Образовательные традиции в дореволюционной России в начале XX в.

Рассматривается завершающий этап существования Российской империи, ее достижения, идеи и направления развития в сфере образования. Именно период конца XIX и начала XX в. представляется особенно ярким явлением, которое наполнилось многочисленными педагогическими идеями. В это время происходит столкновение различных взглядов на процесс образования: новациям и прогрессивным концепциям противостоят традиции и «охранительные» идеи государства. В статье анализируются задачи и функции обучения с точки зрения государственного контроля, изменения, которые претерпевала педагогическая система, попытки и основные этапы ее реформирования в соответствии с общественными запросами. Исследуются традиции отечественного образования в высшей школе на примере Московского и Петербургского университетов, их характерные особенности, специфика публичной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: образование, просвещение, отечественная образовательная традиция, Министерство народного просвещения, П. Н. Игнатьев, Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет

Vadim A. Kobylskov

Features and educational tradition in pre-revolutionary Russia of the 20th century

The final stage of the existence of the Russian Empire, its achievements, ideas and development directions in the field of education are considered. It was the period of the late XIX and early XX century that seems to be a particularly striking phenomenon, which was full of numerous pedagogical ideas. Currently, there is a clash of different views on the process of education: traditions and “protective” ideas of the state oppose innovations and progressive concepts. The article analyzes the tasks and functions of education from the point of view of state control, the changes that the pedagogical system underwent, the attempts and the main stages of its reform in accordance with public requests. The traditions of domestic education in higher education are considered on the example of Moscow State and St. Petersburg State universities, their characteristic, the specifics of public activities of the faculty.

Keywords: education, enlightenment, domestic traditions, Ministry of Education, P. Ignatiev, Moscow State University, Saint Petersburg State University

DOI 10.30725/2619-0303-2020-3-46-50

Рассматривая вопрос сферы образования в дореволюционной России, необходимо понимать, что в начале XX в. была иная интерпретация и представление о его сути. Под «образованием» подразумевался не только процесс обучения, но еще и воспитание, целью которого было формирование патриотичной, религиозной (православной) личности, с почтением относящейся к традициям государственной (императорской) власти. Так же до 1917 г. не было установленного, единого названия всех учебных заведений начального и среднего уровня. Термин «школа» стал общепринятым лишь после революции 1917 г., до этого он существовал наравне с рядом других обозначений в сфере образования: гимназия, училище, пансион, семинария, учебное заведение, лицей и др. Различия, разумеется, не ограничивались лишь формально-отличиями названий, неодинаковыми были и учебные программы. Отчасти подобное разнообразие способствовало сохранению классового состава общества – дети непривилегированных

сословий оказывались в менее выгодном положении и как следствие гораздо реже поступали в университет, что в свою очередь сокращало их возможное присутствие в числе госслужащих [1]. Вообще, благодаря разветвленной иерархии, учебные заведения, принадлежащие одной и той же классификационной ступени, могли давать совершенно различный уровень знаний и возможные перспективы своим выпускникам.

Следует отметить, что попытка создания единой школы была предпринята министром просвещения П. С. Ванновским, но она не получила одобрения Николая II. Таким образом, система образования, имела приблизительно следующую четырехэтапную структуру:

1. Начальные и грамматические школы, длительность обучения которых варьировалась от двух до пяти лет.

2. Высшие начальные школы и общеобразовательные учреждения. На этой ступени продолжительность обучения была от шести до восьми лет.

3. Различные учебные заведения так называемого «гимназического» уровня: реальные училища, классические, реальные и женские гимназии, кадетские корпуса и семинарии. Длительность обучения составляла от семи до восьми лет. Учебные заведения, как правило, требовали лишь окончания курса начальной школы, а в дальнейшем давали возможность поступления в университет, т. е. итоговый срок обучения с момента поступления в начальное учебное заведение до выхода из гимназии достигал в среднем двенадцать лет, возраст самих выпускников – двадцать–двадцать один год.

5. Высшие учебные заведения: духовные академии, лицеи, институты, университеты и высшие училища [2, с. 24].

Вне официальной системы достаточно распространенным было домашнее обучение. Оно в силу своей дороговизны не было широко распространено, им пользовались преимущественно состоятельные, как правило дворянские, слои общества. Качество получаемого образования напрямую зависело от педагога или приходящего учителя. В большинстве случаев такой формат обучения являлся крайне эффективным и способствовал тесному взаимодействию наставников и родителей, заинтересованных в уровне получаемых их детьми знаний. Зачастую к одиннадцати годам дети уже были вполне способны читать на нескольких языках. Большой процент приходящих педагогов – студенты и семинаристы, зарабатывающие на свое обучение репетиторством.

Разбирая вопрос начального образования, необходимо понимать, что обучение не ограничивалось освоением элементарных знаний – письма, чтения и арифметики. Основной функцией детского образования была культурно-просвещенческая. Главнейшей задачей являлось приобщение к православной традиции, духовной жизни общества, а также развитие интеллектуального потенциала. Однако либерально настроенной общественностью такое положение дел подвергалось критике. В подобной религиозно-традиционной системе обучения видели устаревшую модель с самодержавно-православными-охранительными чертами. Власть, опиравшаяся на традиции, рассчитывала в первую очередь на церковно-приходской тип школы, воспитательно-образовательный процесс которых вызывал больше доверия, нежели у более популярных в народе земских школ. Последние, вопреки накладываемым на земства ограничениям, оставались наиболее массовым видом школ первой ступени.

Кроме того, двадцатый век, охарактеризованный стремительным развитием педагоги-

ческой теории, обнаруживал альтернативные методики обучения. Часть из них нашла свое воплощение и на территории России в рамках частных учебных заведений, экспериментальных школ. «Начало XX века – это время усвоения российским образованием глобальных педагогических идей. Речь идет в первую очередь о педагогизме – развороте образовательного процесса в сторону ребенка-солнца, вокруг которого должны были в соответствии с его интересами и потребностями вращаться учителя, предметы, учебный план...» [3, с. 4]. В это период возникает интерес к пришедшей с Запада идее трудовой школы. Суть ее представлений – в совмещении интеллектуальной деятельности и физического труда, вовлекая учащегося, таким образом, в деятельностно-познавательный процесс. Кроме того, возникали школы, обучение в рамках которых проходило в формате игры или с игровым уклоном, а также заимствованная у Великобритании идея скаутского движения, которое станет прообразом созданной после революции организации пионеров.

Проблема высшего образования в России начала XX в. представляется даже более острой и многосторонней, чем проблема начальных ступеней. Правительство понимало потребность подготовки квалифицированных специалистов, вдобавок к этому постоянно росли социальные потребности в государственных служащих и дипломированных работниках. Они были основной массой государственных деятелей, чиновников правительственных служб и государственных управленцев. Однако вместе с тем со стороны правительства существовало и недовольство внутренними процессами в учебных заведениях.

Система высшего образования имела крайне запутанную структуру: разные учебные заведения находились в разном статусе. Кроме университетов, имелись как привилегированные лицеи, ориентированные преимущественно на дворян, с учебными планами, приближенными к университетским, так и лицеи, представляющие собой что-то промежуточное между гимназией и высшим учебным заведением. «До 1917 г. Управление российской высшей школой было многоведомственным. 65 государственных высших учебных заведений на правах местных учреждений входили в состав десяти министерств, а также св. Синода, Собственной его императорского величества канцелярии по учреждению имп. Марии Федоровны» [4, с. 139].

С 1899 г. Министерство народного просвещения, возглавляемое Н. П. Боголеповым, готовило реформу преобразования университетской системы. Для этого под руководством П. С. Ванновского была учреждена специальная комиссия,

которая рассчитывала прийти к общему согласию между преподавательским составом, учебным руководством и самими студентами. Однако ее планам было не суждено сбыться вследствие убийства Н. П. Боголепова. После него пост министра достался П. С. Ванновскому, который был вынужден пойти на определенные уступки. Отныне студентам позволялось формировать кассы взаимопомощи, создавать студенческие организации, кроме того, были легализованы старосты. Одновременно с этим Министерство создало новую комиссию, для реорганизации системы высшего образования, однако до революционных волнений сколько-нибудь значимых результатов ей добиться не удалось.

В целом политика государства иллюстрировала метание между двумя подходами – реакционным и либеральным. Приверженцы первого «лагеря» занимали посты идеологов второго, и наоборот. Вкупе с этим различные ведомства могли придерживаться разных курсов, что только добавляло хаотичности и непредсказуемости в образовательную сферу.

Власть видела опасность в развивающемся студенческом движении и потому пыталась оградить его от участия в политике. Университеты, исторически обладающие достаточно солидной автономией, постепенно становились неподконтрольной государству общественной силой. Подобное состояние дел справедливо не удовлетворяло руководящие круги. Часть студентов не была рада перспективе госслужбы, таким образом, институты превращались скорее в клубы политического толка, чем в учебные корпорации, нацеленные на получение знаний. Отчасти это объяснимо и тем, что по успешному завершению обучения далеко не все могли найти достойную работу. Высшие слои общества в такой ситуации оказывались естественно более защищенными, покровительство родителей, личные связи, финансовое обеспечение делала их более конкурентоспособными при прочих равных. Таким образом, менее обеспеченные своим будущим являлись потенциальными участниками революционных движений.

Само поступление в высшие учебные заведения регламентировалось правилами 1908 г. Согласно им, к автоматическому зачислению полагались выпускники гимназий, обладающие аттестатом зрелости, ученики Александровского лицея и Училища правоведения. Дополнительной экзаменации подлежали все прочие: выпускники коммерческих и реальных училищ, а также ученики кадетских корпусов были вынуждены сдавать латинский язык; студенты иных учебных заведений сдавали экзамены вообще по всем дисциплинам.

Так же вследствие реформы была подвергнута изменению и сама структура образования. Взамен курсовой системы внедрялась предметная. Отныне перевод на следующий курс осуществлялся по итогам весенних экзаменов, в соответствии с предметами, подлежащими освоению на текущем курсе. Плюсом такой системы являлась возможность самим учащимся комбинировать предметы в пределах программ и экзаменоваться по мере готовности. Таким образом, студенты могли составлять свой план обучения и распределять нагрузку, что в теории повышало и качество получаемых знаний, к тому же следствием такой системы стало заметное увеличение объема самостоятельной работы учащихся. Помимо прочего присутствие на лекциях становилось добровольным, однако лабораторные и практические занятия по-прежнему были обязательными. Вместе с тем обучение все еще оставалось достаточно консервативным. Кроме университетов технической направленности, остальные по-прежнему уделяли огромное внимание классическим языкам.

С точки зрения финансовой доступности, образование являлось платным и при этом достаточно дорогим. Однако существовала практика государственных и общественных стипендий. Число стипендиатов регулировалось в каждом конкретном учебном заведении отдельно, на основе уставов университетов. Государственные стипендии, как правило, предполагали дальнейшую отработку студентом потраченных на его обучение средств, либо в случае отказа от работы «по назначению» было необходимо возместить ее стоимость в полном объеме.

Говоря о традициях высшего образования, нужно заметить, что оно ориентировано на два центра научной мысли – петербургский и московский, флагманами которых, соответственно, являлись Императорский Петроградский университет и Императорский Московский университет. Будучи двумя старейшими вузами Российской империи, они оказывали значительное влияние на остальные высшие учебные заведения страны, так, например, некоторые провинциальные университеты становились их «младшими братьями», являясь в некотором роде их филиалами. В их числе, например, университет в Перми, в котором вели преподавательскую деятельность молодые специалисты из Петербурга [5, с. 117].

Петербург и Москва, таким образом, были как бы разделены на «два лагеря», где исповедовались отличные друг от друга научные подходы и складывались собственные научные школы. Столичный центр был некоторым средоточием всего государственно-бюрократическо-

го аппарата. Но вместе с тем здесь со времен декабристов обнаруживалась и концентрация революционных сил. Москва же, не подверженная столь серьезному правительственному воздействию, оказалась отчасти более свободна, но вместе с тем революционное движение здесь не нашло достаточной опоры для развития. Однако Москва с давних времен являлась средоточием дворянской оппозиции, и позднее ей было суждено стать центром либерального политического движения. Западнические, как и славянофильские кружки, первоначально были «открыты» здесь, и здесь же они развивались. Москва стала олицетворением национального духа, его нрава, характеризующая большей общественной пассионарностью. Она в некоторой степени была воплощением надежды на преодоление внутреннего кризиса страны. В ней интеллектуальные круги желали видеть оплот традиционной, исконно русской культуры в противоположность европеизированному Петрограду с его излишней столичной канцелярщиной. Подобные политико-общественные условия сформировали различное значение и роль Петроградского и Московского университетов.

Внешние обстоятельства оставляли значительный след на внутреннем положении высшей школы. В Петербурге университет органично вписывался в городскую атмосферу, отражая некоторую чинность и холодность, но вместе с тем вежливость во взаимоотношениях и неприменную обязательность руководства и профессоров. В отличие от него Москва выделялась своей оппозиционностью, что нередко проявлялось в забастовках преподавательского состава и студентов. Для нее характерна и близкая связь научно-интеллектуального с предпринимательскими кругами. Этому в первую очередь способствовало активное участие ряда профессоров в политической жизни общества. Во вторую очередь – богатая традиция городского самоуправления. Подобная кооперация порождала особый характер Московской научной школы, не присущий для Петербурга – уклон в научно-исследовательской работе на общественно-важные темы, имеющие практическую значимость. Для примера стоит взглянуть на разные подходы исторических школ двух городов. Для Петербурга был характерен исторический анализ «от источника», следовательно, особое развитие источниковедения как особенной научной дисциплины, культивирование источниковедческого подхода. Такой тип исследований порождал интерес к гносеологическим вопросам исторической науки. Так же большой уклон делался и в сторону археологии, так как в го-

роде располагались постоянная Историческая и Археологическая комиссии – центры публикации источников. Помимо этого исследования Петербургской школы фокусировались на фактическом анализе, а не на априорном теоретизировании. Само историческое сообщество было несколько аморфным, его отличала склонность к дистанцированию от политической стороны жизни общества.

Традиция московского центра существенно отличалась, изучение дисциплины не отталкивалось от источников, преобладала нацеленность на социальную значимость. Наиболее ярко выраженное построение концепции базировалось на основе исследованного, шло формирование «исторической социологии». Историческое сообщество, наоборот, активно участвовало в политической деятельности. Так же, в отличие от Петербурга, где наличествовали две значимые фигуры (А. С. Лаппо-Данилевский и С. Ф. Платонов), в Москве был один характерный лидер – В. О. Ключевский, взрастивший крупную плеяду знаменитых специалистов. Концепция его истории России опиралась на классовый подход, акцент в котором делался на экономико-социальных аспектах.

Один из наиболее знаменитых русских историков А. А. Кизеветтер, характеризуя своеобразие Московского университета, где ему довелось учиться и преподавать значительный период времени, отмечал объединение требований науки с запросами общества, органическое сочетание преданности научной истине со служением социальному благу [6, с. 322]. Такое стремление встать в авангарде общественного движения и отражало различие Московского и столичного центра.

Специфической особенностью русских университетов традиционно являлся их общественно-публичный характер. К примеру, практически с самого основания Московский университет организовывал различные общественно-публичные мероприятия, лекции, охватывающие широкие слои общества. Петроградским профессорам была свойственна занятость в печатных СМИ. Пресса того времени была наполнена авторами из числа преподавателей Петербургского университета. Примечательно, что, подавая отчетные декларации, они в своей деятельности за обозначенный период вписывали свои появления в периодической печати, зачастую не имевшие прямой связи с наукой.

Помимо этого, следует понимать, что важным аспектом отечественной традиции образования и науки, является тот факт, что она практически была создана приглашенными специалистами и иностранцами. Разумеется, с

течением времени произошло последовательное выравнивание количества отечественных и иностранных ученых в различных научных и образовательных учреждениях. Для примера, к моменту революции 1917 г. в состав Академии наук входило два иностранных члена, а если сравнить с XVIII в., то мы увидим всего лишь 32 % русских академиков [7, с. 197].

В целом ситуация в сфере образования в дореволюционной России начала XX в. требовала активной реформации, и попытка всеобъемлющей реформы была проведена. В апреле 1915 г. министром народного просвещения назначили П. Н. Игнатьева. В тяжелых политических и экономических условиях, когда страна находилась в состоянии войны, требовалось реформировать всю систему образования. Итогом длительных интеллектуальных поисков широкого числа общественных, публичных деятелей, учителей и педагогов, входивших в особую комиссию, явился выработанный к 1916 г. пакет реформ. В соответствии с ним в империи вводилась единая средняя общеобразовательная школа – гимназия с семилетним периодом обучения. Она делилась на две ступени: первая – с первого по третий класс и вторая – с четвертого класса по седьмой. Она рассматривалась в единстве высшей и низшей школой, предусматривалось и согласование учебных программ. Это должно было осуществлять так же и возможность свободного перевода между различными типами учебных заведений в рамках одной и той же ступени [1].

Предполагалась, что новая школа станет самодостаточной, а не служащей цели подготовки к учебе в высшем учебном заведении. Помимо этого, идеей новой реформы была тесная связь общественно-государственного контроля и вовлечение в этот процесс родителей. Для управления учебными заведениями организовывались школьные комитеты (схожие с теми, что ранее существовали на уровне уездов школьных комитетов по начальному образованию). Авторы реформы предполагали, что родители учеников будут активными участниками подобных комитетов, что позволит частично избежать бюрократизации образовательного процесса. Школа, таким образом, по замыслу создателей, должна была стать центром общественной жизни.

Относительно высшей школы утверждался проект «Об учреждении университетов нового типа и о представлении университетам открывать факультеты по прикладным наукам». Предполагалось сделать особый акцент на техническом образовании с последовательным освоением программы от начальной школы до высшей технической. Такие учебные заведения представ-

ляли бы собой научные центры, продвигающие технические знания в общественную жизнь.

К сожалению, планам по переустройству образования не суждено было сбыться. Петр Николаевич Игнатьев получил должность министра в чрезвычайно тяжелый для страны период: война, напряженная политическая ситуация не дали возможности внедрить подготовленные комиссией реформы. Тем не менее, они имели колоссальный потенциал и должны были стать естественным продолжением отечественной образовательной традиции, ее логичным завершением.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034291/02bog.pdf> (дата обращения: 23.02.2019).
2. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской империи. Москва: ИИЕТ РАН, 2009. 176 с.
3. Богуславский М. В. XX век российского образования. Москва: Per se, 2002. 319 с.
4. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. Москва: Акад. наук СССР, Ин-т истории СССР, 1991. 392 с.
5. Валк С. Н. Избранные труды по историографии и источниковедению /ред. и сост. В. Н. Гинев. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 664 с.
6. Кизеветтер А. А. Исторические отклики. Москва: Изд. К. Ф. Некрасов, 1915. 390 с.
7. Струве П. Б. Patriotica: Россия. Родина. Чужбина. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманитар. ин-та, 2000. 352 с.

References

1. Boguslavsky M. V. Reforms of Russian education in the XIX–XX centuries as a global project. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034291/02bog.pdf> (accessed: Febr. 23.2019) (in Russ.).
2. Saprykin D. L. Educational potential of the Russian Empire. Moscow: Inst. of the History of Natural Science and Technology, 2009.176 (in Russ.).
3. Boguslavsky M. V. Twentieth century of Russian education. Moscow: Per se, 2002. 319 (in Russ.).
4. Ivanov A. E. Russian higher school in the late XIX – early XX. Moscow.: Acad. of Sciences USSR, Inst. of History of the USSR, 1991. 392 (in Russ.).
5. Valk S. N.; Ginev V. N. (ed., comp.) Selected works on historiography and source study. Saint-Petersburg: Nauka, 2000. 664 (in Russ.).
6. Kizevetter A. A. Historical responses. Moscow: K. F. Nekrasov, 1915. 390 (in Russ.).
7. Struve P. B. Patriotica: Russia. Homeland. Chuzhбина. Saint-Petersburg: Russ. Christian Humanitarian Inst., publ. house. 2000. 352 (in Russ.).