

ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

АНДРЕЕВ Андрей Леонидович – д-р филос. наук, проф. E-mail: sympathy_06@mail.ru

Национальный исследовательский университет “МЭИ”, Москва, Россия

Адрес: 111250, Россия, г. Москва, Красноказарменная улица, д. 14

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, г. Москва, Каширское шоссе, д. 31

Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, Москва, Россия

Адрес: 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, к. 5

***Аннотация.** В статье в сравнительном контексте рассматриваются особенности российской модели образования, раскрывается роль образования в процессе социальной эволюции России начиная с реформ Петра Великого и до 1917 г. Автор обосновывает идею об опережающем развитии образования, которое в России выступало как основной локомотив модернизации страны. Особое внимание уделяется роли образования в трансформации социальной структуры российского общества, в том числе в формировании меритократической элиты современного типа. Рассматривая социокультурные процессы в российском обществе времён Александра III и Николая II, автор обращает внимание на новый образовательный запрос со стороны общества и на происходивший в тот период образовательный бум, который, с его точки зрения, послужил подлинным началом культурной революции, продолженной затем в послеоктябрьский период истории.*

***Ключевые слова:** российская модель образования, образовательный запрос, социокультурная динамика, культурная революция*

***Для цитирования:** Андреев А.А. Общество и образование: опыт дореволюционной России // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 158-164.*

Выдающийся русский философ А.С. Хомяков в своё время подметил, что всемирная история может быть понята из пульсирующего напряжения двух противоположных начал, которые он назвал иранством и кушитством. «Кушитской» образующей сложного и противоречивого процесса, в ходе которого возникло общество современного типа (так называемое общество modernity), было формирование и широкое распространение «расчётной» экономической рациональности, воплощениями которой стали рынок, антропологический тип «экономического человека», специфический предпринимательский индивидуализм и индивидуалистический же потребительский гедонизм. «Иранским» же источником модернизации

послужила основанная на свободном искании Истины новая европейская наука и ориентированный на научное мышление тип образования. Обе эти образующие так или иначе представлены везде, где происходило превращение архаического традиционного общества в современное. Однако – в разной степени, причём не только в смысле количественных пропорций, но и в смысле диалектической антиномии между первичным и вторичным, творческим началом и воспроизведением. Место России в промежутке между этими двумя полюсами определило присущее русской ментальности стремление «дойти до корня» в понимании значимых для человека и человечества проблем, что создавало культурно-психологическую

почву для опережающего развития интеллектуальной сферы. Поэтому в многоплановом и очень непростом процессе формирования русской *modernity* университет сыграл, пожалуй, намного большую роль, чем другая опора данного процесса – рынок и рыночная экономика.

Справедливо было бы рассматривать историю российского образования как *историю успеха*. Создавая науку и научное образование практически с нуля, русские использовали интеллектуальные ресурсы и опыт Германии, Франции, Австрии, Голландии. В разное время таким же путём шли большинство стран, но тем не менее лишь несколькими из них удалось создать систему образования и науку мирового уровня. Россия не только оказалась в числе этих немногих, но и со временем сумела занять в данной сфере одну из лидирующих позиций.

Уже в ходе петровских преобразований и в последующие несколько десятилетий российский социум обнаружил не только значительную интеллектуальную восприимчивость, но и способность развиваться самостоятельно. Тот исторический промежуток, который понадобился для выращивания в России продуктивной науки и ориентированных на воспроизводство научной рациональности образовательных структур, оказался неправдоподобно коротким (своеобразное «русское чудо» XVIII столетия). Этот процесс, как известно, начался на рубеже XVIII и XIX вв. Уже в 1720-е гг. в России осуществлялась самостоятельная программа географических исследований и на протяжении всего XVIII в. именно русские и англичане стояли на первом месте в деле уменьшения области *terra incognita* и создания правильной картины мира (в географическом смысле этого слова). Конечно, если оставить в стороне совершенно уникальный по своему характеру и масштабам феномен Ломоносова, достижения, которые российское образование и российская наука в первое столетие своего существования могли записать в свой актив, были достаточно ло-

кальными. В большинстве областей знания русские профессора ещё не могли подняться выше истолкований и разъяснений. Однако довольно скоро эта ситуация изменилась, а дистанция между Россией и тогдашними мировыми лидерами в науке и научном образовании начала буквально на глазах сокращаться.

В этом плане совершенно особую роль в интеллектуальной истории России сыграла пушкинская эпоха. Следует обратить пристальное внимание на то, что пушкинская эпоха – это не только начало расцвета русской словесности, когда благодаря Пушкину, Лермонтову и Гоголю окончательно вырабатывается русский литературный язык, а находившаяся ранее на периферии Европы русская литература начинает приобретать общечеловеческое значение. Это также и время интеллектуального становления той новой плеяды учёных и деятелей образования, которые несколько позже положили начало мировому признанию отечественной науки, главными деятелями которой теперь становились уже не приглашенные из-за рубежа иностранцы, а уроженцы самой Российской империи. Среди них математики Н.И. Лобачевский и М.В. Остроградский, химик Н.Н. Зинин, врач Н.И. Пирогов, физик и электротехник Э.Х. Ленц, биолог-эволюционист К.М. Бэр – всё это старшие и младшие современники, а иногда практически ровесники Пушкина. К этому надо добавить и то, что пушкинская эпоха, в особенности вторая её половина (после 1825 г.), стала временем зарождения в России самобытных философских течений, основанных на осмыслении специфики восточно-христианских духовных традиций и своеобразия исторического пути России.

Культурные связи с Европой в этот период по-прежнему асимметричны: «веяния» идут оттуда сюда, а не наоборот. Однако теперь Россия не столько копирует, сколько движется в русле европейских тенденций как самостоятельный участник общего процесса. Кстати, государственный орган, ана-

логичный российскому Министерству народного просвещения, в образцовой с точки зрения состояния образования Пруссии был создан, по крайней мере, полутора десятилетиями позже – в 1819 г. А, скажем, в Великобритании единый общенациональный орган, курирующий образование, возник только в 1899 г.

Думается, мы вправе сделать вывод о том, что в ходе образовательных реформ 1800-х годов в общем и целом сложилась *русская школа управления образованием*. Нередко в дискуссиях по поводу особенностей российского образования приходится слышать о том, что за основу его была взята немецкая система. Действительно, интеллектуальное влияние Германии в России на всем протяжении XIX в. было значительным, а контакты, в особенности с немецкой высшей школой, – наиболее тесными и многосторонними. И всё же, рассматривая вопрос в достаточно длительной перспективе (продлевая последнюю и на вторую половину XIX, и на XX век), кажется методологически более оправданным говорить в этой связи не столько о специфически немецкой, сколько шире – о *восточноевропейской* – модели образования, обладающей в разных странах некоторыми особенностями, но имеющей и ряд общих характерных черт. Другое дело, что на разных этапах истории вклад в развитие этой модели опыта различных стран (в первую очередь Германии и России, но в известной мере также и Польши) был неодинаковым.

Когда мы говорим о взаимосвязанном успехе российского образования и российской науки, надо иметь в виду не только «русский вклад» в расширение горизонта знаний. Успехом следует считать и влияние образования на социальную структуру общества и её динамику. Развитие образования способствовало постепенной конвергенции социальных слоёв и сред. Возникает новый тип интеллектуальной дружбы, которая нередко устанавливается между людьми, занимающими несоизмеримые социально-иерар-

хические позиции. Такая дружба связывает, например, могущественного канцлера князя А.А. Безбородко с поэтом, музыкантом и архитектором Н.А. Львовым, скромного чиновника А.Н. Радищева с графом А.Р. Воронцовым (впоследствии также канцлером), Д.И. Фонвизина с графом Н.И. Паниным. Некоторые представители академической корпорации также постепенно вовлекались в такого рода общение: например, будущие ректоры Московского университета Х.А. Чеботарев и П.И. Страхов были в дружеских отношениях с Н.И. Новиковым и его кругом, в который входили весьма заметные представители дворянской элиты. В неформальных дружеских объединениях просвещённых людей изначальная сословная принадлежность отступала на задний план перед общностью духовных интересов и взаимным притяжением душ.

Социализация старших современников Пушкина (условно говоря, «поколения Карамзина») по времени совпадает с закладкой основ массового образования и значительным расширением масштабов журнально-издательской деятельности. Совместное действие этих двух процессов создавало в России достаточно многочисленный слой разносословной «читающей публики», составившей, если можно так выразиться, социальную базу русской культуры XIX в. Однако ещё более важным фактором социальных изменений было влияние образования на институционализацию социальных различий и эволюцию принципов социальной стратификации. Важным правовым и одновременно социальным рубежом в истории российского общества стал Указ от 6 (18) августа 1809 г., предписывавший присваивать чины коллежского асессора и статского советника *только* по предъявлении свидетельства (аттестата) одного из российских университетов «об успешном учении или испытании в науках, гражданской службе свойственной». Таким образом, ключевой фигурой государственного управления по идее становился уже не просто опытный,

«сведущий в делах», а широко образованный чиновник. Указ, официально зафиксировавший минимальный образовательный уровень государственных служащих среднего и высшего звена, способствовал повышению качества управления в условиях начинавшегося перехода от сравнительно просто устроенного аграрного общества к значительно более сложному индустриальному. С другой стороны, он связывал развитие высшего образования с гарантированным государством спросом на его носителей. Последнее в то время было особенно важно, поскольку личные жизненные перспективы образованного человека оставались ещё очень неопределёнными – разумеется, если статус образованности не подкреплялся чем-то ещё (не только в России: к примеру, И. Кант, не имевший ни преимуществ происхождения, ни состояния, после университета вынужден был в течение десяти лет служить домашним учителем в дворянских семьях). Фактически Указ об экзаменах на чин, если рассматривать его в исторической перспективе, имел далеко идущие социальные последствия, создавая предпосылки для кристаллизации новой российской элиты меритократического типа, который проходил с активным участием дворянского элемента, но уже не на узкой сословно-дворянской основе. В этом же направлении действовали и Императорские манифесты об именитых и почетных гражданах, выделившие, наряду с дворянством, особую привилегированную группу городского населения, к которой как раз и причислялись преимущественно люди с определённым образовательным цензом, занятые в различных интеллектуальных профессиях. Все эти меры, независимо от субъективных намерений и расчётов вводившего их правительства, стимулировали формирование особой социальной страты, получившей впоследствии название интеллигенции.

«Великие реформы» 1860-х гг. подвели под данный процесс максимально широкую социальную базу. Этот социальный факт в целом совершенно понятен и не нуждается

в каких-то особых объяснениях. Но у него есть и совсем нетривиальный аспект. Складывался определённый социальный идеал: эволюция социума от сословного строя к сообществу равных в своем достоинстве *интеллигентных* людей. «Образованность... – писал Ф.М. Достоевский, – занимает у нас первую ступень в обществе. Все сословные преимущества, можно сказать, тают в ней» [1, с. 19].

В этом контексте развитие образования выдвинулось в число «великих общественных вопросов», создавая исключительно мощную мотивацию общественного служения. «В русском обществе появилось теперь сознание того, что без образования народа никакое государственное устройство не может быть прочно», – говорил Л.Н. Толстой Ж. Прудону во время их встречи весной 1861 г. [2, с. 52] Практическим выражением этой увлекавшей зарождающуюся русскую интеллигенцию идеи становится устройство школ для народа. Наиболее распространённой их формой стали воскресные школы, позволявшие совмещать учение с трудовой деятельностью. При этом активно использовался зарубежный опыт (прежде всего – английский и американский), но, в отличие от данных прототипов, воскресные школы в России в то время были в большинстве своем не религиозными, а общеобразовательными. В этот же период закладывается традиция издания доступных книг для народного чтения, в том числе познавательного. Особенностью общественно-педагогического движения 1860-х гг. было то, что вопрос об образовании для народа ставился уже не только в плоскости элементарной грамотности: речь шла и о доступности высшего образования, причём не только для отдельных выделяющихся своими талантами самородков, а для всех, кто испытывал в этом потребность и был способен пройти соответствующий курс наук. Кажется, историк Н.И. Костомаров первым высказал в этой связи мысль о так называемом открытом университете. Её продолжением и развитием стала идея поэта

Н. Щербины о создании передвижного университета, который должен был охватить своими лекциями все губернские города.

В известном смысле аналогичная социокультурная ситуация складывалась в разное время и в других европейских странах, например, в Германии в 1810-х и 1860-х гг. или в Дании 1840-х. Однако можно отметить ряд особенностей социального мышления и поведения, которые были характерны именно для русских. Например, общим правилом была материальная помощь «недостаточным» студентам со стороны состоятельных людей «из общества», которая осознавалась не просто как моральная обязанность христианина, но и как реализация некой миссии [3, р. 87]. Если до середины XIX в. главную роль в деле развития образования играло государство, то со времени «великих реформ» начинается период противоречивого взаимодействия правительственных кругов и общественности, в котором присутствовали и диалог, и элементы сотрудничества, и момент взаимного отчуждения, и прямое противостояние. Складывалась своеобразная культурно-историческая ситуация, которую можно было бы охарактеризовать как *ситуацию совместного просветительства*, в которой государство и общественные круги выступали на паритетных началах. В этом взаимодействии стороны дополняли друг друга (хотя и не понимали этого до конца), создавая, если можно так выразиться, особую плотность образовательного пространства. Произошло не только быстрое расширение масштабов просветительской деятельности, но и нечто существенно большее. Во второй половине XIX в. в России окончательно сформировалась самоподдерживающаяся образовательная система, способная к расширенному самовоспроизводству (эта способность впоследствии ярко проявилась в послеоктябрьской эмиграции, когда в разных странах мира возникли десятки русских школ и высших учебных заведений).

В результате в последние десятилетия XIX – начале XX в. в Российской империи

начинается настоящий «образовательный бум», в ходе которого социальный запрос на образование стал приобретать *общенародный* характер. Если раньше низовые слои российского общества в целом сторонились даже довольно скудных просветительских инициатив правительства, считая их «барской затеей», малополезной в их повседневной нелёгкой жизни, то с середины 1880-х гг. в этом плане происходит коренной перелом. И полагаем, что есть все основания говорить о *революционном* характере этого перелома. Вдумаемся, к примеру, в следующие цифры: за пять лет – с 1884 по 1889 гг. – число элементарных школ грамотности в империи увеличилось в 11 (!) раз. С другой стороны, в народной среде начинает складываться сознание недостаточности простого умения читать и писать. Многократно усиливается интерес к чтению и самообразованию, и даже в деревнях появляются небольшие библиотеки, создаваемые частично с помощью земств, но нередко и по личной инициативе грамотных крестьян. «Теперь не то, что было 30–35 лет назад, когда в селах, да и в городах полицейский десятник должен был насильно сгонять детей в школы, – говорил на открытии народной читальни в Ростове-на-Дону о. Михаил Прокопович. – Теперь сами родители сознают необходимость в знании, необходимость в школе» [4, с. 122–123]. Мечтой многих семей становится дать детям образование в реальном училище, а еще лучше в гимназии, что обеспечивало им в дальнейшем право на поступление в высшее учебное заведение.

В тронной речи по случаю открытия заседаний I Государственной Думы Николай II включил народное просвещение в число основных государственных приоритетов, требующих сотрудничества верховной власти с «выбранными от народа». Эта принципиальная позиция подтверждалась им и позже. Формулировки и перечень главных направлений государственной деятельности при этом несколько варьировались. Так, принимая 8 июня 1912 г. депутатов III Госу-

дарственной Думы царь дополнил его вопросами обороны и материального обеспечения рабочих. Однако образование (просвещение) неизменно оставалось в числе важнейших, с его точки зрения, задач государства.

К 1913 г. бюджетные ассигнования на развитие образования в России поднялись до 4,3% ВВП, превысив по объёму показатели Великобритании примерно в 1,5 и Франции в 2,3 раза [5, с. 115]. За полтора предреволюционных десятилетия общее количество школ в России увеличилось примерно в 17,5 раз, а число учащихся в них – в 2,5 раза (в 1915 г. оно превысило 9,5 млн.). Еще быстрее заполнялись с конца XIX в. аудитории высших учебных заведений России. Если в 1897/98 уч. г. численность студентов высших учебных заведений России составляла 31,5 тыс., то к 1917 г. она достигла 135 тыс. Таким образом, за 20 лет она возросла в 3,5–4 раза. Несомненно, и этого было далеко не достаточно. Тем не менее нельзя не замечать быстрого сокращения разрыва между Россией и ведущими европейскими странами как в абсолютном, так и в относительном выражении. Если накануне вступления Николая II на престол в России на 100 тыс. населения приходилось 16 студентов, а в Германии 50 (соотношение 1:3), то в 1908 г. уже 66 и 114 (соотношение 1:1,7) [6, с. 171–178].

Задачи, которые стояли перед российским образованием на исходе XIX в., не были совершенно новыми. Но такого стремления решить их полностью, окончательно и в самые короткие сроки раньше не было. При этом новой тенденцией, которая обозначи-

лась начиная с 1890-х годов, стало отчетливо выраженное смещение приоритетов, все более и более выдвигающее на первый план развитие технического образования. До той поры массовый спрос на выпускников средней и высшей школы создавали многообразные отрасли государственной службы да еще, в какой-то степени, гражданское строительство, здравоохранение и горнодобывающая промышленность. Теперь же его во все возрастающей степени предъявляет обрабатывающая промышленность и, в более широком плане – научно-технический прогресс и экономика в целом. Мы полагаем, что все эти социокультурные сдвиги и стали подлинным началом культурной революции в России, которая была *продолжена* затем новым правительством во главе с Лениным.

Литература

1. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. В 30 т. Т. 19. Л.: Наука, 1979.
2. *Толстой А.Н.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989.
3. *Besançon A.* Éducation et société en Russie dans une second tiers du XIX siècle. P.: DeGruyter Mouton, 1974.
4. *Андреев А.А.* Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008.
5. *Ольденбург С.С.* Царствование императора Николая II. В. 2 г. Т. 1. М.: Феникс, 1992.
6. *Иванов А.Е.* Студенчество России конца XIX – начала XX века. М.: РОССПЭН, 1999.

Статья поступила в редакцию 03.04.17.

Принята к публикации 08.08.17.

SOCIETY AND EDUCATION: THE EXPERIENCE OF IMPERIAL RUSSIA

Andrey L. ANDREEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: sympathy_06@mail.ru
National Research University “Moscow Power Engineering Institute”
Address: 14, Krasnokazarmennaya, Moscow, 111250, Russian Federation
National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
Address: 31, Kashirskoshosse, Moscow, 115409, Russian Federation
Federal Sociological Research Centre, RAS
Address: 24/35, korp. 5, Krzhizhanovskogo str., 117218, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article, in a comparative context, considers the features of the Russian model of education, and the role of education in the process of social evolution of Russia since Peter the Great's reforms until 1917. The paper justifies the concept of advanced development of education. In Russia it acted as a main driving force of the country's modernization. Particular attention is paid to the role of education in the transformation of the social structure of Russian society, including the formation of meritocratic elite of a modern type. Considering the sociocultural processes in the Russian society of the times of Alexander III and Nicholas II, the author draws attention to a new educational request from society and the educational boom that took place during this period. From his point of view, this educational boom served as a real beginning of the cultural revolution, which was then continued in the post-October period of Russia's history.

Keywords: Russian model of education, educational request, advanced development of education, socio-cultural dynamics, cultural revolution

Cite as: Andreev, A.L. (2017). [Society and Education: The Experience of Imperial Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossi* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 158-164. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Dostoevsky, F.M. (1979). *Polnoe sobranie sochinenii. V 30 t.* [Complete Works. In 30 vol.]. Vol. 19. Leningrad: Nauka Publ., 360 p.
2. Tolstoy, L.N. (1989). *Pedagogicheskie sochineniya* [Works on Pedagogy]. Moscow: Pedagogika Publ., 544 p.
3. Besançon, A. (1974). *Éducation et société en Russie dans une second tiers du XIX siecle.* P.: De Gruyter Mouton, 168 p.
4. Andreev, A.L. (2008). *Rossiiskoe obrazovanie: sotsial'no-istoricheskie konteksty* [Russian Education: Socio-historical Contexts]. Moscow: Nauka Publ., 359 p.
5. Oldenburg, S.S. (1992). *Tsarstvovanie imperatora Nikolaya II.* [The Reign of Emperor Nikolas II.]. In 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Feniks Publ., 384 p.
6. Ivanov, A.E. (1999). *Studenchestvo Rossii kontsa XIX – nachala XX veka* [Students in Russia in XIX – Early XX Cent.], Moscow: ROSSPEN Publ., 414 p.

The paper was submitted 03.04.17.

Accepted for publication 08.08.17.