны необходимые ресурсы на содержание училищ и огромной армии учителей. Министерству не оставалось ничего другого как ориентироваться на народную инициативу. Н. А. Корф, поборник земств, настаивал на том, чтобы передать это дело в их распоряжение, т. е. в конечном счете в распоряжение общественности. Однако сами земства были бедны, а от государства вместо финансовой поддержки к ним шли лишь регламентирующие требования. Финансовая необустроенность начальной земской школы во многом стала тормозом развития всеобщего образования в стране, что постоянно служило источником общественного раздражения. К сожалению, приходится констатировать, что положение начальных школ и по сию пору остается самым уязвимым в системе народного образования.

Радикально-либеральная программа Головина вызвала раздражение консерваторов, особенно после 1866 г. (выстрел Каракозова). Министру в ультимативной форме было предложено руководствоваться охра-

нительными началами. Однако он предпочел отставку. В «Записке для немногих» он с грустной иронией писал о «высоком призвании» министра просвещения: «...в нем никто не нуждается, никому он не может быть полезен и нужен» (Цит. по: Цирульников 2001: 68).

На смену либералу Головнину на пост министра просвещения пришел обер-прокурор Синода Д. А. Толстой, который в царствование Александра III совмещал обе эти должности. За это время он успел «исправить» реформу средней школы за счет резкого увеличения в гимназиях латыни и снижения статуса реальных гимназий. К 1880 г. Толстой представил проект устава университетов, фактически сводящий их автономию к нулю. Он и был принят как новый, «охранительный» по своей сути, устав 1884 г.

Вслед за университетами наступила очередь за гимназиями, которые власть в лице нового министра И. Д. Делянова решила также превратить в оплот дворянского сословия. Заявив публично, что образование вредно для «низших классов», министр просвещения подписал в 1887 г. указ, согласно которому директорам гимназий запрещалось принимать детей без «достаточного ручательства в их правильном домашнем надзоре». В список неблагонадежных входили «дети кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей» (Милюков 1994: 316) (в народе этот указ получил нарицательное название как указ о «кухаркиных детях»).

Царствование последнего российского императора Николая II, фактически совпавшее с началом нового века, продемонстрировало полное несоответствие состояния народного образования с экономическими, научно-техническими и идейно-просветительскими требованиями века. Перепись 1897 г. показала, что $\frac{1}{6}$ часть населения России оставалась неграмотной (вспомним 15% подростков, по статистике Фурсенко остающихся за пределами обязательного среднего образования). Так Россия из мировой державы скатывалась в арьергард европейской и мировой экономической и политической жизни.

Кризисное положение страны не спас и экономический подъем 1910–1912 гг., он лишь вселял некоторые надежды.

Последним министром просвещения, оставившим по себе добрую память, был граф П. Н. Игнатьев (1915–1916). Начало мировой войны, рост патриотических настроений вызвали новый поворот к либерализму. И в этой обстановке министр начал подготовку серии либеральных реформ в сфере образования и поэтапной их реализации. Выступая в Государственной Думе, Игнатьев заметил по поводу средней школы, что здесь реформировать придется почти все. «Россия — талантливая страна, нуждающаяся только в просвещении. Школа ее должна быть предметом государственного значения», — заявил он. И в этом плане им был осуществлен ряд мероприятий, направленных на сближения гимназий и реальных училищ и образования единого типа школы, ее приближения к потребностям современной действительности. В реализации этого проекта должны были быть осуществлены следующие принципы: 1) школа должна быть *национальной*; 2) школа должна давать *законченное* среднее образование; 3) школа должна быть представлена разными типами ориентации — гуманитарными, реальными, политехническими, коммерческими; 4) необходимо сближение семьи и школы; 5) необходимо повышение ответственности педагогов в подготовке и реализации школьных программ. Одновременно Игнатьев в условиях войны добился повышения ассигнований на просвещение, и в частности повышения заработной платы учителям.

По отношению к высшей школе было четко обозначено возвращение ее к университетскому уставу 1863 г. Одновременно в порядке частных директив были допущены к высшему образованию женщины, особенно на медицинские факультеты. Была начата разработка программы профессионально-технических высших школ. За время игнатьевской реформы в стране было открыто не менее 20 новых высших учебных заведений. Реформам Игнатьева сопутствовал общий

подъем педагогической мысли в стране. Летом 1916 г. в Петрограде, Москве, Киеве, Одессе, Казани и других городах России прошли педагогические съезды при большой активности участников.

Однако не дремали и реакционеры. В Игнатьеве они увидели опасного противника, которого следовало свалить. И когда ситуация в Думе ввиду нарастания революционной ситуации в стране и ухудшения позиций на фронтах резко сдвинулась вправо, они это сделали. Тем самым игнатьевская реформа так и осталась незавершенной. После попыток реакционеров повернуть вспять дело образования революция перечеркнула все контрреформы и реформы... Начался новый отсчет времени.

Но каким бы ни был по своей социальной структуре общественный строй — сословный, классовый, финансово-олигархический, наконец, гражданский — он не должен ущемлять детей и подростков, ибо будущее жестоко мстит за несправедливость современности по отношению к ее будущему.

Лит.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М., 1987;

Барсуков Н. Жизнь и труды Н. П. Погодина. СПб., 1891. Кн. 4; Из писем Вильгельма фон Гумбольдта // Иностранная литература. 1989. №11; Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915; Ключевский В. О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. М., 1968; Медынский Е. Н. История педагогики в связи экономическим развитием общества. М., 1929; Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. М., 1994. Т.2. Ч. 2; Мудрик А. В. Социализация как социально-педагогическое явление // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. Калуга, 2000; Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2002; Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. СПб., 1902; Соловьева Ю. Трилистник империи: <http://www.Metakutura/ru/vogora/mttaist/solov.htm>; Тихомиров Л. А. Монархическая государственность. М., 1998; Ушинский К. Д. Соч. М.-Л., 1948. Т. 2; Фурсенко А. А. Модернизация образования на новом витке: цели и средства их достижения. <http://www/eurekanet.ru/ewww/info/965.html> 06.12.2004; Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. М., 2001.