

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №6, Том 7 / 2019, No 6, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN619.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Милованов К.Ю., Никитина Е.Е. Исторический абрис отечественной образовательной политики: от царской гимназии к советской школе // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN619.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Milovanov K.Yu., Nikitina E.E. (2019). The historical outline of domestic educational policy: from the Tsar's gymnasium to the Soviet school. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 6(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN619.pdf> (in Russian)

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ)

УДК 37.012.2

ГРНТИ 14.09.25

Милованов Константин Юрьевич

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия
Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования
Кандидат исторических наук
E-mail: milkonst82@mail.ru

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=500547

Никитина Екатерина Евгеньевна

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, Россия
Старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования
Кандидат педагогических наук
E-mail: katya5030@rambler.ru

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=550655

Исторический абрис отечественной образовательной политики: от царской гимназии к советской школе

Аннотация. В статье рассматривается проблема исторического изучения основных вех образовательной политики второй половины XIX века – первой трети XX века. Авторами представлена исследовательская трактовка событий и фактов в истории образования и педагогической науки данного периода. Выявлено, что этот этап развития отечественного образования отмечен деятельным реформационным процессом в системе образования, научным поиском передовых педагогических концепций, методик и технологий, способных активизировать модернизационные волны в образовании. Реконструирована ретроспективная картина формирования отечественной теоретической и экспериментальной педагогики в эпоху пореформенной Российской империи. Охарактеризованы коренные противоречия и обозначены проблемы трактовки поступательного хода развития комплекса наук об образовании на данном временном отрезке. Выявлены следующие направления отечественной педагогической мысли: научно-педагогическое, материалистическое, культурно-антропологическое, православно-педагогическое, социально-педагогическое (реформаторское), военно-педагогическое, общественно-педагогическое, консервативно-охранительное, демократическое, либерально-педагогическое, гуманистическое. Определены

ведущие тенденции государственной образовательной политики поздней империи и первых десятилетий советской власти. Дана характеристика переходу от царской гимназии к советской школе в контексте современных научных достижений в сфере изучения истории отечественного образования. Представлена модель эволюции содержания образования и учебно-предметной структуры школьного обучения в этот период. Авторами определены движущие силы и перспективные «точки роста» для дальнейшей историко-педагогической разработки актуальных проблем, стоящих перед национальной системой образования.

Ключевые слова: образовательная политика; модернизация образования; царская гимназия; советская школа; история педагогики; история образования

Введение

В настоящее время идет активный процесс глобализации, когда различные страны мира ориентированы на тщательное изучение опыта и достижений других народов во всех сферах социокультурной деятельности, включая и область образования. История педагогики и образования становится в условиях глобализации и цифровизации ценнейшим источником и ведущим ресурсом познания богатейшего всемирного и отечественного педагогического наследия. Так, на протяжении всей многовековой истории российского просвещения, по сути, решались одни и те же задачи воспитания и обучения подрастающего поколения. Эти доминантные тенденции не только сохраняются в наши дни, но и обретают еще более заостренные черты, поскольку сегодня со всей очевидностью встает вопрос о создании новой парадигмы отечественного школьного образования, способной эффективно решать проблемы изучения воспитательно-образовательного дискурса. Актуализируется проблема поиска ретроспективного источника инновационной деятельности в образовании и ретранслятора модернизационных волн. В данном контексте особый исследовательский интерес связан с периодом золотого века русской просветительской мысли и образования (вторая половина XIX в.), а также с последующей исторической эпохой – временем расцвета школьного модерна и педагогического авангарда первой трети XX в.

Методы исследования

В статье использованы следующие методы историко-педагогического исследования: ретроспективный, историко-структурный, историографический, источниковедческий, типологический, историко-генетический, сравнительно-сопоставительный, метод исторической периодизации.

Результаты

С конца 50-х гг. XIX в. в Российской империи, образованные слои которой сознавали свою высокую просветительскую задачу в отношении народа, начинается бурное развитие теоретических исследований в области педагогики. Вторая половина XIX в. – время глобальных перемен в обществе, социальной сфере, а значит в образовании и педагогике. В этот период спектр педагогических воззрений, концепций и образовательных систем стал, возможно, самым обширным и действенным за всю отечественную историю. В России расцвет педагогики как науки приходится на вторую половину XIX в. и ассоциируется с такими как П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. Поэтому для России именно этот временной отрезок имеет ключевое значение в плане развития научно-педагогического направления. Особенностью данного периода можно считать ярко выраженный общественный характер педагогической деятельности и масштабность транслируемого знания.

Спецификой развития педагогической науки на этом этапе является и ее философско-антропологическая направленность. В это время К.Д. Ушинский создает свой грандиозный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», а на страницах профильных журналов разгорается дискуссия об антропологических основаниях философии и педагогики. В Императорском Киевском университете возникает течение, названное впоследствии киевской философско-педагогической школой, во главу угла ставившее христианскую идею трехсоставности человека, а значит воспитание в своей целостности всех этих составных частей – духа, души и тела. Причем духовное воспитание признавалось первоочередным делом. С.С. Гогоцкий, В.Н. Карпов, П.Д. Юркевич и другие мыслители открыли в педагогике новые связи, основанные на богословии, логике, психологии и антропологии. В данный период в педагогической и психологической антропологии оформляется естественнонаучное направление, представленное именами П.Ф. Лесгафта, И.И. Мечникова, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, Ф.Ф. Эрисмана и предшествующих апологетов материалистического толка (М.А. Бакунина, Н.А. Добролюбова, С.Г. Нечаева, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского), выведивших внутреннюю природу человека из его биологической природы, состояния здоровья и физиологических потребностей.

После знаковой отмены крепостного права в 1861 г. и проведении царским правительством ряда реформ (административной, судебной и органов местного самоуправления), сфера распространения образования значительно расширилась: его объектом должно было стать все русское крестьянство, составлявшее 80 % населения страны. Период 60–70 гг. XIX столетия характеризуется решением административно-организационных проблем в образовании, упорядочением школьного дела и руководства им.

Периоды правлений Александра II (1855–1881) и Александра III (1881–1894) кардинально различались по направлениям реформаторской деятельности царских правительств. Если правительство Александра Второго действовало преимущественно в либеральном ключе, во многом заимствуя преобразовательные идеи из стран Западной Европы, то кабинет Александра Третьего опирался на отечественные реалии, ценности и смыслы просветительской деятельности. Первостепенной задачей и того, и другого государя было образование простого народа – крестьянства и мещанства. В период правления первого монарха мы видим всемерный рост и развитие земской школы, частных образовательных заведений, создаваемых по инициативе филантропов. В годы царствования второго – необычайный рост и развитие получила церковно-приходская школа (ЦПШ), ставшая главным типом учебных заведений начальной ступени.

Мы наблюдаем постепенное отчуждение аристократии от руководства системой народного образования, начавшееся уже при Николае I (1825–1855 гг.), и это отнюдь не случайно. Высшее дворянство уже к началу XIX в. начало утрачивать понимание высшего, нравственно-религиозного (царь виделся не только как правитель, но и как помазанник Божий) смысла своего сословного служения Отечеству и перестало быть надежной опорой престола. Участие в двух заговорах против царской власти (убийство императора Павла I в марте 1801 г. и восстание декабристов в 1825 г.) стало наглядным выражением антимонархических тенденций в рядах космополитической знати. Это обстоятельство и поставило верховную власть перед насущной необходимостью заменить старую аристократическую элиту на новую, выращенную на базе чиновничества. В идеале опорой трону должна была стать безликая, гибкая и хорошо управляемая бюрократия. То есть те самые персонажи, которые хорошо нам известны по классической литературе: пресловутые «кувшинные рыла», «ярыжки», «крючки», «десять тысяч столоначальников» и «тридцать пять тысяч курьеров». Попытка переформатирования служилой верхушки в итоге потерпела неудачу, и новая чиновная элита точно так же, и даже еще с большей энергией стала оппонировать своему государю, что и окончилось закономерным крахом монархии в 1917 г. Нравственное чувство российского

нобилитета, сильно пошатнувшееся в связи с секуляризацией и ослаблением его духовных оснований, в том числе и в деле просвещения, позволяло ему прилагать настойчивые усилия по ослаблению императорской власти.

В эпоху Александра II на политическую арену выходит третья сила – окрепшее гражданское общество. Ядро которого составляли интеллигенты-разночинцы, то есть представители грамотной и критически настроенной по отношению к абсолютизму части третьего сословия – люди, не относящиеся ни к дворянству, ни к духовенству, ни к крестьянству. Это в массе своей служилый люд, ремесленники, мелкие торговцы, публицисты, критики, адвокаты, учителя народных школ. Они же постепенно укрепляли свои позиции в национальной системе общего среднего образования.

Мы видим целый сонм мыслителей и педагогов второй половины XIX – начала XX вв. никак не связанных общими интересами с высшими сословиями государства: Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, А.Н. Острогорский, В.П. Острогорский, И.И. Паульсон, Д.Д. Семенов, Д.К. Советкин, В.Я. Стоюнин, В.И. Чарнолуский, Н.В. Чехов, С.Н. Южаков и многие другие [4]. Земская школа, начальная народная школа, педагогическое образование, обучение учителей, частные методики – вот ключевые темы научных разработок представителей общественно-педагогического направления. Они отстаивали положение о том, чтобы в рамках общегражданского процесса фундаментальное право «получения образования должно быть обеспечено всему населению» [9, с. 6]. Ученые этого персоналистского ряда часто занимались собственно педагогическими проблемами в узком значении данного понятия: методами обучения, методиками преподавания предметов, созданием учебных планов и программ. Мыслителей интересовало соотношение школы и общества, политических, общественных явлений и их отражение в педагогике. Постепенно они начинают оказывать мощное воздействие на общественную мысль. Так, по глубокому убеждению С.Н. Южакова, ратовавшего как и другие представители передовой общественности за русскую национальную школу, нужно было не допустить реинкарнации дореформенной сословной школы, когда для «молодежи каждого сословия давалась специальная учебная дрессировка, а для крепостного народа образования не надобилось» [10, с. 8].

В 1864 г. было принято «Положение о начальных народных училищах», где цель воспитания состояла в диссеминации элементарных знаний через укрепление вероучительных основ и духовных скреп среди крестьянского населения. Поначалу земства, положение о которых вышло в том же году, занимались исключительно хозяйственной деятельностью, подыскивая помещения для школ, мобилизуя средства и снабжая школу всем необходимым. Однако со временем земства стали брать школы на свое полное содержание, занимаясь организацией учебного процесса, а также и подготовкой учителей. По «Положению о земских школах» 1874 г. целью обучения в них, как и в положении о начальных народных училищах 1864 г., было распространение и укрепление в народе религиозно-нравственных чувств, а также усвоение необходимых для повседневной жизни практических навыков.

Вышедшее в свет в 1860 г. «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» установило два вида женских школ: училище первого разряда (6 лет обучения) и училище второго разряда (3 года обучения). В училищах первого типа обучали чтению, счету и письму, а также Закону Божьему, началам математики, всеобщей и отечественной истории, естествознанию. К дополнительным предметам относились французский и немецкий языки, музыка, рисование, танцы. В трехлетних училищах дополнительно к грамоте и счету изучали основы грамматики, истории, географии и домоводства. В женские школы принимались ученицы из любых сословий. Законодательно предполагалось также устройство женских прогимназий и гимназий, в которых учреждался

восьмой – педагогический класс, а в обучении больше времени уделялось предметам эстетического цикла и домоводству.

В рамках либеральных образовательных реформ Александровского царствования был закреплён статус частной школы, практически выведенной из-под государственного контроля (обязательным было только российское подданство учителей). Были значительно ослаблены контрольно-надзорный функционал, административное давление и обязательные требования в сфере домашнего (семейного) образования.

В 1872 г. вступило в силу Положение о повышенном начальном образовании. На базе уездных училищ были созданы двухклассные народные (сельские) училища с 5-ти летним курсом обучения. Первые три года образования составлял первый класс, программа которого совпадала с программой начального народного училища Министерства народного просвещения, последующие два года – второй класс, где продолжали изучать Закон Божий, церковное пение, русский язык, арифметику, а также основы геометрии и черчения, естествознания, географии и истории. В 1875 г. вышла «Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения», по которой нормативный срок обучения в одноклассных училищах оставался трехлетним, а программа была несколько расширена. Содержались они только на треть из бюджета; остальные средства предоставляла местная общественность (через земство, сельскую общину и благотворителей). В двухклассных училищах состояли как правило две штатные единицы (учителя и законоучителя). Также могли учреждаться должности помощника учителя, на которые назначались лучшие выпускники училищ, желающие поступить в учительскую семинарию и работать педагогом.

По Положению 1872 г. были образованы также городские училища Министерства народного просвещения (с 6-ти летним курсом обучения). Городские училища могли открываться за счет средств земств, городских обществ и частных лиц, но должны были подчиняться учебному округу и инспекции училищ, то есть локальным органам Министерства народного просвещения. Ведущей целью городских училищ было умственное и нравственно-религиозное образование. Хотя это и было по длительности обучения повышенное начальное образование, но содержание обучения в них мало отличалось от программы двухклассных народных начальных училищ. Ими предполагалось заменить все уездные училища, но это не было выполнено. В городах открывались прогимназии с 4-х летним сроком обучения, окончание которых соответствовало завершению учебного курса в младших классах гимназий.

В гимназиях в рамках восьмилетнего срока образовательной подготовки изучались: латынь, русский и церковно-славянский языки, словесность, а с третьего класса и до конца обучения – греческий язык. Глубоко изучалась отечественная история. В старших классах преподавались математика и предметы естественнонаучного цикла – физика и природоведение. В учебном плане классические языки занимали до 65 % от общего объема.

Обучение в реальных училищах по Положению 1872 г. длилось шесть или при наличии соответствующих финансовых возможностей – семь лет. Гуманитарный цикл преподавался в том же объеме, что и в гимназиях. Таким образом, реальные училища давали одновременно общее и специальное образование по избранному направлению.

К реформам высшего образования можно отнести принятие в 1868 г. нового университетского устава, расширившего автономию и академические вольности. Управление университетом переходило к ученому совету, который избирал ректора, проректоров и преподавателей, создавал советы факультетов и избирал деканов. Министерство народного просвещения, хотя формально и имело право отмены его решений, но обычно утверждало их

без возражений. В это же время были утверждены уставы Высшего технического училища в Москве, Горного института в Санкт-Петербурге, Сельскохозяйственной академии в Москве.

Эпоха Александра Третьего характерна реформированием школы и системы управления образованием в консервативном духе. В 80-е гг. усиливается внимание высших и центральных органов государственной власти к духовному образованию детей и юношества. В 1880 г. Святейший правительствующий синод утвердил единую «Программу Закона Божия для начальных училищ всех ведомств», где в объяснительной записке говорилось о воспитательной стороне данного учебного предмета, который должен был стать главным в начальной школе. Рекомендовалось проводить уроки в форме пастырской беседы с учениками о их духовных нуждах, стремлениях и верованиях.

В 1884 г., желая более полного охвата народа элементарным образованием, правительство приняло закон, установивший учебные планы и программы церковно-приходской школы как основной формы обучения крестьянских детей [6]. Поскольку в большинстве приходских школ уже существовали, именно ЦППШ отвечала принципу культуросообразности воспитания и обучения, так как учила тому, что крестьянин считал полезным для своих детей. Правилами 1884 г. церковно-приходская школа была охарактеризована как официальное начальное учебное заведение. По структуре содержания обучения и институционально-педагогическому статусу ЦППШ трактовалась двойственно: как вероучительное и одновременно общеобразовательное учреждение. Администрирование сети ведомственных школ осуществлялось вновь образованным Училищным советом при Святейшем правительствующем синоде. К ведомству официального вероисповедания были приписаны также и школы грамоты.

Особое место в системе средних учебных заведений России всегда занимали кадетские корпуса – военные училища, готовившие офицеров в основном из лиц дворянского сословия. Кадетские корпуса были вновь восстановлены в системе российского образования в 1882 г. из прежних военных гимназий, существовавших в 60–70 гг. Были значительно ужесточены требования к преподавательскому составу: преимущество предоставлялось лицам военных профессий и штатским педагогам правительственных учебных заведений. Срок обучения в кадетских корпусах составлял семь лет. Эти учебные заведения давали как профессиональную военную подготовку, так и общие знания. По положению 1886 г. доля общеобразовательного компонента в учебном плане была довольно значительна: Закон Божий, церковно-славянский, русский, немецкий и французский языки, математика, физика, астрономия, естествознание, география, история, юридические науки, рисование, спорт и «изящные искусства» (музыка, танцы, пение). Значительное внимание уделялось правилам этикета и умению вести себя в светском обществе. Положение о кадетских корпусах обращало внимание на воспитание благочестия и верноподданнического долга, любви и преданности Отечеству и славе русского оружия.

В период консервативного министерства графа И.Д. Делянова (1882–1898) оба типа средней школы (классическая гимназия и реальное училище), начали мало-помалу сближаться друг с другом на конвергентной основе. К началу XX в. выпускников реальных училищ стали принимать на физико-математические и медицинские факультеты классических университетов, а в учебных заведениях заметно усилилось преподавание новых (современных иностранных) языков [7, с. 703–704].

Согласно дополнениям 1890 г., внесенных в «Устав гимназий и прогимназий», в средней школе произошли следующие изменения в структуре и содержании учебных планов:

- были сокращены курсы латинского и греческого языков, географии (в VII и VIII классах);

- гимнастика стала общеобязательным предметом для всех классов;
- число часов на освоение программы по русскому языку в младших классах было заметно увеличено.

Таким образом, гимназия продолжала оставаться ведущим типом среднего учебного заведения и предоставлять учащимся высококачественное классическое образование.

Высшее образование также претерпело значительные изменения. В 1882 г. автономия университетов, считавшаяся благоприятной почвой для распространения радикальных и революционных идей, была ликвидирована, а управление ими передано Министерству народного просвещения.

В последние десятилетия перед Октябрьской революцией, в годы правления императора Николая II (1894–1917), на повестку дня встал вопрос о всеобщем начальном образовании. Существовало несколько проектов его введения, были и люди, протестовавшие против обязательности начальной школы, доказывая, что крестьяне не могут следовать такому закону, поскольку их дети вынуждены работать с малых лет. Некоторые губернии вводили у себя всеобщее начальное обучение, не дожидаясь общегосударственного закона. Слабым местом образования в этот период стала частая и не всегда продуманная сменяемость министров народного просвещения. За 23 года царствования государя Николая Александровича образовательное ведомство последовательно возглавляли 12 руководителей: граф И.Д. Делянов (1882–1897), Н.П. Боголепов (1898–1901), П.С. Ванновский (1901–1902), Г.Э. Зенгер (1902–1904), В.Г. Глазов (1904–1905), граф И.И. Толстой (1905–1906), П.М. Кауфман (1906–1908), А.Н. Шварц (1908–1910), Л.А. Кассо (1910–1914), барон М.А. Таубе (1914–1915, в должности управляющего), граф П.Н. Игнатьев (1915–1916), Н.К. Кульчицкий (1916–1917). В условиях исторически и психологически обусловленной «министерской чехарды» реформы буксовали, модернизационные проекты ложились под сукно, одно преобразование в корне противоречило другому. Вместе с тем активно шло обсуждение вопроса о формировании преемственных связей между начальной и средней школой. Рассматривалась также реальная возможность поступления в университеты из других, помимо классических гимназий, средних учебных заведений. Следует согласиться с мнением о том, что модернизация системы народного образования в годы последнего царствования была ориентирована «на создание единой, но сложно дифференцированной системы образования, включающей разные типы школ на одном и том же уровне, дающих возможность представителям всех слоев общества получать образование, соответствующее их способностям и потребностям» [8, с. 26].

Усилиями целой плеяды мыслителей, ставших основоположниками российской педагогической науки, формулируются основные понятия, терминология, фундаментальные законы и закономерности педагогики, ее отдельных отраслей и научных направлений. Особенность отечественной педагогики состояла в пристальном внимании к философской, мировоззренческой основе педагогического знания и к человеку как объекту воспитательного воздействия. Вообще именно воспитание, формирование человеческой личности, а не обучение становится основным маркером отечественного образования. Духовная и физическая природа человека вызывала пристальный интерес ученых-педагогов. Таким образом, речь шла не более и не менее, как обо всей жизни человека – именно в таком ключе рассуждали русские просветители.

Исключительное значение в истории педагогики и образования второй половины XIX – начала XX вв. имеет консервативно-охранительное направление (М.Н. Катков, И.Д. Лебедев, К.Н. Леонтьев, К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, В.В. Розанов, Д.И. Тихомиров, Л.А. Тихомиров, Д.А. Толстой). Будучи в 60–70 гг. по сути в оппозиции официальной линии образовательной политики, его представители, тем не менее, достаточно смело ставили многие

вопросы учебного дела. Особо выделяется здесь педагогическое творчество К.П. Победоносцева, воспитателя царской семьи, профессора кафедры гражданского права Императорского Московского университета, обер-прокурора Святейшего правительствующего синода (1880–1905), члена Государственного совета, сенатора. Протестуя против необоснованных, с его точки зрения, либеральных реформ школы, он публикует свои статьи в прессе, работает над проектом реформы начальной народной школы, который и осуществляется под его непосредственным руководством в 1884 г. Этот проект делает основным типом начальной школы церковно-приходскую. Крестьянская масса, привыкшая к этой школе, считающая богослужение и духовное воспитание важнейшим делом жизни, имевшая такую школу почти при каждом приходе, отдавала в них детей с большим желанием, чем в министерские и земские школы. Только таким образом и возможно было осуществить на деле всеобщее начальное образование. К.П. Победоносцев утверждал, что российская школа «поскольку она народная, должна отражать в себе душу народную и веру народную» [5, с. 59]. В целом же представители консервативно-охранительного направления с большим предубеждением относились к «избыточной» образованности народных масс. Так по мнению другого видного консерватора К.Н. Леонтьева: «усердствовать с просвещением народа вовсе нет нужды» [2, с. 33]. Охранительная политика и консервативные идеи системно влияли на те скрепы, которыми традиционно было сильно Отечество – веру, крепкую государственность и доступное начальное образование, ведшее свою традицию еще со школы времен великого князя Киевского Ярослава Мудрого.

Внимание к развитию личности, ее становлению в течение всего жизненного пути становится главной темой не только педагогической классики, но также и источником размышлений на богословско-воспитательные темы. В рамках православно-педагогического направления проявили себя: епископ Феофан (Говоров), обосновавший свою, девятиречную антропологическую систему изучения и воспитания детей; протоирей Иоанн Сергиев, создавший стройную иерархию воспитательных, образовательных и социальных учреждений в г. Кронштадте, долгие годы работавший над методикой преподавания Закона Божьего как учебного предмета, который он вел в местной гимназии и епархиальном училище; монашество и священство Свято-Введенской Оптиной пустыни, просвещавшее и духовно окормлявшее значительное число людей различных слоев общества, включая крупнейших русских писателей (Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой), а также множество выдающихся мыслителей и общественных деятелей (К.Н. Леонтьев, С.А. Нилус), влияя через них, таким образом, на воспитание всех сословий тогдашней Российской империи. Особняком здесь стоит фигура выдающегося церковного деятеля имперского периода и Русского Зарубежья, даровитого публициста, философа, психолога, богослова и педагога – митрополита Киевского и Галицкого Антония (Храповицкого), первоиерарха Русской православной церкви за границей. Отдельно следует упомянуть об активной деятельности и исключительной роли по разработке проблем религиозно-воспитательного характера в духе древлеправославной традиции со стороны старообрядческих архиереев: архиепископа Антония (Шутова), епископа Арсения (Швецова), митрополита Иннокентия (Усова), епископа Михаила (Семенова).

Мощный импульс развития получает демократическое направление, связанное, прежде всего, с развитием земской школы и педагогической прессы, а также многочисленных общественных институтов. Под воздействием общественно-педагогического движения были учреждены Санкт-Петербургский комитет грамотности, Педагогическое общество, Общество распространения технических знаний. Созываются педагогические съезды, на которых обсуждаются назревшие школьные проблемы, намечаются контуры будущих преобразований. Вопросы образования широко обсуждаются на страницах журналов и газет, распространяется специальная пресса. В профильных изданиях освещаются как злободневные, острые проблемы развития школы, так и серьезные теоретические и исторические статьи и обзоры, а также

публикуются официальные документы. На их страницах происходит столкновение мнений, разворачиваются дискуссии, в ходе которых вырабатываются оригинальные подходы и новаторское видение тех или иных педагогических проблем. Педагогические темы выходят за рамки специальной прессы и становятся тематикой для общелитературных изданий. Одновременно в обществе идет конструктивная полемика о судьбах гимназического образования.

Социально-педагогическое направление включало в себя философов и педагогов, которые с помощью реформирования образования чаяли преобразовать все общество. Их педагогика была направлена на просвещение всех слоев населения без исключения, получив статус важнейшей социально-просветительской деятельности. Представители данного направления больше других проявляли попечение о благе простого народа, критикуя недостаточно либеральную, по их мнению, государственную образовательную политику. Обличительные остросоциальные статьи – характерный жанр для П.Л. Лаврова, С.М. Степняка-Кравчинского, П.Н. Ткачева, Н.В. Шелгунова, А.П. Шапова.

Еще одно ключевое направление, получившее особое развитие именно в пореформенной России – военно-педагогическое. Видные военные деятели, занимавшиеся, наряду с прямым своим делом, наукой и преподаванием сделали многое, чтобы улучшить обучение и воспитание в военных учебных заведениях, основывали военные гимназии и прогимназии, публиковали резонансные статьи в ведущих педагогических журналах. Отцом русской военной педагогики по праву считается генералиссимус А.В. Суворов, афоризмы и мысли которого составили целую воспитательную систему для солдат и офицеров. Именно из суворовской педагогики проистекают идеи выдающихся военных (и военно-морских) ученых и педагогов: М.Д. Бонч-Бруевича, А.А. Бирилева, И.К. Григоровича, М.И. Драгомирова, А.Н. Крылова, С.О. Макарова, Д.А. Милютин, В.Г. Федорова, воспитавших целую плеяду блестящих военных и гражданских деятелей. Многие положения военной педагогики вполне применимы в настоящее время и к общей педагогике.

Обсуждение

Таким образом, мы видим, насколько серьезное развитие во второй половине XIX в. получает теоретическая педагогика. Формируются проблемно-тематические блоки наук об образовании: педагогическая антропология, педагогическая психология, военная педагогика, философия образования, история педагогики и образования, социальная (социально-реформаторская) педагогика. Наряду с развитием традиционных для педагогики тем появляются и совершенно новые экспериментальные, поисковые и исследовательские области, находящиеся на стыке наук, или оформившиеся в качестве автономных отраслей и сегментов педагогического знания.

Однако и вопросы практической педагогической деятельности также не сходили с повестки дня. Мощнейший реформаторский импульс облекается в общественно-педагогические формы. Педагогика начинает захватывать буквально все слои народонаселения, ею занимается как дворянство, так и выходцы из социальных низов. Данный эффект приводит к наивысшему расцвету и широчайшему распространению отечественной педагогической мысли на рубеже XIX–XX вв. Он не был до конца искоренен и в советское время, когда на смену идеям дореволюционной педагогики пришли новые, довольно своеобразные идеи обучения, воспитания и управления образовательными системами, характерные уже для постоктябрьской эпохи. Как отмечают современные историки педагогики и образования: «тот мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в

себе школа начала века, по сути, будет питать всю русскую культуру, ее лучших представителей на протяжении последующих десятков лет» [1, с. 6].

Итак, к 1917 г. отечественная средняя школа подошла с вполне сложившимся содержанием образования, которое было разным для каждого из сословий общества поздней имперского периода – от верхних страт до «подлого люда» [3]. Если принять во внимание то обстоятельство, что доля времени, отводимая на изучение того или иного учебного предмета, находилась в прямой зависимости от значимости соответствующей области знаний в жизни общества, то учебные предметы можно распределить по следующим кейсам. Для представителей высших слоев общества мужского пола, поступающих в университеты, были предназначены: русский язык, математика, латинский язык, немецкий язык, французский язык, история, Закон Божий, география, рисование и чистописание, физика, природоведение, философия, законоведение. Для женщин высших и средних сословий были доступны: французский язык, немецкий язык, русская словесность, чистописание, математика, рисование, Закон Божий, естественная история и физика, история, география, рукоделие. Для мужчин, выходцев из среднего класса, поступающих в высшие учебные заведения технического и естественнонаучного профиля определены: математика, русский язык, немецкий язык, рисование, чистописание, французский язык, история, Закон Божий, естествознание, география, физика, черчение, законоведение. Для лиц купеческого сословия и зажиточного мещанства предполагалось изучение следующих предметов: русский язык, математика, немецкий язык, естествознание, география (общая и коммерческая), французский язык, рисование, чистописание, Закон Божий, история, гимнастика, ручной труд, скульптура и лепка, бухгалтерия, коммерческая арифметика, химия, физика, товароведение, пение, законоведение, политическая экономия. Для низших страт социальной лестницы обоих полов предназначались: математика, русская словесность, естествознание, рисование, чистописание, история, Закон Божий, география, физическое воспитание, рукоделие (ручной труд), физика, черчение, пение.

Модернизация системы общего среднего образования после Великой Октябрьской социалистической революции проводилась в соответствии с известными словами из «Интернационала», официального гимна страны (1918–1944): «Весь мир насилья мы разрушим, до основанья, а затем...». Данное «затем» характеризовалось перманентным нарастающим управленческим и структурно-содержательным хаосом, который был вызван кардинальными изменениями в жизни молодого советского общества. Вал проблем, связанный с разработкой и внедрением в массовую социальную практику общеобразовательных учреждений программ Научно-педагогической секции Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (1923–1931), привел к фактическому развалу сложившейся ранее классической архитектуры содержания образования. Все это в свою очередь разрушало несущие конструкции «старорежимной» школы с ее предметной структурой и классно-урочной системой.

Однако, было бы несправедливым давать резко отрицательную оценку данному периоду в истории становления содержания среднего образования РСФСР – СССР. Поскольку именно в это время были предприняты первые попытки органично вписать учебно-познавательную работу в контекст всей ученической деятельности, соединить содержание образования с целенаправленной трудовой подготовкой, с участием в жизни страны через социалистическое строительство, с деятельностью по охране здоровья, с занятиями по предметам художественно-эстетического цикла, организацией игровой деятельности и масштабным выпуском массовой детской литературы. Следует также отметить, что в 1917–1930 гг., в эпоху форсированной ломки старой школы и построения новой социалистической, доступной всем слоям населения, значимость образования для всех категорий населения (его доступность, бесплатность и общеобязательный характер) неоднократно подчеркивалась в публичных выступлениях партийных вождей и видных государственных деятелей.

Заключение

Эпоха перехода от царской гимназии к советской школе в истории отечественного образования является чрезвычайно важной для понимания современного модернизационного процесса. Преобразовательная деятельность в системе народного просвещения пореформенной России простимулировала реформацию советской школы и формирование корпуса педагогических наук в первые десятилетия существования рабоче-крестьянского государства. Несмотря на декларируемую дискретность и официальное неприятие школы старого порядка социалистическая система образования все же являлась прямой наследницей прежде существовавшей социальной системы. Осознавая непреходящую актуальность и необходимость активного использования ценнейшего потенциала истории образования имперского и советского периодов в деятельности по созданию новейшей школьной системы, отвечающей требованиям глобальной конкурентоспособности, следует учитывать недостатки, имевшие место в предшествующих историко-педагогических исследованиях. Также считаем достаточно опасной вещь пренебрежительное отношение к урокам и опыту мировой и российской истории, к трудам отечественных историков. Нельзя ни в коем случае забывать все то, что было ими наработано. Нам представляется это особенно важным, существенным и актуальным как для дальнейшего развития истории отечественной школы и педагогической мысли, так и всего комплекса наук об образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский, М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Леонтьев, К.Н. Грамотность и народность / К.Н. Леонтьев // Страницы истории отечественной педагогики: сборник статей / ред.-сост. Р.С. Бозиев. – М.: «Педагогика», 1996. – С. 8–35.
3. Милованов, К.Ю. Архитектура государственной образовательной политики в историческом опыте модернизации отечественного образования XX столетия / К.Ю. Милованов // Непрерывное образование. – 2014. – № 2. – С. 95–99.
4. Никитина, Е.Е. Методическая концепция обучения чтению в трактовке В.И. Водовозова: традиции и новации / Е.Е. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 36–44.
5. Победоносцев, К.П. Ученье и учитель (Педагогические заметки) / К.П. Победоносцев // Страницы истории отечественной педагогики: сборник статей / ред.-сост. Р.С. Бозиев. – М.: «Педагогика», 1996. – С. 46–64.
6. Правила о церковно-приходских школах 1884 г. // Московские церковные ведомости. Официальный отдел. – 12 августа 1884 года. – № 20. – С. 73–75.
7. Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 / С.В. Рождественский. – СПб.: Министерство народного просвещения, 1902. – 785 с.
8. Сапрыкин, Д.Л. Образовательный потенциал Российской Империи / Д.Л. Сапрыкин. – М.: ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.
9. Чарнолуцкий, В. Основные вопросы организации школы в России / В. Чарнолуцкий. – СПб.: Знание, 1909. – 131 с.
10. Южаков, С.Н. Вопросы просвещения: Публицистические опыты / С.Н. Южаков. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1897. – 284 с.

Milovanov Konstantin Yuryevich

Institute of education development strategy of the Russian academy of education, Moscow, Russia
E-mail: milkonst82@mail.ru

Nikitina Ekaterina Evgenyevna

Institute of education development strategy of the Russian academy of education, Moscow, Russia
E-mail: katya5030@rambler.ru

The historical outline of domestic educational policy: from the Tsar's gymnasium to the Soviet school

Abstract. The article considers the problem of historical study of the main milestones of educational policy in the second half of the XIX century – the first third of the XX century. The authors present a research interpretation of events and facts in the history of education and pedagogical science of this period. It was revealed that this stage of development of domestic education was marked by an active reform process in the education system, a scientific search for advanced pedagogical concepts, methods and technologies that can activate modernization waves in education. The retrospective picture of the formation of Russian theoretical and experimental pedagogy in the era of the post-reform Russian Empire was reconstructed. The fundamental contradictions are characterized and the problems of interpreting the progressive course of development of the complex of education sciences at a given time period are outlined. The following areas of domestic pedagogical thought were identified: scientific and pedagogical, materialistic, cultural-anthropological, Orthodox-pedagogical, social-pedagogical (reformatory), military-pedagogical, social-pedagogical, conservative-protective, democratic, liberal-pedagogical, humanistic. The leading trends in the state educational policy of the late empire and the first decades of Soviet power are identified. The characteristic is given to the transition from the tsarist gymnasium to the Soviet school in the context of modern scientific achievements in the field of studying the history of national education. A model of the evolution of the content of education and the educational and subject structure of schooling in this period is presented. The authors identified the driving forces and promising "points of growth" for further historical and pedagogical development of urgent problems facing the national education system.

Keywords: educational policy; modernization of education; Tsar's gymnasium; Soviet school; history of pedagogy; history of education