

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии 5

Языковые дискуссии XIX — начала XX века и проблема народной школы

- Очерк 1. Вопрос о языке преподавания в начальной школе Российской империи в ходе образовательных реформ второй половины XIX века (*М. В. Лескинен*) 11
- Очерк 2. Малорусский язык в начальной школе Российской империи в контексте полемики о родном (местном) наречии в педагогической и политической публицистике (1860–1880-е годы) (*М. В. Лескинен*) 29
- Очерк 3. Малорусский и белорусский языки в начальной школе: дискуссии в III Государственной думе (*М. Э. Клопова*) 61
- Очерк 4. Система образования на белорусских землях в XIX — начале XX века: общественно-исторические и языковые аспекты (*И. О. Гапоненко*) 84

Реалии образовательной системы двух Империй

- Очерк 5. Проблема языка обучения в ходе реформирования начального образования в Виленском учебном округе в 1860-е годы (*О. И. Ершова*) 119
- Очерк 6. Украинский язык в системе начального и среднего образования в Галичине в конце XIX — начале XX века (*Н. Ф. Мысак*) 135
- Очерк 7. Уроки греко-католической религии в системе начальной и средней школы Восточной Галичины второй половины XIX — начала XX века: законодательство, учебные планы, реалии (*Н. М. Колб*) 168

Школа в эпоху перемен: Мировая война, революция, послереволюционные годы

- Очерк 8. Белорусский язык в сфере образования на территории Обер-Ост, 1915–1917 годы (*И. И. Баринев*) 199
- Очерк 9. Профессор П. А. Расторгуев и его учебные лекции по истории и современному состоянию белорусского языка к исходу Первой мировой войны (*Л. Л. Щавинская*) 218

Очерк 10. Национальные школы на территории Беларуси в период польской оккупации (1919–1921 годы) (<i>Е. Г. Дашкевич</i>)	232
Очерк 11. Украинский язык в практике образования: учебники (после)революционной эпохи (конец 1910-х — начало 1920-х годов) (<i>О. А. Остапчук</i>)	255

Родной язык и массовая школа в межвоенный период

Очерк 12. Проблема языка обучения в общеобразовательных школах УССР в 1920–1930-е годы (<i>Е. Ю. Борисенко</i>)	275
Очерк 13. Учить по-новому: украинский язык в учебниках эпохи украинизации (<i>О. А. Остапчук</i>)	304
Очерк 14. Белорусизация и школьное образование в БССР 1920–1930-х годов в современных исследованиях (<i>К. С. Дроздов</i>)	329
Очерк 15. Украинизация и белорусизация школ в РСФСР в 1920-е — начале 1930-х годов: сравнительно-исторический анализ (<i>К. С. Дроздов</i>)	357
Очерк 16. Белорусское образование во Второй Речи Посполитой в 1920–1930-е годы (<i>Д. А. Короткова</i>)	386
Очерк 17. Белорусский язык в коммунистическом движении Западной Белоруссии, 1921–1939 годы (<i>А. А. Савич</i>)	407

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Представляем вниманию читателей труд, посвященный исследованию языковых аспектов организации народного образования на белорусских и украинских землях в противоречивый и политически нестабильный период истории — период модернизации и возникновения массовой школы (середина XIX — первая половина XX в.). Это была эпоха интенсивного формирования национального самосознания украинцев и белорусов на фоне глобальных геополитических изменений, связанных с трансформацией империй в национальные государства. В официальном и научном дискурсах в Российской империи до начала XX в. белорусы и украинцы рассматривались в качестве составных частей большой русской нации, в австро-венгерской провинции — Королевстве Галиции и Лодомерии — как один из народов Империи, в СССР они стали титульными нациями в соответствующих республиках, а в межвоенной Польше — национальным меньшинством. Опыт образовательной политики этих государств в отношении белорусов и украинцев и является предметом исследования авторов настоящих очерков.

Данный период оказался в центре внимания не случайно: именно тогда, в условиях смещения вектора самоидентификации из конфессиональной, этнической и региональной области в сферу национальных интересов перед властными структурами упомянутых выше государственных образований встала проблема выбора инструментов коммуникации и методов культурной и социальной интеграции, что, в свою очередь, вызвало оживленное внимание украинского и белорусского национальных движений.

В XIX в. на украинских и белорусских землях царило многоязычие, что ставило вопрос о статусе различных языков и о необходимости владения несколькими языками — родным и государственным — в период перехода ко всеобщему образованию. Одновременно для решения экономических и модернизационных задач приходилось учитывать особенности лингвистической ситуации, этнического/национального состава населения, а также появление патриотических концепций обучения на родных языках. Последние были характерны для активно развивавшихся национальных движений, считавших народное образование важнейшей задачей в процессе формирования национального самосознания. Завершение Первой мировой войны и распад империй поставили на повестку дня вопрос об организации национальных государств под лозунгом права наций на самоопределение. Соответственно, организация всеобщего обучения на родном языке стала переходить из теоретической плоскости в практическую.

Вопросы народного образования и в XIX в., и в первой половине XX в. закономерно оказались предметом острых разногласий между правительствами

и оппозиционными движениями в разных странах. Помимо прочего, они отражали противоречия между центром и регионами с иноэтничным/инокультурным населением, имевшими различное представление о границах этнонационального пространства. При этом необходимо учитывать, что внутри таких регионов также нередко существовали различия в этническом/национальном составе городского и сельского населения. В такой ситуации найти равновесие между интеграционными целями государства и интересами отдельных регионов было непросто. В результате между намерениями властей, их установками и практикой на местах существовали значительные «зазоры»: жизнь вносила коррективы, и стройные схемы часто буксовали.

Стоит заметить, что, несмотря на обилие научной литературы, посвященной образовательной и языковой политике этого периода, проблема выбора языка обучения в школе остается сравнительно малоизученной. Специалисты по истории педагогики основное внимание уделяют методикам обучения, экспериментам в области практики воспитания, организации учебного процесса. В трудах по социолингвистике, в свою очередь, содержится немало интересных наработок и важных выводов, касающихся языковой ситуации в восточноевропейском регионе XIX — первой половины XX в. Однако и для ученого-историка белорусские и украинские сюжеты в изучении языковой школьной политики представляют перспективное исследовательское направление.

В настоящих очерках освещаются проекты и реформы в сфере образования — инициированные как правительственными структурами, так и общественными кругами, и деятелями национальных движений. Не претендуя на полное и всеохватывающее прочтение описанных выше проблем, коллектив авторов основное внимание уделяет нескольким аспектам. Анализируя образовательную практику двух Империй, исследователи подробно рассматривают общественные дискуссии о статусе восточнославянских языков/наречий и нюансы языковой ситуации в Западном крае Российской империи, обсуждение законопроекта о введении всеобщего начального образования в Государственной думе, образовательную практику в австрийской Галиции. В период Первой мировой войны, революционных преобразований, становления и развития новых государств в восточноевропейском регионе важное значение приобретали попытки реализации образовательных проектов, предложенных различными политическими силами (германской оккупационной администрацией, лидерами национальных движений, властями появившихся на европейской карте стран). Безусловно, большой интерес представляет советский образовательный проект, предусматривавший развернутую систему всеобщего образования на родном языке. Особенности советской школы наиболее очевидны в сравнении с избранным властями межвоенной Польши курсом в отношении национальных меньшинств. Ассимиляционные усилия польских лидеров наиболее выпукло проявились в отношении белорусского населения. В настоящих очерках представлены узловые моменты становления всеобщей массовой школы на белорусском и украинском языках. Безусловно, далеко не все стороны этого

процесса нашли освещение в настоящем издании. Однако редколлегия надеется, что ее инициатива будет поддержана другими отечественными исследователями, и в дальнейшем в российской историографии найдут более полное отражение сюжеты, связанные с белорусской и украинской школой как в империях Романовых и Габсбургов, так и в межвоенной Европе — в Польше, Чехословакии, Румынии.

Очерки составлены таким образом, чтобы показать многоаспектность проблемы, представить ее в различных трактовках, в нескольких ракурсах. Авторы старались проанализировать различные варианты образовательных сценариев, отличия между которыми были весьма существенны даже на уровне использования терминов: если Вена считала восточнославянское население Галиции русинами, а Петербург рассматривал большинство жителей юго-западных окраин как малорусов, то деятели украинского национального движения все чаще говорили об украинском народе. Подобные метаморфозы происходили и в обозначении территорий, как украинских, так и белорусских. Так, официальный Петербург включал этнические белорусские земли в состав Северо-Западного края. В то же время для польской элиты они продолжали оставаться частью исторического пространства Речи Посполитой. Напротив, белорусское национальное движение чаще всего апеллировало к традиции Великого княжества Литовского, считая его «белорусской державой».

Формирование независимых государств после распада СССР способствовало тому, что белорусский, российский и украинский национальные нарративы имеют существенные отличия: принятые в одной научно-историографической традиции объяснения событий и тенденций в другой могут отвергаться или считаться модернизацией истории, т.е. переносом современных реалий на исторические события. В частности, это касается применения терминов «Беларусь»/«Белоруссия», «Украина»/«Малороссия», «Галиция»/«Галичина», «галицийский»/«галицкий», «Вильна»/«Вильно» не только к современным реалиям, но и в исторической ретроспективе. Зачастую указанные названия употребляются параллельно, причем в ряде случаев это является продолжением сложившейся традиции. Например, в XIX в. в российской общественной и научной мысли функционировали одновременно наименования «галицкий» и «галицийский». В Восточной Галиции того времени для идентификации восточнославянского населения употреблялись различные варианты, в том числе «русский» (с двумя «с»), «руський» (с одним «с»), «украинский». В современной национальной историографии номинации «Беларусь»/«белорусский» и «Украина»/«украинский» часто используются применительно к любому историческому периоду. В то же время в российской историографии принято употреблять именно те термины, которые были характерны для того или иного времени; например, применительно к дореволюционному периоду принято, как правило, говорить о населении современной Украины как о «малорусах»/«малороссах», а о языке как о «малорусском»/«малороссийском». Может отличаться и смысловое наполнение регионимов:

так, названия исторических областей, зачастую не совпадающих с их административными границами, звучат в российской традиции как просторечие (например, Виленщина). Тем не менее авторы сохраняют эти названия в их первоначальном виде, поскольку замены либо искажают значение термина, либо слишком громоздки.

На страницах данного труда представлены различные точки зрения, которые могут, с одной стороны, послужить основой для научной дискуссии, а с другой, став отражением существующих национальных историографических подходов и традиций, позволят выйти за рамки устоявшихся представлений и стереотипов, придать исследованиям новый импульс. Мнение редколлегии не всегда совпадает с мнением авторов, но при составлении очерков было принято решение дать возможность представителям различных научных позиций и школ изложить свой взгляд на актуальные исторические проблемы.

**Языковые дискуссии
XIX — начала XX века
и проблема народной школы**

Очерк 1

Мария Войттовна Лескинен,
доктор исторических наук,
ведущий научный сотрудник,
Институт славяноведения РАН,
Ленинский проспект, 32А,
Москва, 119334, Россия
E-mail: marles70@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7638-507X

Maria V. Leskinen
D.Sc. (History),
Lead Researcher,
Institute of Slavic Studies RAS,
Leninsky Prospect, 32A,
Moscow, 119334, Russia
E-mail: marles70@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7638-507X

ВОПРОС О ЯЗЫКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ХОДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

DOI 10.31168/4469-2043-3.01

Аннотация: В период формирования европейских наций в ходе государственной интеграции одним из актуальных вопросов стал язык преподавания в начальных школах, численность которых резко выросла во второй половине XIX в. Государственные языки повсеместно становились и языком преподавания, и они часто оказывались совершенно непонятны детям, носителям диалектов, наречий и региональных вариаций литературных языков, в связи с чем повсеместно решалась задача их использования в начальном обучении. Российские реформы системы образования 1860–1870-х гг. также актуализировали вопрос об использовании местных наречий в школах для нерусских народов, который стал предметом полемики в педагогических и широких общественных кругах. Важное место в дискуссиях занимало обсуждение применимости европейского опыта, полемика о «родном» («местном») наречии великорусов и малорусов, а также о народности в воспитании и образовании.

Ключевые слова: образовательные реформы в Российской империи, родной язык в начальной школе, школа для инородцев, К. Д. Ушинский, Н. И. Ильминский

THE TEACHING LANGUAGE IN THE RUSSIAN EMPIRE'S ELEMENTARY SCHOOLS DURING THE EDUCATIONAL REFORMS IN THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH CENTURY

Abstract: One of the topical issues in European nation formation was the teaching language in elementary schools, the number of which increased sharply in the second half of the 19th century. The state language, which became the main language in education systems, was often completely incomprehensible to children and speakers of dialects, patois, or regional variations of the literary language. The problem of native language use in elementary (peasant) schools was therefore real. The Russian education system reforms in the 1860s and 1870s also actualized the question of local dialect use in schools for non-Russian peoples. This question became the subject of controversy in pedagogical and public circles. An important role in these discussions was occupied by polemics about the applicability of the European experience, the “native” (“local”) dialects of the Great Russians and the Little Russians, and the *narodnost*’ in upbringing and education.

Keywords: Educational reforms in the Russian Empire, native language in elementary school, school for foreigners, K. D. Ushinsky, N. I. Ilminsky

Полемика об использовании родного языка («местного наречия») в начальном школьном образовании Юго-Западного края Российской империи в пореформенный период напрямую связана с проблемой статуса малороссийского языка (наречия) и с историей борьбы имперских властей с так называемым «украинофильством» в 1860–1880-е гг. На сегодняшний день все без исключения исторические и историко-лингвистические исследования, посвященные «украинскому вопросу», языковой и русификаторской политике российских властей, так или иначе описывают языковую ситуацию. Собранный корпус соответствующих законодательных актов, реконструирован ход их разработки, описаны последствия их принятия для украинской культуры; изучены взгляды отдельных политических деятелей и позиция органов государственной власти разных уровней и регионов (Петербурга и Юго-Западного края): установлена реакция различных социальных и этноконфессиональных групп — сторонников и противников борьбы с «сепаратистским движением» в Малороссии. Выявлена роль конкретных ученых, педагогов, публицистов, религиозных авторитетов и общественных деятелей Российской империи, столичной и местной интеллигенции в полемике о языке и в складывании «украинского сепаратизма» в 1850–1880-х гг.¹ Иначе говоря, в освещении дискуссий, вызванных запретительными актами в отношении преподавания малороссийского языка (Циркуляр Валуева, Эмский указ и др.) в контексте истории так называемого «украинского вопроса» в Российской империи практически не осталось серьезных фактографических лакун. Поэтому в данном очерке мы не будем останавливаться на событийном, идеологическом и историографическом аспектах противодействия имперских властей украинскому национальному движению в указанный период. Что касается содержания и характера образовательных реформ в 1860–1880-е гг. — они, на наш взгляд, довольно редко анализируются в контексте национальной, а не образовательной политики или педагогических теорий, хотя в исследованиях неверно не затрагивать меры в отношении языка преподавания в школах русского (восточнославянского) населения и других (прежде всего нерусских славян) народов и инородцев.

Наша цель — рассмотреть роль малороссийского наречия/языка в пореформенном народном начальном образовании на территории Юго-Западного края в связи с педагогическими концепциями и учебными задачами, характерными для 1860–1880-х гг. В то время в Российской империи создавалась новая система образования, обусловленная как необходимостью модернизации страны, так и процессом формирования нации с сопутствующей выработкой концепции «русскости». Для решения поставленной задачи необходимо: а) описать цели новой «национальной» школы для народа (крестьянства) как части системы российского образования 1860–1880-х гг.; б) реконструировать основные положения, спорные пункты и аргументацию сторон в дискуссии об использовании «родного наречия» и «общерусского языка» в начальных училищах.

Реформа начального образования в 1860–1870-е годы: основные тенденции

Важным аспектом «великих реформ» 1860–1870-х гг. в Российской империи стало конструирование имперской нации с сопутствующей выработкой концепции нациеобразующего народа — русских (в широком значении — как единой восточнославянской общности великорусов, малорусов и белорусов, а в более узком — только великорусов). Одним из наиболее эффективных методов реализации данной цели было создание единой и всеобщей системы образования и образовательных практик, которые позволяли бы широко и довольно быстро распространять не только знания и умения, но также образы и представления, связанные с государством-отечеством, доминирующей культурой и религией. Преобразования в «школьном деле» осуществлялись в России в русле более масштабного процесса — общей модернизации страны. Это сказалось на характере декларировавшихся просветительских и практических задач, а также обусловило взаимозависимость между реформами в различных областях общественной жизни и явлениями естественной эволюции этнонациональной и социальной идентификации.

Еще на стадии подготовки главной реформы 1861 г. одним из остро дискуссионных стал вопрос о начальном образовании «для народа», поэтому в истории русского образования начало нового периода справедливо принято соотносить с 1850-ми гг.² В этот период происходило интенсивное освоение педагогического опыта разных стран, что вызывало споры между сторонниками и противниками адаптации европейской системы народного образования, с одной стороны, и между инициаторами различных проектов организации начальных училищ, — с другой. В центре внимания оказались новые формы освоения грамоты (чтения и письма), — в частности, так называемая фонетическая (звуковая), кардинально отличавшаяся от метода обучения церковнославянской грамоте (чтение «по складам»)³.

Одним из первых мероприятий по распространению грамотности в России стала организация «воскресных школ», задачей которых было обучение чтению неграмотных людей любого возраста и сословия, прежде всего взрослых. Речь идет не о конфессиональных школах различных вероисповеданий (христианского, мусульманского, иудейского), которые были связаны с религиозными институтами, а об общеобразовательных, возникавших в России по инициативе интеллигенции и на начальном этапе поддерживавшихся государством.

Первая светская воскресная школа в Российской империи была создана в Киеве тогдашним попечителем Киевского учебного округа Н.И. Пироговым и университетским профессором П.И. Павловым. Она открылась в октябре 1859 г., а вскоре в городе появилась и вторая. Преподавателями в них стали студенты Киевского университета⁴. Вначале школы были только мужскими и предназначались для «детей ремесленников и других лиц рабочего класса». К весне 1860 г. численность учащихся составила более 250 человек.

Позже возникли и женские воскресные школы⁵. Именно в ходе разработки программы и методов преподавания в воскресных школах были выявлены специально-педагогические и системные недостатки, во многом определившие тематику общественного обсуждения образовательных и педагогических реформ 1860-х гг. Так, набор предметов (Закон Божий, чтение, письмо и начала арифметики) и практика проведения занятий одновременно для нескольких групп (учащихся разделяли по степени грамотности) были позже положены в основу преподавания в народных начальных училищах. Методика обучения грамотности основывалась на новаторском для того времени звуковом принципе по методу А. В. Золотова⁶. На следующем после освоения азбуки уровне обучения практиковалось чтение фрагментов различных произведений из «Книги для взрослых» того же Золотова. В воскресных школах, которые стали открываться по всей стране (в 1859–1862 гг. их было более трехсот)⁷, программа могла несколько варьироваться в зависимости от инициативы преподавателей, — например, расширялся круг предметов за счет основ естественных наук и истории.

На начальном этапе правительство не препятствовало возникновению воскресных школ, учениками которых становились представители различных сословий, в том числе и крепостные крестьяне. Однако уже в конце 1860 г. был издан циркуляр с правилами основания таких учебных заведений и контроля над ними, «дабы школы не выступали из границ определенного им круга действия», т. е. чтобы программа в них ограничивалась Законом Божиим, чтением, письмом и первыми правилами арифметики, при этом учредители и руководители непременно проверялись на благонадежность⁸. В январе 1861 г. последовало Высочайшее повеление о надзоре за воскресными школами со стороны духовных властей, а в июле 1862 г. — указание о закрытии всех «ныне существующих воскресных школ и читален без исключения, впредь до пересмотра правил о них»⁹. Строгий запрет действовал до принятия в 1864 г. Устава о воскресных школах, позволившего им открываться с ведома, разрешения и под надзором начальства, однако реальное возобновление деятельности воскресных школ относится лишь к концу 1860-х гг. Исключением стала знаменитая частная воскресная женская школа Х. Д. Алчевской в Харькове, которая благодаря личным средствам мужа Алчевской и ее связям не закрывалась, меняя названия и статус; ее удалось сохранить до 1870 г., когда школа была узаконена.

Говоря о первом этапе истории воскресных общеобразовательных школ, следует обратить внимание на несколько обстоятельств, существенных в контексте вопроса о языке обучения грамоте. Во-первых, программы школ и методики обучения разрабатывались не профессиональными педагогами и не министерскими органами, а интеллигенцией, взявшей на себя преподавательские функции. Во-вторых, основные инициативы по распространению школ исходили из Киева и Харькова. Соответственно, на раннем этапе вопрос о языке обучения грамотности в данном регионе не вызывал ни споров, ни сомнений. Это был русский («общерусский» или «литературный русский») язык преподавания в университетах,

студентами и выпускниками которых и являлись учителя первых воскресных школ. «Книга для взрослых» Золотова и составленная позже в Харькове учительницами школы Х. Д. Алчевской и при ее участии «Книга взрослых» включали русскоязычные рассказы религиозного (в православном духе) и морализаторского характера, а также адаптированные и сокращенные художественные произведения отечественных и зарубежных писателей, загадки, сказки, притчи и пословицы, описания природных (физических, климатических) явлений, географические и этнографические очерки и т. п. из различных источников (в том числе и переводных). Книги создавались по образцу гимназических хрестоматий по русской словесности, но в более упрощенной форме.

В 1863 г. началась работа над проектом «Положения о начальных народных училищах», которая проходила в условиях обострения политической ситуации на западных окраинах Империи в связи с подавлением польского восстания и последовавших за ним ряда жестких мер по русификации края¹⁰. К тому же ужесточилась конкуренция между церковно-приходской и общеобразовательными моделями начального образования¹¹. Вопрос о языке обучения в Юго-Западном крае приобрел особую остроту вследствие политических мер в языковой сфере¹². Однако именно в тот период, в самом начале 1863 г., в варианте проекта Положения, составленного Ученым комитетом Министерства народного просвещения, был сформулирован принцип: там, «где народный язык не великорусский, обучение начинается на местном наречии и потом переходит к русскому языку». Действие проектировавшегося Положения должно было быть распространено, в частности, на Харьковский и Одесский учебные округа, а также на Черниговскую и Полтавскую губернии, в то время как для Киевской, Волынской и Подольской губерний правила предполагалось «разрабатывать отдельно»¹³. Следующим этапом стало прохождение проекта в Государственном совете. В документах, переданных на обсуждение, специально подчеркивался фактор разнообразия, «требуемого местными условиями...»: «...это разнообразие допускается и в вопросе о языке преподавания. Чтобы не внушить населению отвращения к школе, являющейся проводником русского влияния, не сделать обучение механическим и малопонятным, допускается в местностях с населением не великорусским начинать обучение на местном наречии, а затем уже постепенно переходить к русскому языку»¹⁴. В ходе обсуждения члены Государственного совета внесли в проект ряд изменений, и одним из самых серьезных стало исключение статьи, допускавшей местные наречия при первоначальном обучении. В заключении Совета специально подчеркивалось, что «правительство должно озаботиться развитием общей русской грамотности, а не местных наречий»¹⁵.

В итоге в 1864 г. было принято «Положение о начальных народных училищах», касавшееся низших заведений первой ступени, при этом церковно-приходские школы не ликвидировались¹⁶. Задача народных училищ формулировалась так: «Утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания»¹⁷. Их программа включала

Закон Божий, чтение «по книгам гражданской и церковной печати», письмо, первые четыре арифметических действия и иногда (по возможности) церковное пение. Примечательно, что преподавание «должно было совершаться на русском языке»¹⁸. В школы было разрешено принимать «детей всех состояний без различия вероисповедания»¹⁹. Срок обучения не оговаривался, но на практике это был трехлетний (точнее, «трехзимний») курс, финансирование возлагалось на «общества» («городские, сельские, земские» и «духовенства»). Были разрешены и народные училища на средства частных лиц, допускалось введение платы за обучение.

На рубеже 1860–1870-х гг. значительно выросла численность так называемых земских школ — одноклассных народных училищ при Министерстве народного просвещения, которые создавались в сельской местности и финансировались земствами (созданными в 1864 г., однако лишь в 34 европейских губерниях, из которых к интересующему нас региону Юго-Западной России принадлежали Полтавская, Харьковская, Херсонская и Черниговская), сельскими обществами и только отчасти (до 1900-х гг.) государством. С конца 1870-х и вплоть до 1917 г. земские школы стали самым распространенным типом начальных учебных заведений в Российской империи. Поэтому полемика о языке обучения чаще всего касалась именно их (хотя это вовсе не означает, что не подразумевались и другие типы начальных училищ).

В 1874 г. было принято новое, специальное «Положение о начальных народных училищах»²⁰, которое, вводя изменения организационного характера и ужесточая контроль Министерства народного просвещения над подбором кадров и над деятельностью педагогов, унифицировало программу начального образования и при этом существенно ослабило реализацию принципа его внесословности. Положение 1874 г. одновременно осложнило выработку универсальной российской системы начального образования, оставив без изменений сосуществование пяти типов начальных школ. Реализовать планы введения народного образования оказалось намного сложнее, чем предполагалось, но именно земская школа («Положение» о которой уточнялось и в 1881 г., а окончательный статус и финансирование были определены лишь к 1890-м гг.)²¹ оказалась способна изменить и преобразовать грубую начальную формулу.

26 марта 1870 г. Министерство народного просвещения издало указ «О мерах по образованию населяющих Россию инородцев», подтвержденный и в 1872 г. Дети «татар-магометан» и «вообще инородцев-нехристиан» освобождались от обязательного посещения уроков Закона Божия, чтения церковно-славянских книг и изучения церковно-славянского, греческого и немецкого языков в гимназиях²². В предварявшем принятие этого указа «всеподданнейшем докладе» министра народного просвещения Д. А. Толстого подробно рассматривались правила обучения инородческого населения Империи. Для него вводилось два вида казенных начальных училищ: одни — для исповедующих христианскую веру, другие — для татар-мусульман. Срок обучения в них определялся от 3 до 6 лет. Предполагалось, что «орудием первоначального обучения... должно быть родное

наречие». Учителями инородческих школ могли быть выходцы «из среды соответствующего племени инородцев и притом хорошо знающие русский язык, или же русские, владеющие соответствующим инородческим наречием»²³.

По уровню владения русским языком инородцы разделялись на три группы. Первая — жители местностей «с однородным нерусским населением». Это «весьма мало обруселые и почти не знающие русского языка» инородцы. Предполагалось, что «первоначальное преподавание» для них должно проходить «на инородческих наречиях, и дети обучаются на своем родном наречии и по учебным книгам на том же наречии. ... Для облегчения инородцам перехода к изучению русского языка все эти книги печатаются на инородческом наречии русскими буквами, с переводом на русский язык или без перевода, за исключением, впрочем, молитвенников и вообще богослужебных книг, которые должны быть с переводом на русский язык. В то же время дети при помощи местных наречий обучаются русскому разговорному языку... и затем, как только усвоят себе довольно значительный запас русских слов и выражений, начинают обучаться русской грамоте...»²⁴.

Вторая группа — учащиеся в местностях с населением, «смешанным из природных русских и инородцев», для которых должны учреждаться общие для тех и других начальные училища, где обучение ведется на русском языке учителем, «владеющим как русским языком, так и местным инородческим наречием, которое однако же допускается к употреблению лишь для устных объяснений».

Третья группа — свободно владеющие русским языком, достаточно «обруселые инородцы, живущие смешанно с русскими». Для них училища создаются на общих с русским населением основаниях²⁵. Таким образом, в Положении об инородческих школах для христиан вопрос о «родном языке» подробно рассматривался, а языковые аспекты были четко регламентированы.

Обучению татар-мусульман придавалось особое значение. И именно русский язык был признан главным инструментом их интеграции — притом ненасильственной — в русское общество. Д. А. Толстой прямо утверждал, что «обрусение татар-магометан может быть введено лишь путем распространения русского языка и образования, с устранением всех таких мер, которые могли бы породить в этом, по природе подозрительном, племени опасение в посягательстве правительства на отклонение детей от их веры»²⁶. Поэтому в училищах не только дозволялось, но и рекомендовалось преподавать учителям, знающим как татарский, так и русский языки — для постепенного внедрения русского как основного языка обучения.

Принято считать, что внимательное отношение к родному языку, учет степени «цивилизованности» (т. е. обруселости) и вероисповедания отдельных групп (в частности, народов Поволжья), и, в особенности, узаконение практики обучения детей на «своем наречии» (в основном в устной форме с последующим переходом на письменный язык с кириллическим алфавитом) распространились в педагогической теории и практике благодаря таким деятелям,

как Н. И. Ильминский (1822–1892) и П. Д. Шестаков (1826–1889)²⁷. Именно они предпринимали серьезные усилия, направленные на то, чтобы нерусские дети могли усваивать азы грамотности не просто на чужом для них языке, теряя и забывая родной, а изучали русский язык как второй. Успех школ казанского просветителя Ильминского, их признание общественностью заставили Министерство народного просвещения при разработке Положения учесть педагогическую концепцию этого деятеля, которая, в сущности, была нацелена на постепенное и ненасильственное обрусение христиан-инородцев и сохранение этнорелигиозного своеобразия мусульман с постепенным переходом на русский язык обучения. Таким образом, использование родного языка в народных начальных школах для инородцев Поволжья и других регионов Российской империи было закреплено как основополагающий принцип и послужило одним из важных факторов создания письменного и литературного языка многих народов. Однако на «русские» регионы (т. е. те, в которых проживали великорусы, малорусы и белорусы) эти нормы, естественно, не распространялись. Свою специфику имело использование родного языка в школах Великого княжества Финляндского, Остзейских губерний и других западных окраин.

Идеал народности в образовании

Создававшиеся в 1860–1870-е гг. начальные училища для крестьян включали несколько разных типов, различавшихся по источнику финансирования, сроку обучения и методике преподавания²⁸. Церковно-приходские школы сохраняли прежние программы и задачи. В разработке курса и методики обучения в общеобразовательных, прежде всего земских, училищах, огромную роль сыграла деятельность таких русских педагогов, как К. Д. Ушинский (1823–1871), В. И. Водовозов (1825–1886), В. Я. Стоюнин (1826–1888), Н. А. Корф (1834–1883), Н. Х. Вессель (1834–1906), Н. Ф. Бунаков (1837–1904), сочетавших теоретическую работу с практикой преподавания, созданием учебников и учебных пособий. Особое место в русской педагогике 1860–1880-х гг. занимают труды К. Д. Ушинского, а также его ученика и последователя В. И. Водовозова. В истории дореволюционной школы они были известны прежде всего как представители так называемого «национального направления», которое стремилось выработать «национальный идеал воспитания»²⁹.

Проблема «национального идеала» воспитания и образования в школе Российской империи возникла в процессе остро актуального для педагогики 1850–1880-х гг. обсуждения и освоения западноевропейского опыта — в особенности тех стран, перед которыми стояли задачи государственно-национальной унификации системы образования и интеграции различных областей и этнорелигиозных групп. Считавшиеся передовыми в Западной Европе немецкая

педагогическая теория и практика «массового» обучения, формировавшиеся в протестантских регионах на протяжении нескольких веков, стали образцом для русских учителей и теоретиков в ходе школьных реформ в России. Однако опыт необходимо было не просто механически позаимствовать, а адаптировать с учетом культурной и социокультурной специфики страны и учащихся. Именно в связи с этим встал вопрос о соотношении универсальных, «общечеловеческих» (именовавшихся также «космополитическими») ценностей и идеалов образования и воспитания — и сугубо народных, «национальных» традиций обучения и воспитательных моделей³⁰.

К. Д. Ушинский доказывал, что, поскольку обучение (как передача знаний и умений) всегда идет рука об руку с формированием определенных качеств характера и нравственных идеалов, общечеловеческой теории воспитания не существует — она может быть только национальной³¹. В ее основе у каждого народа лежит особая «идея о человеке», а достижения науки имеют общечеловеческий универсальный характер, соответственно, воспитание должно учитывать существующий и вырабатывать собственный национальный идеал. В немецком образце, считал педагог, «человек ученый» и «человек... воспитанный» суть синонимы, русский же идеал, создававшийся на протяжении веков, связан с иным «национальным типом»³². «Воспитание прежде всего есть именно та почва, на которой коренится *народность*»³³, — утверждал он. Народность образования, по мнению Ушинского, должна основываться на том идеале человека, который «у каждого народа соответствует народному характеру, определенной общественной жизни народа, развивается вместе с его развитием, и выяснение этого идеала составляет главнейшую задачу каждой народной литературы. Народный идеал человека изменяется в каждом народе по условиям, но все эти видоизменения носят один и тот же национальный тип в разных степенях его развития»³⁴. Оговорка о условиях свидетельствует о сближении Ушинского с теми, кто распространял качества народности на все народы и слои имперского социума, не отменяя его социальных «вариаций».

В противопоставлении национального (конкретно русского) и общечеловеческого/космополитического (европейского) идеалов воспитания сказывается трактовка народного и национального как двух сменяющих друг друга этапов. Для Ушинского «народность» в узком смысле тесно связана с «простонародностью» (крестьянским мировоззрением) и традиционностью («межсословным» старинным укладом жизни и нравственными нормами). В этом контексте *нация* и *национальное* знаменуют тот уровень консолидации общества, при котором узкоэтнические и сословные границы если и не исчезают вовсе, то отходят на второй план. Иначе говоря, космополитизм трактовался Ушинским как универсализм, а национальность как его противоположность обретала значение оригинальности, самобытности — т. е. сближалась с категорией «народности». Средством «постановки образования в национальном духе» Ушинский считал, в частности, наличие в образовательном курсе «наук, имеющих своим

предметом родину, каковы: русский язык, история с русской литературой, география и этнография России»³⁵.

Этим задачам отвечал введенный в 1870-х гг. в программу начальных школ курс «родино-», или «отчизноведения». Родиноведение — начала отечественной истории и географии в первые годы обучения, изучаемые на материале конкретной «местности», региона (губернии или города), затем шло отечественное — продолжавший родиноведение курс географии России в средней школе. Структура и задачи, а также методика преподавания родиноведения были заимствованы в 1860-е гг. из европейской (в частности, швейцарской и германской) системы образования. Этот курс изучался в начальной, в том числе и в народной (трехклассной), школе, где являлся частью предмета «наглядного обучения» или «бесед об окружающем» («мироведения»). Отчизноведение декларировалось в качестве пропедевтики географии, при этом подчеркивалось, что в содержание обучения должны включаться исторические сведения, «начала естественных наук», богатый материал для изучения родного языка и русской словесности, а также народного быта и фольклора³⁶. Была у родиноведения и самостоятельная цель — знакомство детей с «малой родиной»: ее ландшафтными и природными особенностями, историей края, элементами этнографического и языкового разнообразия³⁷. Этот курс удовлетворял требованиям как «космополитического», так и «национального» направлений, поскольку сочетал российские реалии с немецкими традициями преподавания.

Важно подчеркнуть, что термин «народность», который активно использовали Ушинский и другие педагоги, в дискурсах XIX в. понимался по-разному, его значение изменялось³⁸. Ушинский связывал народность не с традициями образования в его «народных» (здесь — «крестьянских») формах, а с идеалом человека, сформировавшимся в конкретной культуре. Так же рассуждал и известный педагог Н. А. Корф, утверждавший, что каждая национальная школа «готовит к жизни» свой эталон человека, т. е. «русская школа должна формировать именно русского человека для русской жизни»³⁹. Необходимо подчеркнуть, что авторы посвященных этой проблематике многочисленных статей, независимо от их политических позиций и националистических идеалов, постоянно стремились сравнивать европейские модели начального образования с сформировавшимися тогда русскими моделями. Нередко они опирались на личный опыт и собственные впечатления, и такой субъективный набор аргументов был зачастую крайне противоречивым. При этом под «русской школой» очень часто подразумевалась не школа для этнически русских детей (при всей многозначности, в свою очередь, понятий «русский» и «великорусский»), а школа для разных народов всего Российского государства — прежде всего для социальных низов. Означало ли это, что языком преподавания виделся исключительно русский («общерусский», русский литературный) язык? Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к трактовке понятия «родной» или «местный» язык/наречие.