

О. В. Пропп

РЕФОРМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Политические и социально-экономические трансформации, которые переживает российское общество в связи с крушением Советского государства, сопровождаются реформированием системы образования, в том числе и высшего. Проблема вхождения России в европейское образовательное пространство активно обсуждается академическим сообществом, обеспокоенным перспективой утратить лучшие традиции отечественной науки и культуры.

В этой связи актуально обращение к историческому опыту преобразования высшей школы, накопленному в первые годы прихода к власти большевиков. Целью данной статьи является изучение некоторых аспектов советской реформы высшего образования, анализ ее результатов в сопоставлении с современными образовательными процессами. Объектом исследования является государственная политика в области высшего образования; предметом — основные направления образовательной реформы 1921 г. в контексте оценки современных тенденций развития высшего образования в России. Базу исследования составляет научная литература, опубликованные источники, а также первоисточники, впервые введенные в научный оборот автором.

Крах самодержавия осенью 1917 г. положил начало трудному диалогу между новой властью и высшей школой. После установления советского режима вузовская система превратилась в объект одностороннего административного воздействия со стороны государства, стремившегося сделать из преподавателей послушных исполнителей политического заказа, а из студентов — носителей новой коммунистической идеологии.

Устав высшей школы 1921 г. полностью изменил административную и научно-учебную жизнь вузов. Главными критериями их деятельности стало осуществление классового подхода и демонстрация политической лояльности. Образовательный ценз для поступающих в вузы был отменен, представлять документы об образовании стало необязательным.

Эти меры должны были обеспечить гражданам республики равенство при поступлении в вузы, привлечь на студенческую скамью рабоче-крестьянскую молодежь. Таким образом, советская власть стремилась осуществить вузовскую реформу «изнутри». Качественное изменение социальной струк-

ПРОПП Ольга Викторовна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург) (E-mail: propp.olga@gmail.com).

© Пропп О. В., 2008

туры студенчества способствовало скорейшему политическому завоеванию системы высшего образования в условиях идейной оппозиции к новой власти существующего контингента преподавателей и студентов.

Определяющей тенденцией стала ускоренная подготовка кадров и в связи с ней прикладной характер обучения, подлежащий, по инструкции Государственного ученого совета, «неуклонному исполнению»¹.

Важнейшим направлением первой советской реформы мы считаем решение Главпрофобра о сокращении срока обучения в высшей школе до 3 лет. Среди факторов, повлиявших на принятие этого решения, можно выделить установку на прагматизм, стремление к скорейшему обновлению студенчества, а также материальные трудности, переживаемые страной и системой образования. Официальным объяснением сущности реформы было «устранение многопредметности высшей школы, не вызываемой действительной потребностью специализации»².

Однако, как отмечалось в документах ректорского совещания в марте 1923 г., высшая школа на тот момент «сумела обойти Главпрофобр», и обучение продолжалось по прежним программам, рассчитанным на 5 лет. Одной из причин такого положения являлось сопротивление научно-педагогических кадров введению редуцированного обучения. На том же ректорском совещании представитель Петроградского электротехнического института профессор Шуркевич заметил, что «Главпрофобр должен проявить максимум осторожности в сокращении продолжительности срока обучения в вузах до 3-х лет, так как результаты этой меры там, где она была проведена, оказались неблагоприятными»³. Профессура должна была обращать особое внимание на пролетарский состав студенчества, недостаточно подготовленный к обучению в высшей школе.

Технические факультеты Уральского государственного университета, который возглавлял ректор-коммунист Б. В. Дидковский, практически превратились в экспериментальную площадку образовательной реформы, одними из первых в стране перейдя к сокращенному обучению. Однако опасения профессуры подтвердились: учащиеся не справлялись с учебным планом. В кратком отчете геолого-разведочного факультета за 1921/22 учеб. г. декан Н. Г. Келль отмечал, что проделанный для всех студентов «подсчет производительности» показал в среднем 15 %-ное выполнение учебного плана. И если за год удалось продвинуться в среднем менее чем на 1/6 всего курса геолого-разведочного факультета, то, по мнению декана, нормальным должен считаться 5-летний срок обучения; в крайнем случае — 4 года, «если дело наладится хорошо»⁴.

Проанализировав ситуацию в вузах, Главпрофобр пересмотрел свои требования и установил продолжительность курса обучения в высшей технической школе в 3,5 года при 10 семестрах. В новых учебных планах сокращение временных рамок должно было достигаться за счет более рациональ-

ного использования летнего периода, который превращался в полноценный учебный отрезок, заполненный, главным образом, практическими занятиями студентов.

По учебным планам 1922–1924 учеб. гг. студенты изучали прикладные предметы, не получая даже минимальной общетеоретической подготовки. Для тех, кто желал посвятить себя научной работе, после обязательного 3-летнего практического обучения предполагалось дополнительное образование в форме особых исследовательских курсов. Как отмечает советский историк Ш. Х. Чанбарисов, общетеоретическая подготовка становилась, таким образом, не базой специального образования, а его завершающей частью⁵.

Заметим, что современная двухуровневая система обучения (бакалавр/магистр), введенная в России согласно Болонской декларации, первоначально также нацелена на подготовку практиков-«эксплуатационников», а в дальнейшем магистерская ступень должна обогатить студента исследовательскими навыками. В определенной степени это напоминает советское редуцированное обучение по 3-летнему плану с последующим «повышением научной квалификации» для желающих, недостатки которого критически оценивались даже советскими исследователями.

Другим направлением образовательной реформы стало *приближение высшей школы к производству*. По решению Главпрофобра пересматривались программы и методы преподавания. Учебные часы перераспределялись в пользу практических занятий, а лекционные курсы сокращались на 70–80 %. Так, в Пермском университете на первых курсах всех отделений под них было отведено 20 % учебных занятий, на вторых – 21 %, на третьих – 25 % и на четвертых – 30 %⁶. При этом студенты требовали отменить лекционную форму занятий полностью.

Вопрос о методиках обучения в то время дискутировался, поскольку ломка привычных подходов воспринималась научно-педагогической общественностью как наступление на традиции. Преподаватели неохотно переходили к новым формам и методам преподавания, считая «отказ от старой схоластики методом натаскивания, “насобачивания”»⁷. Большевик Ю. Ю. Мархлевский во время пребывания в Екатеринбурге осенью 1923 г. заметил по этому поводу: «Многие преподаватели не хотят отказаться от лекции, хотя семинарий дает больше, втягивает в ход занятий всю группу... Крупные научные силы не хотят идти на предложения Советской власти, мешают соображения о недопустимости снижения уровня преподавания в высшей школе»⁸.

Однако заполнение студенческих аудиторий неподготовленной рабоче-крестьянской молодежью привело к тому, что профессура была вынуждена пересмотреть прежние взгляды на процесс обучения. В своей докладной записке за 1923/24 учеб. г. проректор Уральского университета Н. П. Горин подчеркивал, что по курсу математики «даже упражнения проводились

с большими трудностями, о лекциях и говорить не приходится: лекции хотя и посещались, но, по-видимому, понимались лишь в самой малой степени»⁹. По инициативе студентов, поддержанной преподавателями, со 2-го семестра 1923/24 учеб. г. было решено перейти на семинарско-групповую систему занятий, упразднив чтение лекций как нечто самостоятельное, «оторванное от жизни»¹⁰.

В начале 1924 г. такая система была введена на занятиях по математике и теоретической механике, поскольку становилось ясно, что прежние методы обречены на неудачу в проведении занятий. В январе 1924 г. Н. П. Горин подчеркивал в своей докладной записке, что «реформу методов преподавания необходимо вести в направлении, которое обеспечивало бы полное проявление инициативы и самостоятельности в работе самого студента» — при условии предоставления учебников и необходимых условий для работы¹¹.

В Пермском университете на педагогическом факультете лекционные курсы были заменены в 1924/25 учеб. г. семинарами. Учебный процесс на факультете строился следующим образом: весь триместровый материал разбивался на 10 тем, или занятий. Каждая тема разрабатывалась небольшой группой по 2–4 человека, остальные студенты привлекались преподавателем для обсуждения вопросов. Каждый студент должен был подготовить один доклад, участвовать в активном обсуждении еще двух докладов и посетить не менее 75 % занятий¹². На медицинском факультете были сохранены только вводные и заключительные лекции по наиболее трудным предметам.

Но введение новой формы обучения, например, на рабфаке Пермского университета обнаружило определенные недостатки: студенты плохо готовились к занятиям, не участвовали в обсуждении предложенных проблем. Выяснилось, что самостоятельная подготовка требовала не меньшего, а большего времени от студента. Поэтому вскоре встал вопрос либо об удлинении сроков обучения, либо о сокращении количества дисциплин наполовину или на треть¹³. В поисках выхода руководство университета ввело систему «циклизации предметов» и «стержневания планов» — выделения наиболее важных предметов для более глубокого изучения. Количество семинаров постепенно сокращалось.

Заметим, что в современной педагогике и образовании дискуссии по поводу лекционной формы учебных занятий в вузе не окончены. Одна группа дидактов считает, что лекция устарела, так как студентов надо ориентировать на самостоятельную познавательную деятельность. Другие настаивают на том, что лекции необходимы, поскольку могут быть разнообразны в методическом отношении, значит, речь идет о творческом использовании данной формы. Мы разделяем мнение Р. С. Пионовой, которая считает, что лекция как организационная форма учебного процесса сохранит приоритетное значение в профессиональной подготовке студентов и в будущем¹⁴.

Тем не менее в настоящее время в системе подготовки специалистов с высшим образованием наблюдается общеевропейская тенденция к сокращению объема аудиторной нагрузки и увеличению доли самостоятельной работы. Сравнительный анализ эффективности различных педагогических технологий показывает, что лекция-монолог предполагает самую незначительную степень участия студента в обучающем процессе (коэффициент эффективности использования времени — не более 5 %¹⁵), что, соответственно, снижает уровень усвоения учебного материала.

Поэтому использование активных методов обучения представляется продуктивным, особенно в условиях занятий со слабо подготовленной аудиторией, и реформирование образовательного процесса в высшей школе 1920-х гг. выглядит оправданным.

Но изменение форм и методов преподавания воспринималось пролетарским студенчеством как уступка профессуре, что провоцировало новые выступления. Некоторые активисты из числа учащихся начали требовать полной отмены каких-либо форм отчетности, оставив в этом качестве только семинарские работы.

В то же время новое студенчество стремилось приблизить изучаемые курсы к жизни, критически воспринимая предлагаемый учебный материал, если он напрямую не коррелировал с их производственным или жизненным опытом. Как писал советский историк Ю. П. Шарапов, «трудность задачи, стоявшей перед партией в этот период (первая половина 20-х гг. XX в. — *О. П.*), заключалась в том, что необходимо было одновременно отражать натиск антисоветской идеологии и не давать проявлять себя идеологии мелкобуржуазного революционаризма, псевдореволюционной “левизне” с ее опьяняющими лозунгами»¹⁶, что удавалось далеко не всегда.

Радикальные эксперименты в высшей школе, переход к сокращенным учебным планам и принципиальное изменение форм обучения нарушали учебный процесс. Система обучения утратила четкий организационный формат: фактически перестала быть курсовой и начала превращаться в предметную.

В этой связи следует напомнить, что до революции в российских вузах была распространена предметная система обучения: студент последовательно сдавал ряд отчетностей и в итоге получал диплом. При этом сроки обучения растягивались до 7–8 лет, так как студент обычно не был в состоянии самостоятельно спланировать свою работу и уложиться в установленные 5 лет. Так, по подсчетам А. Е. Иванова, в Петербургском горном институте после перехода к предметной системе в 1906–1907 гг. уже спустя 2 года доля выпускников сократилась с 12 до 5 %, а также значительно повысился их возрастной ценз¹⁷. Поэтому власти пытались воздействовать на ситуацию, устанавливая предельные сроки обучения.

После 1920 г. предметная система в советских вузах была в основном заменена курсовой, поскольку в высшую школу пришла рабоче-крестьянская молодежь, зачастую не имевшая среднего образования и нуждавшаяся в жестко регламентированной организации учебного процесса. При этом в тех университетах, где сохранилась предметная система, показатели посещаемости и успеваемости начали неуклонно снижаться, в особенности среди нового студенчества.

В итоге, по оценке советского историка А. Е. Бейлина, 7–8 % выпускников от общего количества студентов — обычная норма в российских университетах в 1920-е гг., унаследованная еще с дореволюционных времен, но Госплан намеревался к концу 1-й пятилетки добиться увеличения этой цифры хотя бы до 10–12 %¹⁸.

В уральских вузах переход к 3-летнему обучению и «размывание» курсовой системы также быстро обернулись резким снижением процента выпускников. Первый выпуск врачей в количестве 35 человек Пермский университет сделал только в 1922 г. (открылся в 1916 г.), дипломированных агрономов — в 1923 г., а педагогов — в 1925 г.¹⁹ Всего за 1921–1925 гг. Пермский университет выпустил 547 специалистов, в том числе медиков — 396, агрономов — 79, педагогов — 72 при общей численности студентов около 2 200 человек, которая колебалась по семестрам в силу различных обстоятельств от 2 000 до 2 500 чел.

В Уральском университете положение с выпускниками также было неутешительным. Однако необходимо учитывать, что вуз фактически открылся в 1920 г., и набор на технические факультеты производился не выше 2-го курса, т. е. по сокращенной программе эти студенты должны были подойти к окончанию высшей школы в 1922/23 учеб. г. Фактически же в указанном году Уральский государственный университет закончили 2 выпускника химико-металлургического факультета, 4 горного и 48 медицинского²⁰. В 1923/24 учеб. г. выпуск инженеров составил еще 5 человек. Всего за 1923–1927 гг. в Уральском университете были подготовлены 73 инженера при средней общей численности студентов техфаков 650 человек.

Таким образом, анализируя динамику численности выпускников в уральских вузах по годам и факультетам, мы делаем вывод о том, что медицинские факультеты Пермского и в Уральского университетов давали в целом полноценные для того времени выпуски, составлявшие около 8 % от общего количества студентов (подсчитано, что 396 медработников окончили Пермский университет за 1921–1925 гг. при численности факультета в среднем 1 100 человек). По отдельным годам численность студентов повышалась до 10–12 % (например, в 1923/24 учеб. г. на медфаке ПГУ обучалось 1 084 студента, а выпуск составил 103 человека). При этом в ПГУ и в УГУ на медицинских факультетах в этот период продолжала функционировать курсовая система обучения.

На всех остальных факультетах, начиная с 1921 г., был введен сокращенный курс обучения, что нарушало обычные учебные программы и снижало эффективность учебной работы вузов. Выпуски на факультетах, попавших под реформу, сократились до 2–2,5 % от общего количества студентов (подсчитано, что 73 инженера окончили Уральский университет в 1923–1927 гг. при средней численности горного и химико-металлургического факультетов 650 человек; 72 педагога вышли из стен ПГУ за 1921–1925 гг., в то время как всего на педфаке обучалось в среднем 750 студентов).

В отчете химико-металлургического факультета УГУ за 1921/22 учеб. г. сообщалось, что в результате перехода на 3-летнее обучение «курсовая по плану система обратилась, по существу, в предметную, и в настоящее время трудно сказать о каком-либо студенте, какого он курса, учебные же обязательства студента свелись к выполнению того учебного минимума, который был весной 1922 г. предъявлен Главпрофобром.

Такая система, курсовая по учебному плану и предметная в действительности, является, конечно, крайне ненормальной...»²¹.

Поясним, что нормы академического минимума были разработаны в мае 1922 г. Главпрофобром, чтобы в условиях стихийно возникшей предметной системы как-то упорядочить учебную отчетность студентов.

Признаком, определяющим степень успешности занятий студентов, предписывалось считать сдачу 100 % учебной нагрузки. Вводилась особая исчислительная схема (по нашему мнению, напоминающая современную европейскую систему кредитных учебных единиц), которая должна была отражать значимость отдельных предметов и выполненных работ (например, химия — 10 баллов, упражнения — 5 баллов и т. д., всего за семестр — 100 баллов)²². Студенты, не сдавшие академический минимум, подлежали безусловному исключению.

Центральная комиссия разрешила на местах определять учебный минимум самостоятельно от установленной нормы: для приема 1920 г. — 2/12 учебного плана; 1919 г. — 5/12 учебного плана; 1918 г. — 9/12; 1917 г. и старше — 12/12 учебного плана.

Уважительными причинами для снисхождения к неуспевающему студенту были признаны партийные и профсоюзные мобилизации, позднее прибытие в вуз по командировкам из Красной армии и т. д.

Для уральских вузов процесс перерегистрации протекал крайне болезненно, так как местные проблемы организационного характера, дополненные советскими нововведениями Главпрофобра, превратили значительную часть студентов в неуспевающих. Хотя в инструкции о перерегистрации о классовом критерии напрямую не упоминается, на практике партийные и комсомольские ячейки, составлявшие списки кандидатов на отчисление, считали его основополагающим. В частности, в записке ректора-коммуниста Б. В. Дидковского периода «университетского кризиса» 1923 г. говорится о задаче «недопущения

несоветской профессуры к влиянию на перерегистрацию»²³. Это, полагаем мы, можно считать косвенным доказательством того, что коммунисты проводили ее по своим правилам, исключая политически неблагонадежных.

Результатом перманентных реформ стала низкая успеваемость среди студентов уральских вузов. В частности, по состоянию на апрель 1922 г. на инженерно-лесном факультете УГУ хорошо успевали 12 % студентов, не успевали 36 %; на 2-м курсе соответственно 37 % и 33 %. В 1922/23 учеб. г. на педагогическом факультете Пермского университета 5,7 % студентов были уволены за неуспеваемость, 53,5 % оставлены на прежних курсах и только 40,8 % переведены на следующий²⁴.

При этом сроки обучения не сократились, а увеличились, и даже в большей степени, чем до революции. На одном из партийных студенческих совещаний, состоявшемся осенью 1924 г., при рассмотрении вопроса об академической успеваемости студентов горного факультета прозвучала информация о том, что, «судя по наличному числу % (пройденных курсов. — *О. П.*), студенты могут кончить горный факультет только через 8–10–12 лет»²⁵, что в действительности и происходило.

Положение вузов осложнялось отсутствием у руководства страны долгосрочной программы экономического развития, в связи с чем на протяжении нескольких лет не сходил с повестки дня вопрос о самом существовании университетов в провинции. Государственная власть, поглощенная политическими вопросами, по-видимому, до конца 1920-х гг. не имела перспективного видения проблемы количественной и качественной подготовки специалистов. Как считает В. В. Украинцев, «подготовка молодых специалистов до 1929 года проводилась без всякого плана»²⁶.

В условиях плановой экономики отсутствие расчетов, отражающих потребности народного хозяйства в дипломированных специалистах, привело к неоправданному сокращению численности студентов: в 1924 г. нормы приема в вузы были урезаны по сравнению с предыдущим годом почти в 3 раза (с 37 до 13 тыс. чел.). Заметим, что тезис о «перепроизводстве интеллигенции» не выдерживает критики, так как по количеству образованных людей на 100 тыс. населения Россия значительно уступала большинству стран Европы²⁷.

Советская историография в качестве основной причины сокращения студенчества называла материальные трудности, которые переживала страна в начале 20-х гг. XX в. Но Уральский и Пермский университеты начиная с 1922 г. и так, по сути, находились на содержании местной промышленности. Вероятно, именно поэтому правление УГУ признало возможным не сокращать нормы приема в 1924 г., о чем ходатайствовало перед центром дважды, однако получило отказ.

Наряду с отсутствием перспективной программы экономического развития в стране наиболее убедительной причиной сокращения выглядит установка на политическое подчинение высшей школы. Партийные и комсо-

мольские ячейки, которые должны были направлять абитуриентов в вузы согласно определенной разверстке мест, не справлялись с этой задачей, поэтому пришлось прибегнуть к указанным мерам.

Между тем в стране в годы нэпа катастрофически не хватало специалистов средней и высшей квалификации. По сведениям В. Г. Чуфарова, один инженер приходился на 2 тыс. рабочих, занятых в промышленности, один специалист — более чем на 1 000 крестьянских хозяйств²⁸.

Еще более неблагоприятным было положение с образованными кадрами на Урале. Здесь за 1923–1927 г. число дипломированных инженеров в ценовой промышленности увеличилось с 377 до 443, т. е. на 66 человек, техников — с 541 до 1 052²⁹. И в условиях острой нехватки кадров эксперименты в высшей школе приводили к тому, что ее жизнедеятельность была на время дезорганизована, выпуски значительно сократились.

Обращаясь к идеям современной реформы образования, отметим в качестве одной из составляющих введение «нелинейной» образовательной траектории для студентов. При отсутствии нормативно установленного срока обучения переход к индивидуальному учебному плану будет означать отказ от привычной схемы обучения, распространение предметной системы. Многие специалисты обеспокоены этим, поскольку образование может из системного превратиться в «мозаичное»³⁰, а сроки обучения существенно удлиниться. Между тем в последние десятилетия в странах Северной Европы, Германии и Австрии и без того появилась значительная социальная группа студенчества, возраст которой старше типичного для Европы (20–25 лет): более 15 % представлено возрастной группой 30 лет и старше³¹.

Сторонники современной реформы высшего образования предполагают, что введение двухуровневой системы (бакалавр — магистр) сократит общий период обучения. И в этом контексте нам хотелось бы считать целесообразным обращение к российскому историческому опыту реформирования системы образования, который показывает, что введение предметной системы дезорганизует учебный процесс и значительно увеличит время пребывания в вузе.

Возникают и другие вопросы, связанные с тем, что статус бакалавра — специалиста — магистра прописан в России довольно формально и законодательно не закреплен, не решаются проблемы сохранения фундаментальности и системности российского высшего образования. Поэтому академическое сообщество выступает с критикой современной реформы. И хотя международное глобальное сотрудничество в сфере образования признается определяющей тенденцией современности³², использовать зарубежный опыт необходимо в высшей степени осмотрительно.

¹ См.: Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы. Уфа, 1973. С. 275.

- ² Государственный архив Свердловской области (ГАСО), ф. р-227, оп. 1, д. 151, л. 5 об.
- ³ Там же.
- ⁴ Там же, д. 78, л. 126.
- ⁵ См.: *Чанбарисов Ш. Х.* Формирование советской университетской системы. С. 275.
- ⁶ Пермский государственный университет им. А. М. Горького, 1916–1966. Пермь, 1966. С. 39.
- ⁷ Екатеринбург за 200 лет / Сост. В. Чельцов. Екатеринбург, 1923. С. 216.
- ⁸ *Мархлевский Ю. Ю.* Научные работники и рабочий класс // Урал. рабочий. 1923. 23 нояб.
- ⁹ ГАСО, ф. р-227, оп. 1, д. 78, л. 1.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ Там же, л. 2.
- ¹² См.: Пермский государственный университет... С. 39.
- ¹³ См.: Там же. С. 40.
- ¹⁴ См.: *Пионова Р. С.* Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. Минск, 2005. С. 154.
- ¹⁵ См.: Педагогические технологии: Учеб. пособие для студ. пед. спец. / Под общ. ред. В. С. Кукушкина. М.; Ростов н/Д, 2006. С. 321.
- ¹⁶ *Шарапов Ю. П.* Из истории идеологической борьбы при переходе к НЭПу: Мелкобуржуазный революционаризм — опасность «слева», 1920–1923. М., 1990. С. 100.
- ¹⁷ См.: *Иванов А. Е.* Высшая школа России, в конце XIX — начале XX в. М., 1991. С. 255.
- ¹⁸ См.: *Бейлин А. Е.* Кадры специалистов СССР: Их формирование и рост. М., 1935. С. 59.
- ¹⁹ См.: *Чуфаров В. Г.* Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920–1937). Свердловск, 1970. С. 119.
- ²⁰ ГАСО, ф. р-227, оп. 1, д. 98, л. 136.
- ²¹ Там же, д. 78, л. 14.
- ²² Там же, д. 113, л. 314.
- ²³ Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО), ф. 1494, оп. 1, д. 161, л. 81.
- ²⁴ Государственный архив Пермской области, ф. р-180, оп. 1, д. 188, л. 82.
- ²⁵ ЦДООСО, ф. 285, оп. 1, д. 4, л. 107.
- ²⁶ *Украинцев В. В.* КПСС — организатор революционных преобразований высшей школы. М., 1963. С. 144.
- ²⁷ См.: *Миронов Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII — нач. XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: В 2 т. СПб., 1999. Т. 2. С. 110–114.
- ²⁸ См.: *Чуфаров В. Г.* Деятельность партийных организаций Урала... С. 121.
- ²⁹ См.: *Главацкий М. Е.* Подготовка инженерных кадров на Урале в предвоенные годы // Вопросы истории Урала: Сб. ст. Урал. ун-та. Свердловск, 1963. Вып. 3. С. 76.
- ³⁰ См.: *Майкова Э. Ю.* Проблемы развития социологического образования в свете Болонского процесса // Глобализация и образование. Болонский процесс: Материалы «круглого стола». М., 2004. Вып. 2. С. 37.
- ³¹ См.: *Онокой Л. С.* Интеграция российской системы образования в международное образовательное пространство // Глобализация и образование. С. 53.
- ³² См.: Болонский процесс и его значение для России: Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. К. Персиянина, С. А. Медведева. М., 2005.

Статья поступила в редакцию 11.01.2008 г.