

УДК 37.032

Кое-что об образовательных традициях, или Как учили нас, наших отцов и дедов? (триптих)

Третья статья

В.Л. Кургузов

Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, ул. Ключевская 40в,
Улан-Удэ, Республика Бурятия
vlkurguzov@rambler.ru
Статья поступила 19.03.2017, принята 15.08.2017

В статье в исторической ретроспективе осуществляется анализ передового педагогического опыта школы Л.Н. Толстого в Ясной Поляне, развенчиваются надуманные замечания в его адрес со стороны официальной педагогики, делается вывод о том, что «секреты» педагогики Толстого, к сожалению, сегодня более известны в Европе, чем в нашей стране. Вместе с тем автором позитивно оценивается педагогический опыт советской школы, отмечаются недостатки современной системы образования в России.

Ключевые слова: школа; образование; воспитание; традиция; реформа; творчество; способность; личность; коллектив.

Some issues on educational traditions or How we, our fathers and grandfathers used to be taught (triptych)

V.L. Kurguzov

East Siberian State University of Technology and Management; 40B, Kljuchevskaya St., Ulan-Ude, Republic
of Buryatia, Russia
vlkurguzov@rambler.ru
Received 19.03.2017, accepted 15.08.2017

The article presents the analysis of the advanced pedagogical experience of Leo Tolstoy's school in Yasnaya Polyana in retrospective review; debated remarks and misconceptions towards him from official pedagogy have been debunked. The paper concludes that, unfortunately, the "secrets" of Tolstoy's pedagogy are more known in Europe than in our country today. At the same time, the author positively assesses the pedagogical experience of the Soviet school, and notes the shortcomings of the modern education system in Russia.

Key words: school; education; upbringing; tradition; reform; creativity; ability; personality; collective.

*Традицию надо не умалять, а уважать.
Расул Гамзатов*

*Когда дети называют нас отсталыми и консерваторами,
утешимся тем, что наши внуки отомстят им за нас.
И.Д. Вальде*

Чтобы ответить на поставленный в заглавии вопрос, я не стану поддаваться искуше-

нию анализа дидактических традиций и образования конца XIX — начала XX вв., кото-

рый и стал временным отрезком школьной жизни наших дедов и отцов. Ответом может стать простая, но вместе с тем примечательная иллюстрация богатейшего педагогического опыта гуманистической педагогики Л.Н. Толстого, который имел широкое распространение в школах России и служил своеобразным вектором развития российского образования. Многие учителя, особенно провинциальных школ, изучали этот опыт и активно внедряли его в педагогическую практику. Взгляды Л.Н. Толстого чрезвычайно актуальны в наши дни, ибо сегодняшняя действительность — это своего рода слепок с того периода, в котором он выражал свои мысли.

В 70-е гг. XIX в. преподаватель философии в лицее Кондорсэ (Франция) М. Изулэ восторженно писал: «Толстой — граф, Толстой — крупный землевладелец, гениальный Толстой — делается учителем... Патриций, который несколькими взмахами крыльев возвысился до высоты гения и славы и сошел с нее для того, чтобы сделаться учителем...» [1, с. 134].

Толстой уже тогда обладал всемирной славой, и нужны были более сильные побуждения, чтобы отказаться от этой славы, быть выше собственного честолюбия. Эти побуждения были вызваны тем, что Толстой был уверен: только в воспитании заключается общественное спасение и искупление человеческого рода. Следуя своим убеждениям, Толстой, по мнению Изулэ, поступает «героически».

Позднее, оценивая свой жизненный путь, Л.Н. Толстой писал в своем дневнике 8 марта 1901 г. (почти через 40 лет после того, как он стал заниматься педагогической деятельностью): «Счастливые периоды моей жизни были только те, когда я всю жизнь отдавал на служение людям. Это были: школа, посредничество, голодающие и религиозная помощь» [2, с. 358].

Свою педагогическую деятельность Л.Н. Толстой начал в 60-е гг. XIX в. Социально-психологическая ситуация жизни России этого периода во многом напоминает сегодняшнюю. Как и в тот реформационный период, человек вроде бы получил возможность проявления инициативы и творчества. Однако без духовности и нравственности

осуществить возрождение России было нельзя. Вернуть жизни человека ее исконный гуманистический смысл — это означало повернуть его к фундаментальным жизненным ценностям и нравственным общечеловеческим первоосновам. Именно это и было главной целью педагогической деятельности Толстого.

Деятельность Толстого-педагога Н.В. Кудрявая в своей книге «Лев Толстой о смысле жизни» подразделяет на три периода: первый — 1859–1862 гг., второй — 1870–1876 гг., третий — начиная с конца 1880-х гг. и до конца жизни писателя [3, с. 21].

Первый период педагогической деятельности писатель назвал периодом «трехлетнего страстного увлечения ... педагогическим делом». Это было время большого общественного подъема в России в связи с отменой крепостного права. Просветительскую деятельность Л.Н. Толстой рассматривал как выполнение своего долга перед народом. Важнейшими задачами школы он считал следующие: формирование нравственного сознания и самостоятельности при полной свободе учащихся.

Учебно-воспитательная работа с детьми и внеклассные занятия учащихся Яснополянской школы непрерывно развивались и совершенствовались. Школу посещали около 40 мальчиков и девочек 7–13 лет. Уроки в школе начинались с 8 часов утра и зачастую продолжались до 2 часов дня; с 2 и до 5 часов был обеденный перерыв. В сумерках занятия возобновлялись и заканчивались в 8–9 часов вечера.

Учебный план Толстой составлял с учетом того, чтобы его ученики получили широкий круг знаний. В Яснополянской школе изучали 12 предметов: 1) чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математика, 11) беседы на естественные темы, 12) закон Божий.

Яснополянская школа стала своеобразной лабораторией по изучению творчества учителей и учащихся. Толстой полагал, что учебная работа детей, ее содержание определяет общее развитие личности.

Во вводной статье «Что внес Л.Н. Толстой в разрешение вопроса о воспитании и обра-

зовании», открывающей книгу классика «Избранные мысли об образовании и воспитании», И. Горбунова-Посадова пишет: «Первый луч солнца новой жизни, восходящего над детьми человечества, блеснул ... в русской деревенской жизни в Ясной Поляне, осветив с небывалою силою тьму, царившую над детской душой под вывесками “просвещение” и “воспитание”, и ярко показав истинный путь к освобождению из нее детей» [4, с. 1, 2].

Толстой сумел создать такую школу, которая по новизне и гуманности подхода к детям, оригинальности методов преподавания, смелости и страстности исканий новых путей в педагогике не имела себе равных среди школ не только в России, но и за рубежом.

Чтобы быть в курсе всего нового в педагогической практике, Л.Н. Толстой изучал ее в школах Германии, Франции, Бельгии, Англии и Италии.

Кладезем педагогической мысли для современников являлись глубокие по содержанию статьи Толстого «О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «Воспитание и образование», «Дневник яснополянской школы», «Проект устава учебных заведений» и др., которые печатались впоследствии в ежемесячном журнале «Ясная Поляна».

Толстой был одним из выдающихся борцов против формализма и некомпетентности в обучении. По записям в дневниках и педагогическим статьям Льва Николаевича мы видим, что он изучал педагогические сочинения Монтеня, Руссо, Каменского, Песталлоцци, Дистервега, Ушинского, работы западноевропейских и российских методистов.

Реконструкция преподавания всех учебных дисциплин в яснополянской школе, а также работа над созданием собственной учебной литературы, «Азбуки» и «Новой Азбуки», поставили Толстого перед фундаментальными педагогическими проблемами, а именно: каковы цели и содержание образования? Как рассматривать соотношение науки и учебного предмета? Какие необходимы методы обучения? Можно ли опираться на существующие теории познания?

Выводы, к которым пришел Толстой, были по тому времени ошеломляющими.

Он утверждал, что современная ему дегуманизованная педагогическая наука соответственно предполагает дегуманизованный «продукт». Такой «продукт» «абстрактной педагогики» (так ее называл сам Толстой) рисует автор в статье «Воспитание и образование» — юношу Ваню, прошедшего весь курс науки в учебных заведениях России и в результате «чужим умом думающего», «чужим умом говорящего», «курящего папиросы и пьющего вино», «самоуверенного» и «самодовольного».

Читатель! Вам никого не напоминает этот юноша Ваня? Разве не реально то, что современная школа под руководством чиновников от образования, значительно растеряв свой отечественный дидактический потенциал, вывернув в последние годы свою шею в сторону Запада, только то и делает, что штампует подобных юношей, жертв так называемой, «абстрактной педагогики»? Разве мы не ощущаем, что современная система российского образования (включая и высшее) с ее поголовной «университизацией» стала своего рода эффективным противозачаточным средством от зарождения стремления к профессиональному научному познанию, несмотря на гордые вывески на фронтонах зданий — «Университет...»? А университеты, между прочим, должны по определению быть цитаделью науки. Однако если посмотреть на экспериментальную и лабораторную базу многих из них, то говорить об инновационной научной подготовке студентов сегодня просто не приходится.

Однако не будем отвлекаться.

Традиционное авторитарное воспитание тормозит творческое развитие детей, что, по мнению Толстого, является определенным регрессом. Перестройка преподавания всех учебных предметов в яснополянской школе, включая Закон Божий, пение, рисование, явились в истории отечественной педагогики первым примером преодоления недостатков авторитарного подхода. Поэтому главными критериями педагогики Толстого являются свобода и творчество каждого учителя и учащегося и желание сделать этот опыт достоянием всех.

«Чтобы сделаться наукой, и плодотворной наукой, — указывал Толстой, — педагогике, по нашему убеждению, нужно пере-

стать оставаться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и вывести свои положения от частных к общим, а не наоборот» [5, с. 368).

Л.Н. Толстой считал жизненно важным сделать так, чтобы каждая школа стала благоприятной «средой детства», где ненасильственное обучение способствует тому, что в школе нет нелюбимых предметов, нелюбимых учителей, где отсутствует процесс передачи знаний, а присутствует процесс творчества, процесс постижения знаний при полной свободе выбора. Толстой писал, что «образовывающемуся нужно представить полную свободу воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которое он не хочет» [6, с. 59].

Этот педагогический тезис критиковался современниками Толстого. На современном же этапе повсеместно в школах введены факультативные занятия по выбору учащихся, а в вузах — элективные курсы. Полагаю, что в будущем этот аспект обучения станет превалировать, а учащимся и студентам будет предоставлена, как предвидел Толстой, свобода выбора изучаемых предметов. Свобода — это всегда возможность выбора, или — или. И выбор заключается в том, какие занятия следует посещать, а не в том, посещать или не посещать учебные занятия. Конечно, свобода выбора предполагает качественно иной, более высокий уровень сознания — не только учащихся или студентов, но и (может быть, в первую очередь) «обучающих», т. е. учителей и преподавателей.

В адрес Толстого высказывалась масса замечаний по поводу его педагогических исканий. На эту критику он отзывался на страницах своего дневника, но не был услышан в полной мере своими современниками. При этом он выражал надежду, что будущее поколение поймет и оценит смысл его педагогических идей.

Вместе с тем, выступления писателя в защиту личности ребенка, осуждение авторитарного стиля обучения и воспитания, утверждение нового педагогического мировоззрения были подхвачены прогрессивными педагогами во всем мире уже в начале XX в.

Тогда появились первые публикации о педагогике Толстого: Э. Кросби в США и его «Дома игры» для маленьких детей в Бруклине; К. Штауб и Г. Прокс в Германии; П.М. Нойков, Ж. Атанасов в Болгарии, Ш. Бодуэн во Франции.

В 1965 г. вышел специальный учебник альтернативного школьного движения, который написал учитель нью-йоркской «свободной школы» Жорж Декисон. О прообразе своей школы он рассказывал на страницах альманаха «Альтернативные школы — информация и проблемы», изданном в Гамбурге в 1979 г. Вот что мы читаем здесь на 79-й странице: «Имеется еще и другая школа, которая имеет другую историю и история которой для нас много значила, о существовании которой знали немногие. Это была свободная школа, которую учредил Лев Толстой для крестьянских детей в своем имении Ясная Поляна. ... В течение трех лет преподавал он в школе и сверх того писал блестящие статьи ... он был в образовании новатором, который опередил свое время».

Парадоксально, но бесценный педагогический опыт Л.Н. Толстого, кладезь его новаторских идей в большей степени апробирован за рубежом, а не у нас в России. Приведу такой пример.

В середине 90-х гг. прошлого столетия, выступая на одной из научных конференций по проблемам высшего образования, профессор МГУ Л.Н. Панкова с вполне объяснимым восторгом говорила об учебных программах Массачусетского технологического института (США). В частности, она подчеркивала, что в этом техническом учебном заведении более сотни учебных курсов гуманитарного цикла, которые выбирают для изучения сами будущие инженеры. В них освещаются проблемы на любой вкус: философия музыки Баха, творчество Сальвадора Дали, традиционные культуры народов мира, культура древних цивилизаций, культура постмодерна и даже творчество Шолохова.

В заключение она сказала: «Как видите, в этом техническом вузе созданы все возможности для получения солидного гуманитарного образования. И не дяди из Госдепартамента или какой-либо методической комиссии, а сами студенты определяют, кроме

обязательного минимума, зачем и сколько в техническом вузе им нужно философии, социологии, политологии или музыки; сколько теоретических и прикладных дисциплин. Это последнее студенческое решение и определяет нагрузку преподавательского состава» [7, с. 206].

К сожалению, уважаемый профессор не сказала о том, что свободный выбор учебных курсов американскими студентами есть не что иное, как воплощение в жизнь педагогических мыслей нашего соотечественника Л.Н. Толстого. Характерно, что руководители Массачусетского института и сами это не скрывают.

Более того, упомянутые Л.Н. Панковой сто курсов по выбору студентов — в американских вузах не предел. Мне известно, что в Калифорнийском университете на факультете космической инженерии более 400 гуманитарных курсов по выбору! Вот так у нас всегда — мы предпочитаем понимать под инновациями все то, что есть «за бугром», принимать из чужих рук то, что является исконно нашим, но невостребованным в России. В наших, пусть даже элитных вузах счет элективных курсов идет максимум на десятки, а не на сотни. Но, что самое печальное, — курсы по выбору студентов у нас, как правило, выбирают не студенты, а... деканы или заведующие выпускающих кафедр, что, по сути дела, извращает саму идею демократизации высшей школы.

Мысли о свободном образовании и воспитании были сполна воплощены в «живой» яснополянской школе. Именно в живой, так как она была полной противоположностью тем «мертвым» школам (как замечал Толстой на страницах своего дневника), которые он посетил в России и за рубежом. «Они видятся мне ... *замирающие* под испытывающим взором охотника-педагога, охотящегося ... за школьной дичью, *умирающие* на 80 уроках из 100 от невыносимой скуки» — писал он. Особенностью же яснополянской школы были жизненный оптимизм, сотворчество, взаимоуважение, способность понять то особенное «психологическое состояние», имя которому — детство. Это неустаревающие школьные идеалы, та планка, на которую их поднял педагогический гений Л.Н. Толстого, та высота, к

которой стремились и стремятся все, кто хочет воспитать культурного человека.

Толстой был сторонником свободы в преподавании наук и считал, что «вредных и бесполезных наук нет», все зависит от того, как они преподаются. Лев Николаевич писал: «...верю в то, что каждая наука, при свободном ее преподавании, гармонически укладывается в свод знаний каждого человека» [цит. по 8, с. 59].

Личности учителя Толстой придавал исключительное значение. Он говорил, что школу народ видит не в здании, а в учителе. Учителем, по мнению Толстого, мог быть только высоконравственный и широко образованный человек, который любит свое дело и детей; человек, которому никогда не чуждо самосовершенствование. «Сущность воспитания детей состоит в воспитании самого себя. Как ни странно это кажется, это воспитание самого себя есть самое могущественное оружие воздействия ... на детей, — писал Толстой. — Совершенствуйся — есть самая высокая и, как ни странно это кажется, самая практическая, — в смысле служения другим, воздействий на других людей, — деятельность человека» [4, с. 6].

Именно по таким критериям и отбирал педагог Толстой учителей из студентов университета в свою яснополянскую школу. Мне кажется, что эти критерии ничуть не устарели и в наши дни.

Л.Н. Толстого, по мнению исследователя его творчества Н.Н. Гусева, «можно назвать основоположником нового типа общения между учителями и учениками в массовой школе. Уважение личности ученика, высокий авторитет учителя, педагогическое сотрудничество — важнейшие условия эффективности учебно-воспитательного процесса. И по сегодняшний день. Новая школа, по мнению Толстого, может быть создана только тогда, когда учителя откажутся “от старого взгляда на школу, как на дисциплинарную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик”» [10, с. 156].

На примере обучения и воспитания крестьянских детей, учащихся яснополянской школы, Толстой показал, что их творческие и нравственные возможности раскрываются только тогда, когда они становятся участниками педагогического процесса в обстановке

непринужденности и сотрудничества, эмоциональной привлекательности. Он был уверен в том, что эти дети способны усвоить и понять все то, что необходимо знать образованному человеку, ставить и посылно разрешать сложные жизненные вопросы и проблемы. Важным условием воспитания в классе является общая установка на бодрый, оптимистический тон. На этом настаивал Л.Н. Толстой. «Ленивых у меня совсем нет, — писал ученик Толстого, преподаватель школы в д. Колпино (организованной Толстым) А. Тамашевский, — есть более или менее способные, умные, а ленивых нет» [2, с. 343].

Большое внимание уделял Толстой-педагог тому, насколько знает и любит свой предмет преподаватель, воспитательному воздействию отношения педагога к преподавательской науке. Он писал: «воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно. ... Воспитательный элемент, положим, в истории, в математике передается только тогда, когда учитель страстно любит и знает свой предмет; тогда только любовь эта сообщается ученикам и действует на них воспитательно» [9, с. 63].

В «Общих замечаниях для учителя» Толстой обращал внимание на особую роль педагога как учителя (во всем). Учитель не только должен готовиться к урокам, но и быть психологом для своих учеников. «Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами учеников, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик. Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику» [6, с. 299].

Толстой считал необходимым, чтобы учитель повышал свою квалификацию, поэтому Ясная Поляна стала своеобразным методическим центром. Здесь на основе обсуждения статей журнала «Ясная Поляна», обобщая передовой педагогический опыт, учителя-студенты повышали свой педагогический уровень. По мнению Толстого, обобщение педагогического опыта не следует возлагать на одних лишь теоретиков педагогики. Оно будет выполнено успешно

только тогда, когда к этому делу удастся привлечь директоров и учителей школ. «Не философом-воспитателем и открывателем новой педагогической теории должен быть каждый преподаватель, но добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, в известной степени умеющим сообщить свои наблюдения, т. е. опыт корректирует педагогические знания» [6, с. 53].

Опыт и изучение индивидуальных особенностей ребенка — вот главные критерии педагогического успеха. «Чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучать его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок) ... они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неудаче хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка» [6, с. 17].

В этом плане острой критике подверглось толстовское кредо: отрицание педагогической ценности оценок на начальном этапе обучения. Однако воз и ныне там... Только в ничтожном числе начальных школ России это кредо в какой-то мере реализуется. Нечелесообразность выставления оценок за успехи и неуспехи в обучении в начальном звене обучения уже сотни раз экспериментально доказана и подтверждена медиками и психологами. Слава богу, что в свое время хоть отменили оценки за поведение.

У Толстого было альтернативное видение школьного обучения. Он утверждал, что нельзя навязывать школе теоретически надуманного плана учебных занятий. Он должен сложиться естественным путем на основе существующего круга знаний и в соответствии с требованиями народа.

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что Л.Н. Толстого можно по праву назвать основоположником первой свободной школы. Главной особенностью такой школы является то, что здесь учащимся была предоставлена свобода посещать или не посещать школу; выбора предметов; право покидать занятия, не дожидаясь, их окончания, если они им не подходят; свобода общения учащихся с учителем.

Следует подчеркнуть, что предоставленная свобода не есть некая привилегия, она — необходимость. Толстой писал: «Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю,

чтобы это доказывало особенное качество яснополянской школы, я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось, и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчиняются многим трудным условиям и простят много недостатков» [6, с. 144].

Подвергая жесткой критике данный порядок в школе Толстого, хулители называли это «непорядком». Современник Толстого профессор Н.К. Грушинский, критикуя педагогические взгляды Л.Н. Толстого, писал: «Какую привлекательную картину рисует Толстой из жизни своей школы, указывая на то, что дисциплина должна создаваться постепенно, должна вырабатываться из свободной воли учащихся... Нечего и говорить о том, что происходило бы, если бы везде был заведен такой порядок или, лучше сказать, беспорядок... Ребенок не может сдерживать себя; спрашивается, зачем ему путем различных часто бед для себя приходится к тем выводам, к которым пришли уже взрослые люди?» [9, с. 25].

Толстой же, вопреки таким выводам, считал, что «только при полной свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния...» [9, с. 144].

Именно при такой постановке дела ученики яснополянской школы показывали блестящие результаты.

Учитель школы Толстого А. Эрлейнвейн писал о том, что за два месяца лучшие ученики уже читали не по слогам. Большая часть учащихся писали под диктовку вполне удовлетворительно. Практиковалось писание сочинений.

Знакомый Толстого, учитель Тульской гимназии Е. Марков, писал: «Мы следили за изумительными успехами его школьников, среди которых иные бойкие мальчуганы, оторванные прямо от бороны или от стада овец, всего через несколько месяцев учения уже могли свободно писать довольно грамотные сочинения... Этими почти невероятными результатами яснополянская школа была обязана ... исключительно обаятель-

ному таланту преподавания и внутреннему жизненному огню Льва Николаевича, который непобедимо захватывал и поднимал с собой в высоту и ширь самый вялый ум, самое невпечатлительное сердце» [10, с. 582].

Читатель, конечно же, обратил внимание на то, что в педагогических размышлениях Л.Н. Толстого *успехи педагогической практики* в основном *связаны с личностью педагога*. Учитель — вот кто является главным гарантом формирования личности ученика и подготовки его к профессиональной деятельности. Позволю себе в качестве заключения этого раздела сделать некоторые выводы, исходящие из собственной практики.

Жизнь так сложилась, что уже в 18 лет меня направили по путевке райкома комсомола в небольшую сельскую школу, где на протяжении нескольких лет не было учителя по ряду предметов. Проработал я в этой школе, в общей сложности, два с половиной года, а затем поступил учиться в институт. После учебы в институте пришлось работать в среднем специальном учебном заведении, затем в вузах — как гуманитарных, так и технических. Приходилось, и не один раз, читать лекции для преподавателей вузов в системе ФПК, для учителей, обучающихся в Институте повышения квалификации, для магистров, аспирантов и докторантов. Одним словом, у автора есть кое-какой личный опыт и личное отношение к проблеме учителя или преподавателя. Все это дает мне некоторое право высказать свои соображения на сей счет.

Еще в молодости, после защиты кандидатской диссертации, я вполне мог уйти в фундаментальную науку, предложения на этот счет были. Но я предпочел работать преподавателем вуза. Почему меня привлекло то, что других настораживает? У меня до сих пор есть ощущение того, что это странное занятие — преподавание — сродни актерской деятельности. Хороший актер никогда не играет одинаково свою роль в спектакле, сколько бы он ни повторялся. Так и преподаватель не может одинаково читать одну и ту же лекцию, даже если он и подготовился и написал для нее некий исходный материал. Поначалу это расценивается как трудность, но с годами я начал получать от преподавания даже удовольствие.

Однако преподаватель вуза — еще и ученый, а, по моему мнению, именно это совмещение научной и преподавательской деятельности создает серьезнейшую проблему. Чтение лекций в вузе, научная работа, да и жанр прикладной или практической деятельности ученого — это, действительно, очень разные виды деятельности, требующие соответственно разных психологических и профессиональных качеств. Они настолько разные, что когда в 1969 г. я впервые пришел с практической работы в качестве директора школы искусств работать преподавателем на кафедру истории в институт культуры, то первый год у меня было ощущение собственной непригодности к преподавательской деятельности.

Только года через два-три я почувствовал себя более-менее уверенно в этом качестве. Проблема заключается не только в наличии или в отсутствии у лектора актерского таланта преподавателя, без чего увлечь, заставить слушать аудиторию очень трудно. Речь идет и о других вещах.

Во-первых, речь идет о содержании лекций. Дело в том, что в вузе ты вынужден читать лекции не только по той теме или темам, которые являются предметом твоего собственного научного интереса, но и по темам, далеко выходящим за эти пределы. Для ученого это сложно и непривычно.

Во-вторых, чтобы сделать лекцию доступной для студентов, ты (в силу их еще слабой подготовки и возраста) в той или иной степени должен упрощать и профанировать реальные научные проблемы и способы их решения. Ты, хочешь или не хочешь, начинаешь работать с ними в режиме детского журнала «Мурзилка». Для меня это и по сей день серьезнейшая проблема. Вот почему я предпочитаю преподавать в магистратуре, аспирантуре, на старших курсах, а еще лучше — работать со взрослыми слушателями, получающими второе высшее образование.

Нельзя сбрасывать со счетов и проблему наличия или отсутствия у преподавателей актерского таланта и таланта ратора. Его отсутствие — это серьезнейшая проблема для преподавателя. К счастью, я в молодости занимался искусством и на сцене провел далеко не один год.

Но и наличие актерского таланта тоже создает определенные проблемы. На твои лекции начинают ходить студенты с других курсов и даже из других вузов, как в «театр одного актера». «Можно, я у вас посижу на лекции?» — спрашивают они. Ну, не станешь же им отказывать... Однако я заметил, что им интересно не то, о чем ты читаешь, а, скорее, как ты это делаешь. Таким образом, содержание твоей лекции может в определенной мере оставаться вне интереса значительной части аудитории.

Что касается вопроса, необходимо ли вообще совмещение исследовательской и преподавательской функции в лице одного человека — преподавателя вуза, то для меня совершенно очевидно, что это необходимо, особенно в современный период. Проблемой здесь является, скорее всего, соотношение этих двух видов деятельности. Но без такого совмещения ни образование, ни наука сегодня развиваться не могут.

Это особенно актуально для университетов, ибо приоритет *науки* в университете должен быть *бесспорным*. Во всяком случае, этот приоритет традиционно сохраняется в самых первых и престижных до сих пор, со времен Средневековья, университетах Европы, которые мне удалось посетить, в частности, в Генуе (Италия) и Каимбре (Португалия). Здесь слово «университет», написанное на фронтоне их зданий, понимают только как приоритет науки над практикой. Само собой, в конечном счете именно этот приоритет и обеспечивает успехи социокультурной практики.

Таким образом, промежуточный ответ на вопрос, «как учили наших дедов?», обозначенный в заглавии статьи, однозначен: пример инновационной деятельности яснополянской школы Л.Н. Толстого должен быть по-хорошему «заразителен» для деятельности российской современной школы. И совсем ни к чему в этом вопросе излишне прогибаться перед Западом, коли у нас есть отечественные образцы, на которых этот Запад учится у нас.

Есть какой-то удивительный парадокс в том, что общество всегда недовольно своей системой образования, всегда подвергает ее резкой критике, но в итоге мало что меняется кардинально, а если и меняется, то не все-

гда в лучшую сторону. Мое поколение это знает на собственном опыте. В связи с этим стоит вспомнить — а как же учили нас?

Скажу прямо, учили нас в советское время неплохо! По крайней мере, в 1950–60-е гг., которые были и моими школьными годами тоже. Тогда, даже по признанию США, наша школа была лучшей в мире, а рейтинг высшего образования был третьим в мире. Неплохо учили не потому, что это были именно советские годы, хотя и поэтому тоже, ибо, приняв в 1917 году страну, в сущности, крестьянскую, в которой прослойка образованных людей, особенно на окраинах, была незначительна, Советская власть в кратчайшие сроки ликвидировала неграмотность и сумела подготовить высококвалифицированные кадры для всех отраслей народного хозяйства.

Эти кадры выдержали испытание на прочность в годы Великой Отечественной войны, ибо ее победный исход обеспечен не только талантом наших полководцев — Жукова, Рокоссовского, Василевского, Ватутина, Чуйкова и др., но и талантом наших ученых и инженеров. Это была война еще и умов, война интеллектов. И мы ее выиграли, несмотря на то, что на фашистскую Германию работали лучшие умы всей Европы. Разве кто-нибудь будет отрицать, что к концу войны у нас было самое лучшее в мире вооружение, сконструированное нашими учеными и сделанное нашими инженерами и рабочими? Например, непревзойденный никем танк Т-34, знаменитые реактивные установки «катюша», самолеты штурмовой авиации и др.

Как я думаю, учили нас неплохо еще и потому, что это всецело зависело от вопроса — кто нас учил? А учили нас либо выпускники российских университетов, учительских семинарий и гимназий дореволюционного образца, либо, в массе своей, ученики этих людей. Именно это обстоятельство в решающей мере обеспечило успех и авторитет нашего образования во всем мире.

Далеко не случайно мы запустили первый в мире спутник Земли, первый человек в космосе тоже был нашим соотечественником. Мы первыми в мире построили реактивный пассажирский самолет ТУ-104, самую высокую в мире телебашню в Останкино, первую атомную электростанцию, пер-

вый атомный ледокол, самый большой в мире самолет ТУ-114 и многое другое.

Для американцев запуск искусственного спутника Земли был громом среди ясного неба. Они срочно созывают всех известных ученых, учителей и начинают менять сверху донизу свою систему образования. Итог — первыми людьми на Луне стали американцы.

А что же мы? А мы и до сих пор, уже полвека, проводим перманентные реформы, теряя все ценное, что было. Вводим раздельное обучение мальчиков и девочек — потом отказываемся от этого, вводим единую форму для школьников — и тоже отказываемся от нее. То вводим восьмилетку вместо семилетки, то одиннадцатилетку вместо десятилетки, то школу с производственным уклоном, то вновь возвращаемся к десятилетке... и снова к одиннадцатилетке. Сегодня возникла новая идея — 12-летнее обучение в школе. Многолетние кульбиты с так называемым ЕГЭ, по существу, разделили страну на две части. Одну из них образуют родители, народ, другую — министерство образования. Общий язык между этими частями не найден и до сих пор. Резко сократилось число побед наших школьников и студентов на международных олимпиадах практически по всем дисциплинам.

За последние 30 лет мы до того доперестраивались, что сегодня на практических занятиях в университете я, например, боюсь задавать первокурсникам вопрос, читали ли они хотя бы детский рассказик «Филиппок» все того же Толстого или какую-нибудь басню Крылова? Ответом будет гробовая тишина, разве что назовут какой-нибудь «Котлован». Современная школа в обнимку с телевидением и интернетом отбила напрочь любовь детей к чтению. Если первокурсник университета не ведает, кто написал знаменитый рассказ «Судьба человека», повесть «Старик и море», романы «Хождение по мукам» или «Русский лес», то дальше, видимо, катиться некуда...

Зуд реформирования объясняется просто: не хотим быть хуже других. Намерение вполне нормальное — при условии, что эти реформы приведут к *лучшему*. Ан нет! В рейтинге высшего образования мы сегодня болтаемся где-то в числе африканских госу-

дарств, ибо диплом, например, об окончании российского медицинского вуза признается только в некоторых странах Азии и Африки, которые, в свою очередь, можно пересчитать по пальцам. Результат получился обратный, поэтому ничего не оставалось делать, как бесконечно врать и тенденциозно подбирать материалы об образовании в развитых странах. Будучи в Италии, я встречал женщину — бывшего зам. главного врача минской городской больницы со стажем работы 20 лет. В Милане ей доверяют работать только медицинской прислугой у итальянских старух.

Например, на пике горбачевского реформаторства о постановке образования в США в наших газетах печатались материалы типа «ни читать, ни писать, ни считать там не умеют» (см. «Учительскую газету» от 7 июля 1988 г.). Все это культивировало в среде учителей только одну мысль: раз там дураки, то и учиться у них не стоит. Учиться надо у лучших! А где они, лучшие? В гвинее-папуа, что ли?

Парадокс, но страну в ходе реформаторства покрывала сеть турецких лицеев... С каких это пор Турция стала законодателем мод, если там никогда не было и нет до сих пор эффективной системы образования? И невдомек нам было, что лучшее-то — у нас самих, и систему образования нужно лечить не топором с плеча и даже не с помощью скальпеля, а с помощью нормальных эволюционных приемов, с учетом изменившихся требований научно-технического прогресса и социального бытия. Вот уж, поистине, что имеем — не храним, потерявши — плачем... Большое, как известно, видится на расстоянии.

Но, все-таки, а как же там, у «дураков», было на самом деле? Приведу несколько примеров из журнала «Америка» за 1960-й год безо всяких комментариев, они излишни.

Уже в 1960 г. в школах США около 50 % преподавателей были мужчины (у нас сегодня их около 8 %), 30 % учителей имели ученую степень магистра. Немыслимое для нашей школы явление: американская учительница 8-го класса предложила ученикам дать письменную оценку ее педагогической деятельности. Вот отрывки из высказываний учеников, не анонимных, а подписанных (!!!):

– Вы говорите, как пулемет, как будто за

вами гонятся собаки.

– Меня тошнит от учителей. Говорят о том, о чем сами не имеют никакого понятия.

– Вы очень хорошая учительница, но задачи вам надо давать потруднее, над которыми надо поломать голову.

Урок физики в обычной американской школе. Учитель бросает в стакан с водой белый кубик. Учащимся предлагают определить, что это такое? Ученики, перебивая друг друга, начинают выкрикивать: «это сахар — он белый, и идут пузырьки...». «Нет, это не сахар, растворяясь, он должен уменьшаться в размерах, но этого не происходит...» — и так далее до выяснения истины.

Приведу еще одни данные из первоисточника («The Times Educational Supplement» от 21 ноября 1961 г.).

В английских школах начали решать задачи типа: «Если бы у человека было только четыре пальца, то счет бы шел не по десятичной системе, а иначе: 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 20...». Ученикам требовалось узнать, сколько детей по земному счету было у обитателей планеты «X», пользующихся для счета щупальцами. Обитатель планеты сказал, что у него 33 сына и 50 дочерей, т. е. в общей сложности 113. Учащимся предлагалось определить число детей «по земному счету» и количество щупальцев у обитателя планеты «X». Затем ученики перешли к двойному счету 0 – 1.

Читатель, очевидно, догадался: на этом принципе работают все ЭВМ. И именно то время, когда проводились подобного рода уроки, совпало с массовым внедрением на Западе компьютеров.

А сколько у нас до сих пор стереотипов, мешающих истинному творчеству? Например, у нас почему-то думают, что водить рубанком можно только от себя, а вот японцы водят им, наоборот, — к себе. Четверть века нашим школьникам и студентам представляли роботов с квадратной башкой и лампочкой вместо носа. Итог: с роботизацией отстали от западных стран тоже на четверть века. На Западе уже давно идет бионизация производства, т. е. речь идет о выращивании (!!!) заводов и фабрик. Фантастично и непонятно для нас, как было непонятно с кибернетикой, объявленной у нас в свое время, за компанию с генетикой, «продажной девкой

империализма». Недооценивая бионику, как бы вновь не оказаться в числе догоняющих. Симптомы те же — несерьезное отношение к этой науке. Во всяком случае, до последнего времени в стране не было ни одного совета по защите диссертаций по проблемам бионики.

У меня нет ни малейшей уверенности в том, что мы учли печальный опыт недооценки, в свое время, генетики и кибернетики, ибо то же самое произошло и с голографией. Основного исследователя в этой области в СССР, Ю. Денисюка, сочли лжеученым и довели до острого сердечного приступа во время защиты диссертации. Это же относится и к открытию высокотемпературной сверхпроводимости. Когда в 1986 г. автор открытия Мюллер приехал в Москву и доложил о своих исследованиях, наши ученые... просто не поверили ему! Поистине, прав А.П. Чехов, сказавший однажды: «Изобретателю не поверили на том основании, что он все придумал». То же самое произошло с теорией пульсирующих реакций Белоусова – Жаботинского. Десятки других примеров читатель приведет сам.

Долгое время наша научная и философская общественность стояла в стороне, выжидая, к чему приведет развитие новой отрасли науки — синергетики, одним из основателей которой являлся И. Пригожин, профессор русского происхождения из Брюсселя. Признать или не признавать? Все-таки признали, но время ушло, мы вновь отстали от других стран. Этот вывод сделан многими учеными, с которыми я в течение года встречался на методологическом семинаре в «академии кадров» при президенте РФ в конце 1990-х гг.

Сегодня не признается социокультурная антропология. Во всяком случае, ни одного диссертационного совета по этой дисциплине у нас до сих пор нет. Везде признается — у нас не признается! В 2001 г. я опрометчиво назвал кафедру, которой руководил 12 лет, кафедрой социокультурной антропологии, но оказалось, что по этой кафедре нельзя получить ни звание доцента, ни звание профессора. ВАК не пропускает. Пришлось вернуться к старому названию — кафедра культурологии.

А между тем, в иерархии советников президентов и премьер-министров западных стран антропологи занимают одно из первых мест, наряду с дипломатами и экономистами. Недаром же бывший премьер-министр Англии Маргарет Тэтчер в речи по случаю своего 80-летия подчеркнула: «Мы завоевали доверие народов Африки и Азии не столько пушками своих корветов, сколько благодаря трудам антропологов, которые глубоко изучили культуры народов этих континентов и давали нам весьма толковые советы по выстраиванию нашей политики в этих странах». Стоит ли удивляться тому, что среди классиков современной социокультурной антропологии — представители только западных стран (Э. Тайлор, Дж. Фрезер, Г. Спенсер, Л. Фробениус, Ф. Гребнер, З. Фрейд, Г. Рохейм, К. Юнг, Б. Малиновский, Т. Парсонс, Р. Мертон и др.)... Мы отстали от них лет на сто пятьдесят.

Надеюсь, читатель не забыл прежних заголовков наших газет? «Наше поколение будет жить при коммунизме!»; «Первым на Луне будет советский человек!» и другие безответственные заявления. Думаете, что-то изменилось с тех пор? Ничуть. Уже в 1990 г. наши газеты хвалебно пишут о том, что на космической станции выращены уникальные кристаллы, в том числе и биологические. Хотя их еще не доставили на Землю, никто их не видел, не исследовал их свойств, но... уже уникальные! Однако я немного отвлекся.

Школьная реформа ориентирует нас на творческий подход, но кое-что надо и просто заучивать, безо всякого творчества, иначе ничего путного не выйдет. Труд, труд и еще раз труд, а не одни творческие находки. Алфавит или таблицу умножения надо все же заучить.

Еще в начале 60-х годов прошлого столетия, после наших впечатляющих побед в космосе, президент Кеннеди говорил в своей речи в сенате США: «Битва, которую мы ведем сейчас, может быть выиграна или проиграна в колледжах Америки». Он совершенно справедливо рассматривал высшую школу как главный источник обеспечения мощи и жизнеспособности страны. Примеру США последовали Япония и страны Западной Европы.

А мы с того времени стали экономить на образовании, особенно на высшей школе. В результате с годами накопилось немало проблем, главное — ухудшилось качество обучения студентов. В итоге 28 миллионов «недообразованных» работников умственного труда ежегодно принимали несколько миллиардов недостаточно компетентных решений в различных звеньях народного хозяйства, что оборачивалось огромными убытками. Особенно удручал курс на подготовку специалистов «узкого профиля».

Вспоминаю, что где-то в начале 1980-х гг., будучи вторым секретарем райкома КПСС одного из районов Улан-Удэ, пришлось ночью выехать на аварию главного стана завода крупнопанельного домостроения. Сменный мастер, недавний выпускник строительного факультета технического вуза, на вопрос: «Какая причина поломки стана?» тут же ответил: «Ведущая шестерня полетела». Удивительно, но руководителей предприятия, таких же узких специалистов, такой ответ полностью удовлетворил. Когда же я спросил, почему она полетела, в ответ ничего внятного не услышал. Оказалось, что этот агрегат нужно было смазывать два раза за смену, но из вахтенного журнала следовало, что последний раз его смазывали две недели назад. В институте молодого инженера не научили различать *причину* и *следствие*, а посему многих стала удовлетворять подмена этих двух категорий. Причина же была проста — из-за узкой ориентации молодому специалисту не вложили в голову элементарное чувство *ответственности* за порученное дело, следствием чего и стала авария.

Иными словами, вместо продекларированного «форсированного развития» у нас в 1970–80-е гг. началось нечто вроде застоя. Удивительно, но на этом фоне в начале 1990-х годов пересматриваются программы подготовки (далеко не в сторону их улучшения) и существенно сокращается прием в вузы, хотя его надо было бы резко увеличивать. Это было необходимо сделать хотя бы потому, что при нынешних темпах роста наша доля работников умственного труда сравнивается с американской лишь через 50 лет, а с японской — через 23 года.

Но мы, кроме сокращения приема в вузы в этот период, еще и вводим реформы пере-

вода средних ПТУ, в простые ПТУ, дающие только специальность, без получения среднего образования. Мало того, затем мы начисто уничтожили эту систему подготовки рабочих кадров массовых профессий. Добротные помещения ПТУ были проданы за бесценок разного рода коммерсантам и бизнесменам. А где же будем теперь формировать резерв промышленных кадров? Может быть, снова вернемся к феодальной форме подготовки кадров массовых профессий — вприглядку, по схеме «мастер – подмастерье», иначе говоря — делай как я. Думаю, что такое реформирование привело нас в очередной тупик.

А как же обстоит дело в сегодняшней высшей школе, своего рода плацдарме науки? К счастью, не все так плохо. Проблемы, конечно, есть, но есть и существенные подвижки, особенно в техническом образовании. И это несмотря на то, что, если прочитать сегодняшнюю прессу, то подготовка в вузах идет из рук вон плохо — и уровень не тот, и специальности не те, и все такое прочее.

А вот на Западе, тем более на Востоке, на наших специалистов технического профиля не жалуются. Их все больше приглашают на работу в различные фирмы и даже в научные центры и учебные заведения. Среди моих бывших студентов, например, несколько человек сегодня успешно работают в США, Франции, Германии, Эфиопии, Китае и Монголии. Нашими же учеными — эмигрантами, выехавшими за рубеж в предшествующие времена, — только гордятся.

Григорий Гамов, ученик академика А.Ф. Иоффе, стал именоваться в США Джорджем Гамовым. Написал там десятки книг, сотни научных статей, был членом Национальной академии наук, обосновал туннельный эффект, стал автором открытий в области генетики. Илья Пригожин, физик с мировым именем, стал лауреатом Нобелевской премии, проживал в Бельгии. Его книга «Порядок из хаоса» о синергетике стала открытием для научного мира. Профессор С.П. Тимошенко слыл в США главным специалистом по теоретической механике. Профессор Чичибабин успешно работал во Франции. Василий Леонтьев, проживая в США, стал крупнейшим экономистом в мире и лауреатом Нобелевской премии. Там же жил известный всем

компьютерщикам мира уроженец Белоруссии Айзек Азимов. В Америке жил и творил известный химик В.Н. Ипатьев, обладатель около трехсот патентов в области химии, приблизившийся в этом к самому Эдисону. Именно он получил первый полиэтилен, начал производство высококачественного бензина, искусственного каучука и др.

Давид Сарнов был президентом одной из радиоконпаний, Я. Бикерман — главным специалистом по технологиям склеивания. Профессор Дж. Кистяковский, уроженец Украины, стал в США одним из соавторов проекта по созданию атомной бомбы, где работал под руководством Роберта Оппенгеймера. Игорь Сикорский — создатель всей авиапромышленности в США. Владимир Зворыкин сконструировал первый в мире телевизор — в США, но не у нас. У нас он не был понят. Четырежды Герой Социалистического Труда, академик Федосеев по этой же причине также оказался в США. В корпорации «Белл телефон» в США работал Р. Казаринов, специалист с мировым именем в области полупроводников. Бывший сотрудник института радиотехники и электроники АН СССР А. Каплан — ныне профессор университета Джона Гопкинса (США), признанный авторитет в области оптоэлектроники. Академик Тимофеев-Ресовский прожил почти всю жизнь в Германии. Николай Ракитянский стал главным специалистом США по истории Америки. Провели жизнь за рубежом ученый-гидравлик Бахметьев, физиолог растений Д. Сибянин.

Весь мир объехал член-корр. АН СССР Сергей Поликанов, работавший в свое время у Курчатова. Был членом Датской королевской академии наук. Крупнейший издатель научно-популярной литературы в США Роберт Максвелл — тоже наш земляк, с Украины. Павел Иванович Валден (Пауль), пионер химии неводных растворов, умер в Берлине в 1957 г. Как минимум четверть жизни прожил в Германии выпускник философского факультета МГУ В. Зиновьев. Выпускник этого же факультета В. Васин, автор книги «11-я заповедь. Отчаянная попытка просветить современного варвара», переведенной на многие языки, уехал сначала в Канаду, а потом оказался в США.

Для полноты картины стоит напомнить, что один из классиков генетики Ф.Г. Добрянский, живший и творивший в США, — тоже наш соотечественник. Эмигрировал в 1928 г. и известный конструктор вертолетов Александр Никольский, ставший советником в Пентагоне. Еще при жизни прослыл легендарной личностью создатель первого атомного реактора во Франции, один из основателей ЦЕРНа (Европейской организации по ядерным исследованиям) Лев Коварский, уроженец Петербурга, матерью которого была известная певица Ольга Власенко.

Занесло в Америку и Г. Кантора, автора теории трансфинитных множеств, одного из краеугольных камней математики. Работал в корпорации «Дженерал электрик» (США) бывший сотрудник Ленинградского института химии силикатов АН СССР С. Рехсон, и был не кем-нибудь, а главным ученым компании. Успешно работает в Америке и профессор Ланда, создатель новой отрасли науки — ландаматики, алгоритмизации обучения. Даже известная фирма «Ампекс» в США, выпускающая магнитную ленту, основана выходцем из России А.М. Понятовым.

Всего за рубежом проживает более 20 млн наших соотечественников, и многие успешно творят до сих пор. Среди них можно отметить А. Хачатряна, автора настольных книг в области физики металлов (США), бывшего ленинградца М. Шура, ныне профессора университета штата Мэн. Сын белоэмигранта А. Марадулин — известный в Америке физик.

Я здесь назвал только наиболее известных ученых, а инженеров даже не касался. Между тем, среди американских ученых — лауреатов Нобелевской премии доля эмигрантов составляет одну треть, а среди физиков и химиков — около 40 %. Прибыль от эмигрантов составила для США далеко не один миллиард долларов. Какой же цифрой можно выразить потери нашей страны от «утечки мозгов»? К примеру, наша страна дала США 50 % всех математиков высшего класса. Говорят, что в лифте одного из математических институтов США висит объявление: «Не разговаривайте по-русски, это раздражает остальных американцев»...

Настораживает отъезд в последние годы за границу таких крупных ученых, как быв-

ший директор Института космических исследований, академик Р. Сагдеев, сотен ученых Российской академии наук и высших учебных заведений. Часто наши ученые уезжают под предлогом временной работы по контракту.

Этот печальный для судеб нашей науки и нашей страны перечень я предпринял только с одной целью, чтобы задуматься и понять, что **УЧИЛИ** нас все-таки **НЕПЛОХО**. Ибо кому нужны за рубежом дилетанты? Там и своих вполне достаточно. Правда, и у других народов надо учиться. Из посещений японских учебных заведений я вынес однозначный вывод, что в Японии дело подготовки специалистов поставлено очень хорошо. Причем, изначально они взяли — не у кого-то, а у нас — идею политехнического образования и довели ее до совершенства. Именно в школах и вузах Японии, я увидел на стенах портреты наших великих педагогов — Макаренко, Шаталова и даже Крупской. В какой российской современной школе можно их увидеть?

Там, в Японии, кстати сказать, издаются огромными тиражами всяческие наставления и советы по активизации научно-технического творчества молодежи, в основном состоящие из перепечаток из наших журналов «Наука и жизнь», «Знание — сила», «Техника — молодежи» и др.

Базовым же недостатком в развитии нашей отечественной высшей школы я считаю то, что из продекларированных еще в начале 1990-х гг. верных и очень перспективных направлений реформы высшей школы были названы фундаментализация, гуманизация, гуманитаризация, демократизация и компьютеризация вузовского образования. В итоге можно уверенно сказать: победила лишь компьютеризация. Об остальных направлениях и говорить не хочется — ника-

ких сдвигов, наоборот, утрата многого, достигнутого ранее.

Сокращение числа вузов в стране и бюджетных ассигнований на высшую школу, существенный рост удельного веса коммерческого обучения становятся существенной преградой для получения образования всеми гражданами нашей страны. Остается только надеяться на то, что здравый смысл когда-нибудь возобладает, и система отечественного образования все равно вернется к исполнению своей главной функции — **образования**: формирования образов в головах и сердцах молодых людей.

Литература

1. Алексопольская В. Французские критики о педагогических взглядах Л.Н. Толстого // Вестн. воспитания. 1981. № 6. С. 6-10.
2. Гусев Н.Н. Жизнь Льва Николаевича Толстого. М., 1927.
3. Кудрявая Н.В. Лев Толстой о смысле жизни. М., 1993.
4. Толстой Л.Н. Избранные мысли о воспитании и образовании. М., 1990.
5. Толстой Л.Н. Полн. Собр. соч.: в 90 т. М., 1983. Т. 8.
6. Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. М., 1983. Т. 16.
7. Панкова Л.Н. Философия образования. М., 1996. С. 231-254.
8. Крылов А.Н. Наука и ее перспективы. М., 1975. С. 69-74.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989.
10. Гусев Н.Н. Жизнь Льва Николаевича Толстого. М., 1914.
11. Павлов И.П. Избранные труды. М., 1955.
12. Чаадаев П.П. Статьи и письма. М., 1989.
13. Евдокимов Ю.М., Смирнова Г.В. Культура как основа познания. М., 1992.