

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ГОСУДАРСТВО И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII—XX ВВ.: ПОЛИТИКА, ИНСТИТУТЫ, ЛИЧНОСТИ

Итоги XIII Всероссийской научно-практической
конференции РУДН, 14—15 мая 2009 г.

14—15 мая 2009 г. прошла очередная конференция «Государство и развитие образования в России: политика, институты, личности»*. В условиях перманентного и разнонаправленного реформирования образования в России в последние годы необходимость системного, методологически фундированного, исторически глубокого рассмотрения данной проблемы не вызывает сомнений. Многоаспектность анализа заявленной проблемы обозначена уже в названии конференции, хронологически охватывающем три века — XVIII—XX — истории российской системы образования и фиксирующем три основных стороны ее рассмотрения: с точки зрения государственной политики в этой сфере, с точки зрения институализации и реализации устремлений социума, а также с точки зрения участия отдельных личностей и их вклада в становление системы образования в России.

На обсуждение был вынесен ряд взаимосвязанных проблем.

Во-первых, государственная политика в области образования в России, факторы и механизмы ее формирования на разных исторических этапах. Такая постановка вопроса направлена как на выявление инвариантных факторов российской политики в этой сфере, так и конкретно исторических условий ее формирования в условиях смены государственного строя.

Во-вторых, не менее важной является проблема реализации выработанной политики, которая самым тесным образом связана с характером ее восприятия разными социальными группами.

* Материалы конференции опубликованы: Государство и развитие образования в России XVIII—XX вв.: политика, институты, личности: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 14—15 мая 2009 г. / Отв. ред.: В.М. Козьменко, В.В. Керов. — М.: РУДН, 2009. — 505 с. Далее указания на страницы этого издания даны в тексте, в квадратных скобках.

В-третьих, предполагалось рассмотреть проблему, сохраняющую свою актуальность на протяжении большей части российской истории — противостояние государственных чиновников от образования и преподавателей и учащихся.

В-четвертых, исследовать максимально широкие культурные, социальные и политические контексты трансформаций системы образования.

В результате тематика конференции оказалась еще более обширной и многоаспектной, чем предполагалось, что явно свидетельствует об огромном интересе самых разных исследователей к проблематике взаимоотношений власти и школы.

В связи с тем что роль государства в становлении и развитии системы образования в России всегда была существенной и государство, как правило, рассматривало образование как мощнейший фактор воспитательного воздействия, проблематику государственной политики в области образования можно рассматривать как весьма традиционную. Вопросы реформирования системы российского образования на рубеже XVIII—XIX вв. рассматривает А.В. Скоробогатов. А.Н. Гребенкин обращается к теме государственной политики в области военного образования в конце XVIII — первой половине XIX в.

Политика правительства в любой сфере невозможна без определенных институций. В работе М.А. Приходько фиксируются некоторые моменты предыстории Министерства народного просвещения. Доклад Н.В. Черниковой посвящен корпусу чиновников этого министерства в 1861—1905 гг.

Вопросу о соотношении в образовательной политике правительства общеобразовательной и профессиональной школ на рубеже XIX—XX вв. посвящен доклад Е.К. Сысоевой. И.В. Фомичев анализирует политику царского и Временного правительств в области образования в условиях Первой мировой войны и на основе проведенного исследования предлагает четырнадцать, на мой взгляд, неоспорных, принципов организации современного образования в России, главный из которых звучит следующим образом: «Народное образование в современной России необходимо строить на национальной основе» [С. 498].

Устойчивый интерес вызывает проблема взаимоотношения власти и общества в сфере образования. Л.Н. Велиховский и Т.Н. Кандаурова рассматривают образовательные практики российской общественности в XIX — начале XX в. и весьма убедительно показывают, что с начала XIX в. вовлечение общества в участие в образовательном процессе шло через привлечение внебюджетных средств по инициативе властей и только со второй половины XIX в. происходит «активизация социокультурной деятельности, а также социальных и культурных практик представителей различных российских сословий» [С. 29]. Авторы приходят к выводу: «Сфера образования, как и здравоохранение, в пореформенный и до-реформенный периоды стала одной из основных в деле реализации социокультурных инициатив и практик различных слоев населения России. Именно здесь российская общественность проявила во второй половине XIX — начале XX в. наибольшую активность, и она достигла впечатляющих масштабов в самые короткие сроки и дала положительные результаты» [С. 33]. Эти положительные результаты в значительной степени связаны с деятельностью земств. И именно поэтому работы, посвященные взаимоотношениям власти и общества в сфере

образования, охватывают по преимуществу период второй половины XIX — начала XX в.

Взаимодействие/противодействие государства и земства в области школьного образования рассматривается в работе Г.Б. Азаматовой. Затронутую в работе Л.Н. Велиховского и Т.Н. Кандауровой тему внебюджетного финансирования системы образования продолжает работа Е.Ю. Горбунова, обратившегося к вопросу благотворительности в сфере образования.

Но интерес общества к системе образования не исчерпывался лишь участием в его внебюджетном финансировании. Общественные дискуссии по вопросам образования, проходившие в пореформенный период на страницах «Вестника Европы» и «Русского Вестника», рассматриваются в докладе Е.Ю. Федоровой. Противостояние различных образовательных моделей, дискуссии по проблемам школы характерны и для начала XX в. В контексте таких дискуссий О.Н. Яхно описывает формирование новых подходов к воспитанию в начале XX в. А.П. Романов анализирует в широком социо-политическом контексте соотношение официальной политики и общественных моделей начального образования русского крестьянства на рубеже XIX—XX в. Автору удалось доказать один из исходных тезисов его рассуждений: «После 1905 г. любое мнение о народном образовании могло легко помещаться в различных контекстах рассуждений о политических реформах, либо о их недопущении» [С. 155].

Гендерный аспект политики в сфере образования и отношение общества к женскому образованию рассматриваются в докладе О.В. Чураковой. Отдельные аспекты развития системы образования в XIX в. затрагиваются в докладе О.И. Митяевой. К сожалению, автор не проясняет заявленное в названии доклада понятие «просвещение» и не выявляет соотношение понятий «просвещение» и «образование», за исключением утверждений вроде следующего: «Проблемы народного образования в России неразрывно связаны и направлены на просвещение населения» [С. 115]. А сама проблема соотношения политики в сфере просвещения и в сфере образования, на мой взгляд, не просто чрезвычайно важна, но и актуализируется в современной социокультурной ситуации, когда постепенно приходит понимание того, что высшее образование — это не просто продолжение школьного, и даже не качественно новый уровень по отношению к среднему, а принципиально иное по своему целеполаганию.

Особую проблему в Российской империи составляла образовательная политика в национальных регионах. По-видимому, пришло время более детально исследовать политику так называемой русификации окраин, не оценивая ее только с положительной или отрицательной точки зрения. Кроме того, пора сместить акцент с национального на конфессиональный или региональный.

По-прежнему существенное внимание исследователей привлекает проблематика системы образования в Среднеазиатском регионе и в тех российских регионах, где была значительной доля мусульманского и вообще нехристианского (неправославного) населения.

В.В. Алексеев, рассматривая на среднеазиатском материале образовательную политику Российской империи в отношении школ национальных окраин как на-

целенную на «достижение культурно-идеологической однородности и ассимиляции населения национальных окраин на базе всемерной русификации» [С. 331], приходит к выводу: «Несмотря на некоторые успехи в просвещении коренных народов национальных окраин, все-таки приходится констатировать значительные провалы в попытках использовать школу в целях имперского строительства» [С. 336]. Е.В. Дорджиева, анализируя в проблемном поле современной империологии результаты имперской политики образования народов Калмыцкой степи, напротив, приходит к выводу: «История имперской политики образования инородцев и ее результатов в Калмыцкой степи демонстрирует... важный потенциал разрешения проблем межэтнических отношений в многонациональных государствах, заложенные в сфере национального образования» [С. 390]. Следует особо подчеркнуть, что работа Е.В. Дорджиевой основана на богатой источниковой базе, и потому ее выводы вызывают доверие.

К еще более категоричному выводу приходят С.Н. Брежнева и Н.Н. Ручкин, исследовавшие, также на основе разнообразного комплекса источников, образовательную политику Российской империи по отношению к Туркестанскому краю: «Совершенно несостоятельной является точка зрения некоторых центральноазиатских историков о том, что внедрение русско-туземных школ связано с желанием русской администрации воспитать преданных чиновников, а в результате проведения русификаторской политики обеднела национальная культура. Русская администрация действовала крайне осмотрительно, уважая чувства коренного народа, оставляя без изменения мусульманское образование, основанное на традиционной религии — исламе» [С. 378]. Любопытно, что к аналогичному выводу приходит и Д.А. Аманжолова, изучавшая образовательную политику в национальных регионах на более широком географическом материале и уже в 1920—30-х гг., т.е. в первые годы советской власти. Автор пишет: «...многообразная социальная практика в каждом конкретном случае модифицировала и адаптировала общую схему образовательной политики. Этнокультурные традиции социальных взаимосвязей и иерархий подчас вполне успешно вписывались в советскую систему, или, наоборот, также успешно обходили ее, сохраняя за собой многовековым опытом закреплённые функции и общественную ценность» [С. 360]. В этом же ключе в докладе Г.С. Елтезеровой рассматривается роль казахских чиновников в развитии образования в Казахской Степи во второй половине XIX в.

Г.Г. Корноухова показывает роль мусульманских предпринимателей в формировании системы образования на рубеже XIX—XX вв., обращая особое внимание на введение нового, джадидского, метода обучения и другие новшества в педагогике.

Л.А. Ямаева анализирует уровень грамотности мусульманского населения Уфимской и Оренбургской губерний на рубеже XIX—XX вв. в связи с политикой российского правительства в области образования и акцентирует внимание на том, что «новая политика, нацеленная на создание единого коммуникативного пространства, наталкивалась на многие объективные преграды, как, например, полиэтничная и поликонфессиональная структура населения Империи» [С. 411]. При

этом автор приходит к выводу, что политическая система государства ограничивала возможности распространения грамотности среди мусульманского населения.

Таким образом, в докладах, посвященных образовательной политике по отношению к мусульманскому населению, наблюдается практически диаметральный разброс мнений.

Существенный интерес участников конференции вызвала проблематика особенностей образования в Северо-Западном регионе, где обнаруживается сочетание национальных и собственно региональных проблем.

М.Б. Балова анализирует роль директора народных училищ и подведомственных ему органов управления образовательными учреждениями в Архангельской губернии с конца XVIII до начала XX в., то есть за все время существования этой должности. А.В. Усягин описывает становление школьного образования в Печорском крае в XIX — начале XX в., а Н.С. Воротникова — систему начального образования в деревнях Вологодской губернии во второй половине XIX — начале XX в.

А.Ю. Бендин рассматривает уникальную ситуацию, сложившуюся в сфере образования в Северо-Западном крае в начале XX в., «когда интересы правительства и католического духовенства в религиозной и культурно-языковой сфере, бывшей с начала 60-х годов зоной постоянных конфликтов, обнаружили первые точки соприкосновения». Автор считает, что в это время «возникла реальная перспектива для конструктивного сотрудничества в области развития интеграционного потенциала народной школы путем частичного введения «народных языков» Римско-католической церкви в процесс преподавания», а указ о веротерпимости от 17 апреля 1905 г. «открыл реальные правовые возможности для установления баланса интересов государственной школы и Католической церкви на территории Северо-Западного края» [С. 367].

Существенный интерес для выявления специфики Северо-Западного региона Российской империи представляет проведенный В.Г. Науменко анализ переписки 1840-х гг. профессора Гельсингфорского Александровского университета Я.К. Грота и ректора и профессора Санкт-Петербургского университета П.А. Плетнева по вопросам образования в Финляндии.

Внимание исследователей привлекает также специфика системы образования на Урале и в Сибири. Эту проблематику, по-видимому, целесообразно рассматривать уже в чисто региональном, а не национальном плане.

В.А. Шкерин дает сравнительный анализ деятельности по развитию системы народного образования на Урале бывших членов Союза благоденствия Василия Алексеевича Перовского и Владимира Андреевича Глинки, занявших во времена Николая I соответственно посты оренбургского и самарского генерал-губернатора и главного начальника уральских горных заводов.

Е.Ю. Казакова-Апкаримова рассматривает роль благотворительных обществ в развитии образования на Среднем Урале в конце XIX — начале XX в. Эту тему дополняет исследование Н.Е. Гордеевой об участии уральского учительства в благотворительной деятельности в тот же период. Т.В. Паликова описывает деятельность в забайкальских городах во второй половине XIX — начале XX в. обществ

венных организаций в сфере просвещения, таких как Общество попечения о народном образовании в г. Нерчинске, Общество трудовой помощи в Троицко-савске и др.

А.А. Писарев в более общем плане рассматривает влияние интеллигенции и чиновничества — выходцев из Центральной России на культурную жизнь в Томской губернии в XIX — начале XX в.

Участники конференции не ограничились анализом лишь региональных особенностей системы образования.

Несколько докладов посвящены особенностям образования отдельных, весьма разных, социальных групп. В.В. Керов исследует профессиональное образование староверов как фактор формирования старообрядческой хозяйственной культуры на протяжении XVIII—XIX вв. Ю.В. Посвятенко проводит тщательный анализ грамотности текстильщиков Верхнего Поволжья во второй половине XIX — начале XX в. В.В. Морозов и Д.А. Николаев выявляют образовательный уровень чиновников Нижегородской казенной палаты в 60—70 гг. XIX в.

Существенный интерес участники конференции проявили и к политике Советского государства в сфере образования. Философско-антропологические основания педагогической теории в советский период выявляются в работе Е.Ф. Быковской. Автор показывает, как при сохранении в качестве основы педагогической теории марксистских представлений о человеке и обществе менялась педагогическая теория в соотнесении с идеологическими приоритетами разных этапов истории Советского государства. Наблюдения Е.Ф. Быковской дополняет работа В.А. Сахарова, который сосредотачивает свое внимание на новаторских идеях в сфере педагогики, которые появились в период «оттепели», и делает вывод, что в этот период происходит «...повышение интереса к феномену нравственных чувств... нравственные чувства начинают рассматриваться и изучаться как самостоятельное явление» [С. 299]. Существенное место в размышлениях о педагогической теории советской эпохи занимает проблема формирования «нового человека». Ее специально рассмотрению применительно к 1920-м гг. посвящен доклад Н.В. Шалаевой.

Ю.Г. Салова обращается к анализу опыта введения преподавания политграмоты в ходе реформы образования 1918 г. Г.Н. Ланской предпринимает попытку эксплицировать теоретические представления И.В. Сталина в области истории и политэкономии и показать их влияние на подготовку кадров историков и экономистов.

Можно заметить, что авторы, по преимуществу, сосредоточили свое внимание на различных аспектах идеологизации системы образования в советский период. На этом фоне особый интерес вызывает доклад Р.З. Алмаева, поскольку автор рассматривает образовательную политику в СССР в 1950—1960-е гг. в сопоставлении с процессами в сфере образования во Франции и США и при этом акцентирует внимание не на специфике советского образования, а на общих проблемах и подходах к их решению, свойственных образовательным системам разных стран, включая и СССР. Анализ новых тенденций в высшем образовании

в этот период дает в своем докладе В.Л. Керов, исследующий новаторскую образовательную модель Российского университета дружбы народов, созданного в 1960 г.

Кроме идеологизации, еще одним фактором развития системы образования в XX в. было развитие науки и техники и, соответственно, необходимость подготовки специализированных кадров. В общем плане эта проблема рассматривается в докладе С.В. Светлова, а ее отдельные аспекты — подготовка кадров для нефтедобывающей промышленности Казахстана в 1930-х — 1980-х гг. и для атомной отрасли начиная с 1940-х гг., — в докладах А.Ж. Абденова и Н.В. Мельниковой.

Участники конференции практически не уделили внимания региональным аспектам системы образования в Советской России, что само по себе примечательно. Отметим лишь работу А.О. Тюрина об идеологическом воспитании молодежи в средних и высших учебных заведениях в городах Нижневолжского региона в конце 1920-х — начале 1930-х гг.

Еще одна проблема, затронутая в ходе конференции, — образование в Русском зарубежье. При немногочисленности посвященных данной теме докладов в них выявлены два существенных направления ее дальнейшей разработки.

Первое направление — становление национального образования в Русском зарубежье. З.С. Бочарова анализирует опыт Русского зарубежья по сохранению и воспроизведению системы ценностей российской культуры, опыт борьбы с денационализацией учебных заведений. Тему создания системы национального образования в Русском зарубежье развивает М.Н. Мосейкина; при этом автор разделяет проблемы денационализации и ассимиляции и утверждает: «если проблема денационализации для подрастающего поколения представлялась почти неизбежной, то ассимиляция, то есть потеря своего русского облика, русских традиций и русских качеств, казалась опасной и с ней необходимо было бороться» [С. 441].

Второе направление — разработка философии образования мыслителями русского зарубежья. Е.И. Жилиева обращается к творческому наследию С.И. Гессена. А.И. Есюков сопоставляет предложенные С.И. Гессеном и В.В. Зеньковским образовательные модели.

Заметная часть докладов была посвящена истории отдельных учебных заведений или связанным с системой образования персоналиям.

В качестве особой, быть может, даже ключевой, проблемы изучения истории образования в России есть смысл рассматривать становление и развитие университетского образования. В последние годы и даже десятилетия вполне очевидна тенденция превращения в «университеты» самых разных, как по профилю, так и по уровню, высших учебных заведений. Само по себе это, может быть, и не плохо, но при условии понимания особенностей именно университетского образования. Отдельные аспекты истории университетского образования в России были рассмотрены в ходе конференции. Т.Н. Матулис дает сравнительный анализ университетских уставов 1804 и 1835 гг. через призму принципа университетской автономии. И.В. Ружицкая, рассматривая противостояние моделей «открытости» и «корпоративности» при проведении университетской реформы 1863 г., прихо-

дит к выводу: «...политические реалии российской жизни того времени были таковы, что корпоративность гарантировала университетам большую самостоятельность и независимость от центральной власти» [С. 164].

Несколько докладов посвящены истории университетской корпорации. О.В. Сердюцкая выявляет социальные характеристики профессуры Московского университета в XVIII в. А.О. Мещерякова описывает взаимоотношения руководства Московского университета с генерал-губернатором Москвы в ходе войны 1812 г. Р.А. Арсланов, анализируя корпоративные связи в Московском и Петербургском университетах в 40—60-е гг. XIX в., приходит к выводу: «В условиях России середины XIX в. именно в стенах университетов получили распространение не только основные течения демократической мысли, но и складывается тот тип социальных связей, который является протодемократическим в своей основе» [С. 10]. Е.В. Линькова выявляет влияние Московского университета на формирование личности Ф.И. Тютчева.

История университетов в XX в. привлекла меньшее внимание. И.Ю. Трушкова обратилась к истории исследовательской работы в Пермском и Вятском (г. Киров) университетах, доведя рассмотрение вопроса до начала XXI в.

Несколько работ посвящено истории иных учебных образований, причем весьма разноплановых. Н.А. Четырина описывает историю такого специфического учебного заведения, как народное училище в Троице-Сергиевой лавре, и образовательных учреждений для девочек при монастырском Доме призрения в XIX в. М.И. Лавицкая выявляет специфику Орловской духовной семинарии в контексте образовательных реформ 1839 и 1867 г. М.С. Свидзинская изучает работу Учебно-воспитательной части Московской Таганской тюрьмы в 1918—1921 гг. Н.Е. Клепиков выявляет роль Минского учительского института в охране памятников старины в 1920-е гг. Такому специфическому виду «образования», как заграничные путешествия, посвящен доклад М.С. Стефко.

При исследовании истории образования в России невозможно обойти вниманием учительский корпус. Основные вехи формирования социального статуса учителя в России, начиная со времени Екатерины II и до эпохи Великих реформ, фиксирует в своей докладе Л.А. Дашкевич. А.И. Еремин выявляет роль летних учительских курсов в конце XIX — начале XX в. в повышении квалификации педагогических кадров. О.С. Уколова дает обзор отечественной историографии об уральском учительстве на рубеже XIX—XX вв.

В особую группу стоит выделить доклады, посвященные современным проблемам образования, поскольку именно они обеспечивают, главным образом, «практическую» составляющую конференции, заявленной как научно-практическая. В.М. Козьменко, рассматривая современное российское образование в соотношении с Болонским процессом, подчеркивает: «Формирование многоуровневой системы в высшем отечественном образовании является в настоящее время одной из самых острых проблем, возникающих в системе высшего образования России в связи с присоединением к Болонскому процессу» [С. 458]. Заслуживает особого внимания и один из выводов автора: «...степень бакалавра пока что

не востребована на российском рынке труда и используется ее обладателями, главным образом, как средство, обеспечивающее возможность продолжения обучения за рубежом, то есть средство, содействующее развитию международной (но не внутрироссийской) мобильности» [С. 458].

В других докладах исследуются отдельные аспекты современного российского высшего образования. Ю.Е. Ивонин выявляет особенности подготовки специалистов по зарубежной истории в провинциальных университетах современной России. О.Е. Гришин и А.И. Хохлова анализируют роль дисциплины «Политическая реклама» в современном политологическом образовании, а И.М. Федорова рассматривает значение политических знаний в системе подготовки менеджеров.

Гораздо меньше внимания участники конференции уделили проблемам методики высшей школы. Здесь можно назвать лишь доклад П.В. Самылова и О.Ю. Хомутовой о компетентностном подходе и интерактивных образовательных технологиях.

В конференции приняли участие преподаватели университетов и иных высших учебных заведений, в том числе и технического профиля. Были представлены государственные университеты: Астраханский, Бурятский (г. Улан-Удэ), Вятский (г. Киров), Московский им. М.В. Ломоносова и Институт переподготовки и повышения квалификации преподавателей социальных и гуманитарных наук МГУ, Нижегородский им. Н.И. Лобачевского, Орловский, Поморский им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск) и его Северодвинский филиал, Смоленский, Томский, Уральский (г. Екатеринбург), Челябинский, Ярославский, Белорусский (г. Минск, Белоруссия); а также Российский университет дружбы народов, Российский государственный гуманитарный университет, Московский педагогический государственный университет, Московский государственный университет им. М.А. Шолохова, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Российский государственный социальный университет, Северо-Западная академия государственной службы (г. Калуга); Волго-Вятская академия государственной службы (г. Киров), Московский государственный университет технологий и управления, Институт экономики, управления и права (г. Казань), Московский авиационный институт, Московский государственный строительный университет, Вологодский государственный технический университет, Орловский государственный технический университет, Уральский государственный технический университет им. Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург), Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Саратовский государственный агрокультурный университет им. Н.И. Вавилова, Институт туризма и гостеприимства (филиал Российского государственного университета туризма и сервиса, г. Москва), Поволжский государственный университет сервиса (г. Волгоград), Актюбинский государственный педагогический институт (г. Актобе, Казахстан).

Среди участников конференции — научные сотрудники институтов системы РАН: Института российской истории, Института социологии, Института истории естествознания и техники, Института истории и археологии Уральского отделения РАН и иных научных центров: Российского института культурологии, Института

гуманитарных исследований Академии наук Республики Башкортостан (г. Уфа), Государственной Третьяковской галереи, Зональной научной библиотеки Воронежского государственного университета, Объединенного эколого-технологического и научно-исследовательского центра по обезвреживанию и охране окружающей среды РАО («Радон»); Итало-белорусского центра образования и сотрудничества (г. Минск, Белоруссия), а также Российского историко-правового общества.

Зав. кафедрой источниковедения
и вспомогательных исторических дисциплин
Историко-архивного института РГГУ
Н.Ф. Румянцева