

УДК 37.0(091)»19/20»

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ И УНИВЕРСИТЕТА КОНЦА XIX– НАЧАЛА XX ВЕКА И ОПЫТ СОВРЕМЕННОСТИ**

**В.М. Лобзаров, Г.А. Демурчян**

Тверской государственной университет

Предпринята попытка анализа реализации принципа преемственности в образовательной деятельности классических гимназий и университетов конца XIX – начала XX в. Рассмотрены возможности творческого использования опыта их образовательной деятельности в определении концептуальных основ развития современного российского образования.

**Ключевые слова:** *классическая гимназия, университетское образование, фундаментальное образование, фундаментальная наука, информационное развитие общества.*

Современное отечественное университетское образование переживает один из самых ярких и значимых этапов своего развития. Начало этому этапу, как нам представляется, было положено присоединением нашей страны к Болонской конвенции и попыткой радикальной модернизации отечественного высшего образования. Одной из определяющих целей этой модернизации является попытка адаптации системы отечественного образования к запросам формирующегося информационного социума. В условиях качественного скачка в развитии высшего образования профессорско–преподавательский состав и студенты чрезвычайно много ожидают от предстоящих преобразований и в то же время с некоторой тревогой всматриваются в будущее. В этих условиях значительный интерес представляет не только стремление предугадать будущее, но и осмысление исторического прошлого российской школы. Разумеется, история не повторяется, каждое историческое время неповторимо и уникально. Представляется очевидным, что попытка воспроизведения опыта прошлого в контексте современности чаще всего обречена на провал. Это, вероятнее всего, обусловлено следующим:

- необратимостью социальных, политических, культурных и экономических изменений, определяющих различные исторические эпохи и, в частности, присущие им системы образования;
- наличием неизбежных для каждой новой исторической эпохи принципиальных изменений общесоциальных и индивидуально-личностных запросов молодежи (в том числе к теоретическому

содержанию и ценностным приоритетам общего среднего и университетского образования);

- объективной обусловленностью принципиальной невозможности абсолютной близости некоторых определяющих духовно–ценностных ориентаций людей, разделённых огромным отрезком исторического времени, обладающих качественно отличным опытом общественно–исторического развития, утративших на протяжении двадцатого столетия многие трагические иллюзии прошлого и, возможно, обретших новые социально–футурологические мифы и заблуждения.

Тем не менее в предлагаемой публикации мы попытаемся не только рассмотреть опыт преемственности российского классического гимназического образования последних десятилетий XIX – начала XX в., но и выяснить возможности использования позитивного потенциала этого опыта для разработки концептуальных основ современной реконструкции школьного и университетского образования. При этом нас прежде всего будет интересовать проблема сохранения лучших традиций российского общего среднего и высшего образования. Наша попытка обусловлена следующим:

- предположением, что ментальность лучшей культурно–интеллектуальной части российского общества сохраняет установку на получение наиболее способными и одаренными детьми глубокого, фундаментального и универсального образования. Именно эта черта была глубоко присуща доминирующей части российской университетской интеллигенции конца XIX – начала XX в.;

- острым осознанием того, что пренебрежение к позитивному историческому опыту прошлого в российском образовании, вероятно, так же опасно, как и идеализация прошлого и воспроизведение морально устаревших культурно–исторических образовательных стереотипов;

- убежденностью в том, что в российском образовании (и в первую очередь гимназическом и университетском) имеются ценностные установки и традиции, от которых нельзя отказываться даже на самых крутых поворотах развития информационного общества.

При оценке прошлого необходимо избегать двух крайностей, которые могут проявляться даже на уровне серьезных и глубоких современных историко–педагогических исследований. Одна из них заключается в стремлении рассматривать образовательную деятельность лучших учебных заведений прошлого как своеобразный идеал и образец для подражания вне учета изменившихся социально–культурных, политических, экономических и образовательных условий. Эта тенденция может вступать в резкое противоречие с объективной

исторической реальностью и дезориентировать не только исследователей, но и педагогов-практиков.

Другой, не менее ошибочный подход может заключаться в стремлении отвергать подлинную значимость и глубину образовательных концепций развития российской школы прошлых веков. Нередко в качестве аргумента в защиту данного подхода высказывается мысль о том, что в условиях информационного общества исторический опыт отечественного и мирового образования утрачивает любую теоретическую и практическую значимость. Сторонникам таких, как нам представляется, максималистичных и поверхностных взглядов хотелось бы напомнить широко известную фразу литературного героя М. Булгакова о том, что «рукописи не горят». Вероятнее всего, это образное выражение применительно к рассматриваемому кругу проблем означает и то, что замечательные по степени своей глубины, талантливые и яркие труды и мысли великих педагогов прошлого в некоторых случаях не менее значимы и педагогически востребованы, чем современные инновационные разработки, полностью соответствующие запросам информационного общества.

Обращение именно к этому историческому периоду в развитии отечественной педагогической мысли и системы образования обусловлено тем, что данный период в силу объективных исторических условий явился завершающим этапом развития отечественной школы, предшествующим Октябрю 1917 г. Вследствие естественных ограничений, связанных с объемом предлагаемой публикации, представляется возможным рассмотреть лишь некоторые из аспектов реализации принципа преемственности классического гимназического и университетского образования. Представляется необходимым предварительно остановиться на характеристике основных идей, лежавших в основе отечественного классического гимназического образования, так как именно мужские классические гимназии являлись в России ступенью к получению университетского образования. Без анализа данных фундаментальных идей невозможно проследить преемственность общего гимназического образования и образования университетского. К числу стержневых основ образовательной деятельности отечественных классических гимназий представляется необходимым отнести:

- обязательность достижения основательных знаний в области древнегреческого и латинского языков и математики, усвоение которых являлось условием развития способности к логическому мышлению, тренировки памяти, воли и формирования способности к упорному, систематическому и последовательному умственному труду;
- универсальность гимназического образования, обусловленную тем, что высокий уровень развития интеллекта и формально-логических

способностей в перспективе открывал возможность для успешного обучения на любом из факультетов университета – от естественно-научного до историко-филологического;

- обязательность глубокой гуманитарно-филологической образованности вне зависимости от предстоящего выбора университетского факультета. Это в значительной степени достигалось благодаря сравнительно глубокому изучению отечественного языка и двух древних языков (древнегреческого и латинского), а также одного или двух современных иностранных языков и фундаментальному изучению отечественного языка и литературы. Характерной чертой такого обучения являлось то, что если отечественный и древние языки изучались на сравнительно высоком теоретическом уровне, то изучение современных иностранных языков было ориентировано на высокую степень их практического использования в общении и при переводе текстов из лучших образцов западной художественной литературы. При изучении отечественной словесности основной акцент делался на осмысление художественно-литературных стилей и постижение особенностей художественного литературного языка в процессе его исторического развития – от древнерусских летописей до произведений Пушкина и Гоголя.

Отношение к отечественному классическому образованию во второй половине XIX – начале XX в. никогда не носило однозначного и непротиворечивого характера. С одной стороны, в России этого периода имелись прекрасные образцы реализации культурного и педагогического потенциала гимназического классицизма. Например, блестящие результаты при подготовке к обучению в университете были достигнуты в гимназии К.И. Мая в Санкт-Петербурге. Характерно, что его выпускники не только обучались в лучших учебных заведениях России, но и без экзаменов принимались во все университеты Германии. Однако, с другой стороны, весьма часто в исследуемый период в адрес классических гимназий звучали жесткие обвинения. Необходимо признать, что многие из них, даже с позиций современности, побудившей несколько по-новому взглянуть на роль классического образования в истории России, представляются в значительной степени убедительными. К числу наиболее значимых аргументов критиков классического образования как универсального и единственно возможного для подготовки к обучению в университете представляется возможным отнести:

- утверждение, что в условиях активного экономического, научного и промышленного развития России не вполне целесообразно фактически принуждать всех претендентов на получение университетского образования, посвящать огромную часть учебного времени на изучение древних языков;

- убежденность, что на рубеже XIX–XX вв. значительно более актуальным является изучение математики, физики и других учебных дисциплин, наиболее значимых для развития России как страны, создающей современную и динамичную экономику;

- сомнение в том, что обращение к античности более значимо для гимназистов, чем осмысление исторических событий отечественной и мировой истории, в наибольшей степени актуальных для формирования мировоззрения современной молодежи и приближенных к реалиям современности. Весьма часто утверждалось, что содержание учебной дисциплины «Художественная словесность» должно в значительно большей степени отражать современный опыт развития отечественной и западной литературы.

Таким образом, нам представляется, что в основе глубокого кризиса отечественного классического гимназического образования действительно лежал ряд объективных причин. К их числу следует отнести:

- естественное угасание интереса доминирующей части просвещенных слоев общества к античной истории и культуре в условиях, когда экономика страны все более обретала буржуазно-индустриальный характер;

- стремление официально-государственных кругов добиться сведения к минимуму обращения гимназистов и учителей к богатому, сложному и противоречивому духовно-интеллектуальному и мировоззренческому наследию античности и доминирование отношения к изучению древних языков исключительно с дидактико-развивающих позиций. Разумеется, это приводило к окончательной утрате интереса большинства гимназистов к изучению древних языков.

Тем не менее, даже признавая всю обоснованность критики гимназического классицизма, его полное разрушение, последовавшее после Октября 1917 г., на наш взгляд, не вполне оправданно. Представляется возможным предположить, что лучшие классические учебные заведения в случае своего сохранения смогли бы сыграть уникальную роль в формировании духовно-интеллектуальных элит России и в сохранении лучших традиций формирования гуманитарной интеллигенции в XX столетие. В связи с этим хотелось бы привести высказывание известного отечественного историка образования М.В. Богуславского, посвященное классическому гимназическому образованию начала XX века. Признавая справедливость критического отношения к гимназическому классицизму со стороны современников начала XX столетия, он тем не менее отмечает: «Несомненно и другое: тот мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в себе школа начала века, по сути будет питать всю русскую

культуру, её лучших представителей на протяжении последних десятилетий. Люди, которые успеют окончить классическую гимназию до революции, затем будут выглядеть настоящими титанами культуры. Они будут свободно знать два-три языка, прекрасно разбираться в мировой и отечественной литературе. Конечно, судьба гимназистов начала XX в. в 20–40-е гг. в СССР сложится непросто. Уделом наиболее счастливых станет работа переводчика, редактора, разумеется, тех, кто уцелеет» [1, с. 6].

С позиции современного развития гуманистической педагогической мысли представляется особо нетерпимым то, что государственная система классических гимназий исследуемого периода навязывала всем выпускникам средней школы классический тип образования как единственно возможный для поступления в университет. Таким образом, явно игнорировалась возможность существования какой-либо индивидуально-личностной траектории развития личности гимназиста, которая, вероятнее всего, далеко не всегда должна была связываться с формально-логическим подходом к содержанию образования, культом древних языков и избыточным филологизмом.

Тем не менее лучшие частные гимназии (женская классическая гимназия С.Н. Фишер в Москве, мужская гимназия К.И. Мая в Санкт-Петербурге и многие другие), отличавшиеся от государственных яркой авторской концепцией, более высоким уровнем профессионализма педагогов, подлинной любовью к древним языкам, а также определенной селекцией учащихся по принципу наличия гуманитарно-языковых способностей, достигали высокого уровня интеллектуального развития и формирования устойчивой способности к упорному и самостоятельному умственному труду;

- позитивной мотивации к прочному усвоению знаний и достижению высокого уровня общей и гуманитарно-филологической культуры;
- формирования способности к универсальному мышлению, дающему возможность после окончания классической гимназии усваивать в университете гуманитарные, естественно-научные и математические знания.

Поступив в университет, гимназист попадал в обстановку высокого уровня свободы и самостоятельности. Он сам распределял время для занятий, отдыха и зарабатывания денег для проживания и дальнейшего обучения. Большинство студентов справлялось со сложными и строгими экзаменами и, самое главное, продолжало развиваться в личностном и профессиональном плане не только в соответствии с требованиями университетской программы, но и с индивидуальными ценностными приоритетами и образовательными

запросами. Университеты исследуемого периода целенаправленно формировали научно–интеллектуальную и профессиональную элиту России.

Ценностные приоритеты воспитательной и учебной деятельности российских университетов в значительной степени отличались от установок образовательной деятельности классических гимназий.

Однако так исторически сложилось, что университетское образование базировалось на фундаменте гимназического классицизма.

Остановимся на наиболее значимых сторонах образовательной деятельности российских университетов второй половины XIX – начала XX в. К их числу представляется необходимым отнести:

- один из самых высоких мировых уровней теоретических разработок российских ученых, осуществлявших деятельность в стенах университетов и создававших свои научные школы, игравшие уникальную роль в формировании профессионализма не только исследователей, непосредственно принадлежащих к этим школам, но и всех студентов и сотрудников университетов, где работали такие ключевые фигуры российской и мировой науки, как Д.И. Менделеев, А.Г. Столетов, И.И. Сеченов, А.А. Марков и многие другие;

- культ труда и научной добросовестности, создаваемый на протяжении всей второй половины XIX века выдающимися представителями точных и гуманитарных наук, неразрывно связанными с преподавательской университетской деятельностью. Среди них, в частности, необходимо назвать механика Н.Е. Жуковского, математика П.Л. Чебышева, физика А.Г. Столетова, историков С.М. Соловьева, М.Н. Ковалевского, В.О. Ключевского и многих других. Благодаря им был сформирован особый авторитет отечественных университетов как центров духовно-интеллектуальной культуры России;

- сохранение особого культурно-психологического микроклимата в отношениях между профессурой и студенчеством, обусловленного тем, что, вероятно, доминирующее большинство профессоров было убеждено, что университет должен представлять в условиях российского общества своеобразную автономную республику и обладать правом внутреннего самоуправления на основе университетского устава и выборности ректора и деканов. Стремление профессуры к независимости университетов традиционно импонировало демократически настроенному студенчеству;

- ярко выраженные республиканские и демократические настроения преподавателей университетов применительно к прогнозированию исторического политического будущего России, которые также вызвали самую широкую симпатию студентов. Как отмечает историк В. Никонов, «гуманитарная профессура была почти

сплошь кадетской, и именно профессоров большинство студентов – особенно разночинцев – почитало как эталон ума, а вовсе не крупного государственного деятеля или бизнесмена» [2, с. 178].

Формирование гражданских чувств студентов в значительной степени было связано с тем, что, несмотря на высокий уровень теоретичности российской университетской науки, университеты традиционно выступали как сила, позитивно влияющая на культурно-интеллектуальный уровень развития общества. Им всегда были близки практические стороны жизни. Как отмечает культуролог Н.И. Яковкина, «при университетах и с участием университетских преподавателей стали создаваться многочисленные научные общества. Деятельность их охватывала обширные регионы России и была очень плодотворна. Например, в 1868 г. в Казани было создано “Общество врачей”, председателем которого являлся профессор Казанского университета Виноградов. “Общество” производило “изучение в медицинском отношении Казанского края с целью повышения в нем уровня общественного здоровья”. Среди прочих дел разрабатывались меры, призванные устранить “вредное влияние различных производств на жизнь рабочих”. Сотрудники Харьковского университета изучали местные минеральные источники, принимали предупредительные меры против эпидемий (в частности, холеры), принимали участие в деятельности местного общества грамотности. В 1868 г. в Петербурге, а затем в Казани, Киеве и других городах возникли “Общества естествоиспытателей”, деятельность их протекала в тесной связи с университетскими учеными» [3, с. 32].

Необходимо признать, что духовно-интеллектуальное и научное влияние университетской социальной среды в значительной степени предопределяло судьбу и миропонимание выпускников университета на протяжении всей профессиональной жизни. Однако, вероятно, явилось бы непростительной ошибкой игнорирование того обстоятельства, что главным воспитателем студентов являлась сама жизнь. Большинство из них принадлежали к непривилегированным слоям общества: мелкопоместному дворянству, духовному сословию, мещанству. Все они под воздействием университетского образования были вынуждены в той или иной степени отрывать от культуры и традиций своего сословия. В результате этого менялись их нравственные принципы, формировалось качественно новое мировоззрение. Кроме того, почти все они в годы университетской жизни были вынуждены бороться с нищетой, выживать в условиях экстремальных жизненных ситуаций, обусловленных отсутствием средств к существованию. Тяжелый труд, связанный с необходимостью заработка, сочетался в их жизни с интеллектуальным трудом и непрерывным напряжением ума.



Окружавшая их университетская среда стимулировала творческую самоактуализацию в сферах науки, общественно-политической жизни, осмысление философско-мировоззренческих и социальных проблем. Все это воспитывало в них самостоятельность поступков и суждений, привычку рассчитывать только на свои силы, непримиримость к несправедливости.

В то же время необходимо признать, что в конце XIX – начале XX в. особо остро проявляли себя факторы, в значительной степени наносившие вред образовательной деятельности университетов. К их числу, в частности, относятся чрезвычайный революционный радикализм доминирующей части российского студенчества и психологическая готовность связать свою жизнь с профессиональной революционной борьбой. Причина этого в значительной степени заключалась в крайне консервативной внутренней политике государства при решении глобальных проблем развития страны, грубых попытках вторжения в университетскую жизнь, стремлении государства к ограничению прав студентов и университетского самоуправления, попытках навязать студенчеству ортодоксальные религиозные и монархические убеждения, а также в социально-политических иллюзиях значительной части просвещенного российского общества. Для многих студентов российских университетов навязываемые им политические и мировоззренческие убеждения представлялись примитивными, они связывались с понятием о традиционной общественно-политической отсталости России. Пытаясь обуздать рост революционных настроений среди студенчества, правительство периодически ужесточало репрессии. Другими способами воздействия на студентов правящие круги России не обладали. Грубое вмешательство в жизнь университетов и репрессивные меры по отношению к студентам, склонным к революционным настроениям, порождали недовольство и протест либерально настроенной профессуры. Это, в свою очередь, стимулировало нарастание напряженности в отношениях между университетами и государственной властью.

В то же время университетское руководство традиционно осуждало крайности и политический максимализм значительной части студенчества и искренне стремилось предотвратить его вовлечение в нарастающий поток революционной борьбы. Таким образом, студенчество было подвержено сложным, противоречивым и неоднозначным влияниям со стороны общества, руководства университетов и государства. Тем не менее идеалом выпускника университета традиционно оставалась личность с глубокими и фундаментальными знаниями, сильной волей, самостоятельным мышлением, профессиональным интересом к науке, готовностью

бороться за свои принципы, склонностью самостоятельно определять свое место в жизни и психологически ориентированная на активное творческое самовыражение.

Разумеется, этот идеал выпускника университета не декларировался в каких-либо официальных документах и педагогических установках. Скорее всего, он был «растворен» в самом укладе жизни университетской среды.

На протяжении своего исторического развития образовательная деятельность российских университетов так или иначе отражала в себе кризисные процессы развития общества и государства, негативное воздействие социальных потрясений, мировоззренческих заблуждений, экономических и социально-политических проблем. Тем не менее вопреки всему гуманистические установки университетского образования сохраняли свою притягательную силу не только для молодежи, но и для общества в целом. Вероятнее всего, причиной этого являлось то обстоятельство, что университеты традиционно были ориентированы не только на профессиональное формирование студентов, но и на приобщение их к культуре в самом высоком значении данного понятия. Российским университетам удалось наиболее полно выразить главную гуманистическую цель всего российского образования. Она нашла свое отражение в строживейшей идее выдающегося отечественного педагога начала XX в. С.И. Гессена. По его убеждению, «подлинное образование заключается не передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [4, с. 33].

Идея о воспитании личности студента как активного участника формирования постоянно обновляющейся и развивающейся культуры, наиболее значимой составляющей частью которой является и фундаментальная наука, должна, как нам представляется, сохранить свое концептуальное значение для развития образовательной деятельности отечественных университетов на стадии информационного развития социума.

Так же как и в России конца XIX – начала XX в., отечественная система образования в настоящее время переживает один из самых критических периодов своего развития.

Попытаемся очень кратко остановиться на тех изменениях, которые, как нам представляется, должны объективно произойти в современном университетском образовании на стадии информационного развития социума. К числу таких изменений в первую очередь представляется необходимым отнести:

- внедрение компетентного подхода, акцентирующего внимание на результатах образования и способности человека действовать в различных проблемных ситуациях (однако, говоря о том, что сумма усвоенной информации не столь важна, следует избегать крайности и со всей остротой осознавать, что без фундаментальных знаний нет науки и нет образования. Здесь очень легко разрушить сами основы «подлинного» высшего образования и превратить вуз в простую разновидность профессионально-ремесленной школы). Вероятно, не следует забывать фразу известного литературного персонажа, что «осетрина всегда первой свежести», а высшее образование всегда должно оставаться глубоким и фундаментальным;

- дальнейшее совершенствование изучения иностранных языков и возвращение университетского образования к такому состоянию, при котором, выходя из стен университета, выпускник обладал знаниями нескольких иностранных языков (в условиях информационного социума это становится необходимым условием эффективной профессиональной и научной деятельности);

- широкое внедрение в образовательный процесс информационных систем и СМИ (следствием этого должны явиться развитие самостоятельности мышления, усиление авторской позиции при выполнении студенческих и аспирантских научных исследований, нарастание общей динамики, усилий и интеллектуальной направленности образовательного процесса);

- устранение необоснованного лекционного изложения вполне доступных учебных материалов в ходе лекций и практических занятий и смещение акцента на самостоятельное добывание знаний;

- целенаправленное формирование молодых ученых, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса в вузе.

Сохранение традиций российского высшего образования вероятнее всего должно заключаться в следующем:

- отказ от доминирующей тенденции к формированию тестов по контрольной проверке знаний студентов, характерных для современного университета, которые предполагают категоричные ответы по принципу «да» или «нет» (в современном университетском образовании должно культивироваться постоянное «трение умов», столкновение мнений и позиций, способность мыслить конкретно, но при этом широко и диалектично);

- признание эффективности рейтинговой системы оценки знаний должно сочетаться с другими интерактивными формами контроля. Необходимо достигнуть того, чтобы студенты после

экзаменов и зачетов обсуждали не только полученные баллы, но и мысли преподавателей, глубину и смысловые оттенки своих ответов (задачей университетов должно являться утверждение культа свободной и глубокой научной мысли, без которой нет подлинного университетского образования);

- утверждение недопустимости ложного понимания принципа практико-ориентированности образования как отказа от необходимости осуществления фундаментальных исследований и целенаправленное создание условий для формирования научных школ, способных объединять молодых ученых, аспирантов и студентов. Прикладные исследования достойны уважения. Но каждый выпускник университета в студенческие годы должен по крайней мере вступить в общение с представителями «большой» науки (характерно, что этот позитивный опыт нарабатывался российской университетской системой образования XIX в. и советской системой высшего образования XX в.);

- сохранение культуры лекторского искусства, которое не предполагает словесное украшательство, а должно утверждать дух свободной научной мысли, глубину самостоятельного анализа ученого, создавать условия для приобщения к тому, что можно назвать творческой лабораторией исследователя. Лекции должны читаться для умных и талантливых студентов по ключевым направлениям науки, а не дублировать содержание учебников и учебных пособий;

- сведение к минимуму репродуктивного воспроизведения учебного материала на экзамене и зачетах, доминирование заданий с яркой выраженной творческой направленностью (с учетом степени подготовки, личных и профессиональных интересов студентов, особенностей их индивидуальности);

- понимание высшей задачи университетского образования как активного вхождения в процесс развития культуры с правом оппонировать, сомневаться и активно участвовать в открытии нового в науке. Современное университетское образование стоит перед необходимостью интерпретации принципа практико-ориентированности образования как установки на формирование личности, готовой эффективно использовать синтез своих знаний и мыслительных возможностей для достижения жизненного успеха, карьерного роста, умеющей найти себя в своем историческом времени в соответствии с внутренним свободным выбором и экзистенциальным самоопределением.

Представляется возможным сделать ряд существенных выводов обобщенного характера.

1. Даже на стадии информационного социума не нужно и вредно всех выпускников университетов формировать с неким абсолютно

единым набором профессиональных и личных качеств. Вовсе не все физики, историки и филологи должны быть ориентированы исключительно на добывание денег для себя и своего образовательного учреждения, специализируясь исключительно на прикладных исследованиях, которые сравнительно быстро дают прибыль. Информационному веку, так же как и веку XIX, будут нужны кабинетные ученые-теоретики, романтики и «поэты» своей науки и профессии, люди, которые, даже если очень захотят, не смогут пожертвовать главным в своей профессии во имя внешнего карьерного успеха.

2. Заимствуя позитивный опыт инокультур, очень важно адаптировать его к условиям и многоаспектным интересам страны и конкретных студентов, которые различны по своей ментальности и жизненным целям. Для высшей школы (вопреки многому в современном обществе) по-прежнему важнейшей задачей остается воспитание человека подлинно глубокого, обладающего высокой духовной и профессиональной культурой.

3. Процессы усвоения лучшего позитивного опыта западного образования соответствуют внешним и внутренним интересам России. Однако, заимствуя этот опыт, мы должны действовать исключительно из своих научных, социально-политических и экономических интересов, ничего не копируя механически и бездумно. Сила любого народа, как нам представляется, заключается в его способности активно воспринимать новое в образовании и не терять того лучшего, что было наработано многими историческими поколениями.

### **Список литературы**

1. Богуславский М.В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
2. Никонов В. Крушение России. М.: АСТ: Астрель, 2011. 926 с.
3. Яковкина Н.И. История русской культуры: XIX век. 2-е изд., стер. СПб.: Лань, 2002. 576 с.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М.: ТЦ СФЕРА, 1995. 160 с.

**IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF SUCCESSION  
IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF CLASSICAL RUSSIAN  
GYMNASIUM AND UNIVERSITY AT THE END OF XIX-  
BEGINNING OF XX CENTURIES AND THE MODERN  
EXPERIENCE**

**V.M. Lobzarov, G.A. Demurchyan**

Tver State University

The authors of the article try to analyze the implementation of the principle of succession in the educational activity of classical gymnasiums and universities at the end of XIX – beginning of XX centuries. They also consider the possibilities of creative application of educational experience in the determination of conceptual basics of development of modern Russian education.

**Keywords:** *classical gymnasium, university education, fundamental education, fundamental science, information development of the society.*

*Об авторах:*

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – ст. преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: goar11@bk.ru