

Российская академия наук
Центр исследований научно-образовательной политики
Учреждение Российской академии наук
Институт истории естествознания и техники
им. С.И.Вавилова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ



Москва
2009

УДК 37.014
ББК 74.00
С19

Сапрыкин Д.Л.
С19 Образовательный потенциал Российской Империи. – М.: ИИЕТ
РАН, 2009. – 176 с.

В монографии предпринято системное исследование образовательного потенциала Российской Империи и структурных особенностей дореволюционной научно-технической и образовательной политики. Предпринятый опыт междисциплинарного исследования включает изучение концепции образовательной политики, исследование истории российского образования и науки с теоретико-методологической, социологической, правовой и экономической точки зрения. Проведено структурное сопоставление системы образования Российской Империи и других ведущих стран мира. Особое внимание уделено развитию механизмов государственно-общественного управления образованием в царствование Николая II.

Адрес электронной почты для отзывов и замечаний: dsaprykin@yandex.ru

Печатается в авторской редакции.

УДК 37.014
ББК 74.00

ISBN 978-5-98866-031-6

© Сапрыкин Д.Л., 2009
© ИИЕТ РАН, 2009

Благодарности

В первую очередь я благодарен своей жене А.А.Сапрыкиной, которая является полноценным участником работы над этой монографией. Не менее важной была поддержка моих родителей – Л.Г.Сапрыкина и Е.А.Сапрыкиной. Также хочется выразить благодарность директору ИИЕТ РАН им. С.И.Вавилова А.В.Постникову и руководителю сектора ИИЕТ РАН А.А.Печенкину, а также другим сотрудникам Института истории естествознания и техники за благожелательное обсуждение, советы и поддержку. Я благодарен сотрудникам Государственного архива Российской Федерации и смотрительнице Бахметьевского архива Колумбийского университета (Bakhmeteff Archive of Russian and East European History and Culture at Columbia University) Тане Чеботарев, за предоставленную возможность работать с уникальными историческими документами и внимание к теме работы. Наконец, я не могу не выразить благодарность А.Н.Савельеву, К.Н.Лещенкову и И.А.Литвененко – руководителю Общественно-политического проекта «Собрание родителей».

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
1. Стратификация и социальная мобильность	13
2. Структура системы образования и типы учебных заведений	23
3. Гимназическое образование	33
4. Женское образование	38
5. Высшее образование. Образовательный и научно-технический потенциал нации	39
6. Начальное образование	52
7. Профессиональное образование	62
8. Структура финансирования образования	66
9. Законодательство Российской Империи и принципы образовательной политики	76
10. Управление образованием до и после 1917 года	85
11. Правовой статус Императорской Академии Наук	99
12. Приоритеты образовательной политики Николая II	103
Заключение	124
Приложение №1. Рескрипт на имя П.С.Ванновского о коренном преобразовании школы	125
Приложение №2. Допрос графа П.Н.Игнатьева бывшего Министра народного просвещения Чрезвычайной следственной комиссией Временного правительства	131
Стенограмма допроса графа П.Н.Игнатьева	132
Приложение №3. Проект устава родительских организаций, разработанный Особым совещанием в апреле 1915 года	156
Родительские организации при средних учебных заведениях	159
Объяснительная записка	163
Литература	167

Введение

Вопрос об образовательном потенциале (а также научном и техническом потенциале) царской России до сих пор является в большей степени вопросом страстной идеологической дискуссии, а не предметом спокойного научного исследования. Недавняя «телевизионно-интернетовская» полемика по поводу так называемого «Имени России» показала, что в общественном сознании прочно внедренное в советское время представление об «отсталости» образования, научно-технического и промышленного потенциала Российской Империи за последние два десятилетия практически не поколеблено.

В последние двадцать лет появилось немало очень качественных специальных исторических исследований, характеризующих реальное состояние дел на различных уровнях образовательной системы, в различных отраслях наукоемкой промышленности и фундаментальной науки. В большинстве случаев эти исследования говорят о том, что идеологические конструкции советского времени, мягко говоря, далеки от истины. Тем не менее не только общественное мнение, но и значительная часть научного сообщества во многом продолжает оставаться в плену агитпроповских стереотипов о «безнадежной отсталости царской России»¹. В немалой степени этому способствует недостаток работ посвященных восстановлению контекста научно-образовательного развития, в том числе системного сопоставления «образовательного потенциала» Российской империи и других, наиболее могущественных стран мира того периода.

¹ В качестве примера тенденциозной оценки прошлого нашего образования можно привести высказывание М.И.Одинцова - начальника отдела по религиозным вопросам Аппарата уполномоченного по правам человека в РФ, доктора исторических наук и профессора: «История светской школы в России берет свое начало в эпоху реформ Александра II, что последовали за отменой в 1861 г. крепостного права» [Одинцов 2003]. Очевидные искажения исторической действительности в статье Одинцова разобраны в отклике на нее [Журавский 2003] (автор – также высокопоставленный чиновник и известный ученый). Другой пример: обзор «Образование в императорской России», помещенный в №1 (2), 2002 «Отечественных записок», где в стиле советской пропаганды утверждается «отсталость» системы женского образования в России до революции, хотя в Российской империи была одна из наиболее развитых в мире систем высшего и среднего образования для женщин в Европе.

Прошло уже тридцать лет с момента издания классической работы Фрица Рингера “Education and Society in Modern Europe”, в которой были заложены современные основания молодой науки – сравнительной социальной истории национальных систем образования. С тех пор на Западе появилось довольно много серьезных исследований принадлежащих к области этой «новой науки» и в настоящее время вопрос о структурном сопоставлении ведущих европейских систем образования изучен достаточно хорошо. Досадным исключением в этой связи является социально-историческое исследование системы образования (и в частности научного образования) Российской Империи в сравнении с другими ведущими странами, которое до сих пор не предпринималось на современной методологической базе. Подчеркну, что речь идет не об истории тех или иных отраслей или институтов а о системном исследовании, причем в сравнительно-исторической перспективе.

В предисловии к своей работе видный американский социолог отмечал, что *«слово система принципиально важно в данном отношении, пришло время выйти за рамки монографических исследований отдельных институтов, как бы они не были важны сами по себе»* [Ringer 1979, 1]. То же самое сегодня нужно сказать об исторических исследованиях образования и научно-образовательной политики Российской Империи.

Системному исследованию «образовательного потенциала» Российской Империи мешают и объективные трудности, например, тот факт, что статистические данные в сфере образования и науки в Российской Империи велись одновременно разными ведомствами (Министерством народного просвещения, Министерством внутренних дел, ведомством Императорского Двора, ведомством Священного Синода, Министерством промышленности и торговли, Военным министерством и другими ведомствами) и не всегда точная картина может быть восстановлена однозначно.

С методологической точки зрения осуществлению такой работы по системному изучению образовательного потенциала и образовательной политики мешают два обстоятельства:

1) Ориентация исследователей (прежде всего историков) на субъективные оценочные высказывания о российском образовании, широко представленные в источниках, которые до сих пор часто принимаются некритически. В западных научных работах в последние десятилетия стало «общим местом», что оценочные высказывания современников, хотя и являются важным материалом для исторических исследований, часто почти ничего не дают с точки зрения анализа реального состояния и уровня образования. Они, как правило, относятся к двум типам. Первый тип: «пропагандистские» высказывания призванные показать

«достижения» той или иной страны, особенно в рамках «юбилейного» дискурса, привязанного к разного рода торжественным мероприятиям. Такого рода высказывания особенно характерны для советской литературы о советском образовании или, например, немецкой литературы XIX века о немецком образовании (ср. [McClelland 1980, 16]). Второй тип: критический или даже разоблачительный дискурс, сосредоточенный на недостатках существующей системы. Он был характерен для дореволюционной русской литературы о русском образовании или, например, для большей части английской литературы об английском образовании [Brock 1996]. Целью этого дискурса, как правило, является осуществление существенных изменений (реформ) в образовании или оправдание изменений проведенных ранее (как в советской литературе о дореволюционном образовании). В обоих типах этих высказываний, как правило, оценка «состояния» образования мотивирована интересом автора или политической системы и к тому же отсутствует четкая «система» координат и критериев. Между тем в отечественной литературе, особенно публицистической, такие высказывания о дореволюционном образовании до сих пор принимаются за «чистую монету».

2) Редукция проблем образования и образовательной политики к узкой «педагогической» тематике (например, в рамках институтских курсов «истории педагогики»). Это ведет в первую очередь к потере системного аспекта исследования, причем профессиональные теоретики и историки педагогики как правило очень слабо разбираются в чрезвычайно важных философских, правовых, политических, экономических и социологических аспектах образования². Может быть еще более важно, что такие исследования к тому же оказываются ангажированными узкими интересами «педагогического сообщества», представители которого являются как авторами, так и потребителями этого рода литературы.

² Так, например, в одном из лучших современных учебников «Истории педагогики», составленном к 135-летию Московского педагогического государственного университета один из авторов (Е.А.Князев) пишет: «*Летом 1916 года министр Игнатьев снова внес в Думу проект о введении всеобщего обучения. Однако и этот проект не получил законодательного оформления. Проекты реформ были отвергнуты правительством*» [История педагогики 2007, 265]. Это полностью не соответствующее факту высказывание не появилось бы, если бы автор был минимально знаком с законодательством Российской Империи и принципами принятия политических решений. Министр вносил в Думу уже предварительно согласованный с Царем и Правительством законопроект. Он принимался Государственной Думой, затем Государственным Советом, а потом окончательно утверждался Императором. Из мемуаров П.Н.Игнатьева видно, что его проекты реформ еще в 1915 году были утверждены Николаем II и затем согласованы с Правительством. Они не получили «законодательного оформления» в 1916 году только из-за деструктивной политики думской оппозиции.

Тем не менее, в последние два десятилетия появилось немало серьезных работ, посвященных как частным вопросам, так и целым направлениям в истории российской научно-образовательной политики. В значительной мере этапной работой стало, например, исследование дореволюционной высшей школы Е.А.Ивановым [Иванов 1991]. Особое внимание данной теме уделяется в монографиях, выпущенных Институтом истории естествознания и техники им. С.И.Вавилова: «Наука, техника и общество России и Германии во время Первой мировой войны» (совместно с Тюбингенским университетом), «История науки в философском контексте», «Наука и техника в первые десятилетия советской власти: социокультурное измерение (1917 – 1940)». Большая работа проделана в исследованиях развития различных отраслей и научно-технических институтов предреволюционной России, в том числе Императорской Академии Наук. Вопрос о соотношении научно-образовательного и научно-технического потенциала в этих работах не мог быть обойден. Определенное внимание этому вопросу уделяется и в работах западных авторов. Наконец, следует отметить ряд сводных работ статистического и социологического характера, прежде всего Статистико-документальный справочник «Россия 1913 год», изданный Институтом Российской истории РАН в 1995 году, в котором имеются большие разделы относящиеся к образованию, науке и промышленности. Авторами разделов в этом капитальном труде являлись ведущие отечественные специалисты, в том числе А.Е.Иванов и В.И.Бовыкин. Немало специальных работ, вносящих серьезные уточнения в имеющиеся данные появились и в последнее десятилетие.

Именно результаты проведенных в последние годы исследований позволяют сегодня достаточно обоснованно предпринять попытку системного анализа образовательной политики и системы и сферы образования Российской империи в сопоставлении с другими странами. Сегодня действительно *пришло время*, когда от монографических исследований отдельных отраслей и институтов можно перейти к исследованию сравнительной истории научно-образовательной *системы и сферы* Российской Империи.

* * * * *

Если говорить о функции образования в национальном государстве следует выделить по крайней мере три аспекта. Во-первых, образование определяет «качество» личности, как человека, семьянина и «домохозяина», гражданина государства и, наконец, специалиста. Во-вторых, можно говорить об «образовании» государства и общества, прежде

всего через образование «качества» высокоразвитых межличностных отношений и «идеалов», присущих данному государству и обществу (ср. [Августин (Анисимов) 2007, 20-29]. В обоих этих аспектах следует четко различать по крайней мере «систему» и «сферу» образования. Причем «система» образования, реализуемая прежде всего через сеть «образовательных учреждений», оказывается гораздо уже чем «сфера» образования, где определяющую роль играют и другие менее формализованные институты, прежде всего семья, церковь, другие общественные структуры (ср. [Смолин 1999]).

Наконец, в третьем аспекте образование определяет «качество» подготовки специалистов. В этом качестве создание «образовательно-го потенциала» данного государства предшествует созданию «экономического потенциала». Именно в этом качестве, в частности, образование является «фактором развития» инноваций, науки и наукоемкой экономики. Именно в этом аспекте роль «системы» образования оказывается определяющей. При этом «уровень развития» системы образования, определяется не только количественными характеристиками (количеством преподавателей и учащихся, уровнем финансирования и материальной инфраструктуры), но и не в меньшей мере качественными и системными характеристиками (целостность, полнота и качество образования, структура социальной мобильности, сбалансированность, эффективность расходования средств и т.д.). Наконец, важнейшим критерием является **уровень развития государственно-общественного управления системой образования**. Именно этот критерий определяет связь «системы» и «сферы» образования, согласованность «образования специалистов» с «образованием человека и государства» и наконец «действенность» (эффективность) системы образования.

Развитие «образовательного потенциала»³ как правило на одно-два поколения опережает развитие «инновационного» или «научно-технического» потенциала экономики. Это не трудно видеть на примере основных научно-технических «сверхдержав» в XIX – XX веках. Так в первой половине XIX века среди крупных государств общепризнанными мировыми лидерами в сфере технологий были Франция и Великобритания. Германия (не являвшаяся к тому же единым государством) в тот момент довольно сильно «отставала». Однако уже к середине столетия «образовательный потенциал», созданный системой немецкого образования, превзошел

³ В сложившейся в XIX веке во многих странах в том числе Германии и России системе высшего научного образования («образовании через науку») фундаментальная наука являлась скорее частью образовательного потенциала. Поэтому во многих случаях уместно говорить о «научно-образовательном потенциале».

французский и британский. Это привело к резкому изменению ситуации и «соотношение сил» в области технологий к концу XIX – началу XX веков. Накануне Первой мировой войны именно Германская империя являлась мировым лидером в научном и технологическом отношении.

В последние десятилетия накануне революции 1917 года наиболее быстро развивался образовательный потенциал уже не Германии, но США и России (как будет показано ниже в нашей стране решающее «приращение» образовательного потенциала было сделано именно в царствование Николая II). Третьей страной с опережающим ростом образовательного потенциала в «эпоху Мейдзи» была Япония. Именно эти три страны – США, Россия и Япония (вместе со «старыми» высокотехнологичными державами – Францией, Англией и Германией) должны были стать в XX веке мировыми лидерами в научно-технической сфере⁴.

* * * * *

Таким образом для того чтобы выполнить поставленную задачу – провести сравнительный структурный анализ системы образования и «образовательного потенциала» Российской Империи накануне 1917 года в «синхроническом» сопоставлении с другими ведущими странами мира и в «диахроническом» сопоставлении с СССР и Российской Федерацией нужно исследовать по крайней мере следующие аспекты:

- 1) Социальные параметры системы образования и ее отношение к социальной стратификации;
- 2) Принципиальные особенности законодательного регулирования сферы науки и образования;
- 3) Системные характеристики образовательной политики и прежде всего отношения государства и общества в сфере образования, характер управления образованием.
- 4) Особенности определяющей «концепции» образования.

⁴ Так во многом и произошло. Причем роль революции 1917 года для развития российского образовательного и научно-технического потенциала вопреки распространенным в том числе и в научной литературе расхожим представлениям была далеко неоднозначной. В этом отношении российская революция и великая французская революция имеют очевидные параллели (в свое время очень убедительно показанные Питиримом Сорокиным в его работе «Социология революции» [Сорокин 2008]). В европейском образовании и фундаментальной науке при Людовике XVI Франция была бесспорным лидером. Хотя наполеоновская эпоха явилась временем впечатляющих научных и технических достижений, а престиж образования в французских политехнических школах стоял очень высоко, уже в следующем поколении эта страна стала довольно быстро утрачивать лидирующие позиции. То, что российский «образовательный потенциал» был после 1917 года во многом растрочен впустую, показывает очень наглядное сравнение с Японией.

1. Стратификация и социальная мобильность

Весьма распространена точка зрения утверждающая, что хотя узкий слой чиновников, придворных и интеллектуалов в России действительно имел блестящее европейское образование, но в целом «народ» не имел доступа к формам образования более высокого уровня. Эти утверждения, однако, требуют существенных уточнений. Прежде всего необходимо сопоставить структурные параметры образовательной сферы в Российской Империи с аналогичными параметрами в других европейских государствах. Наибольшую роль в этом анализе играют параметры «прогрессивности» и «инклюзивности», на основе которых можно оценить, насколько образовательная система выполняет функцию «социального лифта».

Социологический термин «инклюзивность» в данном случае означает отношение числа лиц, получающих образование того или иного уровня, к общему числу граждан соответствующей возрастной категории. «Прогрессивность» - это показатель возможности достижения более высоких уровней образования для лиц из социальных групп с более низким социальным статусом (например, возможность получения высшего образования для детей крестьян, ремесленников и мелких торговцев). Мерой «инклюзивности» может выступать, например, отношение числа учащихся к численности населения или к численности соответствующей возрастной группы. Мерой «прогрессивности» может быть «индекс социальных возможностей» (EOR - educational opportunity ratio): отношение доли учащихся из данной социальной страты, например, в гимназиях, к ее доле в общем населении. Абсолютно «прогрессивной» считается такая система образования, при которой этот индекс для всех социальных страт равен единице. На практике даже при полном равенстве возможностей поступления в учебные заведения всех уровней абсолютная «прогрессивность» недостижима, поскольку огромное значение имеет «семейная история» абитуриента, неодинаковая для выходцев из разных социальных страт⁵.

⁵ СССР стремился к достижению абсолютного «равенства» в этом отношении, которое могло быть достигнуто только благодаря искусственным мероприятиям репрессивного характера (например, ограничения поступления в институт представителей старых привилегированных сословий) и стремлением максимально ограничить образовательную функцию семьи.

Кроме этого «естественного» фактора, однако, исторически всегда существовали иные социальные факторы, которые вели к существенным различиям в доступе представителей разных страт к тем или иным уровням системы образования. Эти различия имеются как на уровне «горизонтальной», так и «вертикальной» стратификации. «Горизонтальная стратификация» ведет к тому, что, например, представители разных социальных групп, имевших примерно равный социальный статус, поступали в различные учебные заведения (например, в России: дети духовенства – в семинарии, дети дворян – в военно-учебные заведения, чиновников – в гимназии и т.д.). «Вертикальная стратификация», различия в «статусе» различных социальных групп, ведет к неравенству шансов представителей разных социальных «уровней» воспользоваться благами системы образования. При этом исторически степень неравенства шансов получения образования для представителей вертикально-стратифицированных социальных групп во всех странах Европы и в США в XVIII-XIX веке, а в значительной степени и в XX веке было очень велико. Причем именно в первой половине XIX века система образования, например, Англии была «абсолютно непрогрессивной». То есть во многих странах Европы представители низших слоев общества (рабочего класса и крестьянства), фактически, не имели шансов получить образование более высокого уровня.

* * * * *

Анализируя имеющиеся статистические данные, биографические и литературные свидетельства XVIII – XIX веков следует отметить, что, несмотря на консервативно-охранительные мероприятия, предпринятые в царствование Николая I, Россия на протяжении всего императорского периода имела одну из наиболее «прогрессивных», в смысле доступности для представителей низших сословий систем образования. В 1727 году в «цифирных школах» состояло 45% детей из духовного звания, 20% солдатских детей, 18% приказных, 4,5% посадских и только 2,5% - боярских и дворянских детей. Большинство учеников «главных училищ» при Екатерине II также были детьми купцов, мещан и солдат [Брокгауз и Эфрон 1899, XXVIIa, 382-383]. Ограничения всесословности образования при Николае I, который *«ограничил прием студентов, увеличил плату своекоштных и дозволил избавлять от нее только бедных дворян»* в этом отношении только приближали российскую систему к европейской.

Высказывание «западника» Герцена, совсем не склонного к преувеличенному восхвалению российских порядков, довольно точно пере-

дает эту ситуацию: *«До 1848 года устройство наших университетов было чисто демократическое. Двери их были открыты всякому, кто мог выдержать экзамен и не был ни крепостным, ни крестьянином, не уволенным своей общиной»* [Герцен 1956, 107]. Герцен противопоставлял «демократическое» устройство российских учебных заведений социально-эксклюзивной системе английского образования. Его наблюдения подтверждаются современными социологическими данными собранными, например, Фрицем Рингером [Ringer 1979; 1987].

После преобразований Николая I структура российской системы образования стала менее «прогрессивной», но, как ни странно, при этом она оказалась ближе к европейской. В соответствии с николаевским «Уставом гимназий и училищ, подведомственных университетам» 1828 года *«вместо единой более или менее демократической школьной системы (приходские училища – уездные училища – гимназии – университет) были созданы две системы: система элементарного образования (приходское двухлетнее училище и уездное училище с трехлетним курсом) и оторванная от этих школ система средней и высшей школы (гимназия с семилетним курсом и пансионом и университет»* [Христофорова 2002, 26].

Подобная же сегментация системы образования, выделение отдельных непересекающихся образовательных «треков», когда, например, обучающийся в системе профессионального образования фактически не мог перейти в гимназию и затем поступить в университет, была характерна и для большинства европейских стран (прежде всего для Франции и Германии). Заметим при этом, что «единая средняя школа» не сложилась в Германии, Франции и Англии даже в 60-ые годы XX века, когда резкое разделение «треков» (например, гимназического и профессионально-технического образования) по-прежнему сохранялось [Ringer 1979], а отчасти оно сохраняется даже до сих пор. В России же между 1900 и 1916 годом, фактически, была создана единая непрерывная система образования (окончательно сформированная в ходе реформ графа П.Н.Игнатьева в 1915 – 1916 гг.).

Уже после реформ Александра II система среднего и высшего образования в России отличалась большей доступностью для представителей низших сословий, например, чем соответствующая система в Германии, где антидемократическая тенденция – значительное преобладание выходцев из высших слоев общества в университетском образовании сохранялась вплоть до Веймарской республики [McClelland 1980; Ringer 1979]. Во Франции качественное образование также оставалось «социально эксклюзивным» вплоть до Второй мировой войны [Paul 1985, 16; Ringer 1979]. Как отмечает Фриц Рингер, девятнадцатый век вообще оказался наименее

«демократическим» в смысле доступности качественного образования для низших классов. Например, как показывает анализ социального происхождения студентов Оксфорда, количество представителей «низших» классов в этом университете непрерывно снижалось с начала семнадцатого века до первых десятилетий XIX-ого века. Если в начале XVII-ого века около половины студентов Оксфорда были «плебеями», то в двадцатые-тридцатые годы XIX-ого столетия в Оксфорде и Кембридже учились исключительно представители «высшего» и «высшего среднего класса». Поэтому высказывание Герцена о том, что английские университеты, в отличие от русских *«существуют исключительно для аристократии и богатых»* [Герцен 1956, 108] не являлось преувеличением.

Сопоставительному анализу социального состава и роли в стратификации общества российских высших и средних учебных заведений и других ведущих мировых государств в дореволюционный период мешает отсутствие детальных социологических исследований, в частности, отсутствие данных по принадлежности родителей учащихся к различным профессиональным группам. Эти исследования требуют значительной архивной работы по анализу статистических данных в отдельных гимназиях и университетах, которая до сих пор не проведена на российском материале (в последние годы подобная работа начата сотрудниками ИИЕТ РАН в отношении профессорского корпуса).

Единственные данные, которыми здесь можно оперировать – это довольно подробные исследования сословного происхождения учащихся и преподавателей которые можно найти в дореволюционной статистике. Впрочем, эти данные могут быть достаточно убедительно проинтерпретированы, с точки зрения меры «прогрессивности» царской системы образования. Они помогают понять насколько эффективно она выполняла функцию «социального лифта»⁶.

⁶ Следует еще отметить, что степень «прогрессивности» системы образования не позволяет полностью оценить ее роль в социальной стратификации общества и повышении социальной мобильности. Так например, резкое одновременное повышение «инклюзивности» и «прогрессивности» системы образования как правило не означает аналогичное повышение шансов для выходцев из низших страт подняться по социальной лестнице. Дело в том, что быстрое увеличение числа выпускников, как правило, ведет к снижению их востребованности на рынке труда и в этом случае роль играет уже не образование, а другие механизмы стратификации (прежде всего происхождение и семейные связи). В этом отношении менее инклюзивная и более прогрессивная система образования (подобная российской до 1917 года) с социологической точки зрения, как правило, дает больше шансов для социального успеха образованных выходцев из низших социальных групп, чем более инклюзивная и менее прогрессивная (подобная американской или современной российской)!

В большинстве современных исследований национальных образовательных систем континентальных стран Европы в основу стратификации кладется именно разделение учащихся и их родителей по профессиональному признаку. По этому признаку могут быть также выделены «высшие» и «низшие» социальные страты (к первым относятся, например, государственные служащие, среди которых, как правило, различают два или несколько «уровней», представители свободных профессий, офицеры, землевладельцы, священники, коммерсанты, мелкие ремесленники и торговцы, квалифицированные и низкоквалифицированные рабочие, в том числе сельскохозяйственные).

В российской статистике, касающейся образования, чаще всего приводятся данные по численности следующих сословных групп: дворян потомственных и дворян личных, духовенства, чиновников, почетных граждан, мещан, казаков и крестьян. Нетрудно видеть, что эти данные слабо отражают профессиональные и экономические различия в положении отдельных лиц. Так, например, после освободительных реформ часть крестьян достигла очень высокого уровня благосостояния. По уровню доходов они относились по крайней мере к «среднему классу» и могли быть даже миллионерами. Так среди официально зарегистрированных предпринимателей (выбравших гильдейские и промысловые свидетельства) в Москве и Санкт-Петербурге в 1913 году около четверти относилось к крестьянскому сословию (к купечеству относилось 36,2% в Москве и 46,3% в северной столице). В российской статистике имеются достаточно подробные данные, касающиеся профессиональной стратификации общества (например, при проведении всеобщей переписи 1897 года в опросный лист включался не только вопрос о принадлежности к сословиям и религиозным исповеданиям, но и о роде занятий, что позволяет более или менее точно восстановить картину профессиональной стратификации для каждого сословия). Кроме того, имеются данные по имущественному расслоению (например, данные по распределениям по имущественным цензам, использовавшиеся при выборах в земские собрания). Поэтому социальная и социально-экономическая структура российского общества может быть изучена достаточно точно. Однако, статистика, касающаяся непосредственно учебных заведений, как правило менее обработана – в научном обороте до сих пор, как правило используются лишь данные о сословном и религиозном распределении учащихся.

Тем не менее, имеющиеся сводные статистические данные могут быть достаточно убедительно проинтерпретированы с точки зрения

«статуса» представителей разных социальных страт⁷. Русские сословия легко могут быть ранжированы именно с точки зрения их социального статуса. Причем некоторые сословия, а именно «личные дворяне и чиновники» и «почетные граждане» формировались в значительной степени через систему образования (поскольку условием получения соответствующих привилегий было либо окончание соответствующих учебных заведений, либо успехи на государственной службе, также отчасти обусловленные обучением и профессиональной компетенцией).

Поэтому анализ сословного распределения учащихся позволяет оценить как степень «прогрессивности» российской системы образования с точки зрения «статусной» стратификации, так и роль системы образования в социальной мобильности. В качестве примера я могу привести две следующие таблицы (первая составлена на основе данных приведенных в Статистико-документальном справочнике «Россия 1913 год», изданном Институтом Российской истории РАН в 1995 году, сверенных с дореволюционными статистическими справочниками, а во второй на основе этих данных, сверенных с различными статистическими источниками, рассчитан «индекс образовательных возможностей» по группам учебных заведений для каждого сословия):

Анализируя данные приведенные в таблицах 1 и 2 можно сделать следующие выводы:

1) Бросается в глаза чрезвычайно высокий индекс социальных возможностей для двух категорий (назовем их «новыми привилегированными сословиями»): «личных дворян и чиновников» и «почетных граждан»⁸. Он оказывается в несколько раз выше, чем у традиционных

⁷ Различение «статуса» и «класса» было в свое время развито Максом Вебером. С точки зрения пост-веберовской социологии «статус» связан с достоинством в глазах общества, приписываемым тому или иному стилю жизни. «Субъективные» статусные различия в этом смысле отличаются от «объективных» классовых различий, связанных с местом социальной группы в системе экономического производства. Как указывал сам Макс Вебер, в современном ему обществе важнейшим источником статусных различий является различие в уровне и качестве «общего образования» (в отличие от специального образования, играющего большую роль в профессиональной стратификации). Грубо говоря «статусная структура» общества формировалась в значительной степени через преобразование традиционной сословной структуры общества через систему общего образования, когда выпускник университета из низших сословий получал социальный «статус» сравнимый с представителями традиционных привилегированных сословий (ср.: [Ringer 1979, 12-17]).

⁸ К сожалению, в сводной статистике «почетные граждане» и «купцы» как правило объединены в одну группу. Хотя можно предположить, что между ними есть существенная разница. «Потомственные граждане» по своему социальному профилю должны быть ближе к личным дворянам и чиновникам.

Таблица 1. Распределение учащихся средних учебных заведений «гимназического» уровня ведомства Министерства народного просвещения по сословиям

Типы учебных заведений	Число учащихся в 1913/14 учебном году	По строкам:									
		Сословие / число учащихся данного сословия / доля от всех учащихся по типам									
		потом- ствен- ных дворян	личных дворян и чиновник ов	из духов- ного звания	почетных граждан и купцов	мещан и цеховых	Казаков	крестьян	ино- стран- цев	прочих	
Мужские гимназии	147751	12618 8,54%	35659 24,13%	8360 5,66%	14832 10,04%	39625 26,82%	2766 1,87%	29167 19,74%	1494 1,01%	3230 2,19%	
Реальные училища	80800	4776 5,91%	13465 16,66%	2296 2,84%	7715 9,55%	23953 29,64%	3835 4,75%	22094 27,34%	1188 1,47%	1478 1,83%	
Женские гимназии	311637	17005 5,46%	51250 16,44%	15114 4,85%	29889 9,59%	109787 35,23%	5750 1,85%	72220 23,17%	2393 0,76%	8229 2,64%	

Таблица 2. «Индекс образовательных возможностей» по группам учебных заведений для каждого сословия:

Типы учебных заведе- ний	По строкам:									
	Индекс образовательных возможностей для данного сословия и типа учебных заведений									
	потомственные дворяне	личные дворяне и чиновники	из духовного звания	почетные граждане и купцы	мещане и цеховые	Казаки	крестьяне	иностранцы	прочие	
Мужские гимназии	8,8	48,3 ⁹	12,0	20,5	2,52	0,80	0,26	2,1	0,31	
Реальные училища	6,1	33,3	6,0	19,5	2,8	2,0	0,35	3,1	0,26	
Женские гимназии	5,6	32,9	10,3	19,6	3,3	0,79	0,30	1,6	0,38	

⁹ Столь высокий показатель индекса говорит о том, что, почти 100% детей из данного сословия учились в гимназиях или реальных училищах.

«привилегированных сословий» - потомственных дворян и духовенства. Отчасти это объясняется тем, что представители последних имели возможность выбора: значительная часть потомственных дворян предпочитала военные учебные заведения, прежде всего кадетские корпуса¹⁰, а также привилегированные учебные заведения, например, Училище правоведения. Выходцы из духовенства составляли значительную часть учащихся семинарий. Тем не менее, даже если внести соответствующие коррективы, индекс образовательных возможностей у детей личных дворян, чиновников и почетных граждан окажется выше, чем у потомственных дворян и духовенства. Этот кажущийся парадокс в действительности находит простое объяснение. Привилегированный социальный статус детей личных дворян, чиновников не из аристократии и почетных граждан полностью зависел от их образования и успехов по службе, поэтому они были больше, чем, например, дети потомственных дворян, заинтересованы в получении статусного общего образования в гимназиях и реальных училищах. Таким образом, эти три сословия (вместе с частью образованного мещанства и крестьянства) формировали новую «образованную элиту» общества аналогичную подобным элитам других европейских государств.

2) Российская система образования гимназического и высшего уровня при Николае II была более «прогрессивной», чем в современных ей системах ведущих стран Европы, в частности в Англии, Франции и Германии. Этот достаточно неожиданный вывод легко проверить, сопоставив данные нашей таблицы с аналогичными данными, приведенными Фрицем Рингером в его капитальной работе [Ringer 1979]. Так в 1936 году во французских государственных учебных заведениях «гимназического» (точнее «лицейского») уровня дававших право поступления в высшие учебные заведения училось всего 1,7% детей крестьян, 4,3% детей ремесленников и 2,7% детей рабочих. То есть социальные страты, составлявшие более 70% населения Франции получили менее 10% мест в полных средних учебных заведениях. В Германии в 1911 году дети родителей имевших «не академические профессии» в сфере сельского хозяйства, коммерции и промышленности и не состоявшие на государственной, военной службе и не имевшие инженерно-технических специальностей составляли только 8% учащихся гимназий и 11% учащихся всех учебных заведений гимназического уров-

¹⁰ На 1 января 1913 года в кадетских корпусах обучалось 56,3 % детей потомственных дворян и 35,4 % детей личных дворян.

ня [Ringer 1979, 280-330]. Таким образом, низшие слои населения (70-90% от общего числа населения) в Германии и Франции имели в два-три раза более низкий показатель индекса образовательных возможностей, чем российские крестьяне накануне Первой мировой войны.

3) Социальная структура системы образования зависит далеко не только от политики правительства, но и в не меньшей степени от установок различных социальных (статусных, национальных, религиозных, профессиональных) групп. Государственная политика и установки родителей сложным образом взаимодействуют. Примером, неполного взаимодействия такого рода является сравнительно низкая доля учащихся детей-иностранцев в российских женских гимназиях. Дело в том, что яркой чертой, отличающей европейскую Россию, как от западноевропейских стран, так и от южных соседей является почти полное равенство численности учащихся мужского и женского пола в «продвинутых» типах учебных заведений. То, что иностранцы, даже находясь в России, в два раза реже устраивали в гимназии своих дочерей, чем сыновей, говорит о том, что данная особенность связана не только с политикой правительства, но и социальными установками родителей, сформированными в иной национально-государственной среде. В тоже время «ассимилированные» протестанты (например, немцы – подданные Российской Империи) не проявляли здесь каких-либо особенностей, направляя девочек в гимназии, столь же часто, как и мальчиков. Напротив, католики (в России это прежде всего население Царства Польского) примерно в три раза реже учили в гимназиях девочек, чем мальчиков. При анализе статистики учащихся в Российской Империи по вероисповеданиям обнаруживаются и другие особенности образовательного выбора родителей из различных этнических и религиозных групп. Здесь обнаруживается, например, что католики и протестанты в России проявляли те же предпочтения, что и в Германии. Так, например, еще Макс Вебер уделял большое внимание тому факту, что протестанты гораздо чаще, чем католики отдают своих детей в реальные гимназии, а в классических гимназиях имелось небольшое преобладание католиков. Аналогичную тенденцию можно видеть в России. Так, например, в 1913/14 гг. 15323 католика учились в российских (классических) гимназиях Министерства народного просвещения и лишь 4590 в реальных гимназиях, напротив, среди протестантов 8402 учились в гимназиях и 6381 в реальных училищах. Наконец, обращает на себя внимание, что «ин-

декс образовательных возможностей» иудеев в Российской Империи был в 3-4 раза выше, чем у православных. Так, в мужских гимназиях Министерства народного просвещения в 1913/14 учебном году училось 9,1% иудеев, а в женских гимназиях Министерства народного просвещения 13,1% девушек иудейского вероисповедания при том, что евреи составляли не более 4% населения Российской Империи. Заметно выше, чем у православных был и «индекс образовательных возможностей» у протестантов и армян, у мальчиков-католиков он примерно такой же как у православных (у девочек – в три раза ниже), а у магометан – более чем в десять раз ниже.

4) Относительно свободный доступ представителей низших социальных страт к «продвинутым» типам образования создавал проблему иного рода. Российские средние и высшие учебные заведения традиционно «отсеивали» очень значительный процент учащихся. Это не представляло большой проблемы для представителей высших сословий, которые за счет связей все же находили место в жизни. Но выходцев из низших социальных страт исключение из учебного заведения превращало в «лишних людей», которые имели завышенный уровень амбиций, но при этом не получили нормальной профессии и источника дохода. Это делало их готовым материалом для революционных движений. Именно лица, исключенные из училищ, гимназий и университетов, а также выпускники семинарий, не ставшие священниками, составили костяк разнообразных подрывных партий и движений, террористических организаций. Эта проблема хорошо осознавалась представителями высшей власти. Первоначально (после убийства Александра II) возобладало «охранительное» решение этого вопроса, заключавшееся в ограничении роста общеобразовательных учебных заведений (гимназий, духовных семинарий и университетов) и доступа в них представителей низших с точки зрения «статуса» социальных групп. В этом духе были и рекомендации князя Мещерского, влиятельного в крайне правых кругах и одно время по-видимому добившегося некоторого влияния на Государя. Своего рода рецидивом этой политики являлись действия министра Л.А.Кассо в отношении университетов имевшие место в 1910-1912 году. Император Николай II, однако, в конечном счете принял совершенно иное и значительно более современное решение, заключавшееся в создании единой, но очень диверсифицированной системы образования, в которой параллельно системе общего образования выстраивалась всеохватывающая система профессионально

образования. (Граф П.Н.Игнатьев, министр народного просвещения в 1915-1916 году в своих мемуарах подчеркивал, что Царь придавал исключительное значение этому вопросу создания всеобъемлющей системы профессионального образования¹¹).

2. Структура системы образования и типы учебных заведений

Прежде чем перейти к сравнительному анализу образовательного потенциала Российской Империи на различных уровнях системы образования нужно провести структурный анализ самой этой системы и, в частности, сопоставить имевшиеся типы учебных заведений с аналогичными типами учебных заведений в других странах и в России после 1917 года. Вопрос этот не так прост, как кажется с первого взгляда и требует особого внимания.

Система учебных заведений в России, даже еще больше чем в других странах трансформировалась после 1917 года и попытки проводить прямолинейные сопоставления, например, между дореволюционными гимназиями и советскими «средними» школами часто ведут к ошибочным выводам.

Система образования в Российской Империи до 1917 года, также как в других ведущих европейских государств имела сложную социальную, функциональную и институциональную структуру. Во многом она очень сильно отличалось от той, что имела место позже в СССР и это требует отдельных комментариев.

¹¹ Граф Павел Николаевич Игнатьев – сын генерала Николая Павловича Игнатьева (1832 – 1908), русского посла в Константинополе, а затем министра внутренних дел и внук генерала Павла Николаевича Игнатьева (1790 – 1879), директора Пажеского корпуса, Генерал-губернатора Санкт-Петербурга и затем Председателя Совета министров. Павел Николаевич Игнатьев младший (1870 - 1945) с 1904 по 1907 год являлся председателем Киевской земской управы, с 1907 по 1909 год губернатором Киева, с 1909 по 1912 год – директором Департамента земледелия в Главном управлении землеустройства и земледелия, с 1912 по 1914 год товарищем главноуправляющего земледелием (то есть заместителем министра), в 1915-1916 Министром народного просвещения, с 1917 года – главой русского Красного Креста (с 1919 года в иммиграции). Здесь и далее я использую англоязычную версию мемуаров Павла Николаевича Игнатьева в рукописи названных «Once a Minister in Imperial Russia», копия которых была любезно предоставлена мне смотрителем Бахметьевского архива Колумбийского университета госпожой Tanya Chebotarev.

Формально в Российской Империи были учебные заведения четырех уровней:

1) Начальные (школы грамоты, начальные школы со сроком обучения от 2 до 5 лет, имевшие разные курсы и различную ведомственную принадлежность);

2) Общеобразовательные и специальные посленачные или «высшие начальные» учебные заведения, также принадлежавшие к различным ведомствам, общая продолжительность обучения в начальных и посленачных учебных заведениях составляла 6-8 лет;

3) Средние учебные заведения «гимназического» уровня, дававшие право поступления в высшие учебные заведения. К этому уровню относились классические гимназии, реальные гимназии и училища, женские гимназии, духовные семинарии, кадетские корпуса и еще некоторые типы «продвинутых» учебных заведений. Срок обучения в этих учебных заведениях составлял 7-8 лет, однако, после окончания полного курса начальной школы (то есть еще 3-5 лет). Таким образом общий срок обучения от поступления в школу до выпуска из гимназии составлял в среднем 11-12 лет (многим выпускникам гимназий было 20-21 год).

4) Высшие учебные заведения, среди которых также имелось большое разнообразие типов (университеты, лицеи, духовные академии, специальные высшие училища и институты и т.д.).

Последние два уровня в западной историко-социологической литературе принято противопоставлять первым двум. Учебные заведения высшего и гимназического типов принято рассматривать как «продвинутые» (*advanced, secondary*) и отличать их от начального и посленачного (*primary* и *upper primary*) уровня образования. Это имеет две причины: Во-первых, именно эти «продвинутые» учебные заведения были ориентированы на социальную элиту, представителей высших и средних, с точки зрения статуса, социальных страт; во-вторых, именно эти два уровня имеют непосредственную историческую преемственность со средневековым университетским образованием, причем гимназия, например, явилась непосредственным развитием подготовительного факультета («факультета искусств») старого университета и имевших аналогичный статус колледжей и *public schools* эпохи Возрождения. Характерно, что в Российской Империи существовало несколько учебных заведений, причем наиболее сильных и престижных учебных заведений, объединявших школу и вуз – это были, в частности, Александровский лицей, Высшее училище правоведения и Пажеский корпус, готовившие наиболее квалифицированные кадры для высшей государственной и военной службы.

Как сказано выше в России социальная сегментация системы образования всегда была слабее, чем в большинстве стран Западной Европы. Однако, начиная с царствования Николая I в Российской Империи также установилось жесткое разделение возможных «образовательных траекторий», причем ученик проходивший курс обучения, например, в системе послена начального обучения, фактически, не мог поступить в гимназию и затем в университет. На протяжении почти всего девятнадцатого столетия в России, как и в других странах Европы, не было единой непрерывной системы образования, позволявшей любому ученику, независимо от социального происхождения, осуществлять восходящее движение от начального к высшему образованию и менять параллельные типы учебных заведений. «Непрерывная» система образования, в рамках которой учащийся закончивший полный курс начального обучения в любом учебном заведении мог поступить в любую среднюю или послена начальную школу, а закончивший «высшее начальное училище», мог поступить в третий или четвертый класс гимназии и, наконец, закончивший любую среднюю школу гимназического уровня мог поступить в высшее учебное заведение при условии сдачи соответствующих экзаменов, в Российской Империи в основных чертах сложилась лишь в 1907-1916 годах¹². Это произошло раньше, чем в большинстве других европейских стран, где жесткая сегментация системы и запреты переходов между различными «треками» существовало вплоть до 50-60-ых годов XX века.

Реформы, осуществлявшиеся при Николае II, сохраняли традиционную социальную дифференциацию и закрепляли статусную (главным образом сословную) структуру общества, но при этом обеспечивали достаточно высокую социальную мобильность.

Отсутствие единой начальной школы (своего рода социального «плавильного котла»), к созданию которой стремились фактически все

¹² Окончательно единая система образования предполагающая полную «координацию» общего и профессионального образования, в частности, возможность переходов между общеобразовательными и профессиональными учебными заведениями одного уровня была сформирована в процессе реформ 1915-1916 годов проведенных П.Н.Игнатьевым при полной поддержке Николая II. Эти реформы создали стройную единую систему национального образования включавшую: 1) 3-4 летний цикл начального образования, 2) 4-летний цикл послена начального образования (первые четыре класса гимназий, курс высших начальных училищ или соответствующих профессиональных учебных заведений, 3) 4 летний цикл полного среднего образования (последние классы гимназий или профессиональных средних учебных заведений), 4) высшие учебные заведения университетского или специального типа, 5) систему образования для взрослых, которая стала ускоренными темпами создаваться особенно после принятия «сухого закона» в 1914 году (см. ниже).

«левые» революционные правительства в странах Европы в 20-ые годы XX века при таком подходе имело принципиальное значение. В отличие от послереволюционных преобразований реформы Николая II были направлены не на создание «единой школы» как некоего социального «плавильного котла», а 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 потребностям¹³. Высокая мобильность обеспечивалась за счет возможности переходов между школами, одного уровня, но разных типов (например, «высшей начальной» школой и первыми классами гимназий, общеобразовательными и специальными учебными заведениями). Одновременно обеспечивалась полная координация общего и профессионального образования. Чтобы обеспечить эту возможность переходов, нужно было выработать минимальные требования, которые учащийся должен был достигнуть на той или иной ступени, вне зависимости от типа школы, то есть в терминологии начала XXI века «образовательный стандарт» и «образовательные минимумы». Это и было сделано в 1915-1916 году в процессе переработки и согласования программ различных типов обучения.

После 1917 года подход был радикально изменен. Имело место не «развитие» или «улучшение», а полный слом парадигмы. Осуществление революционных требований по созданию «единой школы» в 20-ые годы не просто ликвидировало «социальное неравенство», одновременно с этим оно фактически ликвидировало и само «продвинутое» образование как таковое. Сопоставление сроков обучения, учебных программ и самое главное качества обучения в дореволюционных и послереволюционных школах показывает, что советская «средняя» школа, например, являлась преемником не гимназий и других учебных заведений гимназического уровня (общий срок обучения в которых с момента поступления в начальную школу составлял 11-12 лет), а «высших начальных» учебных заведений со сроком обучения (включая начальную школу) 7-9 лет.

И дело не только в длительности обучения. Выпускник царской гимназии обычно имел уровень знаний по гуманитарным предметам

¹³ Единственной попыткой создать единую среднюю школу был проект Министра народного просвещения П.С.Ванновского. Но этот проект не был согласован представителями других ведомств и в конечном счете отвергнут Императором. В ГАРФ в частности имеется 60-страничный отзыв Министра финансов С.Ю.Витте, говорящий о необходимости единой государственной образовательной политики и единой системы образования, но резко возражающий против создания единственного типа средней школы (ГАРФ Ф.543, оп.1, д.261).

(языки, историко-филологические, философские дисциплины, право), которого не достигали выпускники соответствующих советских вузов. Гимназический уровень по освоению математики и естественнонаучных дисциплин в СССР достигался только в единичных физико-математических спецшколах. Еще более существенно, что советская школа не давала той полноты и целостности образования, которая представляла гимназия через изучение математических, историко-филологических и философско-богословских наук формировавшая основополагающие интеллектуальные и эстетические способности и целостное отношение к культуре и миру.

* * * * *

Особенностью российской системы образования по сравнению с другими европейскими странами являлся ее «институциональный плюрализм», то есть многообразие форм образовательных организаций, их организационно-правовой формы, ведомственной подчиненности, состава учредителей и источников финансирования. Наряду с общеобразовательными учреждениями, гимназиями и университетами, находившимися в подчинении Министерства просвещения (созданного в 1802-04 годах), существовало еще несколько важных научно-образовательных подсистем, игравших не меньшую роль, но ориентировавшихся на другие модели и находившихся в подчинении других ведомств. Еще в конце XVIII – начале XIX века были созданы образовательные, художественные и научные учреждения, которые курировали непосредственно члены царской фамилии. Часть этих учреждений были объединены позже в Ведомстве Императрицы Марии и Министерстве Императорского Двора.

Ведомство учреждений Императрицы Марии объединяло целый ряд женских учебных заведений (несколько десятков институтов и гимназий, значительное число начальных школ), число которых вплоть до самого конца XIX века была сопоставимо с сетью учреждений женского образования Министерства народного просвещения). Сюда же входило ряд привилегированных учебных заведений, прежде всего Александровский лицей.

В число учреждений Министерства Императорского Двора входили Высшее художественное училище, Училище живописи, ваяния и зодчества и другие художественные и театральные учебные заведения.

Огромную образовательную функцию выполняла, разумеется, Российская Православная Церковь, в состав учреждений которой входили духовные академии, семинарии, женские и мужские училища и огромное число начальных школ. Весьма разветвленной сетью учебных за-

ведений всех уровней обладало и Военное ведомство, которому подчинялись академии, офицерские училища, кадетские корпуса и целая система начальных и посленаачальных учебных заведений.

Значительной системой учебных заведений обладали Министерство промышленности и торговли, которому подчинялись высшие политехнические, горные и коммерческие учебные заведения, большое число средних и высших начальных и профессиональных учебных заведений.

В процессе столыпинских реформ под руководством начальника департамента в сельскохозяйственном ведомстве графа П.Н.Игнатьева¹⁴ в 1909 – 1914 годах была создана стройная система начальных, средних и высших сельскохозяйственных учебных заведений, подчинявшихся Главному управлению землеустройства и земледелия.

Целый ряд учебных заведений был подчинен Министерству внутренних дел, Министерству путей сообщения, Министерству юстиции, Министерству финансов, Его Императорского Величества Канцелярии¹⁵.

То же самое нужно сказать о системе взаимодействия науки и образования, научных и образовательных институтов. Во Франции после ликвидации традиционных университетов была предпринята попытка поставить высшие учебные заведения («факультеты») под контроль Академии, а затем утвердилось раздельное существование академических и учебных институтов. В Германии, напротив, научные учреждения были, фактически, инкорпорированы в университеты. В частности, Берлинская Академия после создания в Берлине университета была очень тесно с ним соединена. В Англии, как в свое время было показано Кардвеллом [Cardwell 1957], «профессиональные» научные институты академического типа не сформировались вплоть до конца XIX века. Научкой занимались преимущественно «любители» - «джентльмены», имевшие досуг и независимый доход, главным образом, священнослужители Церкви Англии. Общества, поддерживающие науки, в том числе знаменитое Королевское общество, также не являлись «академиями» в привычном смысле слова [Cardwell 1957]. В России же, хотя преобладала немецкая модель «научных университетов», одновременно существова-

¹⁴ Именно успешная работа по развитию сельскохозяйственного образования и сельской школы была одной из причин того, что позже, в конце 1914 П.Н.Игнатьев был выбран Императором из пяти кандидатов в качестве министра народного просвещения, призванного завершить реформу всего образования.

¹⁵ В продолжении прошедших двухсот лет неоднократно предпринимались попытки ликвидировать такой «институциональный плюрализм» и сосредоточить учебные заведения, по крайней мере высших типов, в рамках одного ведомства. В 1918 году все школы были подчинены Наркомпросу. Тем не менее даже до сих пор Россия имеет одну из наиболее «плюралистических» систем управления высшим образованием.

ла самостоятельная и очень сильная Академия, формально находившаяся в ведении Министерства народного просвещения, но находившаяся под личным покровительством Императора (статья 109 первой части XI тома Свода Законов Российской Империи). Одновременно с этим существовали сильные ведомственные научные и образовательные институты (в том числе в ведении Ведомства Императрицы Марии, и министерства Императорского Двора), а также общества для поддержки науки, состоявшие из влиятельных «любителей» (некоторые из них возглавлялись членами царской династии и самими Государями).

* * * * *

Другой стороной этого «институционального плюрализма» являлось разнообразие типов образовательных учреждений с точки зрения их организационно-правовой формы и механизмов финансирования. Особый интерес представляет вопрос об *учредителях и содержателях* учебных заведений. Определенная часть высших, средних и начальных учебных заведений была учреждена непосредственно государством (как правило они имели статус «императорских» или «правительственных» учреждений). Все эти учреждения финансировались главным образом из казны. Однако, большая часть учебных заведений была учреждена или в значительной содержалась «земствами, обществами, сословиями» или даже частными лицами. Однако учреждение обществом или частными лицами не означало, что учебное заведение становилось «частным». Согласно статье 1472 второй части одиннадцатого тома Свода Законов Российской Империи (Свод уставов Ученых учреждений и Учебных заведений ведомства Министерства Народного Просвещения) в случае, если гимназии, содержащиеся обществами, сословиями или частными лицами, управляются назначаемыми от Правительства лицами, то они существуют на тех же основаниях, что и получающие содержание от казны (представители учредителей и содержателей в этом случае согласно статье 1475 получали право избирать Почетного Попечителя и получали места в Педагогическом комитете и Хозяйственном совете). То же самое касалось и учебных заведений других уровней: значительная часть «государственных» учебных заведений, директора которых назначались правительством и которые подчинялись Высочайше утвержденным уставам, в действительности были учреждены и (или) содержались местным самоуправлением (городами и земствами), сословиями, общественными организациями или частными лицами. Они, естественно, получали значительные права на участие в управлении и без них не могли вноситься существенные изменения в учебно-воспитательном и хозяйственном строе учебного заведения. При этом наличие частного или общественного «со-

держателя» учебного заведения не означало, что оно не получало средств от казны. Особенно в царствование Николая II такие школы получали значительную часть своих средств в виде пособий и ссуд от правительства, однако, получение этих средств, как правило, было обусловлено заключением договора с Министерством народного просвещения с вполне определенными условиями. Таким образом, система образования имевшая «государственный» статус в действительности была результатом очень сложного государственно-общественного взаимодействия, как на уровне управления, так и на уровне финансирования учебными заведениями.

Помимо большого разнообразия типов учреждений с точки зрения состава их учредителей и форм финансирования имелось еще много разных типов учебных заведений с точки зрения их учебного строя и организации, они, как правило, регулировались соответствующими Высочайше утвержденными уставами (например, «Городские училища по положению 1872 года», «Приходские училища по уставу 1828 года», «Высшие начальные училища по закону 1912 года» и т.д.). Все эти типы учебных заведений существовали одновременно и их сопоставление нередко представляет отдельную проблему.

Особняком от этой «публичной» системы образования, стояли частные учебные заведения, которые не только были учреждены и содержались частными лицами, но и управлялись ими без участия государства. По отношению к этим заведениям государство ограничивалось лишь контролем за профессиональным уровнем и благонадежностью учителей и соблюдением ряда требований (указанных ст. 3712 – 3775 второй части одиннадцатого тома Свода Законов Российской Империи). То же самое относилось и к домашнему обучению, по отношению к которому были введены достаточно подробные регламентирующие нормы, направленные, в основном, на повышение профессионального и нравственного уровня домашних учителей (согласно ст. 3776 *«Для обеспечения родителей в избрании благонадежных их детям руководителей и для содействия общим видам правительства в отношении к народному просвещению учреждаются особые звания домашних наставников, учителей, наставниц»*).

* * * * *

Учитывая сказанное выше, особого внимания заслуживает вопрос о том, каким образом система образовательных учреждений Российской Империи соотносится с советскими школами и вузами, преемниками которых являются нынешние учебные заведения?

Ключевым событием в этом отношении является принятие 30 сентября 1918 года на заседании ВЦИК «Положения об единой трудовой шко-

ле Российской Социалистической Федеративной Советской Республики», подписанного Я.Свердловым и М.Покровским. Это Постановление означало полный разрыв с предыдущей традицией образования (отменялись, в частности, единые программы, классно-урочная система, оценки, дисциплина, вместо учителей вводились «школьные работники») и т.д. Старая концепция общего образования также упразднялась.

В структурном отношении вместо единой системы образования создавалась единая школа (без сложного, ориентированного на местные нужды разделения на типы учебных заведений и параллельные «треки»). Единая трудовая школа (ЕТШ) состояла из двух ступеней: первая (начальная) – 5 лет, вторая («средняя») – 4 года.

В пятом разделе Положения достаточно ясно был описан порядок преобразования существующих типов школ в «ступени» Единой школы. Первая ступень образовывалась на основе пятилетних (министерских) начальных школ, остальные типы начальных школ (трех- и четырехлетние) «достраивались» до пятилетнего курса прибавлением дополнительных возрастных групп.

Из текста Положения, а также из самой идеи «трудового» обучения в новой школе, вполне очевидно, что в основу «второй ступени» были положены Высшие начальные училища (по закону 1912 года) и находящиеся на одном уровне с ними профессиональные посленачные учебные заведения (например, торговые школы, которые упоминаются в тексте Положения 1918 года). Что касается гимназий и реальных училищ, Положение фактически расформировывало их, причем подготовительные и начальные классы преобразовывались в школу «первой ступени», а средние классы – в школу «второй ступени». Формально упразднялся только последний, 8-ой класс. Но уменьшение возраста учащихся, приравнивание к высшим начальным училищам, а самое главное – разрушение целостности старого «общего» среднего образования показывали, что традиционной русской гимназии больше нет. Особенность этой школьной революции определялась необходимостью ликвидировать старое «буржуазное» образование, которое как раз и ассоциировалось с гимназиями. В тоже время, чтобы поднять престиж школы «второй ступени», устанавливалась формальная преемственность со старыми «средними» школами¹⁶.

¹⁶ Конечно, на практике гимназия «умирала» медленно. Многие гимназии, преобразованные в ЕТШ, долго сохраняли свой уровень. Еще важнее, что на протяжении по крайней мере двух десятилетий наиболее квалифицированными преподавателями высшей и средней школы оставались дореволюционные «спецы» (хотя официальные документы первых послереволюционных лет постоянно говорят о «саботаже» и «борьбе» преподавателей с новой школой).

«Трудовой» характер школы, если отвлечься от специфических философских и педагогических идей Луначарского и его соратников, означала «пролетаризацию» школы и ее ориентацию на послена начальное профессиональное образование. В старой школе послена начальные (как общеобразовательные «высшие начальные училища», так и ремесленные и прочие профессиональные училища) заведения включались в единую систему, тон в которой задавало «продвинутое» (гимназическое) среднее образование. Теперь гимназии, это ключевое звено, определявшее уровень образовательной системы в целом, просто упразднилось. Кроме того, новая «единая» школа становилась своего рода социальным и идеологическим «плавильным котлом» которого не могла избежать ни одна семья в независимости от своей национальной, религиозной или культурной традиции и происхождения. В старой системе семьи имели огромный выбор по типам и уровням школ (особенно начальных), они могли обучать детей и дома. Теперь выбора не было: каждый ребенок должен был пройти «единую трудовую» школу, проповедующую марксистскую идеологию.

Между 1918 и 1922 годами имело место также фактическое упразднение старой высшей школы, которое осуществлялось не только «числениями» профессуры и установлением идеологической монополии¹⁷, но и полным упразднением экзаменов, приемом всех желающих начиная с 16 лет и другими мерами, введенными начиная с декрета Совнаркома РСФСР 2 августа 1918 «О правилах приема в высшие учебные заведения», подписанного В.И.Ульяновым (Лениным) и М.Н.Покровским. Образовавшийся в результате упразднения гимназий разрыв между вузами и школой попытались сначала заполнить системой рабфаков. После частичной «реставрации» более традиционной системы в начале 30-ых годов целый ряд мероприятий, прежде всего усиление преподавания математики, химии, физики и русского языка в старших классах были направлены именно на то, чтобы «залатать» этот разрыв. Он тем не менее был преодолен лишь частично. Существенной чертой нового поколения советских ученых была именно ущербность их общего образования. Именно это стало одной из причин острого конфликта «старого» и «нового» поколений ученых, приведшего к арестам и вынужден-

¹⁷ Согласно взглядам М.Н.Покровского, главного идеолога реформы высшей и средней школы «из Зиновьевского и Свердловского университета выйдет та новая школа общественных наук, которая будет, действительно, марксистской, не потому что там преподают марксисты, а потому что там немыслима будет никакая история, кроме марксистской, и никакое студенчество, кроме пролетарского» [Покровский 1923, 6].

ной эмиграции многих выдающихся профессионалов (не только в области гуманитарных, но и естественных наук). Например, споры между «старым» и «новым» поколением химиков в 1929 году велись вокруг вопроса о большей или меньшей специализации подготовки [Родный, 2008, 322-323]. Но вполне очевидно, что именно слабость «общего» образования молодых специалистов заставляла известных ученых «старорежимного закала» ставить вопрос о нецелесообразности излишней специализации. И хотя многие из «спецов» серьезно пострадали, но власть по сути признала их правоту начав полную реорганизацию учебного дела с упором на преподавание общенаучных дисциплин.

Мероприятия по демонтажу старой школы и эксперименты 20-ых годов по сути привели к разрушению старого качественного общего образования «среднего» и «высшего» уровня, так, что даже известное Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 года, знаменовавшее частичный возврат к традиционной школе, признавало, что *«коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и т.д.)»*.

Хотя после 1931 года начался процесс восстановления старой учебной традиции (введение экзаменов, расписаний, программ, дореволюционных школьных учебников, ученых степеней и т.д.), структурные изменения уже были произведены. Советская средняя школа структурно соответствовала царской посленаачальной («высшей начальной») школе с некоторыми вкраплениями гимназического курса (в виде опирающегося на дореволюционные учебники курса математики и естественных наук, затем курсов логики и психологии, которые, впрочем, не прижились). Что касается вузов, за исключением некоторых наиболее «продвинутых», они в большей степени напоминали американские «колледжи», занимавшие промежуточное положение между школами и университетами и при этом отличались узкой специализацией подготовки.

3. Гимназическое образование

Основным приоритетом государственной политики в XIX веке в России, как и в Германии и Франции было развитие общего образования «гимназического уровня». Это образование предполагало культивацию

«разума и способностей души» при помощи изучения с одной стороны математики, а с другой классической литературы, древних языков и Закона Божия. Изучение религиозных дисциплин, а с другой стороны литературной классики и истории, как предполагалось, должно было сформировать здоровое национальное самосознание и дух благочестия и верности Государю. При таком подходе центральным звеном системы образования оказывались именно «продвинутые» средние учебные заведения (лицеи, гимназии и реальные училища, духовные семинарии и кадетские корпуса), дававшие качественное базовое образование.

Статистические данные показывают, что уже в середине девятнадцатого века система фундаментального государственного образования в России была сопоставима с другими европейскими государствами. Причем, например, в Англии в этот период, можно говорить о наличии лишь отдельных учреждений соответствующих французским лицеям и немецким (и русским) гимназиям [Arnold 1962, 1964].

В дальнейшем вплоть до революции российская система государственных высших учебных заведений, гимназий и реальных училищ (а также коммерческих, духовных и военных учебных заведений того же уровня) развивалась еще более динамично и в царствование Николая II стала сопоставимой с ведущими европейскими странами не только по абсолютным, но и по относительным «подушевым» показателям охвата населения.

При этом исследования показывают, что качество преподавания в дореволюционных гимназиях и реальных училищах было очень высоким [Христофорова 2002], вполне на уровне ведущих европейских государств, включая Германию и Францию.

При сравнении статистических данных важно помнить, что ядром системы образования России, также как других европейских государств того периода, были «продвинутые» средние учебные заведения (гимназии и реальные училища, а также аналогичные учреждения военного, духовного ведомства и женские гимназии – ведомства Императрицы Марии и Министерства народного просвещения). Именно этому виду образования на протяжении многих десятилетий наибольшее внимание уделяло как царское правительство, так и представители высших сословий, как в столицах, так и в губерниях, оно являлось «доминантой» системной государственной образовательной политики.

Количественный рост гимназического образования в России и ведущих европейских образовательных державах – Германии и Франции (данные по европейским странам заимствованы из работы Фрица Рингера [Ringer 1979]) можно увидеть из следующих таблиц:

Изменение числа учащихся учебных заведений гимназического уровня в России (количество учеников – в тысячах, население в миллионах):

Год	Мужские гимназии	Духовные семинарии	Женские гимназии	Реальные гимназии	Коммерческие училища ¹⁸	Все	Население	Учеников на 1000 жителей
1836	19,5	?	(3,0)	—	—	?	61	?
1847	22,7	?	(6,0)	—	—	?	66	?
1854	17,9	?	(6,0)	—	—	?	71	?
1863	31,1	(50) ¹⁹	7,4 ²⁰ (15,0)	—	—	(96,1)	79	~1,2
1885	72,6	(50)	35,2 (52,0)	20,5 ²¹	—	(195,1)	105	~1,85
1894	75,1	49,5	75,5	24	—	224,1	121 ²²	1,9
1913	152,1	52,2	311,6 (337,2) ²³	80,8	54,8	677,1 ²⁴	171	4,0 (4,9 ²⁵)

¹⁸ В 1896 году были выделены из средних учебных заведений министерства народного просвещения и переданы министерству финансов в рамках создания системы коммерческого образования гимназического уровня.

¹⁹ По имеющимся данным численность учащихся семинарий и духовных академий после реформ 60-ых годов установилась на уровне 50 тысяч человек и вплоть до революции 1917 года росла весьма незначительно. До реформ фактически невозможно разделить средние и низшие учебные заведения

²⁰ Без скобок – точные данные по женским училищам первого разряда ведомства Министерства народного просвещения. В скобках к этим данным добавлено примерное число учениц в институтах и гимназиях ведомства Императрицы Марии. В данных по 1894 году все типы женских школ гимназического уровня объединены.

²¹ До 1864 года существовали реальные классы гимназий. В 1864 году был создан отдельный тип реальных гимназий, в которых в 1876 году уже было 10,9 тысяч учащихся.

²² Данные по 1894 году и предыдущим годам – оценочные. По результатам переписи 1897 года в России жило 126,6 миллионов жителей (без Финляндии).

²³ В скобках данные с учетом гимназий и институтов ведомства Императрицы Марии, данные по которым имеются за 1911 год. В 1911 году было 35 мариинских гимназий с 16298 ученицами и 34 института 9320 ученицами. В 1894 году в 30 институтах числилось 7706 учениц, в 30 женских гимназиях ведомства Императрицы Марии 9945 учениц. По более раннему периоду у меня есть данные по количеству учебных заведений ведомства Императрицы Марии по некоторым годам (например, в 1828 году было 10 институтов и затем в течении нескольких десятилетий увеличилось до 30, мариинские гимназии были созданы в 1858 году, их устав утвержден в 1862 году; 1880 году числилось 27 мариинских гимназий и 30 институтов), однако, приведенные в скобках данные по числу учениц – оценочные, исходя из числа мариинских учебных заведений в соответствующем году помноженных на среднее число учениц за те годы, когда оно известно. Чтобы уточнить эти данные необходимы новые архивные изыскания по каждому учебному заведению.

²⁴ Здесь не учитываются военно-учебные заведения (в частности, кадетские корпуса, в которых в 1913 году училось почти 13000 человек) и частные учебные заведения, а также некоторые учебные заведения разных ведомств (например, начальные классы

Изменение числа учащихся учебных заведений гимназического уровня во Франции (количество учеников – в тысячах, население в миллионах):

Год	Школы для девушек	Государственные Школы	Частные школы	Все гимназического уровня	Население	Учеников на 1000 жителей
1809	—	27,6	22,6	50,1	28,6	1,8
1820	—	33,8	16,8	50,6	30,3	1,7
1831	—	39,8	20,6	60,4	32,6	1,9
1842	—	45,3	25,3	70,5	34,5	2,0
1854	—	46,4	64,4	110,8	35,9	3,1
1865	—	65,7	74,6	140,3	37,9	3,7
1876	—	79,2	75,4	154,7	36,9	4,2
1887	10,4	89,9	68,3	158,2 (168,6)	38,2	4,1
1898 ²⁶	9,0	63,9	48,8	112,7 (121,7)	38,7	2,9
1911	22,0	67,0	52,7	119,7 (141,7)	39,6	3,0

лицеев и других привилегированных учебных заведений). Частных учебных заведений первого разряда, соответствующих по уровню гимназиям в 1913 году было 392, в которых училось до 100 тысяч учеников. Таким образом общая численность учащихся гимназического уровня всех ведомств и типов накануне Первой мировой войны была около 800 тысяч человек. Кроме того имелось около миллиона учащихся посленаачальных учебных заведений разных типов (национально-религиозных, частных 2-ого и 3-его разрядов, различных школ и училищ, находившихся в ведомстве Министерства народного просвещения, императрицы Марии, Министерства торговли и промышленности, Священного Синода и в военном ведомстве). Эти учебные заведения сопоставимы с аналогичными низшими средними и посленаачальными учебными заведениями в Германии, Франции и Англии. Например, в Пруссии в 1911 году при населении в 40,2 миллиона человек во всех учебных заведениях гимназического уровня училось 233 тысячи человек, а в мужских посленаачальных и средних низшего типа (Mittelschule) – 243 тысячи, по женским посленаачальным и низшим средним учебным заведениям – данные отсутствуют [Ringer 1979, 272-273].

²⁵ Большая цифра (в скобках) получена при учете частных и военно-учебных заведений.

²⁶ До 1898 года в подсчетах учитывались (7-ой и 8-ой) классы, относившиеся к начальной школе, позже они исключены.

Изменение числа учащихся учебных заведений гимназического уровня в Пруссии (количество учеников – в тысячах, население в миллионах):

Год	Ober- real- schule	Реаль- ные гим- назии	Гим- назии	Всего гимназ- ического уровня	Насе- ление	Учени- ков на 1000 жителей
1865	6	12	39	57	18,5	3,1
1870	4	31	63	98	24,6	4,0
1875	5	40	70	115	25,7	4,0
1880	7	40	79	125	27,3	4,6
1885	15	33	83	131	28,3	4,6
1890	21	34	82	138	30,0	4,6
1895	30	31	82	143	31,9	4,5
1900	45	23	95	163	34,5	4,7
1905	62	33	105	200	37,3	5,4
1911	73	52	108	233	40,2	5,8

Из приведенных данных можно сделать несколько выводов:

1) Россия в рассматриваемый период имела весьма развитую систему «продвинутого» среднего образования. Причем, если в середине девятнадцатого столетия в российских учебных заведениях обучали примерно столько же учеников, сколько в Германии и Франции, взятых по отдельности, то в царствование Николая II в российских учебных заведениях гимназического типа было приблизительно столько же учеников, сколько во Франции, Германии и Англии вместе взятых. То есть Россия уже в тот момент стала мировой «сверхдержавой» в отношении продвинутых типов образования. Причем количественный скачок произошел именно в последнее царствование.

2) Российская система гимназического образования развивалась значительно быстрее, чем в странах Европы. Так с 30-ых годов XIX века до 10-ых годов двадцатого века, французская система среднего образования выросла в 2,5 раза, а российская более, чем в 20 раз. (При этом, однако, надо учитывать, что за тот же период население Российской империи выросло примерно в 3 раза, а французское увеличилось только на треть).

3) Хотя в XIX веке система российского «продвинутого» образования была менее инклюзивной, в царствование Николая II число учащихся в российских учебных заведениях гимназического типа в отношении

к числу детей соответствующего возраста в России было примерно таким же, как во Франции и Англии, несколько уступая Германии.

4) Рост среднего образования привел к тому, что на рубеже XIX и XX веков его роль стала явно шире, чем просто подготовка государственных служащих, то есть формирование бюрократического слоя, игравшего в российской жизни все возрастающую роль в XVIII – XIX веках. Именно в этот момент, закрепившееся начиная с царствования Николая I представление о гимназии как об инструменте формирования слоя чиновников, вступило в серьезные противоречия с более широкой концепцией средней школы как основного органа формирующего культурные силы нации в целом и «потребностями жизни» (прежде всего экономики страны). Именно на снижение «бюрократической зависимости» средней школы были направлены реформы, начавшиеся в министерства Боголепова и Ванновского, отмена указом Николая II в 1904 году прямой связи между получением сертификатов об окончании гимназий и университетов и присвоением чинов согласно Табели о рангах, усиление роли родителей в школьной жизни, децентрализация управления образованием и ориентация на «местные нужды» и так далее.

4. Женское образование

Из сравнения статистических данных по России со статистикой образования во Франции, Англии, Германии и Австро-Венгрии видно также, что Россия имела значительно более развитую, чем в других европейских странах систему среднего (а потом и высшего) образования для женщин.

В российских гимназиях уже в начале двадцатого века училось больше девочек, чем мальчиков, тогда как в большинстве европейских государств женское полное среднее образование сильно отставало от мужского вплоть до 60-ых годов XX века (впервые десятилетия в ведущих европейских странах девушки составляли не более 20% учащихся). Накануне революции 1917 года система гимназического и высшего образования для женщин в Российской империи была гораздо более развита, чем в Германии, Франции и Англии, несколько уступая лишь США. Это вполне опровергает до сих пор распространенный миф о «забитости женщин в царской России». Часто повторяемый аргумент, что «Софья Ковалевская не имела возможности получить полноценное высшее образование в России, поэтому поехала в Европу», на самом деле должен

интерпретироваться иначе: в России был избыток женщин получивших высококачественное среднее образование. Российские женские гимназии готовили значительно большее число выпускниц, чем аналогичные учебные заведения в Европе. Именно это вело к тому, что значительная часть слушательниц европейских университетов, где разрешалось совместное обучение, были русскими подданными. Например, в Швейцарских высших учебных заведениях в некоторые годы в середине XIX века училось больше русских, чем швейцарских женщин.

Начиная с 60-ых годов XIX века, в России развивалась самостоятельная система женских высших учебных заведений, которая в начале XX века также стала более развитой, чем в других европейских странах. До 1915 года особенностью России было строгое разделение женских и мужских высших учебных заведений (лишь в некоторых институтах образование в области медицины и искусств могли получать мужчины и женщины совместно). Но 17 августа 1915 года Николай II утвердил решение Совета Министров о приеме лиц женского пола на факультеты университетов в Казани, Киеве, Саратове и Томске (ранее совместное обучение было разрешено лишь на медицинском факультете Томского университета [Особые журналы 2008, 360-361]). Впрочем долгое время существовавшие до этого Высшие женские курсы в Москве, Петрограде и ряде других больших городов фактически уже были женскими университетами

5. Высшее образование. Образовательный и научно-технический потенциал нации

Аналогично с гимназическим образованием, развивалась система российского высшего образования. На рубеже XIX и XX веков в Российской империи обучалось чуть больше 40 тысяч студентов. В Германии, лидировавшей тогда в Европе, в 1903 году в университетах училось 40,8 тысяч человек, в высших технических учебных заведениях – 12,2 тысячи, в специальных академиях – 3,9 тысяч. На всех «факультетах» Франции в 1906 году училось 35,7 тысяч студентов, еще 5-6 тысяч обучалось в специальных учебных заведениях других ведомств и католических институтах. В университетах Великобритании в 1900-1901 годах училось около 20 тысяч человек, в учительских колледжах (training colleges в Англии и Уэльсе и colleges of education в Шотландии) –

5 тысяч [Ringer 1979]²⁷. Из этих данных видно, что система российского высшего образования по абсолютным показателям была сопоставима с системами других ведущих европейских стран. При этом российская система высшего образования развивалась значительно быстрее. Между 1906 и 1914 годом имел место беспрецедентный рост системы высшего образования. В итоге к началу Первой мировой войны российская система высшего образования сравнивалась с ведущими европейскими и в относительных масштабах (в отношении к численности населения). Относительные масштабы системы российского высшего образования в сравнении с общим населением страны на рубеже веков видны из Таблицы 3:

Таблица 3. Количество студентов высших учебных заведений на каждые 10000 жителей

	Россия	Великобритания	Германия	Франция
1899-1903	3,5	6	8	9
1911-1914	8	8 ²⁸	11	12

Из этих данных видно, что в начале XX века российская система по прежнему была менее «инклюзивной», чем немецкая (самой «инклюзивной» системой образования на тот момент была американская). В тоже время показатели для России и Англии вполне сопоставимы (причем значительное увеличение данного показателя по Великобритании достигнуто в основном благодаря Шотландии, где училось при-

²⁷ Здесь учтены учащиеся всех форм обучения, в том числе вечернего и дополнительного (part-time). На дневной форме обучения в высших учебных заведениях Англии в 1900 году было только 4500 студентов [Cardwell 1957, 156].

²⁸ Точные данные по данному периоду в Британской империи отсутствуют, оценка получена из экстраполяции данных по более раннему и более позднему периоду, приведенных в докладе комиссии лорда Роббинса, обобщенных Фрицем Рингером и данных по отдельным вузам – в частности, Кембриджу, Оксфорду и Лондонскому университету. В сборнике «Высшее образование в России», выпущенном в 1995 году НИИ ВО приведена аналогичная таблица (без Великобритании), причем данные по Германии завышены, а по России и, например, Франции – занижены. Я объясняю это исключительно «априорными» представлениями авторов о «лидерстве» Германии и «отставании» России.

мерно в два раза больше студентов по отношению к своей возрастной группе, в сравнении с Англией).

В царствование Николая II система высшего образования в России развивалась исключительно быстро. Причем наиболее быстро развивался сектор специального естественнонаучного и технического образования. Представление об этом дает сопоставление статистических данных по составу учащихся в России и Германии - стране наиболее развитого в то время высшего образования в Европе

Таблица 4а. Количество студентов в высших учебных заведениях Германии (в тысячах человек).

		1895 год	1911 год
Университеты	Теологический (протестантский)	3,0	1,5
	Теологический (католический)	2,7	1,8
	Юридический	7,7	10,7
	Медицинский	7,9	11,6
	Философский	8,5	28,8
	Всего:	28,5	55,6
Технические институты (политехникумы)		6,9	11,2
Академии (горные, лесные и сельскохозяйственные, ветеринарные)		2,9	2,4
Коммерческие высшие школы		---	1,0
Конфессиональные философско-теологические академии		---	1,3
Итого:		38,3	71,5²⁹
Население Германской империи (в миллионах человек)		52,0	65,4

²⁹ Ф.Рингер не учитывал военно-учебные заведения Германии. Данные по ним у меня отсутствуют.

Таблица 46. Количество студентов в высших учебных заведениях России (в тысячах человек).

Типы учебных заведений		1895 год	1914 год ³⁰
Университеты	Богословский (Юрьевский ун-т)	0,2	0,13
	Историко-филологический	0,6	3,4
	Физико-математический	3,6	9,9
	Юридический	6,7	15,3
	Медицинский	5,0	9,4
	Восточных языков (С.-Петербургский ун-т)	0,15	0,18
	Всего:	16,2	38,2
Технические институты (политехникумы)		5,5	26,5
Медицинские и ветеринарные институты		2,4	6,8
Духовные Академии		0,9	0,8
Педагогические		(0,9)	2,1
Юридические вузы		(2,0) ³¹	2,7
Сельскохозяйственные и лесные академии		1,4	7,0
Высшие женские курсы и прочие общеобразовательные институты для женщин		(2,0) ³²	33,8

³⁰ По университетам данные за 1911 год.

³¹ В конце XIX века в эту категорию попадают Училище правоведения, Александровский и Демидовский лицей. Каждое из этих привилегированных учебных заведений давало блестящее юридическое образование. В каждом из них училось по несколько сотен человек. Подсчет осложняется тем, что в Александровском лицее и Училище правоведения имелись общеобразовательные и университетские классы.

³² На высших женских курсах в Санкт-Петербурге в 1897-98 гг. числилось 960 слушательниц. Московские высшие женские курсы были официально открыты в 1900 году, но до этого были курсы В.И.Герье имевшие статус частного учебного заведения. Имелись высшие женские курсы в Киеве, Казани и т.д. Женщины могли получать высшее образование также в ряде специальных медицинских и педагогических учебных заведений (например, в Женском медицинском институте в Санкт-Петербурге где 1 января 1898 года состояло 186 слушательниц). Многочисленные высшие женские заведения, однако, постоянно меняли статус, открывались и закрывались, меняли штаты. Поэтому наши данные по этой категории являются очень приблизительными. Обучение женщин совместно с мужчинами в 90-ые годы допускалось только в музыкальных и художественных высших учебных заведениях.

Коммерческие институты	---	12,1
Консерватории, художественные академии музыкальные, театральные и искусствоведческие вузы	(1,6) ³³	6,4
Военные и военно-морские академии	(2,0)	2,8
Военные училища и специальные классы пажеского корпуса	(4,0)	5,9
Итого:	(38,5)	145,1³⁴
Население Российской империи (в миллионах человек)	124	171 ³⁵

Из таблиц 4а и 4б видно, что накануне Первой мировой войны Россия по прежнему уступала Германии в отношении университетского образования, но заметно превосходила в области специального образования³⁶.

³³ Это оценка «снизу». В Московской и Петербургской консерваториях в конце XIX в. обучалось около тысячи человек, примерно половина из которых – женщины. В высшем художественном училище при Императорской Академии художеств около 400 студентов, в петербургском Центральном училище технического рисования около 200. В большинстве вузов этой категории мужчины и женщины обучались совместно.

³⁴ Подсчет А.Е.Иванова дает несколько меньшую сумму – 123,5 тысяч студентов. Однако, по целому ряду позиций (например, военным и военно-морским учебным заведениям) он сильно занижен. Это объясняется, на мой взгляд, тем что А.Е.Иванов опирался, в основном, на данные «Отчета Министра народного просвещения за 1913 год». (Пг., 1916, ведомость № 6). А данные одного ведомства в дореволюционной статистике всегда требуют корректировки в сравнении с данными других ведомств. По-видимому из подсчетов здесь выпали военные училища (исходя из российского законодательства, аналогии с гражданскими вузами, соотношения программ и сроков обучения их очевидно нужно относить к высшим учебным заведениям), а самая большая Военно-медицинская академия попала в другую категорию. Кроме того, существуют, методические проблемы: например, следует ли считать некоторые общественные учебные заведения для женщин, где обучались после окончания гимназий к высшим учебным заведениям? Наша таблица сведена из разных источников по категориям и все учебные заведения после-гимназического уровня рассматриваются как «высшие». Безусловно, и эти данные не являются окончательными, а требуют дальнейшего уточнения. Окончательные данные могут измениться на несколько тысяч учащихся в ту или другую сторону.

³⁵ Вместе с Финляндией и Польшей.

³⁶ Нужно особо отметить, что сравнения часто используемые для доказательства якобы имевшего место «катастрофического отставания царской России» в сфере высшего образования накануне Первой мировой войны, как правило, некорректны. Иногда, например, сравнивают количество университетов в России и

Многие исследователи, в том числе А.Е.Иванов, обращали внимание на резолюцию Николая II в апреле 1912 г., после обсуждения вопроса о необходимых мерах по развитию высшего образования Особым совещанием и Советом Министров. На заключении Царь начертал: *«Я считаю, что Россия нуждается в открытии высших специальных заведений, а еще больше в средних технических и сельскохозяйственных школах, но что с нее вполне достаточно существующих университетов. Принять эту резолюцию за руководящее Мое указание»* (РГИА. Ф. 733. Оп. 156. Д.561. л.93). В духе сложившейся в советской и постсоветской историографии «нигилистического» отношения к фигуре Николая II в этом его высказывании видят тенденцию к «ограничению» университетского образования. Хотя с тем же успехом здесь можно говорить о концентрации усилий государства на развитии специального и технического образования. По свидетельству П.Н.Игнатьева Российский Император уделял повышенное внимание развитию именно технического образования и некоторые учреждения (например, Варшавский и Томский технологические институты им. Николая II) находились под его личным покровительством. Кроме того, данное решение являлось одним из первых опытов системного кадрового планирования в масштабах всей страны и опиралось на оценку потребностей Российской Империи в кадрах, осуществленной министерством Л.А.Кассо (последний действительно считал необходимым ограничить рост университетского образования). Однако, при следующем министре (П.Н.Игнатьеве) предыдущие оценки были пересмотрены. Новое исследование, проведенное Министерством народного просвещения, показало, что хотя университеты готовят достаточное число специалистов с юридическим образованием, существует растущая потребность в специалистах с университетским образованием в области медицины и естественных наук,

ведущих европейских странах и отсюда делают вывод об «отставании» в сфере университетского образования (например, [Высшее образование в России 1995, 254]). Действительно, в Российской империи было 12 университетов, тогда как в Германии, например, их было 22, а в Великобритании – 15. Но, при этом российские университеты были в среднем крупнее европейских, а некоторые высшие учебные заведения России (например, Лазаревский институт восточных языков, Александровский и Демидовский лицеи, Высшее училище правоведения, духовные академии и высшие женские курсы) не носившие названий «университетов», тем не менее, давали образование соответствующее университетскому в других странах. Поэтому данных только о числе университетов явно недостаточно, чтобы сопоставить уровень высшего образования, тем более, чтобы сделать на этом основании странный вывод о том, что «В высшем образовании Россия отставала от Германии в 3,4 раза, а в университетском – в 6 раз» ([Высшее образование в России 1995, 254]).

а также в преподавателях с университетским образованием. После соответствующего доклада министра Николай II пересмотрел предыдущее решение и санкционировал введение новых факультетов в Саратовском и Томском университетах, создание новых университетов (в Ростове-на-Дону, Перми, Иркутске и Нижнем Новгороде) и ряда других высших учебных заведений университетского типа (этот эпизод подробно описан П.Н.Игнатьевым на с.127-128 его мемуаров).

При этом Николай II всегда подчеркивал именно необходимость опережающего развития техники и технического образования. Приоритетное отношение Государя к развитию технологического потенциала страны и образовательного потенциала в этой сфере видно и из программных документов, составленных Николаем II уже в ходе войны. В этом отношении особенно замечателен, например, известный Приказ Государя Императора по армии и флоту от 12 декабря 1916 года, где подводятся итоги двух лет войны и дается характеристика существовавшего на тот момент положения: *«Под натиском германских войск, до чрезвычайности сильных своими техническими средствами, Россия, равно как и Франция, вынуждена была в первый год войны уступить часть своих пределов. Но эта временная неудача не сломала ни духа наших верных союзников, ни нас, доблестные войска мои. А тем временем путем напряжения всех сил государства разница в наших и германских технических средствах постепенно сглаживалась. Но еще задолго до этого времени, уже с осени 1915 года, враг уже не мог овладеть ни единой пядью русской земли. А весной и летом текущего года испытал ряд жестоких поражений и перешел на всем нашем фронте от наступления к обороне. Силы его, видимо, истощаются. А мощь России и ее доблестных союзников продолжает неуклонно расти»* (ГАРФ ф.601, оп.1, д.2480). Из этого текста, видно, что Верховный Главнокомандующий и Генеральный Штаб рассматривали идущую войну в категориях «потенциалов» воюющих держав, причем технический потенциал рассматривался как его важнейшая составная часть.

Этот документ интересен еще тем, что в нем отдается должное успехам военно-промышленного комплекса России в 1915-1916 годах, когда в рамках импортозамещения были созданы фактически на пустом месте целые отрасли промышленности (многие отрасли химической промышленности, в частности, имевшая стратегическое значение коксобензольная промышленность, оптическая промышленность, двигателестроение), а также значительное увеличение выпуска оборонной продукции и создание новых видов вооружений.

Достижения российской техники в военный и послевоенный период, быстрое приращение «военно-технического потенциала» были бы

невозможны, если бы за два десятилетия, предшествовавшие большой войне в Российской империи не был бы создан соответствующий «образовательный потенциал». Накануне Первой мировой войны в университетах, высших технических школах и академиях Германской империи училось не более 25 тысяч специалистов с естественнонаучным (без медицинского) и инженерным образованием. В высших учебных заведениях других крупных европейских странах (Великобритании, Франции, Австро-Венгрии) их было еще меньше. Между тем в университетах, высших технических, военно-инженерных и коммерческих училищах Российской империи обучалось не менее 40-45 тысяч специалистов такого рода. Уровень их подготовки был примерно такой же как у европейских коллег, свидетельством этого является, между прочим, успешная карьера многих русских инженеров-эмигрантов, создавших целые отрасли и технологические школы Западной Европе и Америке (достаточно упомянуть И.И.Сикорского, С.П.Тимошенко, В.К.Зворыкина, В.Н.Ипатьева, А.Е.Чичибабина). В институциональном отношении российские учреждения этого типа в этот период развивались быстрее немецких³⁷. Таким образом, вопреки широко распространенным представлениям можно сделать **вывод, что Россия уже между 1904 и 1914 годами (вместе с США) стала мировым лидером в области технического образования, обойдя Германию.**

Этот вывод может показаться неожиданным. Но, повторяюсь, именно он объясняет, во-первых, почему в годы Первой мировой войны «Россия... в смысле увеличения выпуска имела самую успешную военную экономику»³⁸ или, по крайней мере «русские достигли сравни-

³⁷ Я здесь имею в виду не только количественный рост, но и появление принципиально новых форм взаимодействия образования и промышленности. В качестве примера можно привести учрежденный в 1916 году Высочайше утвержденным решением Совета Министров Образцовый завод химико-фармацевтических продуктов при Императорском Московском Техническом Училище (сейчас МВТУ им. Баумана). Завод рассматривался не только как производитель нужных армии медикаментов, но и как место, где будут «подготавливаться вполне сведущие руководители подобного рода предприятий в России» [Особые журналы 1916, 89-90]

³⁸ Согласно данным крупнейшего специалиста в области сравнительного изучения мировых экономик Агнуса Маддисона, представленным на его интернет-сайте (Agnus Maddison, Historical Statistics for the World Economy: 1-2006 AD) накануне Первой мировой войны Российская Империя имела вторую по размерам экономику в мире. ВВП Российской Империи (без Польши и Финляндии) составлял 8,6% от мирового, а население 8,7% от мирового. При этом промышленность России накануне войны немного превосходила промышленность Франции. В ходе войны, однако, имелся очень значительный опережающий рост в отраслях промышленности, связанных с военным производством и со снабжением армии. Эти данные западных исследований, на мой взгляд, могут быть скорректированы

мых с германскими, британскими и французскими чудес в производстве» [Мак-Нил 2008, 380; Ливен 2007, 451, 671; Ferguson 1998, 263]³⁹. Это же обстоятельство объясняет тот факт, что Советский Союз, несмотря на чудовищные потери в послереволюционный период, когда погибло или эмигрировало из страны около трех четвертей российских ученых и инженеров, оставался одним из лидеров мирового промышленного и научно-технического развития. То что потери были настолько велики показывают специальные исследования по отраслям. Например, известные исследователи истории российской авиации В.Р.Михеев и Г.И.Катышев в своем капитальном исследовании о И.И.Сикорском проанализировали биографии 75 ведущих российских специалистов работавших до 1917 года вместе с создателем «Ильи Муромца» в том числе на авиационном предприятии компании РБВЗ. Из них только один погиб до 1917 года, 25 погибли между 1917 и 1924 годом. 32 эмигрировало. Причем среди эмигрантов – не только сам И.И.Сикорский и сотрудники его фирмы, но и такие выдающиеся специалисты как С.П.Тимошенко, Г.А.Ботезат, А.А.Лебедев, Л.В.Базилевич в течении многих десятилетий являвшиеся «золотым фондом» науки и техники Франции и США. Только 17 специалистов из 75 остались работать в СССР, причем 8 из 17, включая выдающегося конструктора истребителей Н.Н.Поликарпова, были репрессированы [Михеев, Катышев 2003]. Как резюмирует Вадим Михеев в другой своей работе: «В Гражданскую войну было уничтожено большинство

только в сторону повышения, так как используемые в англоязычной литературе методики расчета ВВП систематически занижают данные по странам типа Российской Империи (с большой долей внутреннего потребления по отношению внешней торговле, высокой долей сельского хозяйства и значительным потреблением внутри домохозяйств).

³⁹ Несколько иные оценки содержатся в англоязычных работах бывшего сотрудника ИИЕТ РАН Алексея Кожевникова, пытающегося обосновать свою теорию «великой сталинской науки». Согласно А.Кожевникову до начала Первой мировой войны в России существовал значительный крен в сторону «чистой науки», который лишь начал преодолеваться в военные годы. В фактической части своих работ этот исследователь, однако, подробно описывает историю того, как при участии «чистых ученых», вроде Д.С.Рожественского или А.Е.Чичабабина в 1915-1916 годах были созданы новые «инновационные» производства. Из фактов приведенных А.Кожевниковым любому непредвзятому читателю понятно, что дореволюционные «инновационные менеджеры» сумевшие, например, меньше чем за год наладить производство и произвести 15 миллионов противогазов, только что изобретенных другим «чистым ученым» (Н.Д.Зелинским), или «с нуля» создать производство высококачественного оптического стекла на Императорских фарфоровом и стекольном заводах сделали фактически чудо. В наше время за год успевают только «написать концепцию».

заводов, разорены аэродинамические лаборатории, нарушилась подготовка кадров, но самое главное — российская авиация лишилась лучших своих специалистов. «Вожжи» советской авиации были вынуждены тратить народные средства на содержание «рапалльских» немцев и наем третьесортных иностранных авиаконструкторов, а то и просто международных авантюристов, в то время как сотни авиаторов трудились в условиях эмиграции. По свидетельству современников, к началу 1930-х годов «русские летчики и инженеры в Америке сумели зарекомендовать себя так хорошо, что при образовании новых предприятий лица, их финансировавшие, ставили условием, чтобы половина инженеров — были русские. Большинство специалистов осели в странах с высокоразвитой промышленностью, в первую очередь в США» [Михеев 2003].

Аналогичные результаты дает выборочный просмотр биографий ведущих специалистов в других отраслях: между 1917 и 1925 годами Россия потеряла в разных секторах «высокотехнологичной» промышленности от 70 до 90 процентов наиболее квалифицированных кадров.

Исследования последних лет показывают, что основы успеха основных отечественных высокотехнологичных отраслей, таких как машиностроение, химическая, электротехническая, оптическая, авиастроительная, судостроительная, оборонная промышленность, энергетика были заложены не после революции, а в последние два предреволюционных десятилетия, а (например) пищевая и текстильная промышленность в СССР так и не смогли восполнить потери технологического уровня и утрату позиций на мировом рынке имевшие место после революции 1917 года. Точка зрения современных историков многих отраслей промышленности может быть сведена к двум позициям: одни считают, что советские проекты в технологической сфере (например, план ГОЭЛРО) были «лишь бледной калькой дореволюционных программ», другие, подчеркивая достижения СССР и роль в них лично Ленина и Сталина, признают, что эти достижения опирались на образовательный и научный потенциал дореволюционной России. Например, В.Л.Гвоздецкий и О.Д.Симоненко пытаются показать «пример созидательной деятельности новой власти», тем не менее признают: «В течение прошедших восьми десятилетий умалчивалось или говорилось мимоходом, вскользь, о главном: об уровне развития производительных сил дореволюционной России, о ее материальных, ресурсных и трудовых возможностях, о наличии крупнейшей в мире отечественной энергетической школы» [Гвоздецкий, Симоненко 2007, 56-57].

Говоря о сравнительной оценке образовательного и научно-технического потенциалов Российской Империи следует остановиться также на вопросе о международных связях и, в частности, на вопросе о «зависимости» России от науки и образования в Европе. То, что «множество студентов из России учились в немецких университетах и высших школах», а российская промышленность закупала, например, в Германии и Франции корабельные и авиационные двигатели, бензол и оптику, часто рассматривают как доказательство того, что российская промышленность и образование были только «развивающимися» или даже «крайне отсталыми» [Цветков 2007, 497; Байрау 2007, 28; Образование в императорской России 2002]. Вывод этот, однако, во многом оказывается поспешным, поскольку игнорирует системные особенности ситуации в мировой науке и образовании накануне Первой мировой войны.

Первый факт (касающийся обучения российских специалистов за границей), если его сопоставить с большим числом студентов технических специальностей в самой Российской империи говорит лишь о большом спросе на инженерные специальности и научные знания в нашей стране в тот период – то есть как раз о бурном развитии «наукоемкой экономики». Второй факт говорит об уровне развития международного научно-технического сотрудничества накануне Первой мировой войны. Некорректность вывода очевидна из двух простых фактов: перечисленные поставки из Германии были нужны лишь потому, что Россия имела масштабную судостроительную, авиационную и оборонную индустрию такого масштаба и уровня, какую имели на тот момент еще 3-4 страны в мире⁴⁰. К тому же почти полного импортозамещения

⁴⁰ Учеными ИИЕТ РАН им. С.И.Вавилова детально исследовано развитие в предреволюционной России наиболее «наукоемких» отраслей промышленности – машиностроения, судостроения, оптики, авиастроения, химической и электротехнической промышленности. В целом Россия оказывается в числе 4-5 наиболее передовых стран того периода. Так, например, хорошо известны технические достижения российских самолетостроителей (первый в мире тяжелый четырехмоторный бомбардировщик, гидросамолеты, достижения в области материаловедения и аэродинамики). Менее известно, что уже в годы Первой мировой войны самолетостроение стало мощной индустрией, сопоставимой с автомобиле- и судостроением. Так с 1914 по 1916 год Германия произвела 14062, Франция 12559, Великобритания 8326, Россия 3710, Италия 1637, США – 638 самолетов [Соболев 1995, 309]. То есть до 1917 года Россия как в качественном, так и в количественном отношении входила в четверку ведущих самолетостроительных держав. Настоящее отставание началось только в 1917 году. В 1918 году российское самолетостроение было фактически уничтожено. Исследователи часто пытаются объяснить спад 1917-18 гг. внутренними причинами (например, слабостью российского двигателестроения).

по перечисленным позициям удалось очень быстро достичь в условиях войны в 1915-16 гг., что было бы невозможно при «крайней отсталости». Поэтому можно говорить лишь об относительном «отставании» России от мировых лидеров – Германии, Великобритании и США, по конкретным направлениям и в конкретных отраслях, но нельзя говорить о «крайней отсталости» страны в целом. Во время царствования Николая II Россия прочно вошла в пятерку наиболее развитых стран в отношении уровня развития науки, научно-технического образования и «высокотехнологичных отраслей промышленности».

* * * * *

Впрочем, говоря о критериях «уровня развития», надо понимать, что даже сами по себе данные о количестве студентов не вполне отражают состояние высшего образования. Так в Таблице 5 приведены данные о количестве студентов зачисленных в университеты Германии в XVIII-XX веках. Видно, что в 1830-70 годах количество обучающихся в среднем не увеличивалось, а в определенные моменты даже падало⁴¹. Учитывая рост населения оказывается, что наиболее «образованным» был XVII век, а в XIX соотношения количества студентов к общему на-

Это объяснение, очевидно, является натяжкой: спад 1917 года имел место во всех стратегических отраслях примерно по одному сценарию и был связан с постепенным разрушением основополагающих государственных и экономических структур, резким ослаблением не только военной, но и трудовой дисциплины, то есть системным политическим кризисом начавшимся немедленно после февраля-марта 1917 года. Подтверждением этого вывода являются данные В.И.Михеева и Г.И.Катышева [Михеев, Катышев 2003, 223-242], показавших что осенью 1916 года пресловутый «моторный голод» был в России преодолен и началось массовое производство двигателей как собственной конструкции, так и лицензионных, а сами авиазаводы были подготовлены к переводу на поточное производство (именно такая реорганизация привела к существенному увеличению выпуска самолетов в Англии, Германии, США в 1917-1918 гг.). К срыву этой программы в России привели начавшиеся забастовки, революционные события и непоследовательные действия пришедшего к власти революционного правительства.

⁴¹ Подобные некорректные сопоставления проводили не только советские и постсоветские ученые. Так еще П.Ф.Каптерев в начале XX века вслед за С.А.Князьковым и Н.И.Сербовым указывал, что в годы правления Николая I число студентов русских университетов увеличилось незначительно (в 1830 году было 3317 студентов, в 1855 – 3659) и считал, что эти данные по динамике «прямо убийственны» [Каптерев 2004, 259-261]. Эти исследователи, однако, забывают сказать, что в Европе и, в частности, в лидировавшей по части университетского образования Германии в эти годы ситуация обстояла также или даже хуже. Резкий рост численности студентов в Европе начался только с середины 60-ых годов. Кроме того для полноты картины следовало бы привести данные о специальных учебных заведениях, которым император Николай I уделял большее внимание [Шевченко 2003].

селению было минимальным⁴². Между тем именно XIX столетие можно считать «золотым веком» германских университетов, когда авторитет немецкого образования и науки стоял чрезвычайно высоко. В тоже время рост числа студентов в двадцатые годы двадцатого века и после Второй мировой войны во многих странах, в том числе в Германии и в нашей стране сопровождался одновременным падением качества образования.

Таблица 5. Количество студентов в германских университетах (данные заимствованы из [McClelland 1980, 157]).

Год	Общее число (в тысячах)
Около 1700	9000
1760-ые	7000
1795-1800	6000
1811-1815	4900
1819	7400 (оценочно)
1825	9876
1830	15838
1840	11518
1850	11169
1860	11883
1870	14134
1896	28500
1903	35000
1914	60000
1931	104000
1938	43000
1950	150000 (+28000 в ГДР)
1969	440000 (+126000 в ГДР)

⁴² Аналогичные данные приводятся Фрицем Рингером для Великобритании. В первой половине XIX-ого века в Англии показатель «инклюзивности» (то есть отношение числа студентов к общему числу жителей Англии в соответствующей возрастной категории) равнялся 0,2-0,3. То есть из каждой тысячи англичан в возрасте 18,5 лет только 2-3 поступало в университеты. В семнадцатом веке этот показатель был равен единице. То есть из каждой тысячи молодых англичан в университет поступали 10 [Ringer 1979, 226-228]. Таким образом «уровня семнадцатого века» британское высшее образование вновь достигло только в первой четверти XX века. По моим оценкам «инклюзивность» российского высшего образования при Николае I была на уровне 0,15-0,2; а при Николае II накануне Первой мировой войны – чуть больше 1.

То, что прямые статистические сравнения не всегда корректны, показывают и сравнения численности учащихся в европейских странах и в США. В Соединенных Штатах Америки в начале XX века в университетах обучалось около 150 тысяч человек, а во всех средних учебных заведениях – почти миллион. То есть, по этим показателям США опережали все европейские страны, включая Германию. Между тем, американские учебные заведения очень сильно отличались по уровню, причем только некоторые из них давали образование того же качества, что европейские университеты и гимназии.

Сопоставление числа учащихся в советских средних школах и до-революционных гимназиях также не вполне корректно, так как простое сравнение программ говорит о том, что гимназия была учебным заведением более высокого уровня. Советская средняя школа, как было показано выше, скорее соответствовала так называемым «высшим начальным училищам». Хотя во всех ведущих странах (в Германии, Англии, Франции и т.д.) начиная с 20-ых годы наблюдался быстрый рост числа учащихся на «среднем» и «посленачальном» уровнях везде эти данные должны быть скорректированы с учетом падения качества обучения и переходом «на бумаге» некоторых низших учебных заведений в более «статусную» категорию. В СССР этот процесс был еще более бурным, прежде всего в виду практики пропагандистских «приписок», на которые обращал внимание еще Питирим Сорокин⁴³.

Поэтому для очень относительной оценки уровня распространения качественного фундаментального образования оказываются полезными только сравнительные данные о развитии системы «продвинутого» среднего образования в заведениях аналогичного типа при использовании целого ряда дополнительных параметров, характеризующих, например, качество образования, его роль в социальной стратификации и т.д.

6. Начальное образование

Говоря о начальном или народном образовании в России, следует прежде всего сделать несколько замечаний методологического и терминологического характера.

⁴³ Его оценка может показаться даже слишком жесткой: «Наивные, невежественные или недобросовестные лица много писали о громадных заслугах Советской власти в области народного просвещения. Нужно ли говорить, что все это вздор» [Сорокин 2008, 285]

Во-первых, неоднозначны сами термины «начальное образование» и «народное образование». В XX веке эти термины воспринимались по большей части как синонимы и сводились к обучению чтению, письму и некоторым другим элементарным навыкам. Именно «грамотность» в целом считались основным содержанием и целью начального образования.

Между тем в различных культурах и в различные исторические эпохи обучение грамоте часто рассматривалось как далеко не самый важный, а нередко даже и необязательный элемент «народного образования», то есть «базового» образования широких слоев народа, во многом определявшего его культурную идентичность. Исторически существовали даже типы цивилизаций (описанные, например в платоновском «Федре» или в «Записках о галльской войне» Цезаря), где «грамотность» как таковая рассматривалась как помеха истинному «образованию». Подобные подходы, в целом относятся к дописьменной или по крайней мере допечатной эпохе⁴⁴. Однако, и в XIX веке некоторые видные русские интеллектуалы уделявшие особое внимание развитию народного образования видели мало пользы в развитии «грамотности» как таковой. К примеру здесь можно упомянуть Ивана Киреевского или Владимира Даля [Даль 1993; Киреевский 2003, 125-148], подчеркивавших развращающее влияние формальной грамотности крестьян, если она одновременно не сопровождается укреплением религиозного благочестия, «общего образования» и способности позитивно применить полученные знания.

Таким образом «народное образование» нельзя сводить к обучению грамотности и прочим «элементарным навыкам». Именно поэтому при развитии массового движения церковно-приходских школ во второй половине девятнадцатого века ставилась задача не просто научить детей читать, писать и считать, а более широкие цели культурного образования. Важнейшей из этих целей было приобщение к сознательной духовной жизни в Православной церкви, но также и начало развития интеллектуальных и эстетических способностей, характерных для более высокого типа образования. Характерно, например, отношение к изучению церковно-славянского языка, в котором видели не только язык господствующей Церкви, но и возможность войти в традиционный культурный мир и уникальное средство развития формальных способностей ума,

⁴⁴ Что не значит, что они не имеют значения в более современные периоды. Исследования по теории коммуникации показывают, что разные с точки зрения коммуникационные культуры скорее не сменяют друг друга «стадиально», а сосуществуют одновременно, причем в определенную историческую эпоху один коммуникативный тип доминирует над остальными и определяет их систему взаимодействия.

аналогичное тому, которое латынь и греческий играли в гимназическом образовании. Народное образование в церковно-приходских школах несло в себе поэтому также и элементы фундаментального образования. Не случайно известный российский математик академик В.И. Арнольд, оценивая новый проект реформы российского образования в начале XXI века, отметил, что во многих отношениях современная «модернизируемая» школа предъявляет меньшие интеллектуальные требования, чем четырехлетняя (двухклассная) дореволюционная церковно-приходская школа [Арнольд 2002]. (Как отмечено выше курс советской средней школы в действительности наиболее полно соответствует так называемым «высшим начальным училищам» по закону 1912 года. Лишь некоторые лучшие советские школы и только по отдельным предметам, например, по геометрии, изучавшейся по дореволюционному учебнику Киселева, достигали уровня гимназий).

Бесспорно специфическое понимание смысла и содержания начального образования непосредственно соотносится с преобладающей в данной стране и народе культурной, главным образом религиозной традицией. Непосредственную связь типа религиозности и отношения к коммуникативным средствам, например, ярко показал Маршалл Мак Люэн в своей знаменитой работе «Галактика Гуттенберга» [McLuhan 1962]. Однако, и до него был хорошо известен факт, что массовое распространение грамотности среди широкого населения вследствие религиозного акцента на способности самостоятельно читать текст Священного Писания является характерной чертой Протестантизма. Если для римо-католического мирянина (также как, отчасти, и для «простого» православного или англиканского «прихожанина») в целом полагалось достаточным восприятие смысла Писания через его слушание в ходе «соборного» богослужения, а акцент переносится на «исполнение» услышанного, то для любого протестанта вменяется в непосредственную религиозную обязанность постоянное индивидуальное чтение священного текста. Это во многом объясняет, почему именно в странах, где преобладал радикальный протестантизм кальвинистского толка (Швейцария, Шотландия, некоторые Североамериканские штаты, например, Массачусетс) «народное образование» ассоциировалось прежде всего с умением читать, которое поэтому стало фактически всеобщим очень рано (в XVII – XVIII веках).

С другой стороны, анализируя данные по грамотности населения и массовости начального обучения в разных странах нельзя не заметить очевидную тенденцию. Наиболее близкими к полной грамотности населения в начале XX века оказываются те же протестантские страны

(Шотландия, белое население США, особенно в радикально протестантских штатах как Массачусетс, Швейцария, Германия и особенно Пруссия, Великое Княжество Финляндское в составе Российской Империи). Традиционно католические и православные страны (Россия, Италия, Испания, Португалия, Греция, православные и католические страны Восточной Европы) относятся ко второй группе, где общая грамотность населения в начале XX века составляла от 20 до 50%, а грамотность новобранцев 50-80%. Франция, Англия и Австро-Венгрия, занимавшие в цивилизационном отношении промежуточное положение между этими группами стран, занимали промежуточное положение и по показателям грамотности населения.

Данный религиозно-цивилизационный фактор, определяющий понимание смысла и содержание «необходимого минимума» образования действовал главным образом через семью и общество (прежде всего религиозную общину).

Второй фактор связан с политикой государства (через законодательные меры и систему государственных учебных заведений). Начиная с XVIII века именно национальное государство в лице правительственных учреждений становится основным агентом распространения образования и субъектом образовательной политики. Несмотря на наличие разного рода философских проектов всеобщего государственного начального обучения, начиная с XVIII и даже XVII веков, реальное воплощение эти проекты начинают обретать с 30-ых годов XIX веков, когда в Швейцарии и Франции («закон Гизо») были приняты соответствующие законодательные акты. Законы о всеобщем начальном образовании в разных странах были приняты в разное время и их принятие сопровождалось длительной полемикой и борьбой. Например, в Англии пакет соответствующих законодательных актов введен в действие между 1870 и 1907 годами после того как была преодолена серьезная оппозиция (настаивавшая на невмешательстве государства в этот вопрос).

Следует отметить, что формальное законодательное введение всеобщего обучения вовсе не всегда означало реальное его введение. Формальное решение реализовывалось лишь в том случае, когда воля правительства (почти повсеместно заинтересованного в увеличении грамотности из соображений развития промышленности и бюрократической управляемости) совпадала с господствующей в народе традицией и образом жизни. Именно это имело место, например, в Швейцарии, Германских государствах, Финляндии, многих американских штатах. Противоположная ситуация имела место, например, в Италии. Обязательное обучение в возрасте 6-9 лет здесь было введено еще в 1877 году,

однако, непосредственно накануне Первой мировой войны число неграмотных среди новобранцев и брачующихся доходило до 40%⁴⁵, что говорит о том, что требование обязательного обучения грамоте по крайней мере в начале XX века вовсе не исполнялось значительной частью населения. (По многим параметрам именно Италия являлась наиболее близким аналогом России. Это также была страна с преимущественно крестьянским, воспитанным под влиянием традиционного Христианства населением, в тоже время имевшая высокоразвитое искусство, науку и промышленность).

В России законопроекты о введении всеобщего обучения появлялись с начала царствования Александра II (они разрабатывались Особым комитетом, созданным по Высочайшему повелению 28 июля 1861 года). Однако вскоре было осознано, что введение обязательного обучения, возможно только после обеспечения общедоступности школ на всем пространстве Империи, что являлось чрезвычайно сложной задачей. Большинство положений о всеобщем обучении получили силу закона лишь 3 мая 1908 года. При этом в полном объеме закон об *обязательности* всеобщего обучения, после длительной общественной дискуссии, так и не был утвержден Государственной Думой.

Дело в том, что законодательство о всеобщем обучении имеет два аспекта: первый – «общедоступность», требование к органам власти обеспечить условия для всеобщего обучения (обеспечение бесплатности или общедоступности, создание соответствующих «школьных сетей»⁴⁶ и т.д.). Второй аспект – «обязательность», то есть нормативное требование к населению, которые под угрозой административного или даже уголовного преследования (например, в СССР – под угрозой лишения родительских прав) обязаны отдавать детей в школу. Что касается первого аспекта в царствование Николая II приняты соответствующие законодательные и нормативные акты, выделялось значительное бюджетное финансирование и последовательно осуществлялась программа по созданию условий для всеобщего обучения, в том числе создания его материальной инфраструктуры. Результаты переписи 1897 года дали не-

⁴⁵ По данным Питирима Сорокина в 1904-1913 году аналогичный показатель в России не превышал 30% [Сорокин 2008, 400]. Так например, среди 10251 новобранцев принятых в 1913 году в низший состав флота было 1676 малограмотных и 1647 неграмотных. По данным Военно-статистического ежегодника за 1912 год (СПб., 1914. С.372-375.) среди рядового состава армии из 906 тысяч человек числилось 302 тысячи «малограмотных» («неграмотные» не числились).

⁴⁶ «Школьные сети» - официальный термин эпохи царствования Николая II, именно в это царствование создана школьная инфраструктура, лежащая в основе образовательной системы нашей страны до сих пор.

обходимый статистический материал для осуществления «системной» работы по созданию «школьных сетей», то есть базовой инфраструктуры (материальной в виде школьных зданий и учебных пособий и кадровой в виде квалифицированных учителей на местах), покрывающей всю территорию Империи. Ставилась задача обеспечения доступности школ для всех детей с радиусом 3 версты. Именно эта проблема (обеспечения физической доступности школ и наличия на местах квалифицированных специалистов), учитывая протяженность страны, была самой трудной. Но после 1897 года она успешно решалась главным образом за счет сотрудничества Министерства народного просвещения и земств. В результате к 1917 году в стране были построены «школьные сети», до сих пор составляющие основу образовательной системы России и других государств, входивших в Российскую империю. Именно в этот период в нашей стране была создана материальная инфраструктура национальной школьной системы, в том числе построены школьные здания, а также обеспечена административно-организационная инфраструктура, которая должна была в дальнейшем расти только в смысле увеличения численности специалистов, охвата всех детей, повышения длительности обучения и т.д. (к 1916 году в Российской империи было около 140 тысяч школ разных типов, сегодня в России около 65 тысяч общеобразовательных учреждений всех типов. Всего в Российской Федерации сейчас 135,5 тысяч образовательных учреждений всех типов и форм собственности (то есть не только общеобразовательных, но и профессиональных учебных заведений, учреждений дополнительного образования и т.д.).⁴⁷ Таким образом Российская империя уже в начале XX века по инфраструктурным параметрам школьной системы (например, отношение числа школ к количеству населения, равномерность их распределения, пространственная доступность, управляемость и т.д.) превосходила не только большинство государств того времени, но и современную Российскую Федерацию. Однако, «охват» детей начальным обучением, особенно в сельской местности и в удаленных регионах не был стопроцентным. Отчасти это происходило из-за невозможности для детей из далеко-удаленных деревень посещать школу, отчасти из-за нежелания родителей учить некоторых детей в регулярной школе (в последние десятилетия XIX века все еще была очень распространена

⁴⁷ Снижение числа школ в СССР, а затем и в Российской Федерации сравнительно с Российской Империей выражает прежде всего процесс постепенной деградации инфраструктуры школьного образования в российской деревне. В советский период количество и наполняемость школ в сельской местности непрерывно уменьшалось, этот процесс продолжается и до сих пор.

практика неформального обучения деревенских детей странствующими «грамотеями», переходящими из дома в дом [Рачинский 1883, 29]).

Министерская статистика 1911-14 годов, в частности, данные однодневной школьной переписи, предпринятой в январе 1911 года, позволяли сделать вывод, что *«русская начальная народная школа, до весьма недавнего времени существовавшая главным образом на счет местных средств, ныне же поддерживаемая крупными отпусками из средств казны, развивается в центральных великорусских и малороссийских губерниях достаточно быстрым ходом при должном взаимодействии правительства и местных организаций, и что достижение здесь в недалеком будущем общедоступности начального обучения можно считать обеспеченным»* [Объяснительная записка 1912, 193]. При этом данные полной школьной переписи января 1911 года и частичной переписи января 1915 года говорят о том, что на тот момент в центральных великорусских и малороссийских губерниях было обеспечено фактически полное обучение мальчиков. Иначе обстояло дело с обучением девочек (даже в Европейской России в школах обучалось не более 50% девочек в начальных школах) и с ситуацией в губерниях с преимущественно инородческим составом населения, прежде всего в регионах Средней Азии, а также в удаленных губерниях Сибири. Тем не менее, работа по введению всеобщего обучения велась в соответствии с четко утвержденными планами. К 1914 году, например из 441 уездного земства 15 земств полностью осуществили всеобщее обучение, 31 были близки к осуществлению, 62% земств предстояло менее 5 лет для осуществления плана, а 30% от 5 до 10 лет [Начальное народное образование 1916, 146]. Планы создания школьных сетей продолжали эффективно реализовываться вплоть до 1917 года. Таким образом, между 1919 и 1924 годом должно было быть осуществлено всеобщее обучение всех детей Империи (в четырех или пятилетних начальных школах, с возможностью продолжения обучения в высших начальных училищах и гимназиях). Полной реализации этих планов помешала не столько Мировая война, сколько Революция 1917 года и Гражданская война, породившая миллионы беспризорников и лиц оставшихся без попечения родителей [Сорокин, 2008]. В СССР всеобщее обязательное обучение (четырёхлетнее) было введено только 14 августа 1930 года Постановлением ЦИК И СНК Союза ССР «О всеобщем обязательном начальном обучении».

Что касается численности учащихся, следует отметить, что СССР примерно до 1925 - 1927 гг. в школах училось существенно меньше детей, чем в Российской Империи в 1914-1916 году. Значительный скачок численности произошел лишь в 1930-1931 учебном году (после при-

нения Постановления о всеобщем обучении). Согласно официальным данным приведенным в Постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе» за один 1930 год число учащихся в СССР выросло с 13,5 до 20 миллионов⁴⁸.

* * * * *

Завершая этот обзор количественных показателей, следует сказать несколько слов о статистике грамотности населения, которая советскими историками использовалась для доказательства теории «катастрофического отставания». Как правило, мнение о «поголовной неграмотности» населения царской России считается чем-то само собой разумеющимся. Однако, оно вовсе не так очевидно и требует критического анализа. Основную статистическую базу для выводов о состоянии грамотности населения Империи дают результаты переписи 1897 года. В соответствии с данными переписи в 1897 году на 1000 человек населения приходилось 211 грамотных. Эти данные, однако, требуют уточнений. Во-первых, нужно исключить из данных переписи детей до 9 лет. Во-вторых, следует учесть неоднородность населения Империи – значительное «ухудшение» статистики, в частности, давали недавно завоеванные среднеазиатские территории, уровень грамотности кото-

⁴⁸ В Постановлении ЦК ВКП (б) 1931 года утверждалось, что в 1914 году в школах училось 7,8 миллионов учеников. Эти данные явно занижены. По данным школьной переписи 18 января 1911 года в начальных школах Империи училось 6,62 миллиона мальчиков и девочек. Но эта перепись охватывала не все школы, а только начальные. К тому же между 1911 и 1914 годом численность учащихся сильно выросла. По данным Государственного комитета по народному образованию Временного правительства, стремившегося максимально дискредитировать царское правительство, в 1914 году в начальной школе в возрасте от 8 до 11 лет училось 7,788 миллиона детей (ГАРФ ф.1803, оп.1, д.24, стр.7), именно из этой оценки, видимо и появились данные, приведенные в постановлении 1931 года, в которой речь идет уже не о детях 8-11 лет, а о всех детях учащихся в начальной и средней школе. При этом по-видимому и данные Государственного комитета по народному просвещению 1917 года занижены. По альтернативной оценке в 1914 году только в начальных школах училось 8,9 миллионов учеников (Статистический ежегодник России на 1915 г. Пг., 916. Отд. 1. С. 144, эти данные принимает и современный исследователь И.О.Крылов). Кроме того как подсчитано выше уже в 1913 году в средних и посленачальных учебных заведениях Империи училось примерно 1,8 миллиона школьников. Таким образом уже в 1914 году во всех школах Империи было около 10,7 миллионов учеников. По поводу численности учащихся в годы Первой мировой войны нет точных данных, но число учебных заведений на территориях нынешней Российской Федерации продолжало увеличиваться. Программы строительства школ по-прежнему работали. Кроме того в 1915 году из Польши и Прибалтики было эвакуировано около 200 средних школ, которые начали работать во внутренних российских губерниях.

рых примерно соответствовал Британской Индии. При этом, например, в данных переписи не учитывались территории Великого княжества Финляндского имевшие почти 100% грамотного населения – один из лучших показателей в мире.

С учетом этих факторов оказывается, что в Европейской России в 1897 году грамотными были 30% населения, среди мужчин – 43%. Кроме того, как указывал известный исследователь традиционного образа жизни русской деревни М.М.Громыко, в статистических данных этого периода, в частности, в данных переписи 1897 года имело место существенное занижение уровня грамотности русского крестьянства по трем причинам: 1) Часть крестьян (в том числе старообрядцы) предпочитали скрывать свою грамотность, 2) Согласно традиционной методике обучения «грамотеями» обучали сначала чтению, а только затем письму, в результате чего часть формально «неграмотных» умели свободно читать, но не умели писать, 3) Значительная доля крестьян умели читать духовную литературу по-церковнославянски, но при этом не считали необходимым изучать русскую грамоту и также считались «неграмотными» [Громыко 1991]. С учетом всех этих обстоятельств оказывается, что по уровню грамотности Россия оказывается в одной группе с Испанией, Грецией и Италией.

Следует учесть, что уровень грамотности – один из косвенных показателей охвата населения начальным образованием за предшествующие приблизительно 50 лет. Причем более или менее адекватно этот показатель соответствует проценту обучаемых приблизительно за 20-30 лет до переписи. То есть перепись 1897 года отражает главным образом итоги царствования Александра II, а об итогах царствования Николая II можно было бы судить только по статистическим данным 20-40-ых годов XX века, в частности, по всеобщей переписи 1937 года (усилия советской власти по борьбе с безграмотностью позволили только отчасти преодолеть последствия гражданской войны, в частности, массовой детской беспризорности, бывшей в России невиданным до того явлением). Более актуальные данные о состоянии начального обучения давала статистика грамотности рядовых новобранцев в армии и флоте. Накануне Первой мировой войны показатель грамотности новобранцев в Российской Империи составлял 70-80 %.

При этом важно, что более детальные статистические исследования грамотности населения, предпринятые в частности русскими земствами в начале XX века, позволяют оценить влияние на распространение и характер начального образования третьего (наряду с ду-

ховно-религиозной традицией и государственной политики) фактора - господствующего образа жизни, включающего экономические, гендерные, демографические и географические аспекты.

Анализ статистических данных по начальному образованию в Российской империи подтверждает вывод, что структурные особенности образованности населения сильно зависели не только от государственной политики, но и от установок общественных групп. Наиболее наглядна в этом плане «аномалия», связанная с женским образованием выходцев из крестьянского сословия. Так, в начальных школах и училищах училась примерно в два раза больше мальчиков, чем девочек. В то же время индекс образовательных возможностей на гимназическом уровне у девочек из крестьянских семей, оказывается *выше*, чем у мальчиков (0,30 у девочек, 0,26 у мальчиков). Это говорит о том, что хотя почти все крестьянские семьи отдавали в начальную школу мальчиков, только половина считала нужным отдавать туда девочек. Однако, затем, если ребенок проявлял хорошие способности, девочки имели больше шансов продолжить образование на гимназическом уровне. Это, по-видимому, было связано с господствующими механизмами социальной мобильности: для девочки из крестьянской семьи с хорошим образованием резко повышалась возможность выйти замуж за представителя более высокой социальной страты. Данный пример, как и многие другие (например, данные о грамотности детей из крестьянских семей в зависимости от величины их наделов), показывает, что образовательные предпочтения родителей-крестьян, во-первых, далеко не являются линейной функцией от их экономического положения, а во-вторых очень сильно влияют на ключевые параметры национальной системы образования. Данный фактор был настолько силен, что органы государственной власти, в частности, Министерство народного просвещения считали необходимым строить свою политику с учетом предпочтений крестьянских семей. Судьба министерского законопроекта о всеобщем начальном обучении (который лишь частично получил силу закона в 1908 году) в конечном счете выражает именно эту тенденцию. Напротив, советская практика акцентировала внимание именно на втором (принудительном по отношению к семьям) аспекте законодательства о всеобщем обучении.

7. Профессиональное образование

Различение профессионального и общего образования играло чрезвычайно важную роль в XIX и XX веке. Хотя далеко не всегда их соотношение было столь однозначным. Концепция образования в этом отношении тесно переплетается с преобладавшей образовательной политикой и историей образовательных учреждений.

С.В.Рожественский в своем капитальном труде, посвященном истории Министерства народного просвещения отмечал, что на протяжении почти всего XVIII столетия активность государства была направлена главным образом на создание профессиональных учебных заведений. Начиная с царствования Петра Великого в России было создано значительное число военных, морских, горных, медицинских, юридических учебных заведений, а также семинарий и академий для подготовки духовенства. «Общее» образование в тот период носило прежде всего «элементарный» характер [Рожественский 2003, 1-11], а попытки создать общеобразовательные учебные заведения более высокого уровня (начиная с Академии царя Федора Алексеевича и Университета при Академии наук) были значительно менее удачными. Это вполне соответствовало общеевропейской тенденции, поскольку XVIII век в целом был временем упадка университетов и создания специальных учебных заведений. «Общее» образование в большей степени носило «средовой» характер, тогда как профессиональное обучение институализировалось. Французская революция довела эту тенденцию до крайности, ликвидировав все традиционные университеты и создав вместо них единую общенациональную систему специальных школ. Напротив, XIX век был веком высококачественного общего образования, которое давали гимназии, выделившиеся из подготовительных факультетов старых университетов и реформированные университеты. Профессиональному образованию уделяли существенно меньше внимания, причем и на концептуальном уровне и с точки зрения социального статуса оно стояло ниже, чем общее образование. В России эта тенденция была даже менее выражена, чем в других странах Европы, так как русские Императоры и значительная часть правящего слоя все же следовали образцу Петра Великого, уделявшего большее внимание именно специальному (военному, техническому, медицинскому) образованию. Тем не менее на практике рост системы начального и среднего профессиональ-

ного образования не поспевал за ростом системы общего образования, что породило в том числе известную проблему «лишних людей», которой Министерство народного просвещения и еще больше Министерство внутренних дел было сильно озабочено по крайней мере начиная с 60-ых годов XIX века.

Новый этап массового развития профессионального обучения при одновременном повышении его социального статуса начался в конце XIX – начале XX века. Хотя и до этого времени в России имелось весьма значительное число типов начальных, посленачальных и средних профессиональных учебных заведений разных ведомств (технических и ремесленных, горнопромышленных и художественно-промышленных, торговых, сельскохозяйственных, педагогических и медицинских и т.д.). В начальных и средних профессиональных учебных заведениях Министерства народного просвещения, например, велась подготовка специалистов по направлениям «механообработка», «химия» и «строительство». Но численность учащихся во всех этих учебных заведениях заметно уступала численности учащихся в общеобразовательных начальных и средних школах.

В конце XIX века стала активно развиваться сеть коммерческих и индустриальных учебных заведений, готовивших кадры для бурно развивавшегося финансового сектора и крупной промышленности и подчиненных Министерству финансов и Министерству промышленности и торговли. Все большую активность по развитию сети своих учреждений профессионального образования проявляло и Министерство народного просвещения.

В рамках земельной реформы в 1909 – 1914 году по инициативе П.Н.Игнатьева, бывшего начальником департамента земледелия, была создана широкая сеть начальных, средних и высших сельскохозяйственных учебных заведений. Став Министром просвещения в 1915 году граф Игнатьев существенно расширил сеть профессиональных учебных заведений Министерства народного просвещения. В отличие от заведений Министерства промышленности и торговли целью этих учебных заведений была уже не подготовка персонала для крупной промышленности, а повышение профессионального уровня населения в целом. Эта сеть должна была, с одной стороны, резко повысить технический уровень подготовки молодых людей и дать профессии представителям всех социальных групп, а с другой стороны, выполняла важную социальную функцию по предотвращению появления «лишних людей», получивших общее образование, но не имевших профессии.

Говоря о развитии профессионального образования следует помнить, что оно может осуществляться далеко не только в учреждениях системы начального, среднего и высшего профессионального образования (вроде ПТУ и техникумов советского времени). В последние «постиндустриальные» десятилетия стало очевидно, что профессиональное обучение может осуществляться не только через «систему учреждений». Выдвинута новая концепция непрерывного «средового» и «сетевого» профессионального обучения, позволяющего обеспечивать каждому человеку на протяжении всей жизни профессиональную подготовку и переподготовку, в том числе и вне учреждений основного и дополнительного профессионального образования.

Говоря об этих концепциях, однако, надо четко понимать, что подобное «средовое» обучение профессии не является современной «инновацией», поскольку и до XX века уже играло огромную роль. Многие исследователи обращали внимание на парадокс: относительная неразвитость или даже почти полное отсутствие системы начальных, средних и даже высших профессиональных учебных заведений, например, в Англии в XIX не означало отсутствие профессиональных рабочих, техников и инженеров (в отличие от других стран Европы инженерные вузы в британских странах начали развиваться лишь во второй половине девятнадцатого столетия, а активно – с начала XX века [Cardwell, 1957]). Каким же образом эти квалифицированные рабочие, техники, а тем более специалисты высшего звена получали профессиональное обучение? Ответ очевиден: они получали его непосредственно в рамках работы в профессиональной среде. Первоначально это обучение происходило в семье или через традиционную практику обучения «подмастерья» у мастера (например, ремесленника) и т.д. Этот подход к профессиональному обучению очевидно является более традиционным. Однако, в XIX веке в него были внесены существенные коррективы, потому что подобное профессиональное обучение, во-первых стало частью значительно более изощренной и методически организованной профессиональной практики, а во-вторых стало предметом государственного регулирования. Очевидным примером является обучение солдат и младшего командного состава в рамках новой регулярной армии, создававшейся на протяжении XVIII века. В дальнейшем эта практика систематического обучения перешла и в хозяйственную сферу.

В качестве примера следует привести так называемое «Урочное положение» на строительные работы в Российской Империи введенное

Высочайшим указом 17 апреля 1843 года, а затем пересмотренное и дополненное Высочайшим указом от 11 июля 1869 года в результате работы межведомственной комиссии (Министерства путей сообщения, Внутренних дел, Морского, Военного ведомств и Ведомства государственных имуществ). «Урочное положение» является по сути детальной регламентацией обучения строительных специалистов и рабочих («уроков рабочим и мастеровым людям») с программой и методическим материалом по всем видам основных строительных работ. Изданное с комментариями и рисунками, оно становилось, фактически, учебником (например, см. [Урочное положение 1913]). Таким образом обучение и контроль обучения рабочих и мастеровых, по крайней мере в строительном деле (включая возведение зданий, железных и шоссейных дорог, инженерной инфраструктуры), являлось весьма разработанной и регламентированной государством частью профессиональной деятельности уже в царствование Николая I. Задача этого обучения и контроля профессионального уровня работников в значительной степени ложилась на руководителей и инженеров проектов. И именно наличие высокоразвитой работы по подготовке кадров низшего и среднего звена являлось одной из причин быстрого развития строительного дела, железнодорожного дела, некоторых отраслей промышленности в Российской Империи.

Позже, в царствование Николая II, распространению технических знаний и профессиональному обучению взрослых был придан новый импульс. Вехами в этом отношении явилась земельная реформа, осуществлявшаяся под руководством премьер-министра П.А.Столыпина и главноуправляющего земледелием Кривошеина. Важной частью реформы было создание системы распространения технических и агрономических знаний среди широких слоев населения. Следующий шаг был сделан после принятия в 1914 году «сухого закона», когда Николаем II была санкционирована программа по созданию системы образования для взрослых.

И только наличие такой «распределенной» системы профессионального обучения объясняет тот «чудесный» факт, что как до так и после 1917 года было значительное число людей, достигших значительных профессиональных высот и при этом формально нигде (кроме, например, общеобразовательной церковно-приходской школы) не обучавшихся.

8. Структура финансирования образования

Весьма важным дополнением приведенных выше социологических данных является сравнительный анализ структуры финансирования образования в Российской Империи, СССР и Российской Федерации и в других странах. К сожалению до сих пор даже в серьезных научных работах (как, например, в недавней статье Т.Чумаковой [Чумакова, 2005]) преобладает некритическое повторение идеологических догм советского периода или публицистических выступлений предреволюционного периода о «недостаточности средств» на образование в Российской Империи⁴⁹.

Для четкого понимания этого вопроса нужно исследовать по крайней мере три вопроса:

- 1) Структуру финансирования образования.
- 2) Систему приоритетов бюджетного финансирования.
- 3) Механизмы контроля эффективности и целевого расходования бюджетных средств.

Только комплексный анализ всех этих трех аспектов позволяет сделать более или менее объективный вывод об особенностях экономической политики в области образования в тот или иной период.

Разумеется, такое исследование могло бы быть предметом отдельной очень обстоятельной работы. Здесь мне бы хотелось лишь обозначить общие тенденции и структурные особенности экономической политики в области образования Российской империи в царствование Николая II и сопоставить его (для сравнения) с соответствующими данными в 20-ые годы XX века и в первое десятилетие XXI века. Исходя из сопоставления этих данных можно сделать следующие выводы:

- 1) Структура финансирования образования в российской Империи имела более сложный характер, чем в СССР и сопоставима по структуре с современной Российской Федерацией. Так в настоящее время (в Российской Федерации) образование финансируется из четырех источников: а) средства государственного федерального бюджета в рам-

⁴⁹ Большинство дореволюционных высказываний на эту тему связано с просьбами или требованиями к Правительству о выделении дополнительных средств из казны. Обосновывая необходимость дополнительного финансирования заинтересованные лица естественно говорили о его «недостаточности». Такие высказывания встречались и встречаются везде и во все времена. Даже современные российские нефтяные компании постоянно жалуются на «недостаток средств» и требуют на этом основании снижения налоговых ставок.

ках финансирования ведомств, федеральных целевых программ и национальных проектов; б) средства государственного бюджета субъектов федерации (через которые финансируется, например, заработная плата большинства школьных учителей); в) средства местных бюджетов; г) плата за обучение, образовательные услуги и частные пожертвования. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2004 году расходы консолидированного бюджета на образование составили около 530 миллиардов рублей, причем около 20% составили средства федерального бюджета, 20% - государственных бюджетов субъектов федерации и около 60% средства местных бюджетов. Внебюджетные средства из-за отсутствия открытой статистики, ее недостоверности и наличия значительных «теневых» (коррупционных) денежных потоков точно оценить фактически невозможно, но в расчетах Министерства образования и науки считалось, что общая доля образовательных расходов в ВВП в 2004 году составляла 4,9%, из которых бюджетные расходы – 3,5%. То есть внебюджетные расходы оценивались в 1,4% или более чем в 200 миллиардов рублей. (За время президентства В.В.Путина также имела место впечатляющая динамика роста расходов на образование, так в 2000 году консолидированный бюджет образования немного превышал 200 миллиардов рублей, а в 2008-2009 году достиг 1 триллиона рублей, но указанные пропорции в целом сохранились).

Образование в Российской империи, также как в Российской Федерации, финансировалось из нескольких источников на разных уровнях. Это были: 1) средства государственного казначейства через Министерство народного просвещения **и другие ведомства** (ведомство Императрицы Марии, Священного Синода, военное ведомство и т.д.); 2) средства земств, городов, волостей, сельских обществ, средства губернского земского сбора в неземских губерниях; 3) прочие «общественные» средства – средства церквей и монастырей, приходских попечительств, войсковых касс, средства дворянства, общественных организаций; 4) частные пожертвования; 5) плата за обучение; 6) проценты с капитала (так как многие высшие и средние учебные заведения, имея полную хозяйственную самостоятельность (экономическую автономию) обладали значительными собственными капиталами, сопоставимыми с так называемыми *endowments* в США и Великобритании).

Что касается консолидированного бюджета, в 1914 году, по оценке Питирима Сорокина [Сорокин 2008, 285-287, 400], общие расходы всех государственных ведомств на образование составляли почти 300 миллионов золотых рублей (в том числе 161 миллион по ведомству Министерства народного просвещения), расходы земств и городов по «об-

разовательным» статьям в том же году составляли около 360 миллионов рублей. То есть «консолидированный бюджет» казначейства, земств и городов составлял до 660 миллионов золотых рублей.

Один золотой рубль 1914 года по покупательной способности можно оценить примерно в 1000 рублей при уровне цен 2008 года⁵⁰. Таким образом консолидированный бюджет образования в Российской империи 1914 года при пересчете по паритету цен был сопоставим с консолидированным бюджетом образования в Российской Федерации в президентство В.В.Путина (при сопоставимой численности населения страны).

При этом в начале царствования Николая II из средств государственного казначейства на образование выделялось немногим более 40 миллионов рублей, а земства, города и учреждения расходовали еще 30-40 миллионов. Что касается структуры других статей финансирования их можно видеть из следующих данных. В 1894 году 77 % средств университетов поступали из казны, 6% составляли доходы с капиталов, 13% плата за слушание лекций, 4% пособия и пожертвования от лиц и учреждений⁵¹. В гимназиях Министерства народного просвещения 40% составляли средства казны, 21,8% - пособия от лиц и учреждений, 3,1% - доходы с капиталов, 28,7% - плата за обучение. Земские и городские учебные заведения финансировались в основном из средств земств и городов, но получали значительные субсидии из средств казначейства.

⁵⁰ Это оценка в «первом приближении». Различные методики оценки по покупательной способности обсуждаются в работах Пола Грегори и Агнуса Маддисона. Другой подход заключается в переоценке по отношению к золоту. По мере ухода от «золотого стандарта» эта оценка становится все менее точной, но она тем не менее тоже дает некоторые ориентиры. 1 золотой империал (15 рублей) содержал 11,612 граммов золота. То есть 1 рубль в Российской империи при Николае II имел обеспечение в 0,774 грамма золота. Принимая цену золота на конец 2008 года в 800 рублей за грамм получаем что золотой эквивалент 1 рубля 1914 года стоит 619,3 рубля в 2008 году. Однако, следует отметить, что рубли 2008 года (также как доллары и евро) в отличие от валют 1914 года не имеют твердого обеспечения в золоте и по мнению многих экономистов «переценены» (или иначе рыночная цена золота занижена минимум в 1,5 – 2 раза). Таким образом мы снова получаем оценку согласно которой 1 рубль 1914 года примерно равен 1000 рублей 2008 года (точнее – нижняя граница оценки составляет 600 рублей, верхняя 2000 рублей).

⁵¹ Эта пропорция сохранялась и в дальнейшем. Например, согласно отчету Императорского Казанского университета за 1913 год все расходы по ведомости составили 1 063 224 рубля 75 копеек. В том числе: 1) из средств государственного казначейства 723 370 рублей 86 копеек, 2) из сбора за слушание лекций 93 499 рублей 66 копеек, 3) Из процентов на жертвованный капитал 38 434 рублей 90 копеек. Кроме того университет получил доходы от лечения больных в клиниках (17 024 рубля 98 копеек), от продажи произведений ботанического сада, от издательской деятельности и т.д. [Отчет Казанского университета 1913, 226-227].

2) Приоритеты государственной бюджетной политики наиболее явно характеризуются долей соответствующей статьи расходов в государственном бюджете. В 1913-14 гг. доля бюджета Министерства народного просвещения по отношению к бюджету государства составляла 4,3–4,8%, расходы на образование по всем ведомствам составляли более 9% государственного бюджета (весь государственный бюджет составлял 3 миллиарда рублей в 1913 году и 3,3 миллиарда рублей в 1914 году). Существенно, что образовательный бюджет Российской Империи продолжал быстро расти и в годы Первой мировой войны (в 1913 году бюджет Министерства народного просвещения – 143 миллиона рублей⁵², 1916 – 196 миллионов).

Эти оценки очевидно противоречат данным советских исследователей и, опиравшихся на них данным иностранных специалистов о том, что *«царское правительство.. недостаточно заботилось о финансировании социо-культурной сферы»*. Даже Пол Грегори, подвергший экономические данные советских исследований существенному пересмотру, оставил без изменений бюджетные оценки советской историографии. Как в первой своей монографии по экономике Российской Империи [Gregory 1982], так и в более поздней работе [Грегори 2003], изданной на русском языке, этот крупнейший американский специалист приводит одни и те же данные. По 1913 году он оценивает расходы царского правительства на образование и здравоохранение в 1913 году в 154 миллиона рублей, а капитальные инвестиции казны (прежде всего в строительство) в образовательной сфере в 8 миллионов рублей [Грегори 2003, 141-145]. Очевидно, что эти данные сильно занижены. По-видимому, П.Грегори учитывает в бюджетных расходах на образование только расходы Министерства народного просвещения, полностью игнорируя расходы других ведомств по образовательным статьям. В «инвестициях» он вообще считает только одну статью расходов Министерства народного просвещения (расходы на строительство и ремонт зданий учреждений Министерства, как раз составлявшие 8,4 миллиона рублей). Между тем только в росписи Министерства народного просвещения за 1913 год капитальные инвестиции составляли не менее 22,4 миллиона (пополнение школьно-строительного фонда Петра Великого 14 милли-

⁵² Точнее согласно смете Министерства народного просвещения за 1913 год 142 738 тысяч рублей. Из них 7 651 тысяч рублей – высшие учебные заведения, 32 291 тысяч рублей – средние учебные заведения, 11 037 тысяч рублей – высшие народные училища, 55 277 тысяч рублей – начальные народные училища, 8 400 тысяч рублей – ремонт и строительство зданий, 14 000 тысяч рублей – пополнение школьно-строительного фонда Петра Великого.

онов и строительство и ремонт собственных зданий 8,4 миллиона рублей), а ведь были еще капитальные инвестиции других ведомств.

Разумеется, неточности П.Грегори в данном случае объясняются систематическими недочетами (вторичных) советских и иностранных, прежде всего немецких и французских, источников которыми он пользовался. Однако, это не единственная причина. Дело в том, что начиная с 60-ых годов наиболее влиятельной на Западе была так называемая «азиатская модель» интерпретации развития капитализма в России, ассоциирующаяся прежде всего с именем Александра Гершенкрона (A.Gerschenkron). Согласно этой модели развитие капиталистических отношений в России (как и в ряде других «восточных» стран, прежде всего Японии) шла по «особому» пути «развития капитализма». Его особенностью был мобилизационный и «догоняющий» характер и при этом исключительная роль государства и государственных инвестиций в нарождавшуюся «капиталистическую» экономику. При этом само собой разумелось что «расходы российского правительства шли в основном на оборону и управление, а не на здравоохранение и образование»⁵³ [Грегори 2003, 27-28]. Хотя сам Грегори довольно критически относится к «гершенкороновской модели» и убедительно показал полную несостоятельность многих ее тезисов, даже для него догмат о малой доли расходов на образование в Российской Империи остался в полной силе⁵⁴.

⁵³ Аналогичных взглядов в советской историографии придерживалась школа историков-«шестидесятников» во главе с К.Н.Тарновским, в последнее время очень активным и эмоциональным защитником взглядов этой школы является В.В.Поликарпов [Поликарпов 2008].

⁵⁴ В своих мемуарах граф П.Н.Игнатьев, который был сыном министра внутренних дел, успешно руководил киевской полицией в бытность губернатором Киева, а потом стал министром народного просвещения несколько раз обращает внимание на то, что именно полиция в Российской империи хронически недофинансировалась. Это явно проявилось в ходе событий 1905 – 1907 года. Позже хотя правительство осознало необходимость дополнительного финансирования полиции Государственная Дума неизменно препятствовала повышению полицейских расходов, что и стало одной из причин слабости полиции в 1917 году. Напротив, расходы на образование постоянно увеличивались вплоть до самой революции. Например, в 1915 году в самый тяжелый год Первой мировой войны Министерству народного просвещения было выделено 30 миллионов рублей сверх запрошенной суммы! Граф П.Н.Игнатьев в своих мемуарах описывал очень характерный эпизод, имевший место в 1909 году, когда Совет министров рассматривал на одном из заседаний три проекта, «не вписывающихся» в сверстанный бюджет. Военный министр (Сухомлинов) запрашивал средства на строительство двух казенных заводов по производству орудий и ружей, морской министр (Григорович) запрашивал бюджет на строительство двух линкоров для Балтийского флота, а начальник департамента земледелия (Игнатьев) 12 миллионов рублей для создания сети сельскохозяйственных учебных заведений. Министр финансов (Коковцев) был

Проведя сверку по бюджетным росписям, я убедился, что приведенная выше оценка Питирима Сорокина значительно ближе к действительности, чем данные советских работ и даже П.Грегори. Долю образовательных расходов в консолидированном бюджете Российской Империи в последние десять лет царствования Николая II можно оценить в 15-17% и она превосходит соответствующие доли расходов, как в советских бюджетах, так и в бюджете Российской Федерации и вообще является очень высокой по мировым стандартам.

По самым оптимистичным оценкам при Советской власти в середине 20-ых годов «образовательные» статьи расходов в советских бюджетах составляли около 3% и в абсолютных цифрах упали более чем в 10 раз по сравнению с дореволюционным. Хотя по мере выправления ситуации в советской экономике бюджетные ассигнования на образование в относительных и абсолютных цифрах росли. По оценке Андрея Илларионова [Илларионов 1995] доля всех расходов на образование в консолидированном бюджете СССР в последние десятилетия составляла 9-10% (вместе с расходами на науку – около 12%). Доли в 8-9% от имперского бюджета и в 15-17% от консолидированного бюджета, имевшие место накануне Первой мировой войны никогда не достигались ни в СССР, ни в Российской Федерации. (Для сравнения в 2000 году расходы на образование по всем ведомствам составляли 4,09%, а в 2004 – 4,43%, в 2008 – 4,7% федерального бюджета. Расходы на образование в консолидированных бюджетах Российской Федерации составляли 11-13%).

3) Сами по себе объемы финансирования, однако, не всегда определяют **результат** инвестиций. Важнейшим аспектом финансовой политики в области образования являются **механизмы обеспечения целевого и эффективного расходования средств**. В этом отношении при изучении источников прежде всего бросается в глаза высокая прозрачность финансовой информации о деятельности учебных заведений всех уровней в Российской Империи. Фактически все детали хозяйственной деятельности были известны широкой публике. Штаты (то есть смета расходов) и финансовые отчеты о деятельности, как правило, публиковались ежегодно. Целевой характер и эффективность расходования средств могли контролироваться как государственными органами, так и обществом.

Причиной этого был прежде всего созданный за несколько десятилетий механизм «государственно-общественного управления» образо-

против всех трех проектов. Но в итоге средства были выделены именно на образовательный проект министерства земледелия! В дальнейшем подобные ситуации повторялись даже в годы Первой мировой войны (см. например [Особые журналы 2008, 390-391]).

ванием. В большинстве случаев учредителями (или содержателями, то есть источниками значительной доли средств) учебных заведений были города, земства, сословия или различные общественные организации. Поэтому в органах управления школ (педагогических и хозяйственных комитетах, попечительствах) как интересы общества, так и интересы государства были обеспечены установленной законодательно процедурой. С начала XX века в соответствующих органах были представлены и непосредственно родители учащихся.

* * * * *

Чтобы оценить конкретные последствия финансовой политики правительства Российской Империи в царствование Николая II, необходимо остановиться еще на двух вопросах – капитальном строительстве зданий образовательных учреждений и окладах преподавателей.

В последние десять лет царствования Николая II был осуществлен своего рода «национальный проект»: программа строительства «школьных сетей», в частности, сетей школьных зданий по всей стране, обеспечивших доступность школ для всех детей Империи с радиусом 3 версты. Проект реализовывался через заключение между имперским правительством и земствами. В рамках этих соглашений земство получая значительную помощь из казны должно было обеспечить условия для всеобщего обучения не более чем за 10 лет. Помощь центрального правительства регулировалась рядом законов и имела целевой характер, являясь по сути аналогом современных федеральных целевых программ и нацпроектов. При заключении соглашения Министерство помогало земствам и городам составить финансовый план его реализации, представляло типовые архитектурные проекты школьных зданий и т.д. При этом *«какой бы способ реализации школьных зданий не избирали городские власти, его отличают комплексность, системность, плановость»* [Градостроительство России 2003, 177-181]. Именно в результате этой целенаправленной деятельности не только в больших городах и уездных центрах, но в сравнительно небольших населенных центрах по всей России появились новые градостроительные доминанты – до сих пор привлекающие к себе внимание и являющиеся центрами общественной застройки здания школ, больниц, народных домов. Этот процесс был значительно ускорен законом от 22 июня 1909 года, когда при министерстве народного просвещения был создан школьно-строительный фонд (Фонд имени Преобразователя России императора Петра Великого). Из этого фонда выделялись невозвратные ссуды обеспечивающие до 50% капитальных затрат на строительство зданий (в сред-

нем по 1000 рублей на один «комплект» из 30-50 учеников). С 1909 по 1915 год Фонд израсходовал 61,5 миллионов рублей государственных средств на строительство школьных зданий. Согласно действовавшим в 1913 году нормативам сметная стоимость возведения 1 кубической сажени каменного дома составляла в зависимости от качества отделки от 70 до 150 рублей, деревянного от 30 до 100 рублей. Стандартная сельская начальная школа с пятью классами на 30-50 человек была двухэтажным зданием с несколькими кабинетами, актовым залом, библиотекой, рекреациями общей площадью около 150 квадратных саженей (600-700 кв.м.) и высотой потолков 1,5 сажени. Сметная стоимость строительства такого здания составляла около 15 тысяч золотых рублей для каменного здания и 9 тысяч рублей для деревянного [Урочное положение 1913; Градостроительство России 2001, 205-207]. Начальные школы в больших городах были значительно больше и мало отличались по внешнему виду от гимназий. Только финансирование через Фонд Петра Великого (а существовали и другие бюджетные и внебюджетные фонды для строительства школ) всего за семь лет обеспечило строительство современных по тем временам школьных зданий для 120 тысяч классных «комплектов», что соответствует примерно 5 миллионам учеников. Именно в этих зданиях и в зданиях более старой постройки в 20-40-ые годы, после некоторого «уплотнения», размещались советские «средние» школы (новое существенное обновление капитального фонда школьных зданий началось только в конце 30-ых годов, когда стали строиться так называемые «сталинские» школы).

Государство также софинансировало строительство более крупных учебных заведений (от высших начальных и фабричных школ до реальных училищ, гимназий и вузов), которые до сих пор являются архитектурными доминантами общественной застройки большинства населенных пунктов России. Как отмечает современный историк архитектуры и градостроительства, *«не только в губернских, но и в небольших уездных городах независимо от расстояния, отделяющего последние от столиц губерний и империй, учебным зданиям придавались поистине столпные размеры, монументальность и представительность... для них отводились лучшие места в городе»* [Градостроительство России 2003, 181]. Не случайно в советское время, например, создаваемые в городах новые вузы часто размещались в зданиях дореволюционных школ.

* * * * *

Финансирование окладов преподавателей в государственных вузах и гимназиях обеспечивалось казной. В школах, имевших общественных

или частных учредителей (как правило, города, земства и общественные организации) государство выделяло пособия, рассчитывавшиеся на максимально допустимые по нормативам «комплекты» классов (сначала норматив составлял в низших классах – до 50 человек, в более старших – до 40 человек, затем их планировалось понизить до 40 и 30 человек соответственно). Например, на «комплект» самой низкой категории (начальный класс для детей 8-11 лет) в земской губернии выделялось 390 рублей в год. Подчеркну еще раз, что речь идет только о софинансировании части расходов школы из государственной казны (финансирование со стороны земств и городов, как правило, составляло значительную часть и полное финансирование на один класс можно оценить не менее чем в 1000 рублей). Нетрудно видеть, что данные дореволюционные нормативы сопоставимы с самыми высокими ныне действующими «нормативами подушевого финансирования» в Москве.

Что касается самих окладов преподавателей, они устанавливались в законодательном порядке штатами для всех типов учебных заведений, которые публиковались в официальных изданиях (например, в журнале Министерства народного просвещения) и включались в Свод Законов.

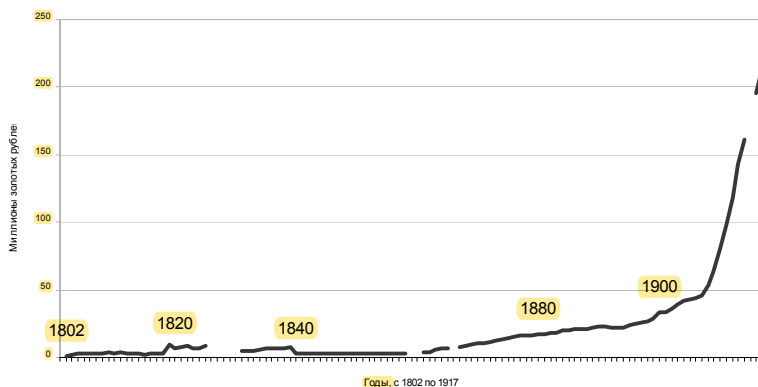
Так согласно закону 1912 года оклад учителя высших начальных училищ (то есть типа учебного заведения наиболее точно соответствующего семиклассным советским школам) составлял 960 золотых рублей (то есть около 1 миллиона рублей в ценах 2008 года) в год. Согласно штатам Томского технологического института Императора Николая II, утвержденным 23 февраля 1901 года ординарный профессор получал годовой оклад 2400 рублей, плюс столовых 1050 рублей и квартирных 1050 рублей. Динамика изменения штатов университетов и учреждений Императорской Академии Наук хорошо показана в монографии Е.Ю.Басаргиной. Во время царствования Николая II оклады университетских профессоров и штатных сотрудников Императорской Академии Наук выросли почти в два раза до 6000 рублей в год. Для сравнения средняя зарплата рабочего в 1913 году составляла 250 рублей в год, строительство крытого железом деревянного дома, соответствующего всем стандартам, площадью 70 кв.м по расчетам строительных смет 1913 года обходилось примерно в 600-700 рублей, кирпичного дома с полной отделкой площадью 150 кв.м – около 3000-4000 рублей. Мясо стоило (в зависимости от региона и сорта) 15-60 копеек за килограмм, картошка 1-2 копейки за килограмм, лошадь – 70-80 рублей, корова дойная 50-60 рублей.

То есть даже оклады скромных преподавателей школ и простых научных работников, не говоря уж об окладах профессоров и академиков, были весьма высоки и позволяли обеспечить достойный стандарт жизни.

* * * * *

В заключение этого раздела приведу график показывающий бюджетное финансирование Министерства народного просвещения с момента его основания в 1802 году до 1917 года⁵⁵. Хотя, как указано выше бюджет Министерства народного просвещения отражает лишь часть государственных расходов на образование, он может рассматриваться как наглядный индикатор внимания правительства к данной сфере. Видно, что с самого начала царствования Николая II имел место опережающий рост бюджетных расходов на образование, совершенно беспрецедентный в 1907 – 1917 годах⁵⁶. Ни до ни после этого периода Российское государство не расходовало на образование столь большую часть своего бюджета.

Бюджет Министерства народного просвещения, 1802 - 1917



⁵⁵ График построен на основании данных С.Рожественского и П.Сорокина [Рожественский 1902; Сорокин 2008] выборочно сверенных по бюджетным росписям. Разрывы в графике означают годы по которым у меня нет данных.

⁵⁶ Заметим, что инфляция по крайней мере в годы действия «золотого стандарта» между 1896 и 1915 годами может не учитываться. То есть в данном случае речь шла о «чистом» увеличении бюджетного финансирования. Для сравнения в 1895 году бюджет Российской Империи составлял 1 миллиард 496 миллионов золотых рублей, в 1908 году – 2 миллиарда 388 миллионов рублей, а в 1913 году – 3 миллиарда 302 миллиона. То есть тогда как общий бюджет Империи с 1895 по 1913 год увеличился в 2,2 раза, бюджет Министерства народного просвещения увеличился более чем в 6 раз. Консолидированный бюджет образования (с учетом расходов других ведомств, городов и земств) увеличился еще больше.

9. Законодательство Российской Империи и принципы образовательной политики

Правовая система является наиболее объективным, хотя по необходимости лишь частичным и формальным выражением «концепции образования» государства. В этом отношении именно обращение к Своду Законов Российской Империи в отношении норм, касающихся образования и науки, очень много дает для понимания нашей темы.

В российском имперском законодательстве следует прежде всего выделить две группы источников: во-первых, нормы гражданского права, восходящие к традиционному христианизированному римскому (византийскому) праву, а также традиционному русскому и германскому праву, и касающемуся так называемой «родительской власти» (первая часть «Свода законов гражданских», помещенная в первой книге первой части десятого тома Свода Законов Российской Империи); а во-вторых, нормы касающиеся учебных заведений и централизованной государственной системы управления ими, формировавшейся начиная с 1802 года (в Своде Законов эти документы составляют вторую часть одиннадцатого тома и некоторые разделы третьего тома).

Говоря о разделах русского гражданского права, касающихся образования и воспитания, нужно в первую очередь отметить, что они в целом аналогичны соответствующему законодательству европейских государств, также опирающихся на традицию христианизированного римского права. Понятие «родительской власти», включающее право и одновременно обязанность родителей образовывать своих детей является важной составной частью гражданского и конституционного права фактически всех ведущих европейских государств и затем вошло в систему международного права.

В то же время правовая система централизованного управления образованием начала формироваться в континентальных европейских государствах с первого десятилетия XIX века (отчасти как реакция на наполеоновские реформы). С начала XIX в крупных странах континентальной Европы, включая Россию, этот процесс институализировался через создание соответствующих министерств и развитие законодательства относящегося к системе учебных заведений. До этого момента правовые установления, относящиеся к системе образования как таковой, не шли дальше определения правового статуса отдельных учебных заведений. С начала XIX века в Европе и в России создаются единообразные национальные *системы* учебных заведений, что сопровождается законодательной регламентацией ведомственной системы управления,

утверждением типовых уставов высших, средних и начальных учебных заведений и государственным утверждением разного рода образовательных стандартов.

* * * * *

Говоря о *гражданском праве* прежде всего следует отметить раздел, относящийся к *«родительской власти в личных отношениях»* (ст.164-179 десятого тома Свода Законов Российской Империи). Содержание этой власти определяется соответствующими правами (ст.164-171) и обязанностями (ст.172-176). Причем наряду с обязанностями родителей (прежде всего обязанности воспитывать и образовывать своих детей) устанавливается обязанность детей (ст.177), которые должны оказывать родителям *«почтение, послушание, покорность и любовь»*. Родительская власть, по русскому праву, включала право применять *«домашние меры исправления»* и даже право родителей заключать детей в тюрьму *«за упорное неповиновение родительской власти, развратную жизнь и другие явные пороки»* (ст.165 - аналогичные нормы содержались и в французском, итальянском, немецком законодательстве [Загоровский, 1909, 302-314]). Дети не имеют право подавать иски против родителей по вопросам личной обиды или оскорбления (ст. 168). Объем родительских прав согласно русскому праву достаточно велик, а родительская власть полностью прекращается только со смертью родителей (не ограничиваясь возрастом совершеннолетия детей) и лишь частично ограничиваясь поступлением в государственную службу и вступлением в брак (ст.179, п.2 и 3). Однако, как и в других современных европейских системах права и в отличие от древнеримского права родительская власть, естественно, не включает в себя *«права жизни и смерти»* (ст. 170) и не сводится к власти одного отца.

Существенно, что если в (языческом) римском праве у родителей по отношению к детям говорится лишь о власти, но не идет речь об обязанности (прежде всего обязанности воспитания), а в послереволюционном (советском) праве у родителей есть лишь одни обязанности и никаких прав, то в дореволюционном русском праве права и обязанности родителей и детей оказываются уравновешенными. Причем это соотношение прав и обязанностей и сам дух этого раздела русского права явным образом соотносится с соответствующими максимами Нового Завета, прежде всего с известным текстом из послания апостола Павла (Еф. 6, 1-4). Также и нормы дореволюционного семейного права являются переложением в правовую форму новозаветных максим (например, статьи 106 и 107 десятого тома Свода законов Российской Империи

говорящие об обязанностях супругов по сути являются парафразом известного рассуждения апостола Павла (Еф. 5, 24-25).

С другой стороны эти разделы русского гражданского права, как уже сказано, носят традиционный характер и могут быть прямо сопоставлены с соответствующими византийскими и древнерусскими источниками гражданского и церковного права.

С появлением бюрократической системы управления образования, однако, возникло определенное правовое противоречие с этим традиционным правом родителей. Концепция образовательной политики, актуализированная в эпоху Просвещения, наиболее радикальным вариантом которой являлась якобинская идеология общественного воспитания «нового человека», через изъятие детей у родителей и помещение их в закрытые общественные учебные заведения, очевидно вступила в противоречие с традицией, отдающей родителям приоритет в образовании детей. Наполеоновская образовательная политика, как и политика крупнейших европейских государств, включая Россию, в первое десятилетие создавших единые системы образования и новую систему управления образованием, были во многом «реакцией» на крайности революции. Тем не менее эта политика несла в себе «родимое пятно» просвещенческой идеологии: важнейшим аспектом этой новой государственной образовательной политики стал ее элитаризм, вобравший в себя и социальные противоречия новой эпохи и старую, восходящую к средневековью, традицию «эмансипации» ученого сословия («клира») от характерных для «внешнего» общества органических связей, включая семейные связи.

В России противоречие между «новой» бюрократической образовательной политикой государства и «старой» традицией, относившей образование к компетенции «родительской власти» (причем и «образовательная» власть монарха и учительная власть духовенства рассматривались как своего рода расширение этой родительской власти), проявляется прежде всего в содержании 179 статьи десятого тома Свода законов Российской Империи, говорящей об ограничениях родительской власти. Именно возможность противоречивых толкований смысла этой статьи, на мой взгляд, выражает одну из наиболее существенных проблем государственной образовательной политики последних двух столетий, которая была вполне осознана (но не была разрешена) на рубеже XIX и XX столетий. В первом пункте 179 статьи говорится: *«Личная родительская власть не прекращается, но ограничивается ... Поступлением детей в общественное училище, начальство коего заступает тогда по их воспитанию место родителей».*

Нетрудно видеть, что данное положение Свода законов может быть истолковано двояко: 1) Можно интерпретировать статью 179 в смысле «уступки права»: родители, отдавая детей в школу, полностью передают администрации свое право и обязанность воспитывать детей и в этом смысле власть воспитывать на время обучения частично или полностью отчуждается от родителей; 2) А можно полагать, что речь идет о «делегации права»: начальство училища получает от родителей часть родительской власти, но при этом родительское право и обязанность воспитывать и образовывать полностью сохраняются, ограничиваясь лишь в смысле необходимости согласовывать свои действия с начальством училища.

В теории русские юристы, как и Законодатель склонялись ко второму варианту. Так Н.Аненков отмечал, что законодательный акт, показанный Сводом Законов в качестве источника этой нормы (а именно, Высочайше утвержденные 5 ноября 1804 года Уставы учебных заведений) указывает, *«что даже по отношению воспитания детей, отданных на воспитание в общественные училища, власть родительская не безусловно заменяется властью начальства этого заведения, так как в 43 ст. этого устава сказано, что «занимая, однако же, место родителей учителя не должны почитать себя за самовластных судей над детьми и управлять ими по своему усмотрению без всякого сношения с родителями»* и, затем, что *«сообщая свою власть учителям, родители сами не думают лишаться оной, почему благоразумие требует того, чтобы учитель совокупным трудом и советом с родителями, старался о наилучшем воспитании детей»* [Аненков, 1905, 222]. Кроме того согласно статьи 173 Свода Законов *«родителям представляется на волю»* - воспитывать детей дома или в общественном заведении.

Тем не менее на практике вплоть до начала XX века реализовывалось скорее первое понимание. Дело в том, что если временное предоставление родителями власти воспитывать учителям не означает отчуждения этой власти у родителей и если учитель (как требует устав 1804 года) должен согласовывать свои усилия с родителями – то необходим правовой механизм взаимодействия семьи и школы, в частности, механизм участия родителей в управлении учебным заведением. Однако, в явной форме этот механизм стал вырабатываться лишь в царствование Николая II между 1900 и 1916 годами и затем был полностью разрушен после 1917 года (поскольку большевики склонялись к тоталитарным крайностям якобинской образовательной политики, полностью исключавшей участие родителей).

Переходя ко второй части (публично-правовому регулированию)⁵⁷ сферы образования и науки следует сделать еще ряд замечаний общего характера. В западной историографии и сравнительной социологии образования весьма популярен взгляд на государственную образовательную и научную политику ведущих европейских государств XIX века, как на результат своего рода неявного «социального контракта» бюрократии и академической элиты (профессорско-преподавательского и ученого сообщества). Академическая элита вновь получала значительную корпоративную автономию (сильно отличавшуюся впрочем от автономии средневековых университетов) и власть учить, занимаясь свободными исследованиями, в ответ на поддержку политической власти правящего слоя. При этом существенно, что, например, в Германии, ученое сообщество и государственное чиновничество представляли собой по сути единую социальную элиту, которую Ф.Рингер назвал «немецкими мандаринами»: чиновничество заканчивало одни и те же университеты и разделяло общие ценности с профессиональными учеными [Ringer 1979, 1990; McClelland 1980]. Хотя в других европейских странах (Англии, Франции, России) эта тенденция не была столь яркой, она также имела место. В социальном отношении академическая элита и правительственные чиновники также являлись представителями одного и того же социального слоя, связанного родственными, экономическими и карьерными связями. С точки зрения закона сотрудники Академии наук и университетские и гимназические преподаватели сами являлись чиновниками. Причем они являлись госслужащими достаточно высокого ранга (ординарный академик и профессор относились штатами к IV классу то есть приравнялись к генерал-майору и действительно статскому советнику).

Характерно при этом, что западная, да и российская историография (составленная, разумеется, представителями этой самой «академической элиты») обращаясь к истории академий наук, университетов, науч-

⁵⁷ Следует отметить, что само по себе противопоставление частного и публичного права в данном случае весьма относительно. Русская правовая традиция тяготела к тому, чтобы в целом рассматривать образовательные отношения как публично-правовые. Именно поэтому, признавалось, что право родителей на воспитание своих детей распространяется не только на домашнюю, но и на публичную сферу (школы). С другой стороны, школы имевшие частных учредителей (например, гимназия Ивана и Александры Медведниковых, учрежденная частными лицами), рассматривались наравне с государственными и имели Высочайше утвержденные уставы.

ных и образовательных институтов, образовательной и научной политики в целом, сосредотачивается почти исключительно на взаимоотношениях двух «контрагентов» - бюрократии и академического сообщества. Именно в этой плоскости, например, в историографии немецких или русских академий и университетов лежит вопрос о пределах академической автономии и академической свободы, выборности или назначения должностных лиц, профессоров или академиков, «свободы преподавания» и «свободы обучения», степени «вмешательства государства», «оппозиционности» по отношению к правительству и т.д. (см. например, [Андреев 2005, Чумакова 2005, Басаргина 2008]). «Либеральная» точка зрения при этом состоит в отстаивании больших прав академического сообщества, «реакционная» или «авторитарная» - в стремлении к увеличению полномочий правительственной бюрократии.

Уставы учебных и научных заведений регулировали, прежде всего механизм государственного управления наукой и образованием, а также права учащихся и учащихся, механизмы самоуправления в образовательных и научных учреждениях. Первая часть одиннадцатого тома Свода Законов Российской Империи посвящена, с одной стороны, регламентации порядка ведомственного управления образовательными и научными учреждениями, а с другой стороны, механизмам, обеспечивающим права научных и учебных учреждений и порядок их коллегиального самоуправления. Важно отметить, что Российское имперское законодательство в последнем отношении оказывается весьма либеральным и значительно более действенным не только по сравнению с советским законодательством, но и по сравнению законодательством многих других европейских стран.

В отечественной историографии уже с предреволюционных времен гипертрофированно большое внимание уделяется вопросу об автономии университетов, причем зачастую не дается четкого понятийного определения, что имеется в виду под «автономией». Между тем автономия в средневековом смысле, характерная для «доклассического университета» состояла прежде всего в исключительных правах университетской корпорации, включавших неподсудность судам внешней юрисдикции даже по уголовным делам, полную самостоятельность во всех внутренних вопросах, свободу передвижения и т.д. В этом отношении «автономия» университетов, являлась одной из привилегий средневекового клира и возникала в контексте взаимоотношений церковной и светской власти. Подобные привилегии уже не существовали в XIX ни в одной стране мира – не только во Франции, где традиционные университеты были ликвидированы, но и в Германии и в других странах, задававших тон в разви-

тии университетов. Как отмечает А. Андреев, суть произошедшей около 1800 года смены моделей заключалась в *«переходе университета от корпорации к государственному учреждению, которое служит уже не узкогрупповым, а широким общественным интересам»*. При этом *«прежние университетские свободы, автономия подверглись переосмыслению... как свободы для науки и ради науки»* [Андреев, 2005, 158-159].

В этом отношении российские университеты по уставам 1804 и 1865 годов были даже более «автономными», чем абсолютное большинство высших учебных заведений в континентальной Европе. При этом российский университет был в этом отношении ближе к немецкому типу, предполагавшему одновременно высокую степень государственного регулирования и значительные университетские «свободы». С другой стороны в учебных заведениях всех уровней и научных обществах последовательно вводились органы автономного самоуправления, определявшие как содержательный, так и экономический аспект соответствующей деятельности (например, Педагогические советы и Хозяйственные комитеты в гимназиях, Советы, Правления и Собрания в университетах), вводилось начало выборности академиков, профессоров, преподавателей, значительной части должностных лиц, финансовой прозрачности и т.д. Большая часть таких учреждений имела право владеть своими капиталами (аналог британских *endowments*). Различные периоды «реакции» и «либерализации»⁵⁸ не отменяли и не вводили принцип автономии и государственно-общественного управления, но лишь вносили определенные изменения в порядок его реализации, расширяли или сужали компетенцию тех или иных органов самоуправления, выборность или назначаемость тех или иных лиц и т.д. Готовившийся в 1915-1916 годах новые уставы должен был еще более усилить эти механизмы.

* * * * *

Самостоятельность и автономия учебных и научных заведений, разнообразие их типов осуществлялись в рамках единой государственной образовательной политики. Манифест Императора Александра I от 8 сентября 1802 года преобразовывавший систему высшей администрации в Российской Империи и учреждавший министерства, в том числе Министерство народного просвещения означал создание правового механизма централизованного управления образованием. Но этот

⁵⁸ Типичный подход советских и постсоветских исследователей состоит во взгляде на историю образовательных институтов в Российской Империи как на *«историю периодического усиления и ослабления охранительных мер»* [Чумакова, 2005, 126].

механизм был лишь средством единой государственной образовательной политики, предполагавшей единую концепцию образования.

Министр финансов С.Ю.Витте в своем отзыве 5 ноября 1901 года на проект реформ, подготовленный комиссией Министра народного просвещения П.С.Ванновского так формулировал этот принцип (в отношении школьного образования): «... Понятие «единства» в применении к школьному делу имеет свое определенное содержание. Школа должна быть единою в том смысле, что, совместно с семьею, она призвана воспитывать истинных сынов России, дорожащих историческими заветами своей родины. Единство школы выражается и в том, что, независимо от свойства преподаваемых в ней предметов⁵⁹, она должна развивать умственные способности учащихся, призывать их к труду, воспитывать в них волю и характер, развивать их самостоятельность и чувство долга. Наконец, единство школы означает сосредоточение в руках государства заведывания и общего направления школьным делом, ибо вопрос о том, как и чему учиться молодое поколение, какую умственную подготовку оно получает, какой запас знаний пополняется в стране, это вопрос всего ее будущего, вопрос первостепенной государственной важности» (ГАРФ, Ф.543, оп.1, д.261, с.6-7). На мой взгляд, здесь сформулировано не столько личное мнение Министра финансов, сколько устоявшееся в кругах высшего чиновничества в XIX веке понимание необходимости и задач единой государственной политики.

* * * * *

К началу XX века господствовавшая в девятнадцатом столетии концепция среднего и высшего образования, рассматривавшегося до того прежде всего как орган самовоспроизводства чиновничьей элиты и академического сообщества во многом исчерпала себя. Гимназия и университет не могли больше рассматриваться исключительно как места подготовки социальной элиты, чиновников и преподавателей. Экономика требовала все большего числа высококвалифицированных специалистов, уже не обязательно являющихся государственными служащими. Это дало стимул к развитию специального высшего и среднего образования, но одновременно трансформировало круг обучения университетов и гимназий. С другой стороны, в социальном отношении

⁵⁹ Здесь полемизируя с предложением унифицировать преподавание, упразднить разнообразные типы учебных заведений и выработать новый «единый тип средней школы» С.Ю.Витте апеллирует к более традиционному пониманию единства школы заключающемуся в единстве концепции образования и единстве государственной образовательной политики при разнообразии типов учебных заведений.

все более широкие слои населения проявляли интерес и получали доступ к «продвинутым» уровням образования. Поэтому система высшей и средней школы уже не могла рассматриваться как орган образования «элиты» общества, но должна была вновь стать фундаментом культурной, политической и экономической жизни нации в целом. На это и были направлены реформы правового статуса и системы управления образованием имевшие место в начале XX века. Причем в некоторых отношениях наблюдался интерес к восстановлению более старых правовых и политических институтов, во многом, утративших значение в первой половине XIX века, когда сложился упомянутый «социальный контракт» бюрократии и академической элиты.

В этом контексте речь шла об усилении роли родителей. Русская правовая мысль никогда полностью не отказывалась от более традиционных принципов связанных с христианизированной традицией римского права. Так обер-прокурор Священного Синода и учитель Наследника Престола К.П.Победоносцев писал: *«Воспитание детей составляет прежде всего естественную обязанность родителей; следовательно, для исполнения сей обязанности родители непременно имеют и соответствующее оной право направлять это воспитание по лучшему своему усмотрению. Государственная власть вообще не вмешивается в это дело частной домашней жизни»*. Тут же однако он оговаривается, что *«есть предметы воспитания, почитаемые настолько важными для государства и общества, что некоторые законодательства объявляют их обязательными»*. К.П.Победоносцев до последнего времени считал подобное вмешательство государства (через законы об обязательном обучении) не вполне правомерным [Победоносцев 2003, 161]. На таких же позициях он стоял и в статьях «Московского сборника», который многие считали идеологическим манифестом первых лет царствования Николая II.

Однако логика социального и экономического развития, настойчиво требовала осуществления всеобъемлющей государственной образовательной политики и, в частности, именно всеобщего школьного обучения. При этом противоречие, о котором говорил К.П.Победоносцев (между безусловным правом родителей на воспитание своих детей и необходимостью единой государственной политики), также могло позитивно разрешаться лишь через сочетание более активной единой государственной политики и одновременное развитие государственно-общественных форм управления образованием.

10. Управление образованием до и после 1917 года

Взаимоотношения правительства и академического сообщества часто заслоняют собой более фундаментальный вопрос о взаимодействии системы образования и общества. Речь идет о правовом механизме учета интересов и участия в управлении образованием тех лиц, которые находятся вне бюрократического и научно-педагогического сообществ, но в конце концов и являются «заказчиками» образовательного процесса.

Научно-педагогическое сообщество как профессиональная группа «обеспечивающая» соответствующий образовательный процесс, склонна отождествлять свои собственные интересы в отношении образования с интересами общества в целом. Именно это является одной из причин недовольства вмешательством «внешних» сил, будь то высшая государственная власть, работодатели или родители. Этот процесс «самозамыкания» системы образования в долговременной перспективе в общем и целом разрушителен для государства.

Поэтому гипертрофированное преобладание интересов той или иной социальной группы (в том числе чиновников или научно-педагогического сообщества) может быть опасно для государства в целом. Высшая государственная власть вполне сознавала это и в целом стремилась не ограничивать, а расширять участие общества в управлении образованием, несмотря на все сопряженные с этим опасности⁶⁰. В частности, русские земства и городское самоуправление, с самого начала их существования игравшие огромную роль в образовании, должны были выступать в роли своего рода государственно-общественного саморегулятора. На их участие возлагали большие надежды⁶¹.

С другой стороны, в системе управления фактически всех типов учебных заведений были представлены так называемые «Почетные попечители». В гимназиях и реальных училищах они были членами

⁶⁰ Эту линию разделяли, впрочем, далеко не все высшие сановники. Так С.Ю.Витте, выступая одновременно против расширения влияния земств и против радикальной образовательной реформы, настойчиво проводил мысль о фактическом тождестве интересов образованного чиновничества и государства (ГАРФ Ф.543, оп.1, д.261, с.3).

⁶¹ Как отмечал П.Н.Игнатьев в своих мемуарах, рассуждая об образовательной функции самоуправления: *«Земство, не являясь частью центрального Правительства, не являлось антитезой Государства, но неотделимой его частью»* (с.88).

Педагогических советов и «занимали первое место» в Хозяйственных комитетах. Согласно 1475 статье и 1763 статье почетный попечитель избирается *«земством, обществом или сословием»*, участвующим в содержании данного учебного заведения. То же самое в отношении членов Попечительств промышленных и ремесленных училищ говорится в приложении к ст. 1848., причем сам Почетный Попечитель назначает-ся *«из местных, пользующихся почетной известностью промышленных деятелей»*. Согласно приложению к ст. 3487 в Попечительства при начальных училищах входят не только представители земства или города, но и *«выборные от местного населения, пользующегося училищем»*.

Позже, после реформ, начатых Н.П.Боголеповым и рескрипта Николая II от 25 марта 1901 года, начал создаваться механизм участия родителей в управлении учебными заведениями. Так, согласно циркуляру министра И.И.Толстого в ноябре 1905 года и ряда последовавших нормативных актов представители родительских комитетов гимназий получали право участия в Педагогическом совете и Хозяйственном комитете, аналогичные правам Почетного попечителя. Законом 1 июля 1914 года были созданы Попечительные советы. В ходе нового этапа реформ при П.Н.Игнатеве в 1915-1916 годах окончательно сформировалась система управления школ, включающая Хозяйственный комитет, Педагогический совет, Родительский комитет и в ряде случаев Попечительный совет.

* * * * *

Существенное значение имел принцип, «красной нитью» проходящей через законодательные акты, собранные во второй части одиннадцатого тома Свода Законов Российской Империи: тот кто участвует в финансировании учебных заведений получает право на полный контроль за расходованием средств и ведением хозяйственной деятельности. Именно поэтому «Почетные попечители», как сказано выше, получали «первое место» в Хозяйственном комитете, а в ряде случаев и Педагогическом совете учебного заведения. Постепенно (в продолжении десяти лет с 1905 по 1915 год) аналогичными полномочиями были наделены и представители родителей⁶².

⁶² Еще до наделения родителей формальными полномочиями в принятии решений, одной из основных функций «родительских кружков» считалась своего рода «ревизорская функция». Вот характерное свидетельство В.В.Розанова (в статье в «Новом Времени»): *«Злоупотребления, конечно, есть, но они по-видимому тают, им совершенно нечем становится дышать в новых свободных условиях школы; и ничто так энергично и окончательно не выведет злоупотребления ленью и бес-таланностью, косностью и бездушием, как эти, слава Богу, везде разлившиеся*

Существенно, что «общественный контроль» имел место не только в случае гимназий, реальных училищ, земских и городских школ. Идея непосредственного контроля жителей и особенно родителей учащихся за деятельностью школы имела очень большое значение еще при формировании концепции церковно-приходского образования. То, что подобные школы административно подлежали надзору церковной иерархии и относились к ведомству Святейшего Синода не противоречило этой мысли. Дело в том, что роль иерархии и отношения между клиром и мирянами в Русской Православной Церкви весьма отличались от таковых, например, в Римо-Католической церкви. Причем идеологи движения церковно-приходских школ (С.А.Рачинский и К.П.Победоносцев) всячески акцентировали отличия Православия, Римо-Католичества и Протестантизма и подчеркивали «образовательную» роль мирян и, прежде всего, родителей.

Важно при этом отметить, что подобную политику взаимодействия общества и государства нельзя рассматривать как «либеральную», а тем более «революционную», скорее она является «консервативной», хотя идеологическая оппозиция «консервативного»/ «либерального» вообще мало дает для ее понимания. У истоков данной концепции образовательной политики в российском правительстве стояли такие «консерваторы» и даже «реакционеры», как К.П.Победоносцев и Н.П.Боголепов. Оба эти выдающихся государственных деятеля были юристами и в теоретическом отношении опирались на традиции римского, германского и христианского права, подчеркивавшие роль родителей и вообще народа и семьи в образовании.

* * * * *

Реформы в области управления образованием, намеченные на еще рубеже веков наиболее системно и последовательно проводились в министерство П.Н.Игнатьева в 1915-1916 годах. Отвечая на вопросы Чрезвычайной следственной комиссии Временного правительства в июле 1917 года и в своих мемуарах граф Игнатьев подчеркивал, что политической идеей реформы являлся славянофильский тезис

«родительские кружки», это зоркое, на месте совершающееся, все знающее и неусыпное «ревизорство»... Хотя оно и без юридических прав, вообще только совещательное, но моральное давление его так велико, что через 5 – 10 лет только таланты педагоги останутся на своем месте, а все люди «случайные» в педагогике, «без призвания» к ней, скроются из в другие, морально более индифферентные места, должности и службы» [Розанов 2003, 206-207]. Как видно из мемуаров графа П.Н.Игнатьева через 10 лет эта мысль стала чем-то само собой разумеющимся для Министерства народного просвещения.

о том, что *«Величие России было в единении Царя с народом, а бюрократическое средостение гибельно»*. Наиболее явно эта линия проявилась именно в области управления образованием.

Первым шагом реформы была децентрализация управления образованием в целом. С целью дебюрократизации, «приближения к жизни» и увеличения инициативы и ответственности местных органов и самих образовательных учреждений значительная часть полномочий и ответственности была «передана на места». Это не означало (как позже при Временном правительстве) разрушения центральной (общеемперской) организации управления. Наоборот, центральный аппарат министерства был даже усилен, с попечителями округов стала проводиться постоянная координационная работа, в том числе в рамках проведения конференций, в ходе которых вырабатывался и анализировался ход реформ. тоже время были увеличены полномочия попечителей учебных округов и местных органов самоуправления, прежде всего земств. Для управления школами на местном уровне создавались школьные комитеты (аналогичные ранее существовавшим на уровне уездов школьных комитетов по начальному образованию). Школьный комитет должен был возглавляться выборным лицом (возможно, предводителем дворянства) и состоять из представителей школ, органов местного самоуправления и родительских комитетов (Мемуары П.Н.Игнатьева, с.119).

Впрочем, следует отметить, что децентрализация и делегация полномочий на места, осуществлявшаяся в 1915-1916 году, касалась именно Министерства народного просвещения и, соответственно, управления содержанием образования, которое полностью относилось к компетенции министерства. Управление школьной экономикой и кадровая политика и до этого были достаточно «децентрализованы», поскольку их в значительной степени осуществляли местные органы самоуправления.

П.Н.Игнатьев подчеркивал, что для существенного улучшения школьного образования, «сближения с жизнью», преодоления бюрократии, рутины и схоластики и эффективного функционирования всей единой системы образования нужно реально функционирующее государственно-общественное управление образовательным учреждением, предполагающее прежде всего активное участие учителей и родителей:

«Такая система школ требует двух существенных моментов для ее эффективной организации: свободной и возможно более широкой активности в части школьных советов учителей и существования компактной организации родителей, участвующих в жизни школы в гармонии с учителями», то есть *«активно работающих независимых школьных советов и родительских комитетов»*. При этом *«постановка*

родительских комитетов была более сложным делом... Нехватка подготовки у родителей для выполнения таких обязанностей могла вести к нежелательным последствиям в работе комитетов, но с другой стороны именно родители являются теми, кто наиболее заинтересован в образовании их собственных детей и постоянный контакт между педагогическими советами и родителями должен вести к тому, чтобы сделать первые по-настоящему живыми органами и не дать учителям подчиниться мертвым формулам педагогической теории. Учитель в этом случае будет должен отвечать потребностям жизни вокруг него. К тому же такое сотрудничество будет иметь развивающий эффект и на самих родителей (will have a developing effect on the parent themselves), нужду в котором трудно переоценить именно в России» (Мемуары П.Н.Игнатьева, с.119-120).

Именно на решение этих задач был направлен проект устава родительских организаций, разработанный Особым совещанием под руководством П.Н.Игнатьева в начале 1915 года (См. Приложение №3). Этот проект опубликован отдельной главой в подготовленных Министерством народного просвещения Материалах по реформе средней школы [Материалы 1915, 431-438]. Здесь родительские организации (собрания родителей, родительский комитет) получили четкий правовой статус, «симметричный» статусу Педагогического совета, расширена компетенция родительских организаций, включив «*все вопросы учебно-воспитательного характера*», закреплена процедура выборов в руководящие органы, представительство родителей в Хозяйственном комитете, Попечительном совете и Педагогическом совете. Принятие этого устава означало высшую точку развития государственно-общественного управления образованием в России.

Все принципы реформы детально докладывались П.Н.Игнатьевым Государю и начинали воплощаться в жизнь только после Высочайшего утверждения. В ходе обсуждения «*основополагающей теории децентрализации*» 10 февраля 1915 года Николай II не только утвердил предложения Игнатьева, но и напомнил, «*что несколько лет назад он уже настаивал на децентрализации во всех департаментах правительства, но до сих пор мало, что сделано в этом направлении*» (Мемуары П.Н.Игнатьева с.87).

Наконец, согласно проекту П.Н.Игнатьева, утвержденному Николаем II в марте 1915 года важнейшей целью реформы было превращение школ в центры жизни местного общества. Вокруг школы должны были возникнуть школьный сад, игровой центр, школьный клуб, народный дом, где дети и родители могли проводить значительное время вместе,

и где бы осуществлялся процесс образования как детей, так и взрослых. *«Школа должна была перестать быть казармой, в которой местная молодежь штампуется согласно образцам и заготовкам, спроектированным в удаленном центре»* (с.103-104 Мемуаров П.Н.Игнатьева).

* * * * *

Чтобы оценить особенности дореволюционного российского права и характера управления образованием, его следует сопоставить с послереволюционным. Законодательство СССР прежде всего игнорировало образовательные права родителей и гражданского общества в целом (особенно, в религиозном аспекте).

Политика советского государства в области семьи и воспитания была реализацией принципов, провозглашенных еще в «Манифесте коммунистической партии», где открыто провозглашено уничтожение семьи и семейного воспитания, введение исключительно общественного воспитания, а также уничтожение права наследования, как одной из экономических основ традиционной семьи. Комментируя положения Кодекса законов о браке, семье и опеке 1926 года в работе с характерным названием «Разрушение семьи в советском государстве», И.А.Ильин констатирует следующее: *«Что касается правового положения детей... У родителей... есть лишь обязанности: по обеспечению, воспитанию и т.д. Родители не имеют права принимать решение по поводу конфессии своих детей (§ 37), Они обязаны так воспитывать детей, чтобы готовить их к «социально полезной деятельности» (§ 41).*

Если родители пренебрегают этими обязанностями, или выполняют их «неправомерно»... то они могут быть лишены своих прав (§ 46 и др.): дети передаются в учреждения общественной опеки, расходы по их обеспечению соответственно возмещаются родителями (§§ 46, 51) и т.д.» И.А.Ильин показывает, что такой характер советского законодательства, однозначно связан с идеологическим положением большевизма, что *«изначальное право воспитания детей»* принадлежит обществу, а не родителям⁶³. Соответственно в системе советского права у родите-

⁶³ И.А.Ильин приводит чрезвычайно характерное высказывание Н.И.Бухарина: *«С социалистической точки зрения... отдельный человек принадлежит не самому себе, а обществу и человечеству. Поэтому ребенок принадлежит тому обществу, в котором и благодаря которому он родился, а не одному только обществу своих родителей. Прежде всего обществу принадлежит и изначальное право воспитания детей. С этой точки зрения следует отвергнуть и беспощадно высмеять претензии родителей – ибо домашнее воспитание может запечатлеть в психологии детей собственную ограниченность. Общество может доверить воспитание детей родителям, однако оно также вправе не доверять его им, и*

лей по отношению к своим детям есть лишь обязанности и, фактически, нет прав. К тому же в законах *«предусмотрительно оставлены пробы, которые позже можно будет использовать для окончательной отмены семьи и семейного воспитания»* [Ильин 1998, 104-105].

Из советского Гражданского кодекса полностью были исключены разделы касавшиеся семейных отношений, а также прав завещания и наследования, составлявших основополагающую, первую часть Свода законов гражданских Российской Империи. Новое послереволюционное семейное право было первоначально направленно, в первую очередь, на отрыв семьи от церковной традиции (с этим связан в том числе исключительно сильный акцент на гражданской регистрации брака), а также почти полную ликвидацию экономического значения семьи, не говоря уж о ее политическом значении (очень существенном в традиционном российском законодательстве при наследственной монархии и правовом регулировании гражданских состояний, основанных на сословном принципе и также передававшихся по наследству).

Обязанность воспитывать детей декларировалась и в советском законодательстве, даже в Кодексе законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве 1918 года и Кодексе законов о браке, семье и опеке 1926 года, направленных на разрушение традиционного христианского понимания семьи. Однако, понятие «родительской власти», традиционное для европейского права, было ликвидировано, более того, родители были лишены фактически всех основополагающих прав в отношении воспитания своих детей, которые только и дают содержание соответствующей обязанности. Без «родительской власти» (как в дореволюционном праве) или хотя бы признания права родителей определять вид и направление воспитания своих детей (как в современном российском праве), обязанность воспитывать и обеспечивать образование сводится к обязанности отдать детей в государственное образовательное учреждение.

Революционная идеология по существу отрицала «естественное право» родителей на воспитание своих детей⁶⁴ и к тому же была резко

чем дальше, тем больше причин будет у общества не доверять воспитание детей родителям хотя бы уже потому, что способность к воспитанию детей встречается все же реже, чем способность рожать детей; способны к этому, возможно, всего одна-две из сотни матерей». Короче, «будущее за социальным воспитанием», и близится время, когда дети «будут разлучены с родителями навсегда» [Ильин 1998, 104-105].

⁶⁴ В «Институциях» (книга I, титул 2) и «Дигестах» (книга I, титул 2) Юстиниана именно это право является иллюстрацией понятия «естественного права».

враждебна определенным формам общественной организации, прежде всего, конечно, религиозным. Советской властью постепенно были ликвидированы все формы участия не только родителей, но и других «посторонних» бюрократическим и партийным структурам общественных групп в управлении образованием. В том случае, если формы общественного участия в управлении номинально сохранялись, их лишали важнейших полномочий (ликвидировалась выборность, подотчетность, право хозяйственной самостоятельности, механизмы обеспечения прозрачности финансовой деятельности и т.д.).

* * * * *

Данный процесс можно наглядно проследить на примере основополагающих документов послереволюционной власти в области образовательной политики.

«Концепция», которой придерживались временные органы, сформированные после Февральской революции, наиболее ясно была сформулирована Государственным комитетом по народному просвещению при Министерстве народного просвещения, работавшим с 20 мая по 23 ноября 1917 года. Материалы, касающиеся деятельности этого комитета, содержатся в Государственном архиве Российской Федерации (Ф. 1803, оп. 1, д. 24). Комитет принял «Руководящие положения при разработке вопросов о реформе народного образования», содержащие 22 тезиса, выражающие принципы революционной образовательной политики. Здесь содержались общие декларации общедоступности и бесплатности образования, которые и ранее уже были общим местом в «повестке дня» образовательной политики. Относительной новацией было жесткое проведение принципа обязательности обучения и равенства прав различных категорий граждан (причем практически религиозные и национальные меньшинства теперь получали даже преимущества по сравнению с ранее выделенным русским православным большинством). Провозглашалось единство школы.

Все эти тезисы, однако, остаются на уровне деклараций. Значительно более конкретны положения, касающиеся управления образованием. Они предполагают резкое ослабление образовательной функции государства (центральной власти) и разрушение сложившейся системы управления образованием (включая ликвидацию всех единоличных органов управления). Государству оставлены только функции законодательного регулирования, обеспечивающие *«право личности и общества в деле народного образования»* и заведование некоторыми *«просветительными учреждениями, имеющими общегосударственное значение»*,

то есть некоторыми вузами, музеями и библиотеками (п.2 и п.5 Руководящих положений). При этом *«учебные округа, училищные советы, дирекции и инспекции народных училищ должны быть упразднены»* (п.6), а *«дело народного образования передается в самых широких границах в органы местного самоуправления»*.

Другой тенденцией было **резкое ослабление роли Церкви в образовании**. Из стенограмм заседаний, содержащихся в других делах фонда 1803 ГАРФ видно, что члены Комитета прямо формулировали в качестве основной задачи *«отделение школы и церкви»*, на что и были направлены многие принятые положения.

В вопросах управления образовательными учреждениями также произошла своего рода революция. Фактически вся власть в школе была отдана педагогической Коллегии, которой была предоставлена полная автономия в учебно-воспитательном деле, в заведовании хозяйством и в выборе новых членов педагогической Коллегии (п.15). «Автономия» педагогического сообщества ограничивалась только политически направляющей ролью *«общественных организаций»* (то есть в реалиях 1917 года – Советов), но не волей учредителей или родителей. Пункты 16 и 18 акцентируют права учащихся и учащихся. О правах родителей не говорится⁶⁵, хотя пункт 17 озаглавлен *«Об участии родителей в жизни школы»*. Буквально в этом пункте говорилось следующее: *«Родителям учащихся должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в жизни тех общественных учебных заведений, где учатся их дети, но признание необходимости заметной связи между школой и семьей не должно нарушать ни принципа свободы личности ребенка, ни основного принципиального взгляда на общественную школу как на общественное учреждение, ни ограничивать ответственную самостоятельность учащихся в педагогических вопросах. В школьное законодательство необходимо поэтому ввести только самые общие положения об участии представителей семьи в школьной жизни, оставляя широкий простор для свободной творческой работы в этой области со стороны органов местного самоуправления»*. Для правильного понимания этого момента надо иметь в виду, что взаимодействие школы и семьи было главным приоритетом образовательных реформ Николая II по крайней мере с 1899-1901 годов. Поэтому только что цитированное положение в действительности *ограничивает участие родителей*, обуславливая его принципами полной самостоятельности *педагогической корпорации*. В этом отношении характерно, что в состав Комитета

⁶⁵ Единственное место, где идет речь о правах родителей – п.12, устанавливающий *«право родителей не обучать своих детей Закону Божию в школе»*.

по народному просвещению не вошли представители очень влиятельного уже до революции Союза родительских комитетов. А когда Всероссийский Съезд законоучителей и представителей родительских комитетов⁶⁶ ходатайствовал о включении 5 своих представителей в состав Государственного комитета Временного правительства, последний в заседании 27 июля 1917 года отклонил ходатайство на том основании, что «эта организация объединяет представителей лишь одного исповедания» (ГАРФ, ф. 1803, оп. 1, д. 24, с.66). Таким образом в Государственном комитете отсутствовали представители как родительских, так и церковных общественных организаций⁶⁷.

* * * * *

Октябрьская революция довела до логического завершения тенденцию, намеченную Февральской революцией. Первые документы Наркомпроса, выпущенные А.В.Луначарским (обращение «От Народного комиссара по народному просвещению» 29 октября 1917 года, Постановление от 30 ноября 1917 года «О реформе средней школы») полностью сохраняют логику заданную Февральской революцией, как в вопросах управления школой, так и в вопросах ограничения роли семьи и церкви. Дело в том, что в вопросах управления образовательными учреждениями до Февральской революции 1917 года сохранялся определенный баланс между принципом **единоначалия**, воплощавшегося в назначаемом правительственной властью директоре (осуществлявшем единую государственную политику) и **коллегальностью**, воплощавшейся в Педагогических советах, Хозяйственных и Родительских комитетах (реализовавших право и ответственность учредителей, учителей

⁶⁶ Заслуживает внимания, что законоучителя в составе этого съезда объединились с представителями родительских комитетов и вместе были отвергнуты новой властью. Уже летом 1917 года и Семья и Церковь воспринимались как нечто чуждое идущим реформам.

⁶⁷ В состав Комитета по народному просвещению входили представители: Совета рабочих и солдатских депутатов (19), Всероссийский Совет крестьянских депутатов (36), Всероссийский учительский союз (19), Исполнительный комитет Государственной Думы (2), Совет Всероссийских кооперативных союзов (11), Всероссийский Земский Союз (5), Всероссийский Союз Городов (5), Академический союз (6), Совет казачьих войск (1), Всероссийский Съезд земских деятелей по народному образованию (5), Общегородское Совещание и педагогическая Комиссия при Союзе Городов (5), Национальные организации (17), Железнодорожный союз (1), Студенческие организации (2), Комиссия по реформе высших учебных заведений при Министерстве Народного Просвещения (3). В протоколе о составе Комитета особо отмечается, что Союз родительских комитетов (как и Всероссийская организация профессиональных союзов) своих делегатов не выдвинул, но причина этого не названа (ГАРФ, ф. 1803, оп. 1, д. 24, с.107-109)

и родителей). Февральская революция сначала нарушила этот баланс, чрезвычайно ослабив принцип единоначалия (а также провозгласив полную децентрализацию). После февральской революции должности директоров (также как инспекторов и попечителей) были ликвидированы.

После октябрьских событий 1917 года эта тенденция сохранилась. В обращении 29 октября 1917 года вновь подтверждается, что *«все школьное дело должно быть передано органам местного самоуправления»* [Сборник узаконений 1917, 15-19]. В постановлении А.В.Луначарского от 30 ноября 1917 года говорится: *«решение всех жизненных вопросов школы должно быть коллегиальным, причем высшим коллегиальным учреждением школы является педагогический совет (комитет); хозяйственный и родительский комитет посылает своего представителя в педагогический совет с правом решающего голоса; предоставить право решающего голоса представителю учащихся старших классов. В качестве представителей демократии в педагогический совет входят три представителя местного Совета Р., С. и Кр. Деп. с правом решающего голоса каждый»*. В этом постановлении существенно, во-первых, полное устранение директора, как единоначального органа управления и значительное расширение прав коллегиального органа; во-вторых, выделение именно Педсовета (а не Попечительного совета, Хозяйственного и Родительского комитетов) как главного органа коллегиального управления, а в-третьих, появление ученического самоуправления, поставленного на один уровень с родителями. Это постановление, однако, еще сохраняет преемственность со старыми учреждениями и органами управления.

Полный разрыв с традиционной школой был оформлен Декретом Совнаркома от 23 января 1918 года «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» и особенно принятием ВЦИК в сентябре 1918 года «Постановления об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики».

В соответствии с этим документом школа превращается в самоуправляемую «коммуну», состоящую из учащихся и «школьных работников». У этой коммуны нет органа управления, а есть лишь «орган ответственного самоуправления», состоящий: 1) Из всех «школьных работников»; 2) Представителей «трудового» населения в числе $\frac{1}{4}$ от числа школьных работников; 3) Представителей учащихся (с 12 лет) в равном числе; 4) Одного представителя отдела народного образования.

При внешней схожести со старыми органами коллегиального управления этот «ответственный орган самоуправления» имеет принципиально другую суть. Он полностью эмансипирован от старых «цен-

тров ответственности» - прежде всего государства и родителей. Представительство от «трудового населения» в условиях революции могло обозначать только раннюю попытку реализации «воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои», о котором говорила Программа ВКП (б). Новая идея самоуправления педагогической коммуны полностью вытеснила старую идею государственно-общественного (при участии семьи) управления образованием. Об этом говорит и принятый в разъяснение «Постановления о единой трудовой школе» документ «Основные принципы единой трудовой школы» (больше известный как «Декларация о единой трудовой школе»), составленный А.Луначарским. В соответствующем месте Декларации говорится почти исключительно об ученическом самоуправлении в школьной коммуне, которое должно воспитать нового человека. Это воспитание противостоит двум направлениям, между которыми колеблется «мир буржуазии»: частнособственническим индивидуализмом и «верноподданничеством» - воспитанием *«чувства дисциплины и самоотверженной преданности государственному Молоху»*. Именно ученическое самоуправление рассматривалось (наряду с трудом) как главный инструмент воспитания нового человека. При этом «частнособственническое» вмешательство родителей здесь было, конечно, неуместно. Введение «горизонтального» принципа ученической коллективизации и ученического самоуправления было, очевидно, альтернативой участию семьи, местных обществ и Церкви в управлении школой и в образовательном процессе, которое рассматривалось как средство укрепления «вертикальных» связей в обществе в царской России.

Что касается «государственного Молоха», о котором писал Луначарский, то по иронии судьбы дальнейшее развитие советской школы (начиная с 1931 года) во многом шло именно по линии *«поглощения личности иерархической, военно-промышленной машиной государства»*. Постановление ЦК ВКПБ (б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе», по-сути, остановило революционный эксперимент и предписало *«обеспечить осуществление единоначалия в управлении школой»*, причем ученическому самоуправлению была отведена совершенно вспомогательная роль. И.В.Сталин, таким образом, отверг «демократическую» тенденцию не только Октябрьской, но и Февральской революции, восстановив единоначалие и единство управления образовательными учреждениями. Однако, при этом он не восстановил те формы коллегиального управления и участия общества и родителей в управлении образованием, которые были важными чертами царской

образовательной системы⁶⁸. Однако, из изучения документов как «ле-нинского», так и «послесталинского» периода можно сделать вывод, что это было связано не столько с особенностями сталинской диктату-ры, сколько с принципиальными чертами коммунистического режима в целом: участие общества и родителей в воспитании собственных де-тей было отвергнуто не Сталиным, а еще раньше Свердловым, Рыко-вым, Бухариным, Луначарским и Покровским, буквально следовавшим классикам марксизма.

* * * * *

Подводя итог можно сказать, что традиционные нормы гражданс-кого права Российской Империи, относящиеся к образованию, исходи-ли из права и обязанности родителей воспитывать своих детей. Нормы публичного права Российской Империи, как и других континентальных стран Европы (прежде всего Франции и Германии) закладывали основы единой государственной системы образования и одновременно созда-вали конкретные правовые механизмы участия общества в управлении образовательными учреждениями.

На практике в XIX веке почти полная монополия на управление на-учными и учебными заведениями принадлежала двум очень близким социальным группам: правительственным чиновникам и научно-пре-подавательскому сообществу, члены которого также по большей части имели статус госслужащих. Существовал, однако, и правовой механизм,

⁶⁸ Любопытно, что предреволюционный опыт, органически сочетавший и силь-ную централизованную государственную политику и общественное участие в уп-равлении образованием и децентрализацию был отвергнут не только «красными», но и «белыми». П.Н.Игнатьев рассказывает в мемуарах о своем конфликте с прави-тельством генерала Деникина, созданным в 1919 году на Юге России. Граф отка-зался от предложенного ему поста министра земледелия, так как основной задачей этого ведомства окружение Деникина поставило не восстановление нормальной работы сельского хозяйства, а восстановление нарушенных прав собственности. По этому поводу П.Н.Игнатьев отметил, что был потрясен полным непониманием того, что происходит и ответил: *«Кажется, мы признаем в революции только то, что нравится нам самим. Отнять власть у династии, которая правила триста лет – приемлемо и законно, а отнять у нас земельную собственность – неприемле-мо и незаконно. Народ не понимает этой логики и не поддержит Белое Движение»* (с.256-257). По поводу образовательной политики генерала Деникина и его минист-ра, знаменитого профессора П.Новгородцева, граф Игнатьев отмечал, что «в вопро-сах образования администрация генерала Деникина никак не восприняла значения реформ последних лет». Игнатьев дважды обращался к Новгородцеву с просьбой прислушаться к его мнению и мнению учителей, но в обоих случаях не получил ответа. Этот пример показывает, что позиция Николая II, поддерживавшего рефор-мы, вовсе не была чем-то само собой разумеющимся.

существенно ограничивавший эту монополию на управление. Речь идет об участии в органах управления представителей учредителя (или держателей), то есть в большинстве случаев земств, городов, приходов, общественных организаций, а также местного населения. Сам порядок формирования земских собраний (выборы гласных в первое, второе и третье собрание), а затем земских управ был направлен на то, чтобы были представлены интересы всех сословий – не только дворян (землевладельцев), но и крестьян и предпринимателей. И на практике, уже начиная с 70-80-х годов, пользовавшиеся авторитетом у жителей представители крестьян и горожан играли большую роль в деятельности органов самоуправления, в том числе в образовательной сфере.

В царствование Николая II государственно-общественная система управления образованием стала очень быстро развиваться и упомянутая монополия узкой социальной группы была сильно ослаблена, а в области начального и отчасти среднего образования фактически преодолена. И на уровне школ, и на уровне местных органов самоуправления чрезвычайно важным было создание механизма участия родителей в управлении образованием.

Однако, процесс развития государственно-общественного взаимодействия в правовом отношении был полностью остановлен после 1917 года, когда государственно-общественная система управления образовательными учреждениями была постепенно демонтирована. Возникла новая монополия на управление образованием, которая была сосредоточена в руках партийных структур, чиновников Наркомпроса и Агитпропа, формировавших новое «социалистическое» научно-педагогическое сообщество. Последнее стало результатом смещения остатков «старой интеллигенции» (в том числе представителей академического сообщества и чиновничества) и «новой интеллигенции» которую активно выращивали в 20-30-ые годы через многочисленные новообразования, созданные в недрах Наркомпроса, Комакадемии, Институтов красной профессуры и т.д.

Возникновение такой новой «криптоэлиты» довольно трудно отследить по официальным данным, так как эти данные всячески подчеркивали «бесклассовость» нового общества и отсутствие каких либо привилегированных групп. Однако, именно тенденции в изменении правовых норм и их реализации на практике, прекращение развития механизмов государственно-общественного управления образованием активно развивавшихся в Российской Империи и многих других странах Европы в XX веке, говорит о том, что советское общество стало более закрытым и во многих отношениях более социально эксклюзивным, чем общество России конца XIX века – начала XX века.

11. Правовой статус Императорской Академии Наук

В заключение интересно остановиться на правовом положении Императорской академии наук.

В Российской Империи законодательно было признано, что «*Императорская Академия Наук есть первенствующее ученое сословие в Российской Империи*» (ст.95 первой части XI тома Свода Законов). Данное положение является признанием особых корпоративных прав Академии. Эти права, автономия Академии находят выражения и в других положениях закона: Академия и все ее члены находятся под Высочайшим покровительством Императора (ст. 109); порядок и внутреннее благоустройство Академии поручаются ее собственному наблюдению, служащие академии имеют частичный иммунитет в отношении правоохранительных органов (ст. 110); только Святейший Синод и Правительствующий Сенат имеют право направлять в Академию указы, остальные ведомства (включая Министерство народного просвещения, в ведении которого находится Академия) – только сообщения (ст.111); Академия имеет право на избрание новых членов – они избираются конференцией академиков (ст. 117, 157 -161). При этом Президент Академии не избирается академиками, а назначается непосредственно Его Императорским Величеством (ст. 123). Следует отметить, что в официальной системе политических ценностей последнее нужно было рассматривать не как ограничение прав самоуправления, а как особую привилегию. Дело в том, что прямое назначение Президента Царем является ограничением прав Министерства по отношению к Академии, а не наоборот. Характерно, что Президент рассматривается как «*охранитель прав и блюститель за исполнением обязанностей*» Академии. Это положение ст.123 очень существенно и полностью соответствует духу устава Академии: все права Академии обусловлены именно ее предназначением и исполнением обязанностей, именно это является вопросом первостепенной важности для главы государства⁶⁹.

Именно идея взаимосвязи прав и обязанностей Академии и академиков пронизывает все старое русское законодательство. Обязанности Академии (ст.96) заключаются в том, что она: 1) содействует расширению всех полезных человечеству знаний; 2) имеет попечение о рас-

⁶⁹ Ср. ст.64 Основных Законов (первый том Свода Законов Российской Империи) об отношении Императора к Православной Церкви.

пространении просвещения и направлении оного к общему благу; 3) стремиться приспособлять научные знания к практическому применению. Соответственно Академия наук имеет высший авторитет и является высшим арбитром в спорных научных вопросах: «разрешая ученые споры и сомнения» (ст. 102). Одновременно Академия является активным субъектом образовательной политики, она может входить «во все, касающееся просвещения» и с этой целью должна быть в сношении со всеми университетами империи (ст. 104).

Аналогично значительные права и привилегии членов Академии обусловлены исполнением ими соответствующих обязанностей, заключающихся в том, чтобы «употребить все силы к усовершенствованию своей науки», соответствующие конкретные обязанности довольно подробно регламентированы, причем если Президент и Собрание сочтут необходимым возложить на академика какой-нибудь труд, он не имеет права отказаться без серьезной причины (ст.149-156). Академик имеет полное право посвятить свое свободное время другим занятиям, но только при условии надлежащего исполнения обязанностей по Академии (ст.155). В случае нежелания исполнять обязанности по Академии ученый может оставить Академию, причем только добровольная отставка или смерть академика являются условием для появления вакантного места и объявления выборов нового академика (ст.156 – 157).

Особенности имперского законодательства касающейся Академии наук могут быть достаточно оценены, если сопоставить их с законодательством СССР и Российской Федерации.

Развитие правового статуса советской Академии Наук и история преобразования ее устава весьма подробно разобраны, в частности, в работах сотрудников Института истории естествознания и техники им. С.И.Вавилова РАН, и относящиеся к этому вопросу архивные документы широко представлены в публикациях (например [Академия наук в решениях Политбюро, 2000]) и на сайте ИИЕТ (<http://www.ihst.ru/projects/sohist/>).

В результате анализа этих документов и сопоставления советских уставов Академии наук (1927 и 1935 годов) и действовавшего до их введения царского Устава 1836 года, можно выделить несколько основных тенденций:

1) Концентрация внимания как академического сообщества, так и партийной и государственной власти на вопросах, с одной стороны, корпоративного самоуправления, а с другой стороны, политической лояльности. До 1917 года Президент Академии назначался лично Императором, а академики избирались. Формально право утверждения из-

бранных академиков принадлежало Императору. Однако на практике не только Царь, но и Президент Академии, фактически, не вмешивались в процесс выборов⁷⁰. После февральской революции Президент стал избираться академиками, а право утверждения избранного Президента и академиков было передано Правительству. В Уставе 1927 года права самоуправления были формально еще больше расширены: право выбора академиками Президента было сохранено, а решением Политбюро из утвержденного (милютинского) проекта был исключен п.18 об утверждении избранных академиков Совнаркомом. Однако, в обмен на эти новые права было поставлено жесткое условие лояльности новому режиму. В Уставе появляется ранее немыслимый пункт об исключении академиков: *«Академик лишается своего звания, если он не выполняет заданий, возлагаемых на него этим званием, или если его деятельность направлена явным образом во вред СССР»* [Академия наук в решениях Политбюро, 2000, 48-52]. В п.24 устава 1935 года политическая нелояльность становится *единственным* основанием освобождения места академиков: *«Действительные члены, почетные члены и члены-корреспонденты Академии Наук лишаются своего звания по постановлению Общего Собрания, если деятельность их направлена во вред Союзу ССР»* (как отмечалось выше, в императорской Академии место становилось вакантным только после добровольной отставки или смерти академика). При этом деятельность советской Академии основывается на чисто партийном принципе: *«В основу своей работы Академия Наук полагает планомерное использование научных достижений для содействия строительству нового социалистического бесклассового общества»* (в императорском Уставе 1836 года в п.3 говорилось только о *«необходимости обращать свои труды в пользу России»*). Как показано, например, в работе Ю.И.Кривоносова [Кривоносов 2007] практика взаимоотношений Академии наук и партийных органов далеко выходила за рамки права и академических традиций, установившихся при царской власти. Уже первые выборы академиков по первому советскому уставу показали, что партийные органы будут жестко контролировать деятельность Академии «с политической точки зрения». Сомневав-

⁷⁰ В этом отношении характерна, например, история с выборами П.И.Вайнберга и А.С.Лаппо-Данилевского 4 и 5 февраля 1905 года. Оба кандидата были подписантами так называемой «записки 342-х ученых», которой был крайне недоволен Президент Академии Великий Князь Константин Константинович. Считая обоих кандидатов недостойными избрания Президент, однако, не стал вмешиваться в ход выборов, выразив свою позицию только тем, что не присутствовал на соответствующих заседаниях, не желая лично участвовать в процессе избрания [Басаргина 2008, 455].

шихся в этом окончательно убедило «академическое дело», начатое по инициативе М.Н.Покровского и ряд других политических процессов, в ходе которых в конце 20-ых – начале 30-ых годов были осуществлены «чистки» старого академического сообщества⁷¹.

2) Другой тенденцией советских уставов стал содержательный отрыв *прав* академиков от их профессиональных *обязанностей*. В имперском законодательстве Академия и академики наделялись значительными правами и привилегиями, но они непосредственно увязывались с исполнением обязанностей по развитию науки и образования. В советских уставах разделы о профессиональных обязанностях опущены вовсе. Таким образом, в советское время Академия стала превращаться в самодовлеющую привилегированную корпорацию по типу университетов XVIII века. Если в первые десятилетия советской власти эти корпоративные права были получены в обмен на содействие политике Партии, то в дальнейшем все большее значение приобретали экономические механизмы, описанные еще Адамом Смитом (включая своего рода торговлю должностями и другие коррупционные механизмы).

3) Одновременно с расширением прав самоуправления и снижением акцента на профессиональных обязанностях имело место снижение государственного статуса Академии. С момента основания в 1725 году Академия находилась непосредственно под Высочайшим покровительством (хотя формально она находилась в ведении Министерства народного просвещения, последнее рассматривалось лишь как инструмент, обеспечивающий коммуникацию с Монархом и не имело даже права направлять в Академию указы). В советское время Академия становится подотчетной Совнаркому. Подобное статусное ограничение сохраняется и сейчас. В настоящее время, например, Академия подчинена Правительству, а не Президенту Российской Федерации. Недавнее предложение Ж.И.Алферова о введении прямого подчинения Президенту России, как известно, было отвергнуто Думой.

4) Еще более существенно ограничение компетенции Академии. Прежде всего, **полное устранение ее образовательной функции**. Еще в именном указе Екатерины I от 20 ноября 1825 года, положившем начало новому учреждению, в качестве главного основания намерения Пет-

⁷¹ Уничтожение Комакадемии в 1936 году и присоединение ее институтов к системе учреждений Академии Наук привело к двояким последствиям: С одной стороны был ликвидирован наиболее активный и одиозный орган, претендовавший на то, чтобы сделать невозможными никакую «немарксистскую» науку и систему воспитания, с другой стороны новые «кадры», воспитанные М.Н.Покровским и его единомышленниками, существенно изменили состав и дух академического сообщества.

ра I создать Академию указывается его «попечение об обучении народа своего». В дальнейшем в уставах 1803 и 1836 годов «попечение о распространении просвещения вообще и направлении оного к общему благу» остается важнейшей обязанностью Академии, для исполнения которой она получает право *«входить во все относящееся к просвещению»* и устанавливается «сообщение» Академии с университетами. Напротив, в советских уставах образовательная функция и соответствующие полномочия Академии фактически упразднены. Это было связано прежде всего со стремлением ограничить влияние «старорежимной» интеллигенции, которую должны были заменить новые кадры. Это подтверждается также тем фактом, что революционный «конкурент» Академии Наук – Коммунистическая Академия ЦИК СССР, наоборот, обладала чрезвычайно широкими учебными и пропагандистскими функциями [Козлов, Савина 2007]. Взаимодействие Академии и вузов (например, через систему базовых кафедр), вновь началось лишь после Великой Отечественной войны, только в определенных узких направлениях и только благодаря усилиям таких людей как П.Капица. А функция Академии как полноценного субъекта образовательной политики не восстановлена до сих пор.

12. Приоритеты образовательной политики Николая II

Вопрос о приоритетах государственной образовательной политики Российской Империи в царствование Николая II до сих пор почти не обсуждался. Одной из причин этого является то, что студентам по-прежнему навязывается необоснованное мнение, что *«собственно образовательной политики у императора Николая II не было»* [Богуславский, 2002, 3].

Между тем эпоха Николая II была временем совершенно беспрецедентного в истории нашей страны внимания к образовательным вопросам со стороны государства. Как показано выше, именно в этот период была построена существующая до настоящего времени «школьная сеть» и созданы организационные и материальные условия для осуществления всеобщего образования. Образование (как и наука и техника) были реальным приоритетом политики Николая II. Говоря (в Высочайшем Распоряжении от 25 марта 1901 года) о том, что *«Правильное устройство народного образования составляло всегда одну из главных*

забот Русских Государей, твердо, но постепенно стремившихся к его усовершенствованию в соответствии с основными началами русской жизни и потребностями времени», он нисколько не преувеличивал, по крайней мере, свое личное отношение к этому вопросу. Об этом говорит, между прочим, и почти десятикратное увеличение государственного финансирования образования между 1894 и 1916 годами, и постоянное внимание Царя к вопросам реформы образования, развитию науки и техники.

* * * * *

Система принятия решений в Российской Империи, фактически, исключала возможность того, что столь масштабные изменения в акцентах государственной политики могут произойти без постоянной и явно выраженной воли Императора. Но кроме этого довода общего порядка, к счастью, имеется значительное число документов показывающих, что реформы в сфере образования проводились Николаем II настойчиво, последовательно и на серьезной концептуальной основе, заложенной в процессе широкого общественного обсуждения.

Годом начала подготовки образовательной реформы Николая II по-видимому нужно считать 1897 год, когда была проведена всеобщая перепись населения и скончался граф И.Д.Делянов, с 1882 по 1897 год выполнявший обязанности Министра народного просвещения. Новый министр Н.П.Боголепов, назначенный в феврале 1898 года, по Высочайшему повелению начал работы по подготовке реформы образования. В 1899 году Императором были утверждены две межведомственные комиссии: первая для разработки принципов реформы средней школы («комиссия Боголепова») и вторая для изучения проблем высшей школы («комиссия Ванновского»).

Работа этих двух вежведомственных комиссий, также как нескольких более поздних комиссий по вопросам образования, а также по вопросам сельскохозяйственной реформы и улучшения положения крестьянства, могут рассматриваться как уникальный для того времени опыт изучения системных проблем государства и планирования масштабных реформ. Основные принципы образовательной реформы, намеченные в тот период явно сформулированы в официальных документах. Например, в циркуляре министра Н.П.Боголепова от 8 июля 1899 года [Труды Высочайше утвержденной комиссии 1900, вып.1, I-V] и в двух рескриптах Николая II на имя П.С.Ванновского и Г.Э.Зенгера, подписанных Царем в 1901 и 1902 годах (см.Приложение 1). К числу этих принципов относятся:

1) Необходимость реформы: «коренного пересмотра и исправления» учебного строя.

2) Преодоление отчужденности школы от семьи и преодоление ее бюрократического характера.

2) Целостность образования, как не только умственного, но и нравственного.

3) Усиление физического воспитания и исправление вредного для здоровья учащихся характера занятий в школах (в частности, устранение «перегрузок»).

4) Всесторонний пересмотр основных типов, сложившихся в России школ (классического и реального направления) и, возможно, создание нового типа среднего образования.

5) Умножение разного рода профессиональных учебных заведений (начальных, средних, высших), широкое развитие технического образования и преодоление разрыва между системой общего и профессионального образования.

6) Национальный характер образования.

7) Индивидуализация обучения, адаптация к возрасту, социальным и индивидуальным особенностям учащихся.

8) Законченность (или «самодовлеющий» характер) каждой ступени образования. То есть школа, например, должна не только и не столько готовить к высшему образованию, но и давать законченное образование позволяющее каждому найти его путь в жизни.

Отдельно разрабатывалась общегосударственная программа введения всеобщего начального обучения.

Эти принципы достаточно последовательно проводились в жизнь на протяжении всего царствования Николая II и оставались неизменными с 1899 по 1917 год.

* * * * *

Непосредственным поводом для начала реформ, как отмечалось и в циркуляре 8 июля 1899 года были «жалобы педагогов и родителей учащихся в гимназиях и реальных училищах». Эти «жалобы» в ряде случаев получали форму последовательной критики сложившейся системы «с точки зрения простого родителя». Примером такого рода была знаменитая работа А.Ф.Масловского «Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы» [Масловский 1900]. Неслучайно и в рескриптах Николая II основной призыв направлен именно к родителям. Но реформы не начались бы, если бы Государь не понимал их необходимость, а в прави-

тельствственных кругах не было бы достаточно серьезных сил, способных предложить конкретные пути изменения сложившейся системы.

«Сложившаяся система» к тому времени существовала около тридцати лет и ее основы были заложены реформами графа Д.А.Толстого, занимавшего с середины 60-х годов посты Министра народного просвещения, Министра внутренних дел и Президента Императорской Академии Наук. Политика этого выдающегося государственного деятеля и его преемников, в том числе Министра народного просвещения графа И.Д.Делянова, была направлена на «укрепление правящих сословий» прежде всего через проведение соответствующей образовательной политики. Идеологически Д.А.Толстой и его единомышленники являлись «консерваторами» или «правыми» в западном стиле и их позиция, как в отношении политики, так и в отношении образования, находит точный аналог в ведущих европейских странах. В последние годы царствования Александра II, после нескольких покушений на него, Д.А.Толстой убедил Императора начать реформу образования, направленную, с одной стороны, на усиление элитарного классического образования в гимназиях, а, с другой стороны, ограничение доступа представителей низших сословий в гимназии и университеты. Эти предложения сначала не были поддержаны Государственным Советом и Александром II. Реформы были приняты только после длительной литературной компании, проведенной М.Катковым в правой прессе, и в значительной степени убедившей общество,. Но учитывая не слишком благоприятное отношение Царя и жесткую оппозицию со стороны ряда наиболее влиятельных государственных деятелей, они никогда не воплотились бы в жизнь, если бы не поддержка значительной части профессуры и чиновничества. Ведь реформа Д.А.Толстого была направлена именно на поддержание статуса этих двух социальных слоев (академического сообщества и бюрократии). Поэтому вполне понятно, что именно они и были больше всего заинтересованы в поддержании status quo.

Оппозиция реформам Д.А.Толстого, а затем и критика сложившейся системы, напротив, вдохновлялась «сторонними» по отношению к педагогическому сообществу силами: представителями военных и дипломатических кругов, занимавших антибюрократические позиции, местных общественных групп, идеологически близких к славянофильству с его лозунгом *«сила государства в единении Царя и народа, а бюрократическое средостенье губительно»*. Наиболее влиятельными оппонентами Д.А.Толстого в ближайшем окружении Александра II были генерал П.Н.Игнатьев (старший), являвшийся директором Пажеского корпуса, генерал-губернатором Санкт-Петербурга, а затем председателем

Кабинета Министров при Александре II и, особенно, его сын – генерал Н.П.Игнатьев, российский посланник в Константинополе, а затем Министр внутренних дел. Являясь государственным деятелем славянофильского направления, граф Николай Павлович Игнатьев, которого в шутку называли «вице-султаном», на протяжении многих лет определял направление русской политики на Балканах и на Востоке. Именно он предлагал Императору восстановить Земский собор в качестве общенародного представительного органа. Государственные деятели «славянофильского» или «демофильского», как называет его С.С.Ольденбург, крыла стремились не только к ограничению власти бюрократии, но и к развитию традиционных русских форм государственно-общественного взаимодействия, прежде всего в рамках земского движения. Эту же линию государственно-общественного взаимодействия при Николае II в разных аспектах продолжали многие близкие к нему государственные деятели, такие как Д.Сипягин, И.Л.Горемыкин, П.А.Столыпин, А.В.Кривошеин и П.Н.Игнатьев (младший)⁷². Не случайно именно вопрос о расширении влияния земств для многих из них был ключевым вопросом.

К.П.Победоносцев, которого С.С.Ольденбург считал главным идеологическими оппонентом Д.А.Толстого в окружении Александра III [Ольденбург 2008, 15-16] в действительности был скорее промежуточной фигурой и сочетал как элементы «демофильского», так и «бюрократического» мировоззрения. Критика бюрократии и системы образования, формирующей эту бюрократию, характерная для славянофилов у него свелась к идее «обуздания правящего слоя». Двойственность политики К.П.Победоносцева проявилась как в его бюрократизации церковного управления, так и в его отношении к земствам. Последнее особенно проявилось на рубеже веков, когда в споре Министра внутренних дел И.Л.Горемыкина, стоявшего за расширение земств, и Министра финансов С.Ю.Витте, который выступил против этого, Обер-прокурор не без колебаний склонился ко второй точке зрения. Столь же двойственной фигурой в других отношениях был влиятельный издатель «Гражданина» князь В.П.Мещерский. Он отстаивал крайне правые взгляды, в некоторых отношениях приближавшиеся к направлению Д.А.Толстого. С другой стороны князь был резким критиком созданной как раз Толстым и Деляновым системы общего (гимназического и университетс-

⁷² Все перечисленные имели прямое отношение к земельной реформе, ключевым пунктом которой являлась ликвидация крестьянской общины. Это казалось бы противоречит их характеристике как политиков «славянофильской» ориентации. На самом деле это противоречие кажущееся и связано лишь со стереотипным «школьным» восприятием Славянофильства.

кого) образования, порождавших по его мнению «мыслящий пролетариат», враждебный Правительству. Князь был сторонником развития профессионального образования и решительной реформы школы⁷³.

Столь же двойственной была позиция нарождавшегося финансово-промышленного лобби и его лидера, Сергея Юльевича Витте, уделявшего большое внимание вопросам образования. На практике его деятельность как министра сводилась к созданию в ведении Министерства финансов и Министерства промышленности и торговли ряда специальных высших учебных заведений, а также сети начальных и средних профессиональных учебных заведений, готовивших кадры для финансового сектора и крупной промышленности. Выступления Витте по вопросам образовательной политики государства весьма содержательны и интересны, хотя одновременно являются частью масштабных интриг, направленных прежде всего на усиление позиции его группы и ослабление оппонентов. Именно в этом контексте по-видимому нужно рассматривать известную записку Министра финансов С.Ю.Витте, представленную на заседании Совещания министров 17 февраля 1899 года по поводу беспорядков в Санкт-Петербургском университете, где содержится ходатайство перед Его Императорским Величеством *«о возложении Им на лицо обличенное особым Монаршим доверием и стоящее вне отдельных ведомств, на высших ступенях общественной и административной иерархии, разбора печальных происшествий 8 февраля»* (ГАРФ Ф.601, оп.1, дело 2439 и дело 2450). Характерно, что этот документ был подписан рядом ключевых министров, но на нем нет подписей руководителей заинтересованных ведомств, которые к тому моменту уже полным ходом готовили реформы образования. Отсутствуют подписи Министра народного просвещения – Боголепова, Министерства внутренних дел – Горемыкина, Военного министра Куропаткина и

⁷³ Князь Мещерский был настоящим «пугалом» для либералов. Тем не менее он довольно много сделал для пропаганды необходимости реформы школы. Его пропаганда физического воспитания и спорта, требование преодолеть разрушительный для здоровья учащихся характер занятий были вполне «в духе» основного направления реформы. Некоторые другие идеи (например, расширения системы пансионов в целях нравственного воспитания нового поколения), на короткое время поддержанные (в 1903 году), в целом, противоречили основной линии реформ (на сближение семьи и школы, взаимодействие государства и общества). Любопытно, что князь Мещерский состоял в родстве с Игнатьевыми, жена Н.П.Игнатьева и мать П.Н.Игнатьева (младшего) была урожденной княгиней Мещерской. Может быть неслучайно, взгляды П.Н.Игнатьева и В.П.Мещерского при всем их различии и даже диаметральной противоположности имели немало точек пересечения. Например, оба делали акцент на национальном характере образования и на развитии профессионального обучения.

Обер-прокурора Победоносцева. Именно против них в тот момент и интриговал Витте. Решение Царя тоже характерно: он поддержал идею создания вневедомственной государственной комиссии (точнее двух комиссий) под непосредственным контролем Императора, но руководителем комиссии по вопросам высшей школы назначил бывшего Военного министра Ванновского, а подготовку реформы школы поручил Боголепову, Победоносцеву и Сипягину, то есть людям никак не связанным с Витте. Позже именно Ванновский занял место убитого Боголепова в качестве Министра народного просвещения и главы Комиссии по реформе школы. А С.Ю.Витте по сути выступил против реформ, встав на защиту системы созданной Д.А.Толстым и И.Д.Деляновым, в своем резко отрицательном 60-страничном отзыве на проект преобразований составленных комиссией ванновского (Отзыв Министра финансов – ГАРФ, Ф. 543, оп.1, д.261).

Так или иначе реформа школы, инициированная выступлениями простых педагогов и родителей, опиралась на поддержку Царя и целого ряда влиятельных сил в правительственных кругах. Тем не менее единства относительно механизмов реализации провозглашенных принципов не было, и с самого начала реформа столкнулась не только с сопротивлением части бюрократических и академических кругов, но и революционно-го движения. То, что именно Н.П.Боголепов стал первой жертвой новой волны террора, поэтому отнюдь не кажется случайностью.

* * * * *

Чрезвычайно важно, что все реформы образования, осуществлявшиеся в последние царствования опирались на единую концепцию образования, которая в целом сложилась в европейских странах на рубеже XVIII и XIX веков. Эта концепция опиралась на общеевропейское духовное наследие, основанное, с одной стороны, на Христианстве, а, с другой стороны, греко-римской культурной и политической традиции. Она являлась осмыслением опыта, созданного новой философией и наукой и, одновременно, своего рода реакцией на Французскую революцию. Образование рассматривалось как целостное формирование личности и государства, через становление молодого поколения в определенном духовном, эстетическом и интеллектуальном опыте. Эта концепция институционально выразилась в становлении «классического» типа европейской гимназии и университета, достигшего расцвета в XIX веке. К этому моменту существовал весьма широкий консенсус по поводу целей и принципов образования, а также круга преподавания.

Отличие сложившейся после реформы Д.А.Толстого системы и того образовательного строя, к которому вели реформы Николая II, заключается, прежде всего, не в «содержании образования», а в решении вопроса о взаимодействии государства и общества.

Именно вопрос взаимодействия государства и общества в образовании находился в то время в центре обсуждения. Как отмечал П.Ф.Каптерев в 1909 году *«прежде спорили об учебных предметах и программах (чему быть: классицизму или реализму?), ныне спорят о живых деятелях школы... о положении учащихся и учащихся, об участии родителей и общества в деле школы»* [Каптерев 2004, 408].

Начиная с 1899 года старый подход, согласно которому образование есть дело государства как определенной бюрократической системы был постепенно отброшен. Политика сотрудничества государства, общества и семьи в сфере образования стала официальным приоритетом Министерства народного просвещения. Эта линия четко обозначена уже в материалах комиссии Министра народного просвещения Н.П.Боголепова.

Та же линия провозглашена в основополагающих правительственных документах, направленных на введение всеобщего обучения. В «Записке о программе законодательной деятельности Министерства народного просвещения, составленной в министерстве для Совета министров 24 декабря 1905 года» говорится: *«Основной своей задачей в настоящее время министерство считает возможно скорое осуществление общедоступности и обязательности начального обучения. Эта цель может быть достигнута лишь совокупными усилиями и средствами общества и правительства...»*. Правительственный законопроект и программа введения всеобщего обучения, опубликованная в 1907 году и реализовывавшаяся до самой Революции, также была построена на широком взаимодействии правительства, земств и общественных организаций.

* * * * *

Вопрос о отношениях «государства» и «общества» в отношении образовательной политики требует пояснений. Тем более, что в наше время характер государственно-общественного взаимодействия в царской России понимается с трудом. На это указывал еще граф П.Н.Игнатьев в своих англоязычных мемуарах: *«Термин «общественные силы» (social forces) имеет в русском языке значение, которое трудно передать по-английски. Местное самоуправление, школы, университеты, сословные учреждения, включают в себя все, что служит формированию и*

упорядочиванию жизни нации, за исключением центрального правительства и подчиненных ему органов. Теоретически, основная задача центрального правительства заключалась в том, чтобы обеспечивать защиту страны и поддержание порядка. Все остальные функции правительства (*Ethrything else in the way of government*), как жители Западной Европы могли бы назвать это, было задачей той или иной «общественной силы». Во многих отношениях Россия была сверх-демократической страной (*Russia was an ultra democratic country*)» (мемуары П.Н.Игнатьева с.86-87). В русле этой концепции образовательная политика, осуществлявшаяся в два последних десятилетия, была направлена не на то, чтобы противопоставить «государство» и «общественные силы», но на то, чтобы обеспечить их взаимодействие в образовании единого государственно-общественного организма под общей властью Царя. Это было возможно благодаря сложившиеся в предыдущие царствования уникальные особенности российской системы образования, в которой большую (сравнительно со многими континентальными европейскими странами) роль играли «общественные» и «государственно-общественные» институты.

Особенно это очевидно на примере начального образования. Большая часть начальных школ были с точки зрения законодательства «общественными»: они были учреждены земствами, городами, приходами, другими общественными организациями и финансировались главным образом на местном уровне – на уровне уезда или волости в случае земских школ, епархии или отдельного прихода в случае церковно-приходских учебных заведений⁷⁴. Позже (с 1897 года и особенно с 1908 года) пособия и субсидии центрального правительства значительно увеличились и заметно превзошли собственные средства земств. Но управление и финансовый контроль их расходования по-прежнему в значительной степени принадлежал местному самоуправлению, а финансирование из казначейства выделялось на основе соответствующих соглашений с Министерством (организация этих соглашений составляла значительную часть плана введения всеобщего образования реализовывавшегося с 1907 года).

Между тем либеральное педагогическое сознание, исходящее из интересов самодовлеющего сообщества специалистов, склонно противопоставлять государство и общество. Характерна, например, до сих

⁷⁴ В конце XIX века общий бюджет начальных и низших школ ведомств Святейшего Синода и Министерства народного просвещения составлял около 25 миллионов рублей, из них 16,5 миллионов составляли расходы «земств, городов, волостей и сельских обществ», а также «губернский неземский сбор в неземских губерниях», тогда как расходы государственного казначейства составляли только 3,5 миллиона рублей.

пор некритически воспринимаемая позиция П.Ф.Каптерева, в своем капитальном труде «История русской педагогики», утверждавшего, что эпоха «общественной педагогики» сменяет эпоху «государственной педагогики», как до этого «государственная педагогика» сменила «церковно-религиозную педагогику»: *«Во второй период в системе народного образования государство шло впереди, ему принадлежали инициатива и организаторская деятельность, общество же шло позади, мало сочувствовало просветительным намерениям государственной власти; в третий период общество пошло впереди в деле народного образования, а государственная власть позади... Каждый педагогический успех давался обществу только с боем»*⁷⁵ [Каптерев 2004, 555]. Рассуждения Каптерева безусловно опирались на определенные факты. А именно: со второй половины XIX века наряду с государством (и, добавим, академическим сообществом) стали все более активно действовать другие субъекты образовательной политики: земства, церковные приходы и миссионеры (такие как, например, Ильминский), частные организаторы народных школ, учителя и, наконец, родители. Государство перестало быть единственным «мотором» развития образования. В этом Петр Федорович безусловно прав. Но его схема противопоставляющая общество и государство в целом слишком груба и в основе своей ложна.

Ведь что имеется в виду под «Государством» и «Обществом»? Если «Государство» - это Царь и Правительство, то они в начале XX века неизменно поддерживали развитие образования и более того стимулировали в этом отношении «общественные силы», в частности, через финансовые соглашения Министерства народного просвещения, земств, общественных и частных организаций во многом аналогичным современным PSPP – Public Social Private Partnerships. Бурное развитие образования в два первых десятилетия XX века было связано с последовательной поддержкой (в том числе финансовой) со стороны Верховной власти. Если «Государство» - это бюрократический слой, сословие профессиональных чиновников – то Каптерев в известном смысле прав. Так как именно бюрократический слой или, как его называл Ф.Рингер, «мандаринское сословие», в России, как и в других странах Европы был пол-

⁷⁵ Знаменитый профессор П.Г.Виноградов, председатель Московского педагогического общества, а впоследствии профессор Оксфордского университета, среди учеников которого были не только В.В.Розанов, но и А.Тойнби придерживался прямо противоположного мнения. *«В России... государство всегда шло впереди общества, не отделяя своих интересов от общественных»* [Труды высочайше утвержденной комиссии, вып.2, XXVIII]. Эту же мысль повторяет С.Ю.Вите в своем отзыве 5 ноября 1901 года на проект реформы школы, подготовленный комиссией П.С.Ванновского (ГАРФ, Ф.543, оп.1, д.261, с.3)

ностью удовлетворен системой элитарного образования, сложившейся к концу XIX века. Но точно также ею в целом были удовлетворены и академическое сообщество и профессура. Как отмечал П.Н.Игнатьев, *«по общему правилу профессора очень консервативны и с большим трудом воспринимают новые идеи»* (с.126 его мемуаров). Столь же непростой была позиция политических партий и Государственной Думы, которые исходили в основном из политической конъюнктуры и в ряде случаев препятствовали принятию важнейших правительственных законопроектов в области образования.

Что касается земств, дворянского и городского самоуправления, то, хотя российское законодательство и не относило их к органам власти, они входили в структуру российского государства и не могут быть противопоставлены ему.

Во многих случаях сам Николай II и, например, П.А.Столыпин, проводили резко «антибюрократическую» линию, вступая в конфликт с интересами чиновничества и поддерживая земства и «местные силы». Ярким примером тому является конфликт между Премьер-министром Столыпиным и Государственным Советом по поводу введения земств в Юго-Западном крае.

«Расширение прав граждан в сфере образования», развитие женского образования, образования для народа, технического образования во многих случаях были инициативой Императоров или членов Императорской фамилии⁷⁶. Например, в России, как и в Германии, высшее тех-

⁷⁶ Государственная образовательная политика является результатом диалога между властью и обществом. В этом контексте заслуживает внимание структура господствующего дискурса в обращениях общественных деятелей в сфере образования к Царю. В том случае, если более или менее опытный политик обращается к носителю высшей власти с целью быть услышанным он, естественно, пользуется тем языком, который понятен и близок адресату. Поэтому содержание и характерные акценты обращений на Высочайшее имя поступавших в связи с теми или иными проектами в сфере образования в 1901-1904 годах, то есть до начала революционных событий характеризуют не только преобладавшие общественные настроения, но и расположение самого Императора. Вот характерный пример (из обращения Московского губернского земства о создании особого капитала в 300 тысяч рублей на постройку школ и присвоения этому капиталу имени Цесаревича Алексея): *«Первые месяцы жизни Цесаревича были ознаменованы словами доверия власти к общественным учреждениям и населению страны, высказанными по воле Вашей... Мы твердо верим Государь, что близок тот счастливый день, когда по воле Вашего Величества будет отменен существующий бюрократический строй, разобщающий Верховную Власть с народом, когда Царь призовет свободно избранных представителей всей земли Русской к участию в законодательстве...»* (ГАРФ ф.601, о.1, д.2457). Не случайно именно этот мотив «единения Царя с народом», привлечения «общественных сил» сам Николай II позже выдвигал как основной мотив созыва Государственной Думы. Хотя сам факт и тон обраще-

ническое образование развивалось при поддержке высшей власти часто вопреки мнению университетской и академической элиты.

Уже после создания законодательного представительства, некоторые проекты, направленные на развитие образования и общественного участия в нем, поддержанные Царем, тормозились именно думской оппозицией. Характерно также, что многие правовые акты, принятые как «законы» через Государственную Думу являются шагом назад в отношении развития государственно-общественного управления по сравнению с правовыми актами являющимися «указами» (в том смысле как этот термин употреблял Н.М.Коркунов) исполнительной власти во главе с Императором. Так, закон от 25 июня 1912 года «О высших начальных училищах» дает лишь самые общие рамки деятельности попечительных советов, тогда как, например, Положение о попечительствах при начальных училищах 1908 года и Положение о Попечительствах при промышленных училищах очень четко прописывают в первом случае права родителей, а во втором права «промышленных деятелей» на участие в управлении учебным заведением. То же самое касается и «родительских комитетов», наделенных полномочиями через акты Министерства народного просвещения, а не через законы, прошедшие Государственную Думу. Другие министерские законопроекты тормозились в бесконечных согласованиях между Думой и Государственным Советом. Поэтому хотя один из самых популярных и успешных министров просвещения П.Н.Игнатьев и утверждал, отвечая на вопросы Чрезвычайной следственной комиссии в июле 1917 года, что он и его сотрудники «не любили» использовать 87 статью Основных законов (в порядке действия которой Государь Император в случае чрезвычайной необходимости мог сам принимать законодательные акты по представлению Совета Министров), он тем не менее признает, что во многих случаях без этого было невозможно преодолеть волокиту представительных органов и осуществить необходимые для образования действия. Позже, в главе VIII своих мемуаров, граф Игнатьев ясно дал понять, что целый ряд необходимых законов в области образования Министерство даже не надеялось провести через Думу, из-за конъюнктурной позиции «Прогрессивного блока», не желавшего ссориться с радикальными элементами в своем составе. Государственная Дума в целом была позитивно настроена по отношению к образовательным реформам, но из-за негативного отношения оппозиции к церковному

ния Московского губернского земства мог показаться дерзким, оно мотивировало свою претензию (на создание всенародного представительства) теми целями и принципами, которые были близки Государю.

образованию, а также деструктивной позиции депутатов от национальных меньшинств законопроекты, предложенные Правительством, отверждались с трудом.

Данный парадокс объясняется, в частности, тем, что радикальная думская оппозиция придерживалась принципиально другой концепции правового государства, чем та, которую реализовывал Царь и те, кто были ему верны. Согласно официальной концепции правового государства требовалось абсолютное соблюдение законности на всех уровнях и приветствовалось максимальное участие граждан в принятии решений непосредственно их касающихся (простейший пример – участие родителей в управлении школой или преподавателей в управлении гимназией или университетом). Поэтому царское правительство поддерживало родительские и учительские организации и съезды до тех пор пока они действовали в рамках своей компетенции. С другой стороны, Дума под правовым государством и демократизацией понимала максимальное развитие представительских форм власти и прежде всего, предельное расширение полномочий парламента. Для нее единственно существенным вопросом было «министерство общественного доверия», а потом «ответственное министерство». Поэтому в какой-то момент сложилась ситуация, что самодержавная власть была больше заинтересована в развитии государственно-общественного взаимодействия в практических вопросах, чем номинально «либеральная» или «демократическая» оппозиция. Ведь все хорошо понимали, что любой успех конструктивного взаимодействия государства и общества лишь усиливает монархическую власть.

Важным фактором, показывающим несостоятельность грубой схемы, настаивающей на исключительной «реакционности» самодержавной образовательной политики является почти полное прекращение участия общества в образовании и управлении образованием после победы революции, свергнувшей «путы самодержавия».

Именно в области управления образованием, развития инфраструктуры и экономики образования реформы при Николае II шли наиболее эффективно. Это определялось государственной образовательной политикой направленной не на борьбу, а на взаимодействие с обществом. Тогда как в области реформ «содержания образования», собственно педагогического аспекта реформ, ситуация была намного сложнее. Необходимость содержательных преобразований средней школы признавалось и Царем, и Правительством, и педагогами, и родителями. Но в отношении направления реформ не было единства прежде всего в самом «педагогическом сообществе». Именно борьба различных групп влияния вела к частым сменам курса и «министерской чехарде». Только

к 1915 году удалось достигнуть хрупкий консенсус, который вновь был нарушен в 1917 году.

* * * * *

Либеральная схема, разводящая государство и «общественные силы» по разные курсы баррикад⁷⁷, косвенно готовила конфликт, остро проявившийся в 1917 году. Но революционное движение имело свою, еще более радикальную «концепцию воспитания», не просто противопоставлявшую государство и общество, но полностью отрицавшую традиционное государство. Эту «концепцию воспитания» сформулировал еще «союзный совет» революционеров в студенческой среде в 1895 году: студент по-настоящему «воспитывается», участвуя в протесте (забастовке, демонстрации), борясь с начальством [Ольденбург 2006, 85], общество «воспитывается», чтобы свергнуть самодержавие. Более последовательное и даже академическое выражение эта «концепция образования» получила у М.Н.Покровского, который в 1895 был преподавателем Московского университета и, возможно, участвовал в распространении или даже написании листовки, которую цитирует С.С.Ольденбург

Революционная концепция, противопоставляющая «самодержавное государство» и «общество», вообще стала логически возможной только благодаря неявной понятийной подмене самого понятия «общества». Классическое понятие «общества» подразумевает либо формы человеческой общности, занимающей промежуточное место между «семьей»

⁷⁷ В соответствии с этой схемой в сфере образования, как и в других сферах, «прогрессивное общество» боролось с «косным» и «реакционным» самодержавием. Каждое достижение в области реформирования системы образования, расширения образовательных прав или в степени участия общества, в рамках этой парадигмы, рассматривались как «завоевания», с боем выбитые у «реакционного» государства путем революционных действий (например, в 1905 году). Притом, после «революций» правительство якобы стремилось «отыграть назад», отданные «обществу» полномочия, примером чего являлись полицейские мероприятия, например, при министрах Боголепове, Ванновском, Кассо. Эта идеологическая схема интерпретации исторических событий характерна как для дореволюционной либеральной риторики, так и советской историографии. Но и в более современных публикациях все устоявшиеся в советское время штампы вновь повторяются [Образование в императорской России 2002; Одинцов 2003; Министрская система 2007]. Даже такой вдумчивый и компетентный исследователь как Е.Ю.Басаргина некритически повторяет оценку периода министерств Н.П.Боголепова и П.С.Ванновского как «мрачного периода» [Басаргина 2008, 452], хотя именно этими министрами был внесен огромный вклад в реформирование российского образования. П.Н.Игнатьев в мемуарах (с.97-98) подчеркивал ответственность своей политики именно с линией этих двух министров.

и «государством» (Гегель); либо более широко - отличные от государства формы публичной самоорганизации, представляющие в том числе интересы семьи, церкви, местного самоуправления (например, земств), местных и профессиональных сообществ, сословия, корпорации и т.д.

Между тем с точки зрения революционеров под «обществом» подразумевается соединение всех противоборствующих законной власти революционных сил. При (почти всегда молчаливом) принятии такого определения единственной задачей «общества» является борьба с правительством, а все остальные формы «общественного» объединения (например, семьи или церковные приходы) не являются «обществом» по определению. Более того после 1917 года нужда в «обществе» автоматически отпала, так как главная его цель (свержение монархического правительства) была выполнена. Поэтому революционная историография «не замечает» противоречия между якобы «демократическим» характером «революционного» движения и ликвидацией всех форм демократического самоуправления и институтов гражданского общества после победы революции. (Очевидно, что на самом деле ликвидация общественного участия в образовании говорит о «тоталитарном» характере революционного государства, которое видело в семье, церкви, гражданском обществе, рыночных институтах угрозу для своей идеологической монополии. Царское правительство, прекрасно понимая опасности, связанные с общественными организациями, тем не менее, считало необходимым их развивать, надеясь на преодоление со временем революционных «болезней роста»).

Если отвлечься от изложенной идеологической схемы нетрудно заметить, что с политической точки зрения важнейшая черта ситуации в начале XX века состояла в том, что антигосударственные «революционные» силы стремились использовать быстро расширяющиеся (при поддержке самодержавной власти) общественные и государственно-общественные органы в своих интересах и под предлогом организации государственно-общественного сотрудничества вели деятельность по подготовке к свержению существовавшего политического строя⁷⁸.

⁷⁸ Характерно, что Президент Императорской Академии Наук Великий Князь Константин Константинович, в своем дневнике 14 января 1905 года записал по поводу идеи некоторых академиков создать общественную организацию «союз учащихся» записал: *«Не подлежит никакому сомнению, что к союзу примкнут неблагонадежные и будет постановлено выразить правительству что-нибудь вполне неприемлемое»*. То есть президент Академии возражал против идеи профессорского союза именно потому, что видел опасность захвата этого органа нелегальными революционными обществами. С другой стороны, когда министр просвещения генерал П.С.Вановский начал легализацию студенческих организа-

Именно в тот момент в революционной среде как форма «тайного языка» возникло специфическое употребление термина «общество», как обозначения «объединения всех прогрессивных, то есть революционных, сил». Это словоупотребление позже неявным образом перекочевало в отечественную историографию. Другой стороной этого же процесса являлось создание «параллельных» общественных структур, когда наряду с законно созданными и действующими в правовом поле в соответствии со своими уставными целями органами, возникают другие «самопровозглашенные» органы, присваивающие себе право говорить от имени «общества» (подобная тенденция достигла апофеоза в дни Февральской Революции, когда на базе рабочих групп Военно-промышленного комитета и комитетов революционных партий возникли Совдепы, «репрезентативность» которых по отношению к соответствующим общественным группам весьма сомнительна).

Двойственный характер общественных организаций (в том числе родительских, ученических, студенческих, преподавательских) которые с одной стороны, в соответствии с призывом Царя, должны были участвовать в образовательной политике, а с другой стороны могли «захватываться» революционным движением, объясняло и двойственность царской политики: с одной стороны правительство поддерживало реформу и государственно-общественное взаимодействие, а с другой стороны осуществляло полицейские мероприятия по «борьбе с крамолой».

В области внутренней политики эта стратегия последнего царствования получила наиболее яркое выражение в деятельности П.А.Столыпина. Позиция Столыпина была ясно обозначена в первом же циркуляре (от 11 июля 1906 года) разосланном им в качестве Премьер-министра: *«Открытые беспорядки должны встречать неослабный отпор. Революционные замыслы должны пресекаться всеми законными способами... Борьба ведется не против общества, а против врагов общества... Намерения Государя неизменны... Старый строй получит обновление. Порядок же должен быть охранен в полной мере»* [Ольденбург 2006, 412].

* * * * *

Столь же двойственным оказывается понятие «народа». Мы привыкли к характеристикам политики царского правительства как «антинарод-

ций с целью «*ввести общественную активность в определенные рамки*» возникла «*целая буря протестов, сопровождавшаяся забастовками и обструкциями*» [Басаргина 2008, 452-454]. То есть революционные организации пытались с одной стороны «захватить» возникавшие общественные и государственно-общественные организации или, если это не получалось, разрушить саму возможность для позитивного взаимодействия государства и общества.

ной». Но стилистически официальная образовательная концепция эпохи Николая II может быть рассмотрена в контексте идеологии «народной монархии» и официально поддерживаемых направлений в искусстве, сочетавших обращение к религиозной и национальной традиции с модерном, современными подходами и своего рода «демократизацией».

Так, граф П.Н.Игнатьев, обосновывая принципы своей реформы образования, постоянно апеллировал к русской политической традиции, которая с точки зрения славянофилов в значительной степени была искажена дурно воспринятым западным влиянием. Особенностью образовательной политики Николая II был именно ее «народный» характер. Я здесь имею в виду не столько идеологический акцент на единстве «царя» и «народа», имевший место в последнее царствование (ср. [Вортман, 1999]), сколько вполне конкретные социальные черты государственной политики.

Так «народный» характер Самодержавия подчеркивался и в царствование Александра III, однако, одновременно всячески усиливался «сословный» характер системы образования, был сильно ограничен доступ в «статусные» учебные заведения для представителей низших статусных групп, в результате чего фактически прекратилось расширение системы среднего и высшего образования.

В царствование Николая II ситуация изменилась. В российских гимназиях и университетах широко открылись двери для выходцев из низших сословий (мещан, крестьян, казаков), возобновился быстрый рост числа учебных заведений и учащихся в них. В результате, как показано выше, к началу Первой мировой войны Российская Империя обладала одной из самых «прогрессивных» (открытых для всех социальных страт общества) систем среднего и высшего образования.

То, что это явилось результатом сознательной политики российской власти ясно видно из сравнения, например, с Германской Империей, где в начале XX века также имел место значительный рост числа учащихся в учебных заведениях университетского и гимназического типов, но доступ в них представителей более низких социальных страт был сильно ограничен. В Германии, начиная примерно с 1901-1903 годов, фактически прекратился количественный рост более «демократической» по социальному составу и менее «статусной» системы специального высшего образования (в том числе технических учебных заведений: в 1900 году в них училось 10,4 тысячи студентов, в 1911 – 11,2 тысячи). Таким образом образовательная политика Германской Империи в первые два десятилетия являла собой, по выражению Фрица Рингера [Ringer, 1990], полную монополию в сфере образования «немецких мандаринов»,

то есть узкой социальной группы, почти касты, объединявшей чиновников, педагогическое и научное сообщество и представителей свободных профессий.

Напротив, в России отдавалось предпочтение развитию специального высшего образования. Одновременно, предпринимались усилия, ограничивающие монополию преподавательско-чиновничьей элиты в сфере образования.

Наконец, следует отметить тенденцию, связанную с быстрым развитием, наряду с правительственным сектором образовательных учреждений, частного и общественного сектора – высших и средних учебных заведений, учрежденных общественными организациями и частными лицами. Этот процесс развивался в России параллельно с другими европейскими странами, однако, более интенсивно. К 1917 году около половины российских вузов были общественными или частными [Иванов, 1991] .

* * * * *

Одновременно «народное» означало прежде всего «русское» в смысле опоры на русскую национальную традицию, акцент на которую особенно в последнее царствование сочетался с бережным отношением к иным (нерусским) национальным и религиозным традициям. В этом отношении русская имперская традиция (особенно в годы Первой мировой войны) противопоставлялась германской. На высшем уровне подчеркивалось, что русский народ (в отличие от немецкого), в качестве государствообразующего, подчиняя себе другие народы, не подавлял их самобытного духа, а, напротив, защищал его. В образовательной политике это выражалось в том, что в школах Империи на национальных окраинах преподавание велось на русском языке, но национальный язык, местная литература, культура и история включались в основной круг преподавания. Эта политика правительства, впрочем, сталкивалась с оппозицией радикальных представителей национальных меньшинств (в частности, в Думе) требовавших в местах проживания преобладающего нерусского населения перевести преподавание на местный язык, а русский изучать в качестве факультатива. Эта позиция нерусских националистов была неприемлема для представителей русского большинства и именно по этой причине значительная часть правительственных законопроектов в области образования внесенных в IV Думу так и не была принята.

* * * * *

Мнение графа П.Н.Игнатьева о том, что Россия в некоторых отношениях была «сверх-демократической страной» можно проиллю-

стрировать следующим примером. В 1906 году С.Цибульский провел опрос нескольких десятков ведущих педагогов разных стран Европы, предложив им 25 вопросов, составлявших «повестку дня» российской образовательной реформы [Цибульский 1906]. Первым вопросом был: *«Допускаются ли у вас родители к участию в делах школы? Бывают ли родительские собрания, в которых лица, не принадлежащие к составу данного учебного заведения, имеют право заявлять свои disederata в вопросах, касающихся школьной дисциплины, программы предметов, методов преподавания, начала занятий, или конца учебного года, продолжительности каникул и т.п. Принимают ли родители участие в заседаниях педагогических советов? Замечается ли с их стороны стремление к такому участию?»*. Типичным ответом было: *«Родители учеников не имеют никакого отношения к учебному заведению: методы преподавания указаны, и программы выработаны министерством...»*⁷⁹ [Цибульский 1906, 50-69]. Из ответов ведущих европейских педагогов следует, что постановка вопроса русским интервьюером (об участии родителей в жизни школы и управлении образованием) была для большинства из них новостью.

Не случайно, что в царствование Николая II наиболее «реакционными» с точки зрения общества руководителем Министерства народного просвещения считался Лев Аристович Кассо, румын по происхождению, учившийся во Франции, работавший профессором прибалтийского права в Дерптском университете и ориентировавшийся на практику современного ему европейского консерватизма. Замечательно при этом, что этот министр не упразднил государственно-общественные механизмы управления образовательными учреждениями, но лишь ввел определенные меры технического характера, в некоторых отношениях парализовавшие их деятельность. Например, он ввел очень высокий кворум (2/3 общей численности⁸⁰) для родительских комитетов, что во многих случаях чрезвычайно затруднило принятие ими решений (хотя, одновременно, уменьшило возможности для манипуляций мнением родителей со стороны революционных групп). Тем не менее право общества (и прежде всего родителей) на участие в управлении образовательными учреждениями уже не ставилось под вопрос.

⁷⁹ Не исключено, что этот опрос был попыткой приостановить уже шедшие полным ходом перемены в управлении школами, направленные на обеспечение участия родителей в образовании и в управлении образованием.

⁸⁰ Затем кворум вновь был снижен до 1/3 и даже до 1/4.

В заключение стоит отметить, что особенности и противоречия образовательной политики России начала XX века не могут быть поняты, если не иметь в виду не только противостояние монархической государственности и революционных движений, но и не менее жесткое противостояние Царя и небольшой группой его единомышленников со значительно большей частью «элиты» (включая представителей крупных землевладельцев, тяготевшей к олигархии крупной буржуазии и значительной части бюрократии и профессуры). В конечном счете именно представители этих трех групп (и поддержавший их в решающий момент высший генералитет) были движущей силой февральских событий 1917 года и свержения Николая II с престола. Государь должен был постоянно лавировать между Сциллой «левых» революционных течений и Харибдой скрытого заговора «элиты».

Также как революционное движение, различные группы «элиты» были склонны использовать общественные органы, формально созданные для поддержки науки, техники и образования в своих частных интересах⁸¹. Многие решения, которые отстаивали чиновники, депутаты и представители либеральной профессуры были направлены на защиту корпоративных интересов той или иной элитарной группы, а не общества в целом.

Именно подспудное противостояние Царя и «элиты» во многом объясняет особенности образовательной политики того времени, в частности, частые смены министров, вызывавшие непоследовательность в реализации направления образовательных реформ, избранных Государем (что, как видно из переписки, весьма беспокоило его, см. например [Министерская система 2007, 836]).

Упрощенная идеологическая схема говорит, что образовательная политика Российской Империи определялась борьбой двух тенденций. Первая из них («реакционная»), защищала интересы сложившихся элит, тяготела к чисто полицейским методам управления, ограничивала доступ широких слоев населения к образованию и управлению образовательными учреждениями. Вторая тенденция («прогрессивная») была представлена в двух версиях: либерально-буржуазной и социалистической-революционной.

Между тем данная схема исключает из рассмотрения самый существенный фактор – образовательную политику, реализуемую государ-

⁸¹ Хрестоматийным примером такого рода является использование Гучковым организаций центрального Военно-промышленного комитета для осуществления Февральской революции.

ственной властью. Эта политика, по крайней мере в царствование Николая II, опиралась на идеологию «народной монархии», предполагала усиление роли семьи в сфере образования в целом, развитие форм государственно-общественного управления образованием, постепенную ликвидацию ограничений для непривилегированных сословий и демонтаж соответствующей «статусной» стратификации системы образования, ассоциировавшейся с «классицизмом» («демократическая тенденция») и, *одновременно*, опору на традиционную религию и монархическую государственность («консервативная тенденция»). Эта политика вела к достаточно быстрому, но плавному увеличению доступа представителей низших сословий к системе «продвинутого» образования и через это – расширение и обновление социальной элиты. Понятно, что реализация такого курса вызывала серьезные противоречия с интересами не только революционных групп, но и старого господствующего слоя – крупных землевладельцев и буржуазии. В том числе и стремление Царя ввести в систему управления «свежих людей»⁸² вызывало серьезное сопротивление со стороны устоявшихся элит, обладавших монополией на распоряжение ресурсами во всех основных сферах (ср. [Ливен, 2007, 449-450]).

⁸² «...быстрый ход внутренней жизни и поразительный подъем экономических сил страны требуют принятия ряда решительных и серьезнейших мер, с чем может справиться только свежий человек» (из письма Николая II В.Н.Коковцеву в связи с его отставкой 29 января 1914 года [Министерская система 2007, 429]).

Заключение

Итак в последние двадцать лет перед революцией 1917 года была проведена масштабная реформа образования. В литературе по-прежнему предпочитают игнорировать эту реформу, дают ей негативную оценку или в лучшем случае считают, что необходимость преобразований была признана, «но мало что было сделано» на практике. Эти взгляды, как правило, базируются на некритическом воспроизведении тех или иных точек зрения, принадлежавших разным «группам интересов» в предреволюционной России. Нередки и буквальные повторения полемических взглядов, например, кадетов или социал-демократов, высказанных в контексте политической борьбы. Попытки увидеть ситуацию в ее целостности, проанализировать государственную образовательную политику с точки зрения ее принципов, механизмов и структурных особенностей встречаются значительно реже.

Между тем изложенное выше показывает, что успехи, достигнутые между 1897 и 1917 годом были велики. Фактически все обозначенные в начале царствования проблемы были близки к разрешению. Были найдены принципиально новые подходы, сохраняющие свое значение до наших дней. Конкретные результаты в создании школьных сетей, увеличении числа учащихся и учащихся, создания новой методической базы, создания механизмов государственно-общественного управления также были значительны. Для того, чтобы увидеть насколько эффективной была царская политика в сфере образования достаточно сравнить реформы начала XX века с реформами нашего времени.

Революция не дала увидеть результатов реформ Николая II. Сейчас очень трудно судить, насколько намеченные в то время новые подходы указывали выход из цивилизационного тупика, в который начала входить стареющая Европа и весь мир. Но можно без сомнений утверждать, что именно созданный в то время «образовательный потенциал» был важнейшим ресурсом, доставшимся в наследство новой власти.

Приложение №1. Рескрипт на имя П.С.Ванновского о коренном преобразовании школы

25 марта 1901 года, на Благовещение Пресвятой Богородицы, был издан документ, пожалуй наиболее емко выражавший принципы образовательной политики, которой придерживался император Николай II на протяжении всего своего царствования. Вот официальный текст этого документа:

«Высочайший рескрипт,
данный на имя члена государственного совета, генерал-адъютанта,
генерала-от-инфантерии Ванновского.

«Петр Семенович. Правильное устройство народного образования составляло всегда одну из главных забот Русских Государей, твердо, но постепенно стремившихся к его усовершенствованию в соответствии с основными началами русской жизни и потребностями времени. Опыт последних лет указал однако на столь существенные недостатки нашего учебного строя, что Я признаю благовременным безотлагательно приступить к коренному его пересмотру и исправлению.

Высоко ценя вашу государственную опытность и просвещенный ум, Я избрал вас в сотрудники Себе в деле обновления и устройства русской школы и призывая вас на особо важную ныне должность Министра народного просвещения, твердо уверен, что вы строго и неуклонно будете идти к намеченной Мною цели и в дело воспитания русского юношества внесете умудренный опытом разум и сердечное о нем попечение.

Да благословит Господь Наши труды; да помогут Нам в них родители и семьи, ближайшим образом обязанные пещись о своих детях, и тогда скоро наступит время, когда Я и со мною весь народ будем с гордостью и утешением видеть в молодом поколении твердую и верную надежду Отечества и стойкую опору его в будущем.

На подлинном собственнo Его Императорского Величества рукою написано:

«Искренне уважающий Вас
Н И К О Л А Й»

Царское село.
25 марта 1901 года.»

В Государственном архиве Российской Федерации в Фонде императора Николая II содержится архивное дело (ГАРФ Ф.601, Оп.1, Д.1080) в высокой степени позволяющее восстановить контекст появления этого документа и значение, которое придавал ему Государь.

Из материалов дела следует, что проект Рескрипта был составлен по поручению Его Величества Министром внутренних дел Дмитрием Сергеевичем Сипягиным после совещания с Обер-прокурором Священного Синода и бывшим учителем Николая II Константином Петровичем Победоносцевым. Затем проект был серьезно переработан Царем. Таким образом Рескрипт является результатом совместной работы Николая II, Д.С.Сипягина и К.П.Победоносцева.

Первоначальная идея, три главных тезиса о приоритетном значении образования для российских царей, о необходимости «коренного преобразования школы» и о содействии родителей принадлежат по-видимому самому Николаю II.

Участие К.П.Победоносцева также не было простой формальностью. Об этом говорит, например, редакция той части документа, где говорится о необходимости участия родителей, *«ближайшим образом обязанных пеюись о своих детях»*. Эта мысль является устойчивой темой в работах Победоносцева по различным вопросам права и народного образования. Он подчеркивал ее в во второй части своего курса гражданского права (вышедшем в 1896 году), в статье в «Московском сборнике» (также изданном в 1896 году). Победоносцев был известен как последовательный консерватор, православный традиционалист и сторонник неограниченной самодержавной власти, но одновременно он относился к «демофильскому» направлению в русском консерватизме, подчеркивающем необходимость единения Царя и народа, а также «обуздания» элиты. Именно в этом отношении, например, С.С.Ольденбург противопоставлял К.П.Победоносцева и Д.А.Толстого (который был министром народного просвещения, министром внутренних дел и президентом Императорской Академии Наук), идейного лидера другого направления в русской консервативной политике акцентировавшегося на «укреплении правящих сословий», в том числе в вопросах образовательной политики [Ольденбург 2008, 15-16].

То, что составление проекта манифеста (при участии К.П.Победоносцева) было поручено Д.С.Сипягину также весьма характерно. Назначение генерала П.С.Вановского и составление рескрипта последовало непосредственно после смерти 2 марта 1901 года Министра народного просвещения Н.П.Боголепова, смертельно раненого бывшим студентом террористом П.Карповичем. Д.С.Сипягин руководил

расследованием этого террористического акта, а также покушения на К.П.Победоносцева (в которого четыре раза выстрелил из револьвера некто Логовский) . Также как и Победоносцев Сипягин был последовательным консерватором и сторонником идеи неограниченной самодержавной власти. В тоже время он последовательно поддерживал развитие различных форм государственно-общественного взаимодействия. Так, например, в качестве члена Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности он был инициатором работы губернских и уездных комитетов по выяснению нужд сельского хозяйства, осуществивших колоссальную работу по подготовке реформы. Д.С.Сипягин был одним из ближайших и наиболее преданных сотрудников Государя, с 1895 года являясь главноуправляющим Канцелярии Его Императорского Величества по приему прошений на Высочайшее Имя. Поэтому убийство Д.С.Сипягина террористом в 1902 году было сильным ударом по самому Царю.

Новый Министр народного просвещения генерал-адъютант П.С.Ванновский также вполне подходил остальным членам «команды». Боевой генерал, долгое время служивший Военным министром, он тем самым был представителем «твердой линии». В то же время имея значительный опыт работы в военно-учебных заведениях, являясь председателем Комиссии по расследованию студенческих беспорядков в феврале 1899 года, он проявлял значительное сочувствие к проблемам учащейся молодежи и был последовательным сторонником широкой реформы образования.

Рескрипт 1901 года таким образом являлся не столько реакцией на террористический акт и студенческие беспорядки, сколько выражением сложившегося в течении длительного времени у его авторов, прежде всего самого Николая II понимание необходимости образовательной реформы.

Правильность этого вывода подтверждается и характером исправлений, внесенных Николаем II в проект, составленный Д.С.Сипягиным. Наиболее важные изменения, внесенные Государем относятся к двум фрагментам текста.

В вводной части проекта Сипягина и Победоносцева первоначально был предложен следующий текст: *«Прискорбные события последних лет, нарушившие обычное течение учебной жизни, побуждают МЕНЯ, рядом с принятием строгих мер наказания по отношению к некоторой части учащейся молодежи, виновной в пагубных увлечениях, безотлагательно приступить к коренному пересмотру всего строя русской школы»* (подчеркнутые слова выделены рукой Государя). Николай II

отчеркнул этот текст и написал следующий комментарий: *«Чем больше я перечитывал этот проект, тем [больше⁸³] мне представляется неудобство помещения отчеркнутой фразы. Как будто до «прискорбных событий» я не осознавал необходимость улучшения строя русской школы»*. С этим комментарием Николай II отправил текст на доработку Сипягину и Победоносцеву в результате чего появилась окончательная редакция: *«Опыт последних лет указал однако на столь существенные недостатки нашего учебного строя, что Я признаю своевременным безотлагательно приступить к коренному его пересмотру и исправлению»*, где совершенно нет упоминаний о «прискорбных событиях».

Другой очень важный фрагмент, полностью переписанный Николаем II находится в заключительной части документа. В первоначальном проекте говорилось: *«Да будут труды Ваши плодотворны, да помогут Вам в них родители и семьи, ближайшим образом обязанные пеицись о судьбе своих детей, и тогда с помощью Божией, скоро наступит время, когда Я, и со мною весь народ будем с гордостью и радостью смотреть на молодое поколение как на твердую и верную надежду России и стойкую опору ея в будущем»*. Государь вычеркнул этот текст и предложил другой вариант: *«Да поможет нам (вам) Бог в этом деле, при содействии родителей и семейств, ближайшим образом обязанных пеицись о правильном воспитании детей своих, и тогда можно надеяться, что наступит время когда.... будем с утешением видеть в молодом поколении твердую и верную надежду России»*. Здесь родители занимают более активную роль: они уже не просто «помогают» Министерству, но «содействуют» самому Царю, а министр и вверенное ему ведомство становятся только исполнителями царской воли. Соответственно Царь призывает Божие благословение не только на свои (и Правительства) усилия, но и на семьи со-действующие в деле воспитания нового поколения. Заметно, что Царь размышлял о «субъектах» образовательного процесса: так, рукой Николая II сначала написано «наши» а сверху надписан второй вариант «ваши».

Заслуживает внимание также то, что Государь вычеркнул выражение «с гордостью и радостью» стоявшее в начальном тексте и заменил его на «с утешением». Эта правка кажется чисто редакционной. Однако, при более внимательном чтении этого текста и сопоставлении его с другими документами вышедшими из под пера Николая II ранее представляется, что эта правка может иметь и определенный философско-богословский смысл. В редакции Царя последняя часть Рескрипта приобр-

⁸³ Помещенный в квадратных скобках текст написан неразборчиво или испорчен в архивном документе и восстановлен по смыслу.

ретаёт смысл обращения к Святому Духу (согласно Евангелию Святой Дух есть Παράκλητος - Помощник и Утешитель)⁸⁴.

Окончательный текст (в опубликованном Рескрипте) отличается как от первоначального проекта (Сипягина и Победоносцева), так и от первой редакции Николая II. Здесь говорится: *«Благословит Господь Наши труды; да помогут Нам в них родители и семьи, ближайшим образом обязанные пеищись о своих детях, и тогда скоро наступит время, когда Я и со мною весь народ будем с гордостью и утешением видеть в молодом поколении твердую и верную надежду Отечества и стойкую опору его в будущем»*. То есть теперь уже определенно говорится не о «Ваших трудах» (то есть трудах Министра и Министерства), но о «Наших трудах», то есть о трудах самого Царя. Государь в полном соответствии с первой фразой Рескрипта взял на себя личную ответственность за преобразование школы. Соответственно Царь призывает Божие благословение и обращается за помощью к родителям и семьям, на которых лежит непосредственная ответственность за воспитание своих детей.

Окончательная редакция Рескрипта очень ясно подчеркивает, что «труд преобразования школы» есть дело самого Царя и родителей⁸⁵, а ми-

⁸⁴ На эту мысль наводит сопоставление с Коранационным Манифестом Николая II 1896 года: *«Всевышняя благодать, святым помазанием запечатлевшая великое призвание Наше, да подаст Нам молитвами всех верных и благочестивых сынов России силу и мудрость к совершению служения Нашего благу возлюбленного Отечества»*. Манифест 1896 года выражает восходящее к глубокой древности христианское учение о том, что Царь получает в таинстве Миропомазания дары Святого Духа для служения на благо народа по образу Христа (буквально «Помазанника» от χρίσματος – помазание). Согласно ветхозаветному тексту (Ис. 11, 1-10) и толкованиям на него Отцов Церкви речь идет о Духе премудрости, разума, совета, крепости, ведения, благочестия и страха Божия.

⁸⁵ В других программных документах Николая II, посвященных вопросам образования, явно содержится мысль о Царе как «верховном родителе», например в Рескрипте 10 июня 1902 года Г.Э.Зенгеру: *«Родительскому сердцу Моему было отродно узнать, что значительное большинство студентов в конце нынешнего учебного года в самостоятельном сознании своего долга вернулись к учебным занятиям и порядку. Я хочу верить, что после летнего отдыха и успокоенного обращения к своей совести, а также под благотворным влиянием родителей и близких, учащаяся молодежь внемлет Моему голосу, призывающему ее вместе со всеми Моими верноподданными под сень труда и законности»*. Несмотря на более ярко выраженный антиреволюционный тон рескрипта Зенгеру, в нем также подтверждается курс на реформу школы: *«Назначив вас управлять Министерством Народного Просвещения, Я возложил на вас, в числе важнейших обязанностей, задачу разработать и представить на Мое утверждение через Государственный Совет проекты преобразования средней школы и высших учебных заведений»* [Рождественский 1902, 823-824]. Незадолго до того в записке П.С.Ванновскому

нистерство народного просвещения приобретает более инструментальную роль: министр и его подчиненные должны «строго и неуклонно» идти к намеченной Царем цели (как сказано в средней части документа, также значительно сокращенной и переработанной Николаем II).

* * * * *

Материалы архивного дела (ГАРФ Ф.601, Оп.1, Д.1080) позволяют увидеть, что уже на рубеже веков у Николая II сформировалось четкое понимание необходимости преобразования российской школы и выработались основные принципы этого преобразования (например, активное участие родителей). Террор (убийства Н.П.Боголепова и покушение на К.П.Победоносцева в 1901 году, убийство Д.С.Сипягина в 1902 году), а также революционные события 1904 – 1907 годов во многом помешали нормальному течению этих преобразований, но не остановили их. Не случайно программа образовательных реформ графа П.Н.Игнатьева, бывшего Министром народного просвещения с января 1915 по декабрь 1916 года в основных чертах сохраняла преемственность с программой преобразований, намеченной в министерства Н.П.Боголепова и П.С.Ванновского. Это совсем не случайно, так как основы образовательной политики, принципы преобразований и их необходимость определялись не отдельными министрами, а самим Императором. Под влиянием текущих политических событий Николай II иногда замедлял или ускорял ход реформ, но никогда не отказывался от намеченных еще в начале царствования целей и последовательно шел к их осуществлению.

по поводу студенческих беспорядков в конце 1901 года Николай II писал: *«Я не могу допустить, чтобы в рассадниках высшего научного образования дорого оплачиваемых сбережениями народного труда, из-за горсти дурно настроенных юношей, тысячи их товарищей лишались возможности учиться и подвергались постоянной опасности не только быть жертвами увлечений, но расплачиваться за них разрушением всей жизни. Вследствие сего, в ясном сознании своего родительского долга перед Богом и Россией,веряющей мне судьбы своих детей, дабы положить конец смуте, волнующей ум учащейся молодежи ...я повелеваю:...»* (ГАРФ Ф.543, оп.1, д.261)

Приложение №2. Допрос графа П.Н.Игнатьева бывшего Министра народного просвещения Чрезвычайной следственной комиссией Временного правительства.

При изучении образовательной политики Императорского Правительства при Николае II внимание исследователей привлекают материалы из бывшего архива Министерства народного просвещения, а также архивов частных лиц (например, Министра народного просвещения Г.Зенгера, товарища министра народного просвещения С.Рожественского). Эти архивные материалы, хранящиеся главным образом в Государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге, активно изучались историками, хотя их изучение, конечно, далеко от своего завершения. Для выяснения вопроса о структурных особенностях и принципах образовательной политики в Российской Империи, однако, не меньшее значение имеют архивы российских Императоров, членов Царской семьи и высших правительственных учреждений, хранящиеся в Государственном Архиве Российской Федерации. Между тем они фактически не изучались в этом разрезе. Для данной работы особенно полезно было знакомство с архивным фондом Императора Николая II, архивом Царскосельского дворца, а также с архивными делами Чрезвычайной следственной комиссии Временного правительства.

Среди этих материалов имеется между прочим протокол допроса Чрезвычайной следственной комиссией Временного правительства графа П.Н.Игнатьева, являвшегося в течение двух военных лет (с января 1915 по декабрь 1916 года) Министром народного просвещения.

Ниже приводится полный текст тех частей протокола допроса, которые так или иначе затрагивают вопросы образовательной политики. В подстрочных сносках помещены наши пояснения и комментарии, а также параллельные места из более позднего документа – мемуаров графа П.Н.Игнатьева, англоязычный вариант которых, озаглавленный «Once a Minister in Imperial Russia» хранится в Бахметьевском архиве в Колумбийском университете (США, Нью-Йорк). Перевод соответствующих фрагментов сделан мною.

**Стенограмма допроса графа П.Н.Игнатьева
(ГАРФ Ф.1467, оп. 1, д. 964)⁸⁶**

Материалы Чрезвычайной следственной комиссии для расследования противозаконных по должности действий бывших министров, главноуправляющих и прочих высших должностных лиц как гражданских, так и военного и морского ведомств

Заседание 12 июля 1917 года. /Царское село/.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ⁸⁷: Павел Николаевич, вы изволили быть министром с января 1915 года по 27 декабря 1916 года и таким образом были в составе Совета министров весь 1915-1916 г.г. Вы имели председателем Совета министров Горемыкина, Штюрмера, Трепова и даже кн.Голицина.

ГРИГНАТЬЕВ. Нет, я за два дня до вступления Трепова подал прошение об отставке.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Может быть, вы будете добры дать очерк общей политики министерства в ваше время, смену этой политики по основ-

⁸⁶ Документ представляет собой машинописный текст с пометками, внесенными двумя лицами в разное время. Первая группа пометок – правка корректора, сделанная черной ручкой. По-видимому корректура была сделана не позднее сентября-октября 1917 года. Вторая группа пометок (химическим карандашом), по-видимому, сделана уже после октября 1917 года (возможно, даже в 20-ые годы при подготовке новой, уже советской публикации в 1925-26 годах). Эти правки, особенно первая правка корректора, сделанная в 1917 году, сами по себе чрезвычайно интересны. Наиболее существенным моментом является попытка корректора «идеологически правильно» расставлять приоритеты: так, при написании названий коллегиальных органов власти маленькие буквы систематически заменяются на большие (Совет министров вместо совет министров и т.д.), напротив, при упоминании Николая II происходит обратная замена («государь» вместо «Государь», «верховный вождь» вместо «Верховный Вождь» и т.д.

⁸⁷ Председателем комиссии был Николай Константинович Муравьев, адвокат, близкий к А.Ф.Керенскому и отличавшийся радикальными левыми взглядами. До революции в рамках многочисленных политических процессов он защищал ряд виднейших революционеров и террористов, в частности, членов партий социал-демократов и социалистов-революционеров.

ным линиям и попытку обоих министров /в особенности в 1916 году/ и председателя Совета министров работать и решать вопросы вне круга Совета, а также рассказать нам о тех влияниях, которые вы и некоторые ваши товарищи испытывали на себе, влиянии безответственных сил⁸⁸ и, наконец, об отношении ко всем этим течениям представителя верховной власти⁸⁹, поскольку вы в докладах своих имели с ним дело. Вот те общие рамки, в которых мне хотелось бы удержать нашу беседу.

Гр.ИГНАТЬЕВ. Для того, чтобы яснее осветить общую политику мне придется несколько объяснить мое положение во время моего служения. Как вы совершенно правильно отметили, оно продолжалось два года. За исключением, кажется Барка и Григоровича, никто столько времени за этот период не был в ответственных ролях. Поэтому, многие даже удивлялись, зная меня по прошлой моей жизни и по моим убеждениям со школьной скамьи, каким образом я мог удержаться два года. Хотя неловко говорить про себя, но мне придется коснуться, почему во многих вопросах политики Совета министров я оставался профаном⁹⁰, и многое для меня до сих пор совершенно не ясно, почему делалось то, а не другое, - так как я держался значительно в стороне. Дело в том, что попал я в центральное управление, будучи убежденным местным работником, под настойчивым давлением Кривошеина, который уже в

⁸⁸ После быстро выяснившегося провала попытки ЧСК доказать государственную измену членов Царской семьи и ключевых министров тактика обвинения состояла в том, чтобы доказать версию о влиянии «темных» или «безответственных» сил (Распутин, Манасевич-Мануилов, в некоторых случаях митрополит Питирим и т.д.), якобы приведших к краху государственности.

⁸⁹ Здесь и далее по тексту в вопросах членов Чрезвычайной Комиссии очень характерна замена традиционных наименований главы государства (Государь, Император, Царь и т.д.) на неологизм «представитель верховной власти». Это один из ранних примеров политического «новояза».

⁹⁰ При анализе показаний П.Н.Игнатьева следует иметь в виду то, что речь шла о серьезном политическом процессе с обвинением Царя и членов правительства в государственной измене. Этот процесс задумывался по аналогии с процессами над Карлом I и Людовиком XVI, закончившимися, как известно, казнью венцесцев. Бывший министр просвещения изначально был выведен из круга обвиняемых (его реформы были чрезвычайно популярны в обществе) и привлекался только в качестве свидетеля. Однако, всем известно, что в ходе процесса свидетель легко может стать обвиняемым. Поэтому граф Игнатьев параллельно с представлением «объективных» сведений постепенно формирует линию защиты себя самого и наиболее близких к нему людей. Заслуживает внимания, что эта цель легко могла быть достигнута через представление сведений очерняющих Царя и членов его семьи (именно эти сведения стремились получить члены ЧСК в этом и других допросах), но П.Н.Игнатьев не пошел по этому пути.

1909 году совершенно ясно понял и высказывал в конце, что одной из причин гибели русской государственности было противоположение: «мы и они». Во мне он видел человека другого края, не чуждого известного бюрократического уклада, но ставившего основу своего верования так, что только в тесном единении с общественностью и в слиянии с ней государственности можно вести Россию по правильному пути. Вот почему он настаивал в течение ряда месяцев и даже приезжал в Киев, когда я там работал, чтобы я непременно пошел к нему в ведомство⁹¹. В Землеустройство я не хотел идти и говорил, что единственно, куда меня тянет по убеждению с детства, это в Земледелие. И вот он взял меня в Земледелие. Но, войдя туда, я от политики землеустроительной сразу уклонился и говорил: «Я не иду по вашему пути, так как культурная работа в толще населения это мое основное верование, этим путем можно достигнуть совершенствования государственного строя, а не политическими выходками и жонглерством». Назовите это карьеризмом, но я назвал жонглерством. Так я и прошел всю свою службу в Земледелии. Я взял на себя только культурную часть ведомства, т.е. департамент Земледелия, гидротехнику, земельные улучшения и сельскую экономию. Все это создало для меня такое впечатление, что Кривошеин видел во мне человека, отрешающегося от той политики, которая велась, и готового работать лишь в области культурных мероприятий. Поэтому он несколько раз - может быть в шутку, может быть, серьезно, - предлагал мне перейти в Министерство Внутренних Дел. Но он знал, что получит категорический отпор⁹². Когда в ноябре стало ясно, что Кассо умрет /он, кажется,

⁹¹ В мемуарах П.Н.Игнатьев описывает эту ситуацию несколько иначе. С 1904 по 1907 год он являлся председателем Киевской земской управы. Введение земской управы в Киевской губернии (с назначаемым Правительством председателем) являлось важным экспериментом перед введением земств в Юго-Западных губерниях, сторонником чего были И.Л.Горемыкин и П.А.Столыпин, а противником - С.Ю.Витте. После успешной работы в качестве председателя управы, в 1907 году по рекомендации будущего военного министра Сухомлинова, граф Игнатьев был назначен Киевским губернатором. С этой работой он также блестяще справился, сумев усмирить как левых, так и крайне правых экстремистов. Поскольку в обязанности губернатора входили прежде всего полицейские функции, П.Н.Игнатьев тяготился этой работой и с радостью воспользовался приглашением Кривошеина после того как тот одобрил программу по широкому взаимодействию государства и общества в сельскохозяйственной сфере (с.45-46 Мемуаров). В 1909 году Игнатьев стал директором Департамента земледелия в Главном управлении землеустройства и земледелия, а затем в 1912 году - товарищем главноуправляющего земледелием (то есть заместителем министра). Именно на Кривошеина и Игнатьева упала значительная часть работы по проведению «столыпинской» земельной реформы.

⁹² Согласно мемуарам П.Н.Игнатьеву был предложен пост Министра внутренних дел, от которого он отказался.

скончался в декабре/, Кривошеин меня вызвал и говорит: «Ну хорошо, в министерство внутренних дел вы не пошли, но вас интересует просветительная работа? В ведомстве много политики». Я отвечаю: «Я на это пойду, но я вообще против министерской деятельности, а самое лучшее освободите меня совсем, так как сейчас киевское ведомство как раз зовет меня к себе, и я охотно туда пойду; мне не хочется в широкое море». Он говорит: «Для России нужны работники». Тут я назвал Платонова⁹³ и сказал: «Люди найдутся, а я местный работник». На том разговор и кончился. Оказывается, Кривошеин сказал об этом Горемыкину⁹⁴. Меня вызвали к Горемыкину, но прежде вызвал к себе Кривошеин, которому я заявил: «Если только мне дадут свободу работать, тогда я могу пойти». Вот эти условия я поставил и, когда в декабре Горемыкин меня вызвал к себе, я сказал: «Мне не хочется идти на такое высокое административное место, так как я люблю Земледелие». Но Горемыкин настаивал, и я согласился под условием известной программы и что мне мешать никто не будет и сказал: «Я не вмешиваюсь в ваши дела, и если мои услуги нужны для общего просвещения, я пойду, но и вы в мою политику не вмешивайтесь». На это он сказал: «Вы требуете слишком большого, но в течение работы это выяснится. Я тоже очень люблю народное просвещение, но я мало понимаю и поэтому мешать вам не буду». Вот его слова в декабре 1914 года. Но я ему еще сказал: «Дайте мне еще обещание, что вы представите нескольких кандидатов, и я буду назван среди других, чтобы верховная власть могла остановиться на ком-нибудь другом». Он говорит: «Хорошо, я эту последнюю уступку вам делаю». На том мы и расстались. Таким образом, я думал, что он представил какого-нибудь другого кандидата⁹⁵, потому что это было в декабре и до 7-го, 8-го

⁹³ По-видимому имелся в виду академик С.Ф.Платонов – один из крупнейших русских историков, в начале 30-ых годов репрессированный по так называемому «академическому делу».

⁹⁴ Горемыкин Иван Логинович – Министр внутренних дел в 1895 – 1899 гг, Председатель Совета Министров в 1906 и в 1914 – 1916 году. Зверски убит в декабре 1917 года. Кривошеин Александр Васильевич – в 1908 – 1915 гг, главноуправляющий землеустройством и земледелием, затем министр земледелия. И.Л.Горемыкин и А.В.Кривошеин, также как сам П.Н.Игнатьев и его отец граф Н.П.Игнатьев принадлежали к направлению, среди высшего чиновничества, сочетавшему последовательный монархизм и преданность престолу с «общественным» и «славянофильским» (в духе А.С.Хомякова) подходом. Так А.Л.Горемыкин еще в бытность министром внутренних дел в конце 90-ых годов выдвигал проект развития земств в Российской Империи во многом предвосхищавший позднейшую политику П.А.Столыпина. Основным оппонентом этого проекта был С.Ю.Витте.

⁹⁵ В Мемуарах Игнатьев говорит, что Царю было предложено пять кандидатов на должность Министра, причем Павел Николаевич был последней кандидатурой. Тем не менее Николай II выбрал именно его (с.71).

января я ничего не знал. Как то я спросил Кривошеина, он ответил: «Нам ничего не говорят, может быть, имеют своего кандидата. Вдруг 8-го января меня вызывают в Царское, и тогда я в течение 40 минут убеждал верховную власть, что не гожусь, что если я пойду, то только с определенными взглядами на вещи⁹⁶. Конечно, первая моя задача была поставить высшую школу в определенное положение, затем техническое образование... Все было принципиально одобрено⁹⁷.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы не скрывали противоположности своей политики политике вашего предшественника, или не ставили этого вопроса?

ГРИГНАТЬЕВ. Я сказал, что не гожусь потому, что всегда шел рука об руку с общественностью и с людьми местными. Я помню фразу: «Не страна для нас, а мы для страны». Это старинная точка зрения моего отца и нашей семьи несколько славянофильского⁹⁸ направления, которая говорит: «Величие России было в единении царя с народом, а бюрократическое средостение губительно». Вот та формула, на которой мы всегда стояли⁹⁹. А против этого средостения я решил, что моей первой задачей, если удастся что-нибудь сделать, - будет уничтожение того ужасного явления, когда ведомство, которое должно быть самым любимым детищем страны, является ненавистным установлением, что должно привести всякого к содроганию и в ужас; такова первая задача, а все остальное

⁹⁶ В Мемуарах эта встреча с Николаем II освещена достаточно подробно. После того как граф сказал, что в случае если он все же будет назначен то считает нужным произвести большие изменения. В ответ «Царь настаивал, что новый энергичный человек именно то, что он хочет, так как не удовлетворен состоянием дел в Министерстве» (с.71-72).

⁹⁷ В ходе допроса выясняется, что на всем протяжении своего министерства Игнатев пользовался полной поддержкой Императора. Учитывая, что Павел Николаевич рассматривался как «хороший» министр, эти показания не соответствовали целям членов ЧСК.

⁹⁸ Упоминания славянофильства здесь совсем не случайно. Славянофильская ориентация в целом отличала членов семьи Игнатьевых, включая его деда, петербургского генерал-губернатора, а затем Председателя Совета министров при Александре II Павла Николаевича Игнатова (1790 – 1879) и его отца Николая Павловича Игнатова (1832 – 1908), в 1881-1882 году бывшего Министром внутренних дел, а до этого много лет являвшегося ключевой фигурой российской восточной политики. Важнейшей чертой славянофильской (в широком смысле) идеологии, наряду с акцентом на национальную самобытность России и славянства, являлось именно противодействие засилью бюрократии и стремление развивать государственно-общественное взаимодействие.

⁹⁹ Эта «славянофильская» точка зрения подробно обоснована в Мемуарах. В ходе встреч с Николаем II граф Игнатев несколько раз высказывал свои взгляды на «бюрократическое средостенье» и роль системы образования в его создании. Всякий раз Царь поддерживал Министра просвещения.

технически приложится и выльется в дальнейшем. Это было признано правильным, и затем, в докладах, через 2-3 недели, уже с материалами в руках, я говорил, почему это осуждение ведомства создано. Должен сознаться, что верховной властью, по-видимому, мои слова были поняты, и мне никаких препятствий не чинилось. Мне каждый раз санкционировались все шаги, которые необходимо было сделать, и если я встречал препятствие, то скорее в дальнейшем¹⁰⁰.

ОЛЬДЕНБУРГ¹⁰¹. Может быть, этим и можно объяснить, почему ваша политика была таким оазисом среди всего остального и так всегда отмечалась общественностью, что министерство народного просвещения может делать то, что не может делать другое ведомство? Очевидно, это объясняется первоначальной постановкой.

ГРИГНАТЬЕВ. Да, я иначе не мог. Но уже в мае 1915 года, в сущности по небольшому вопросу, но по моему мнению, имевшему большое значение с точки зрения успокоения в средних учебных заведениях /переход из класса в класс без экзаменов, некоторые облегчения для детей, братьев, состоящих на военной службе, чтобы для всех было одинаково, но, придется поступать по *usus*'ам, которые были раньше... Это отозвалось более благоприятно для евреев/, я встретив в Совете министров отпор, получил санкцию здесь, в Царском, и сказал: «я это сделаю»¹⁰².

¹⁰⁰ В Мемуарах граф Игнатъев подробно излагает содержание всех своих докладов Царю и также отмечает, что встречал полную поддержку у Николая II. Проблемы с реализацией реформы возникали «в дальнейшем», то есть при согласовании с другими ведомствами, а затем, в Государственной Думе и Государственном Совете. Однако и на этих этапах Игнатъев нередко обращался за поддержкой к главе государства и получал ее.

¹⁰¹ Сергей Федорович Ольденбург, академик, на протяжении многих лет Непременный секретарь Академии наук. Крупнейший русский востоковед. Отец Сергея Сергеевича Ольденбурга, автора известной работы о царствовании Императора Николая II. С 25 июля по 31 августа 1917 года С.Ф.Ольденбург был Министром народного просвещения, именно этим обстоятельством, видимо, объясняется его активное участие в допросе.

¹⁰² То есть он был поддержан Царем в противовес позиции Министерства внутренних дел. В мемуарах П.Н.Игнатъева и в его ответах на вопросы Чрезвычайной следственной комиссии в июле 1917 года подчеркивается, что реформа 1915-1916 годов встречала серьезное противодействие в бюрократических кругах, но опиралась на полную поддержку Императора. После конфликтов с представителями высшей бюрократии Игнатъев пять раз подавал в отставку, но отставка не принималась Николаем II неизменно настаивавшим на необходимости завершения начатых реформ. Отставка была принята в только 27 декабря 1916 года только после того, как Игнатъев письменно выразил категорическую невозможность работать в составе кабинета министров вместе с Протопоповым. Даже после этого ультимативного требования Царь неохотно принял отставку и уже после отставки выразил уверенность в возможности продолжения работы с П.Н.Игнатъевым.

Тогда министерство торговли и промышленности и другие не сделали этого расширительного толкования, а министерство народного просвещения провело его. И вот, чтобы получить это, мне пришлось в мае сказать, что, так как условия мои не исполняются, я уйду. Я сознаюсь сейчас, это надо проводить иначе. Мне не удалось провести постановки образования в полном объеме, как я понимал, но здравый смысл говорил, что известные ограничения самого себя необходимы. Нельзя же летать как на аэроплане! Как представителю реальной политики, мне кое-что все-таки удавалось проводить этим путем.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Если остановится на вопросе, поставленном Сергеем Федоровичем, то нужно сказать: внешнее сопоставление вашей беседы с верховной властью и тот факт, что министерство народного просвещения было, действительно, некоторым оазисом, на котором отдыхала русская общественная мысль, еще не выясняют дела. Каковы были корни этого? Как удалось вам то ведомство, которое было так уронено в смысле вторжения политики, в момент распада государственной власти и в момент судорожного проникновения политики министерства внутренних дел во все ведомства, как вам удалось удержать от этого ваше? Ведь верховная власть осталась, момент политический был еще более острый, и, тем не менее, вам удалось? Вы ставили вопрос о вашем уходе, но была какая-то внутренняя сила, которая стояла за этим внешним фактом, что-то вам помогало¹⁰³.

ГРИГНАТЬЕВ. Мне думается помогали два фактора: один тот, что верховная власть знала меня еще 20 лет тому назад, когда я был солдатом, когда отбывал воинскую повинность в Преображенском полку¹⁰⁴. Я всегда относился к делу добросовестно, и мои отношения к солдатам

¹⁰³ Для допрашивающего является аксиомой, что Николай II – «негативная» фигура. Между тем, показания графа П.Н.Игнатьева ясно говорят о том, что Царь в критические моменты всегда поддерживал его и именно эта поддержка обеспечивала ему возможность эффективно осуществлять свои замыслы. Это «противоречие» требовало объяснения, почему Игнатьев и рассказывает историю о службе в Преображенском полку. Эта история, с другой стороны, показывает, что для самого Николая II «близость к народу» и «общественная» настроенность графа Игнатьева были весьма близки.

¹⁰⁴ В Мемуарах история знакомства графа Игнатьева с Наследником Престола (будущим Николаем II) рассказана очень подробно (с.8-11). Павел Николаевич после окончания Университета отбывал воинскую повинность в непосредственном подчинении будущего Царя в 1893-1894 году, то есть непосредственно накануне восшествия Николая II на престол. В процессе службы и тренировочных сборов граф близко познакомился как с Цесаревичем, так и с командиром полка Великим Князем Константином. Игнатьев постоянно участвовал в застольных беседах с ними, где подробно обосновывал свои взгляды.

были такие, какие сейчас устанавливаются. И в глазах верховной власти оставался один пример: б.государь как раз отбывал ценз батальонного командира, а я был унтер-офицером в своей роте, был запевалой своей роты и заведовал школой грамотности в роте. И вот, в первый лагерный сбор, очень тяжкий /это было в 1893 г./, стояла страшная жара, люди страшно страдали, и наша рота шла без офицеров, потому что все офицеры выбыли из строя. Я помню, герцог Лихтенбергский уехал, и командиром роты был фельдфебель В., который заведовал хозяйством, затем Х, который был потом швейцаром военного министра и унтер-офицер Игнатъев. И вот мы, три унтер-офицера, вели роту, и она была всегда так блестяща, что помню, когда мы входили в Гатчину, все роты подходили под командой «смирно», а 15-ая рота всегда с песнями, и унтер-офицер Игнатъев был запевалой. Очевидно, это оставило впечатление, что у меня с солдатами и с крестьянством очень близкие отношения. Действительно, со школьной скамьи, под влиянием Льва Николаевича, я ушел в деревню, где пробыл 14 лет безвыездно, занимаясь сельскохозяйственными делами, потом земством, и затем был предводителем дворянства. Таким образом, все время жил общественной жизнью. Должен засвидетельствовать, что у верховной власти была большая нежность к нижнему чину — к солдату, и эти отношения составили в нем впечатления. Например, в тяжелые походы, у меня в ранце всегда было несколько бутылочек со всякими освежающими вещами: например, дурно кому-нибудь — вынешь, дашь понюхать или выпить, или закусить мятными лепешками; все это очевидно оставило впечатление. После военной службы я уехал, в течение 14ти лет приезжал только на Рождество и Пасху проведать моих родителей, а все остальное время сидел в Киевской губернии Липовецкого уезда. Что впечатление осталось, я думаю потому, что когда я, в качестве директора департамента, являлся к бывшему государю, то про этот поход он еще вспоминал. А ведь прошло 16 лет /с 1893 года/, а это было в 1909 году! Второе, о чем вы изволите говорить, а именно, почему я в моей первой беседе, сказал, что не гожусь, я прямо указал причину и назвал по фамилии — это был Маклаков¹⁰⁵. Я с Маклаковым еще в Киеве всегда расхаживал. И тут я сказал опять: «Я не могу вступать в министерство, ведь там Маклаков, он в России не понимает, в российской общественности не смыслит. Как же мы можем быть с ним в одном совете?» На это мне было сказано: «он поймет». Так что я с полной откровенностью поставил вопрос. Затем, причиной может быть, являлось и то, что у вер-

¹⁰⁵ Николай Алексеевич Маклаков, Министр внутренних дел в 1913-1915 году. В 1918 году расстрелян.

ховной власти всегда была слабость к бывшим преобращенцам. Правда, однополчанином я был всего 8 месяцев, так что это мимолетное было, но все таки считался бывшим преобращенцем. А затем я с самого начала 40 минут докладывал все препятствия, которые видел на пути к необходимой мирной и дружной работе. Я прямо скажу, что иначе, как в тесном единении с общественностью и местными силами, в широкой децентрализации, путем передачи целого ряда функций не должностным лицам, а элементам, уже работающим в области педагогики, и на этом пути, я вижу возможное оздоровление ведомства и сообщение ему тех симпатий, без которых оно жить не может. Так продолжалось все время. В мае мне пришлось поставить вопрос о льготных переводах.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы поставили его в связи с теми возражениями, которые делались верховной власти.

Гр.ИГНАТЬЕВ. Я делал маленькое беззаконие. Дело в том, что был внесен журнал Совета министров, в котором было сказано /после больших споров/ что только детям участников войны могут быть предоставлены некоторые льготы по приему в учебные заведения. Мне казалось, что кроме этих детей, есть дети разных родителей: усыновления и т.д., одним словом нельзя так узко смотреть, и я настаивал, что в такой момент борьбы, когда все силы напряжены, надо сделать все, чтобы несколько облегчить, и что их толкование неправильно. Но большинство министров было против этого журнала. Тогда я доложил, что не могу с этим согласиться и что надо апеллировать к верховной власти, так как в журнале не сказано: «законные дети», или какие, а просто – «дети», т.е. усыновленные и другие. В ведомстве народного просвещения мы так и понимали, что все те дети, - от кого бы они не зависели, от родителей или от кого другого, но состоящих на военной службе, - эти дети являются если не физическими, то моральными их сыновьями и одинаково тяжело переносить заботы о них. Когда я в Совете министров о том заявил, мне говорят: «это невозможно». Тогда я буду просить, чтобы меня освободили; я не могу толковать вопрос иначе». Я коснулся этого, чтобы объяснить вам, что мое положение в Совете министров было очень сложно и особенно. В первом составе единственные люди, с которыми я был сравнительно близок – это: Кривошеин, Харитонов и Сазонов. По существу политики я сходиллся с Харитоновым¹⁰⁶ и Сазоновым, по общей психологии с Кривошеиным, но по некоторым вопросам политики мы несколько разных взглядов. В общем же мы составляли

¹⁰⁶ Харитонов Петр Алексеевич, в 1907 – 1916 гг. – Государственный контролер, неоднократно замещавший Председателя Совета Министров. Сазонов Сергей Дмитриевич – с 1910 по 1916 годы – Министр иностранных дел.

группу. Для меня было ясно, что все усилия Кривошеина сводятся к тому, чтобы руководить Горемыкиным и вести его к принятию определенной политики. В чем была эта политика по существу, я бы даже не сумел формулировать, потому что желал сохранить своему ведомству аполитичность. В этих частных совещаниях министров политики внутренних дел и финансов, главным образом, принимал участие Харитонов. Я тогда не принимал участия. Они тогда приходили к заключению, что во время войны нужно войти в контакт более близкий с Думой – это было течение одной группы. В другой группе играл наиболее выдающуюся роль Щегловитов, который к себе притягивал Маклакова и некоторых других. Это течение было напротив того, за усиление центральной власти и, по возможности, отмежеваться от Государственной Думы, сократить ее влияние на внутреннюю жизнь и, главное, отмежевать ее от войск. Вероятно, вам известно, что верховное управление армии в то время было склонно и всегда стремилось войти в известный контакт с законодательными палатами и с общественностью: отсюда поддержка земского и городского союзов, предположение дать им целый ряд задач, и т.д. Мы это поддерживали, кто как мог, а та группа всегда против. Должен сказать, что в первой части 1915 года политической жизни почти не было. Горемыкин жил. Но уже шел вниз. Все были убеждены, что война скоро кончится. Мне приходилось подчеркивать, что военные представители нас, гражданских, в этом поддерживали еще в начале 1915 года, говоря: «Еще два, три месяца, и всему будет конец. У нас все заказано, все будет¹⁰⁷». Поэтому мы так горячо в этой политической жизни все принимали, что – «приедет барин» после войны и «все рассудит», и что особенно бороться не приходится. Так продолжалось приблизительно до мая, июня, когда стало ясно, что это не то.

Чл.Ком. (зачеркнуто) ОЛЬДЕНБУРГ. Когда начались отступления и Сухомлиновская политика вся раскрылась?

ГРИГНАТЬЕВ. Да, мы поняли, что нас убаюкивали и говорили, что надо что-нибудь делать. Если память мне не изменяет, около этого времени поднялся польский вопрос, который был подчеркнут.

ОЛЬДЕНБУРГ. Это Горемыкин подчеркнул?

ГРИГНАТЬЕВ. Да. Мне помнится, что в мае наша группа выдвигала этот вопрос одним из первых: надо что-то сделать полякам, ведь им обещано, что это обман. И тут мне, как бывшему деятелю Западного края пришлось высказаться по этому вопросу *a live ouvert*, что действительно это больной вопрос, который должен быть решен, что без разреше-

¹⁰⁷ Речь идет о предполагавшихся поставках боеприпасов со стороны союзников, невыполнение которых явились одной из причин поражений в мае-августе 1915 года.

ния его нам нельзя воевать, не зная, кем мы окружены, друзьями или врагами. В то время Ставка требовала некоторого прояснения политики. Тут состоялся целый ряд обращений, и всегда та группа вносила дезорганизационную точку зрения, в ущерб ясности и лояльности, и на этой почве у нас были столкновения. К несчастью, председатель никогда не доводил до конца, до заявления в Думе. Насколько мне помнится, нам не дали окончательно редакции того, что же санкционировано Верховной властью в отношении Польши.

С.11

(.....)¹⁰⁸

С.14

ОЛЬДЕНБУРГ. 19 августа прошел закон. Это должно быть, было в конце августа, когда государь открывал собрание речью в Зимнем дворце. Гр.ИГНАТЬЕВ. Вот я и говорю, что под влиянием Кривошеина состав совета министров значительно изменился: вошли элементы правого крыла, но общественно настроенные.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Павел Николаевич, вы считаете, что события на театре войны очень помогли успеху Кривошеина?

Гр.ИГНАТЬЕВ. Конечно. Хотя должен сказать, что борьба Маклакова с Кривошеиным была еще раньше. Я застал уже, что они в совете министров не давали друг другу руки и говорили: «министр внутренних дел» и «управляющий земледелием», не называя по имени. Для меня было ясно, что это должно чем-то кончиться. Затем, Кривошеин не переносил Саблера, и было ясно, что против этих лиц он поведет ту или другую атаку. Теперь не помню, кто раньше вышел – Саблер или Маклаков?

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Маклаков раньше. Он был заменен Щербатовым.

Гр.ИГНАТЬЕВ. К открытию сессии Саблера уже не было. Конечно, события, без сомнения помогли. Но, когда в течение августа мы собирались на своих совещаниях, я говорил, что дальше так идти нельзя, что нужна определенная программа /с председателем Совета министров у меня отношения пока не еще не обострились/ единственно, что мешает планомерно развиваться деятельности министерства народного просвещения, это то, что оно идет своей дорогой, а общественной политики не знает и не может с ней поэтому считаться, что вообще разрозненность действий не возможна и ведет к гибели, как на фронте, так и внутри, -

¹⁰⁸ Далее идет обсуждение ряда эпизодов деятельности Совета Министров не имеющих отношения к вопросам образовательной политики. Большая часть вопросов Председателя направлена на выявление предполагаемого влияния «темных сил».

раз. Вторым мотивом моих советов было то, что формула «все для войны» понимается узко, в предположении, что это исключительное оружие армии, забывая, что самое усовершенствованное оружие, без правильно организованного тыла, спокойно поддерживающего армию, - пустой звук, и что мы этим все для войны не делаем, а делаем только часть. Темою разговора был призыв молодежи и народных учителей в армию. Призывают всех, а что с ними делать, что в тылу останется, на это не обращают достаточного внимания. Тут я прямо поставил вопрос об отставке, но предупреждал, что так дальше идти нельзя, если будем расстраивать недра школы. В то время состоялось распоряжение принца Ольденбургского – занять все учебные заведения. Это было одно из столкновений. Тогда Кривошеин просил не ставить вопрос остро, в надежде, что может быть удастся, в конце концов свалить министерство и сменить председателя совета министров. Я убежден, что Кривошеин сам лично стать во главе не хотел, и думал, что тут должно было быть широко общественное лицо. Ходили слухи о Родзянке, о Г.Е.Львове, А.И.Гучкове, а в последний момент говорили о Поливанове. Мы о Поливанове высказывались в том смысле, что сейчас военное время, отступление и т.д., что сейчас для войск и, может быть, для страны увидеть во главе совета министров генерала, к которому Государственная Дума всегда относилась с известной симпатией, будет означать шаг вперед. Так что в последнее время склонялись к этому. Таким образом прошел июль и август. В августе состоялось особое совещание, когда был дан большой бой, и мы все должны были выйти в отставку. Все министры хотели уйти и все об этом письменно заявили, кроме Хвостова, который, по существу, с нами был совершенно согласен, но, из своих дружественных отношений с Горемыкиным, не решился это формулировать. Но нас не пустили и мне между прочим, было сказано, что «из окопов не бегут»¹⁰⁹. И мы продолжали работать. Но это была уже не работа, это была мука, потому что Горемыкин не подчинился и чуть не каждый вопрос приходилось брать с боя. Дезорганизация шла далее. В октябре Кривошеин был удален, затем Щербатов и т.д.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это было в сентябре?

ГРИГНАТЬЕВ. 26 сентября я имел доклад у Верховной власти, где заявил, что больше не могу.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это уже в третий раз?¹¹⁰

¹⁰⁹ Прошение об отставке было подано на фоне продолжающегося отступления русской армии и тяжелых потерь..

¹¹⁰ Согласно Мемуарам, Игнатъев подавал в отставку пять раз и лишь после ультимативного требования со стороны графа уволить либо его, либо Министра

Гр.ИГНАТЬЕВ. Если считать коллективное заявление, в третий. Мне опять повторили фразу: «неужели вам не жаль школы? Прошу вас для России, продолжайте». Я говорю: «Я не буду считаться с ними». — «Вы лично докладываете изменения».

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Во время своих докладов вы касались политики кабинета, т.е. приходилось вам становиться на ту точку зрения, что при всем желании министра народного просвещения быть аполитичным, тем не менее безумная политика кабинета или части кабинета мешает вам работать, например, допущение принца Ольденбургского, и т.д.?

Гр.ИГНАТЬЕВ. Вообще я докладывал не часто, не более одного, двух раз в месяц¹¹¹.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы изволили сказать, Павел Николаевич, что в августе, в связи с совещанием, все подали в отставку; по-видимому, сентябрьская отставка и была несколько замедленным ответом на вашу просьбу?

Гр.ИГНАТЬЕВ. Да, мы подали ее в день заседания, а в тот же вечер произошла смена командования: великий князь Николай Николаевич был отправлен на Кавказ, и бывший государь вступил в командование.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. По этому вопросу были известные суждения?

Гр.ИГНАТЬЕВ. Да, мы сказали, через своего лидера, что считаем шаг опасным и вредным, зная характер верховной власти, легко поддававшейся известным влияниям¹¹². Мы боялись, что в Ставке легко, под влиянием каких-нибудь лиц, может быть изменение целого широкого плана; а второй мотив, что это последняя ставка, и вся ответственность за неуспехи, которые должны были быть, как следствие всего того, что происходило в конце, падает на одно лицо, и в эту минуту вступать в управление тому, кто является верховным вождем¹¹³ нельзя: все равно, он исправить физически ничего не может. К счастью наступление остановилось¹¹⁴, но если бы немцы дальше пошли, если бы у них хватило еще

внутренних дел Протопопова Николай II после нескольких дней размышлений удовлетворил прошение об отставке. Причем сам Павел Николаевич связывал это решение исключительно с влиянием Императрицы.

¹¹¹ В этом диалоге характерна и предвзятая позиция допрашивающего и уход от ответа графа Игнатьева.

¹¹² В этом месте показания становятся путанными, с одной стороны министры бояться «известных влияний», вследствие мягкого характера Царя, с другой стороны они требуют его присутствия потому, что без «направляющей руки» Императора Совет министров перестанет эффективно работать.

¹¹³ В этом месте рукой корректора прописные буквы заменены на строчные: «верховный вождь» вместо «Верховный Вождь».

¹¹⁴ Отступление было остановлено в сентябре 1915 года, сразу после принятия Николаем II на себя должности Верховного Главнокомандующего. С сентября

перцу идти дальше, то... Мы говорили: «последнюю ставку ставить безнадежно». Мы считали это неправильным. А затем, тот мотив, что раз не выработана программа, нет определенных директив, в такое время оставлять государство, нам казалось, слишком рискованным шагом. Вот приблизительно то, что было сказано от нашего лица на совещании.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Как вам представлялось, - эти смены и выбор кандидатов, - дело рук Горемыкина, который одержал в некотором роде, верх над вашей группой, или вы замечали, что кандидаты диктуются даже не Горемыкиным?

ГРИГНАТЬЕВ. Я этот вопрос ставил Кривошеину, так как мне казалось, что он больше в курсе, но и он не отдавал себе отчета. Некоторые кандидаты прошли безусловно под влиянием Горемыкина, но некоторые совершенно непонятно для нас откуда были; например, А.Н.Хвостов¹¹⁵ – совершенно неизвестно, откуда его выкопали. Между нами говорили, что были некие темные влияния, но конкретно ничего нельзя было сказать. Они считали меня вообще профаном. Может быть, Кривошеин и знал, но хотя у меня с ним были хорошие отношения, не хотел меня просвещать. Одним словом для нас было загадкой, откуда Хвостов? И общее впечатление этого периода, что Горемыкин действовал не самостоятельно и отошел от нашего влияния. Мы в августе поссорились. Второе заседание происходило в Ставке, где нам был сделан реприманд и нас призывали к дружной работе¹¹⁶. Мы сказали, что дружно работать можно сколько угодно, но дайте нам определенную общую программу, а без руководителя невозможно. Тут от Горемыкина мы совершенно отмежевывались, и он остался сам-друг с Хвостовым; остальные ушли. После реприманда, который мы получили в Ставке, начались смены.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Пожалуйста остановитесь несколько подробнее на этих двух заседаниях – в Ставке и на предшествующем.

1915 года по март 1917 года русская армия не потерпела ни одного значительного поражения и «не отдала ни пяди земли», одержав несколько блестящих побед. Видимо с учетом этого опыта в 1941 году И.В.Сталин принял аналогичное решение, приняв на себя Верховное главнокомандование в самый разгар отступления. Подобное решение имело прежде всего психологический эффект для армии.

¹¹⁵ Алексей Николаевич Хвостов, с сентября 1915 года по март 1916 года – Министр внутренних дел. В бытность министром попытался в «неофициальном» порядке организовать ряд противозаконных акций (в частности, попытка организовать подкуп газет, сбор компромата, а затем и попытку убийства Распутина). После того, как информация о подобных «инициативах» Министра дошла до Императора, он был уволен. Расстрелян в 1918 году.

¹¹⁶ Царь призывает к «дружной работе», именно потому что межгрупповые «разборки» в элите стали уже слишком очевидны. Министры не слышат...

ГРИГНАТЬЕВ. Вообще я на них остановился потому, что я, кроме присутствия, своего личного участия не принимал; я только заявил, что присоединяюсь к сказанному Сазоновым. Первое заседание было здесь, перед отъездом бывшего императора в армию, накануне 19 августа. Мы собрались объяснить, что без руководящих указаний уезжать в армию и оставлять все так нельзя, почему и считали вступление в командование армией самого бывшего императора в данный момент не политичным, опасным, грозящим бедствиями и ставящим членов совета в невозможность нести дальше ответственную службу. Тут выступил Харитонов, по нашему поручению, затем Щербатов и, кажется, Кривошеин. Остальные только отдельными фразами поддерживали эти заявления.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Что же говорилось со стороны ваших противников по Совету министров?

ГРИГНАТЬЕВ. Тут никого не было, а Горемыкин молчал.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. А Хвостов был?

ГРИГНАТЬЕВ. Да, были все министры.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Что же вам было отвечено Верховной властью?

ГРИГНАТЬЕВ. Что в такой критический момент страны верховный вождь¹¹⁷ должен стоять во главе.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Долго продолжалось это заседание?

ГРИГНАТЬЕВ. Нет, очень не долго. Может быть, минут 35-40. А второе заседание было в Ставке. Так как оно происходило после подачи заявлений об уходе, то нам сказали, что это нечто вроде дезертирства – бросать службу в такое время, когда нужно напрячь все силы в дружной совместной работе для доведения спасения России до конца.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это когда было?

ГРИГНАТЬЕВ. Я не могу вспомнить. К сожалению, я не записывал. Это заседание записывал Поливанов.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Когда я в первый раз поставил вопрос, вы ответили, что присутствовали люди только вашей группы, а потом выяснилось, что был Горемыкин и другие министры. Что же, не пытались они возражать на эти ваши бесспорные положения: относительно опасности принятия командования в такой момент и относительно невозможности жить без связи тыла с армией?

ГРИГНАТЬЕВ. Что касается второго положения, то было сказано, что будут приезжать сюда и будут нас вызывать туда чаще.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Но вы ставили вопрос о связи тыла с армией и о невозможности вести войну изолированно?

¹¹⁷ Тоже исправлено корректором с прописных букв на строчные.

Гр.ИГНАТЬЕВ. Это вполне признавалось; что это задача министров – установить связь¹¹⁸.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы сказали, что это второй вопрос, который вы считали принципиальным, а какой первый?

Гр.ИГНАТЬЕВ. Мы говорили, что нет программы; что программа должна быть в выяснении тех форм и тех способов¹¹⁹, которыми правительство устанавливает свою связь со всеми элементами страны – с организациями земскими и городскими, готовыми помочь государственной власти довести до конца, вместе с Государственной Думой, борьбу благополучно. Другой программы нет. На это был ответ Горемыкина: «Это не так, мы идем с земским и городскими союзами и даже с Думой». Приблизительно тот же ответ, который он дал Сазонову на совещании в Ставке, когда Сазонов правильно указывал на свой опыт в Западной Европе. Горемыкин говорил тоже самое, а Сазонов только махнул рукой, говоря: «Совсем не то». Это было в совещании перед 19 августа, затем 19 августа было совещание с представителями Думы и Совета, потом отъезд и вызов нас /я не помню

¹¹⁸ Здесь Председатель (Муравьев) вполне проявляет свою некомпетентность в вопросах государственного управления, граф Игнатьев довольно деликатно указывает ему на его «прокол» и Председатель быстро меняет тему...

¹¹⁹ В Мемуарах Игнатьев разъясняет этот конфликт более подробно. Отчасти под влиянием думской агитации за «министерство общественного доверия» большинство министров склонились к мысли вынудить Царя к отставке Премьера (И.Л.Горемыкина), назначив «энергичного человека» со своей программой. Это, безусловно, был шаг, ограничивающий власть Царя. (Николай II стремился взять на себя всю полноту ответственности и именно поэтому принял командование армии и не утверждал «программу»). Игнатьев, вопреки своим «славянофильским» взглядам, оправдывал идею делегации части власти Царя «сильному» Премьеру. Он приводил пример Александра II: отбывая в действующую армию после первых неудач в русско-турецкой войне, тот подписал секретный приказ, наделяющий в отсутствие царя чрезвычайными полномочиями Председателя кабинета министров (то есть П.Н.Игнатьева старшего). П.Н.Игнатьев (младший) также молчаливо примкнул к своим друзьям в Кабинете в их компании против Горемыкина. Несмотря на беспрецедентное давление министров Николай II, исполнил свое решение и в Кабинете возник жесткий конфликт между большей частью Министров и Премьером. Понимая, что действующий Кабинет составлен из высокопрофессиональных людей, Царь желал сохранить его дееспособность. К тому же отставка в разгар отступления неминуемо привела бы к деморализации. Поэтому Николай II предпринял ряд попыток к примирению. Одной из последних была встреча Императрицы с графом Игнатьевым, описанная в главе XIII Мемуаров. После безуспешной попытки Александры Федоровны убедить Игнатьева поддержать Горемыкина она подвела итог: *«Вы, конечно, знаете, что делают с полком, если между его командиром и офицерами случается нечто подобное, тому, что произошло в Кабинете. Полк расформировывают»* (с.184). Кабинет министров действительно был расформирован: в отставку ушли как Горемыкин, так и инициаторы ультиматума об его отставке. Граф Игнатьев, однако, остался.

числа/ в Ставку, затем реприманд, на который ответил Сазонов, также выступал Харитонов немного прибавил Кривошеин и несколько слов сказал Самарин, остальные подтвердили, что они того же мнения, что так идти не может, что мы повинемся и будем работать, но без программы нельзя. На этом мы и вернулись в Петроград и продолжали работать.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Останемся в пределах общего очерка. В чем изменилась линия поведения отдельных ведомств, дававшая в совокупности некоторое представление об общей политике?

ГРИГНАТЬЕВ. Здесь пошла политика анти-общественная, которая прикрывалась общественностью, но министр внутренних дел все время ставил палки в колеса. Что особенно было тяжело нам и, в частности, мне, как общественнику, это то что в Ставке, в присутствии еще государя, все шире и шире привлекали земский союз сотрудничеству. Значит санкция верховной власти была. А здесь все время министр внутренних дел противодействовал и приходилось каждый раз осаживать: если так, апеллируйте в Ставку¹²⁰. Уже тогда начала проявляться тенденция образовать маленький Совет отдельно, под предлогом, что нас довольно много. Мы являлись министрами мало заинтересованными в снабжении армии, поэтому составилось маленькое совещание без нас.

С.21

(.....)¹²¹

¹²⁰ Очень важный момент. Граф Игнатьев был уверен в «санкции верховной власти» и именно поэтому апеллировал к Ставке (то есть к Царю), в том числе неоднократно заявляя о своей возможности уйти.

¹²¹ В этом, как и в предыдущем выпущенном месте Председатель выясняет детали отношений между членами Правительства, концентрируясь на ряде скандальных эпизодов и стремясь доказать «влияние темных сил», то есть прежде всего Распутина. Как явствует из материалов расследования убийства Царской семьи, проведенного следователем Николаем Алексеевичем Соколовым и содержащихся в этом деле протоколов допросов виднейших деятелей Февральской революции именно «распутинская легенда» была для них по сути единственным обоснованием участия в заговоре и, фактически, государственной измены. Поэтому, в частности, члены ЧСК прикладывали максимум усилий для доказательства влияния «темных сил». Данная тема, однако, выходит за рамки данной работы. К тому же показания графа Игнатьева мало интересны в указанном отношении: ссылаясь на то, что он был «профаном» в закулисных играх Павел Николаевич в большинстве случаев уходит от ответов лишь пересказывая всем известные слухи... Определенный интерес, пожалуй, представляет лишь показания о «неофициальных» действиях министра внутренних дел (А.В.Хвостова) и обстоятельствах, при которых информация об этих действиях попала к Государю. В Мемуарах граф Игнатьев склоняется к тому, что «распутинский круг» все же влиял на Императрицу. При этом подчеркивает *«Лично я не имею никаких оснований верить, что Распутин оказывал какое-либо влияние на самого Императора»*. Игнатьев резко отрицательно относился к «распутинскому кругу» и неоднократно публично проявлял

С.22.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Какие поднимались важные вопросы в этот период? ГРИГНАТЬЕВ. Шло вымирание председателя с его политикой. Кривошеина уже не было. Для большинства явилось совершенно неожиданным выступление Штюмерера¹²². Последний мой доклад до этого состоялся, кажется, 2 декабря: о необходимости такого председателя, который бы что-нибудь сделал для связи с законодательными палатами, что без этого выхода никакого нет, что Государственная Дума есть минимум обществу и последняя зацепка для бюрократической власти и что если с ней не сговориться, то с кем же сговориться. Мне сказали, что это совершенно верно, что такие задания даны и «вы скоро увидите». А в январе произошла уже перемена Горемыкина на Штюмерера.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Так что Штюмерер казался вашему собеседнику, т.е. представителю верховной власти, так сказать, лицом, удовлетворяющим требованиям сожителства с общественностью?

ГРИГНАТЬЕВ. Я думаю, что такое именно было представление. Когда 20-го последовал указ, я сейчас же попросил приема, и 22-го января был принят. Перед этим я отправился к Штюмеру и объявил ему, что не вижу возможности совместной работы. Мотивы такие: мои старые коньки – общественность, и т.д. Он говорит: «Это моя задача». Я говорю: «Не знаю, может быть, я ошибаюсь, но едва ли так». Тогда он мне говорит: «Помните Тверь? Ведь меня приняли там в палки, а потом было очень хорошо». Я ему ответил: «А помните Новгород?». У него там вышло недоразумение; мой beau-frère Васильчаков был там предводителем дворянства и он мне рассказывал. Я говорю Штюмеру: «Вы должны сделать мне эту услугу, которую я единственно прошу – подтвердить, что не можете со мной работать». Он говорит: «Напротив, мне поставлена задача поддерживать отношения, и я смею надеяться, что мне это удастся и рассчитываю на вас». Я говорю: «На меня не рассчитывайте; я еще раз заявляю, что ухожу». Он говорит: «Делайте, что хотите; я думаю – вас не отпустят». И он был прав.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Так что вам бывший император ответил почти теми же словами, как Штюмер?

свою позицию и она была известна Николаю II. Тем не менее Павел Николаевич *«пять раз подавал в отставку и неизменно она отклонялась Царем... Лишь после чрезвычайно настойчивого повторения требования об отставке, подкрепленного письменным заявлением о невозможности дальше исполнять свои обязанности, отставка была получена в последние дни 1916 года»* (с.33 Введения к Мемуарам).

¹²² Штюмерер Борис Владимирович, с января по ноябрь 1916 года – Председатель Совета министров. Арестован ЧСК, умер при невыясненных обстоятельствах в заточении в августе 1917 года.

ГРИГНАТЬЕВ. Вот почему я думаю, что это была не самостоятельная мысль, что это было кем-то рассказано и было еще свежее впечатление. Ясно, что кто-то представил картину, и что цель была – именно установление отношений. Когда блок в Думе составил /это произошло еще в 1915 году/, я помню тогда, 21 января, мне пришлось два раза этого коснуться. Первый раз по поводу союза русского народа в Новгороде. Помните, там был съезд союза русского народа, где про меня сказали. Что я послушный раб думского блока. А в другой раз сказать, что Дума еще способна спасти Россию и предлагает самую льготную формулу. Она создала блок, отделив крайние элементы, и дает возможность с ним сговориться. Если они увидят, что по всем вопросам с ними пойдут и по какому-нибудь одному, который покажется острым его величеству, может быть, они поддадутся, то легко сговориться. Если на это пойдет Штюмер, я готов ему помочь, хотя мы с ним давно разошлись. Я встречал его в семье моего дяди, покойного Алексея Павловича /и там я тоже расходился в политических убеждениях/, и мы с ним несколько раз спорили. Я с ним знакомства не вел и мне неприятно было с ним встречаться. Я сказал государю: «Мы с ним ничего общего не имеем, но я готов помочь». Государь говорит: «Ему сказано – установить отношения и в подробности не входить; во всяком случае он вам мешать не будет».

(....)

С.30.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Если ничего особенного не случилось за летнюю сессию Думы, 16 мая – 20 июня, тогда, быть может, мы сразу перейдем к Думе 1 ноября – 16 декабря 1916 года.

ГРИГНАТЬЕВ. Когда у меня отношения со Штюмером обострились, я в августе опять предстал к государю, чтобы он меня освободил, что я не могу, что это выше сил моих, что мои надорванные силы не выдержат этой борьбы: «Отпустите меня, я посижу в окопах больше других». Он говорит: «Нет поезжайте, отдохните и приезжайте, набравшись сил». Я уехал к матушке своей в Киев, провел там некоторое время. Мне Кривошеин туда пишет: «Напрасно вы сидите, в Петрограде делаются дела». Это было начало октября. Тут был назначен Протопопов.

(.....)¹²³

¹²³ Следующий выпущенный фрагмент говорит о взаимоотношениях с Александром Дмитриевичем Протопоповым, сначала видным земским деятелем, заместителем (товарищем) Председателя Государственной Думы, одним из лидеров оппозиционного Прогрессивного блока, затем ставшего Министром внутренних дел. После перехода в сентябре 1916 года на службу в Правительство, оппозиция подвергла его жесточайшей дискредитации. А.Д.Протопопов был одним из главных фигурантов легенды о «темных силах». Он был расстрелян ВЧК в 1918 году.

С.32 (по поводу проекта резолюции Прогрессивного блока)

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это был проект резолюции блока?

ГРИГНАТЬЕВ. Да. Там есть слово «измена», еще какое то резкое положение, которое надо доказать. Когда резолюцию прочли, она всех возмутила; меня она не возмутила, но смутило по отношению к Государственной Думе то, что выдвинуто в резолюции выражение «измена» и какие-то действия по отношению к Румынии.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Что если заключать договор, то надо своевременно посылать войска?

ГРИГНАТЬЕВ. Что-то насчет иностранных сношений. Нельзя слово «измена» формулировать на всю Европу. Это с одной стороны; с другой стороны – армия; с третьей – враги. Государственная Дума может это делать в речах, в пылу красноречия, но в резолюции, заготовленной заранее, должны быть выражения ответственные, которые могут иметь доказательства; если же доказательств нет, то таких выражений не должно быть. У меня доказательств измены не было. Правда, я был в совете министров от политики немного в стороне, но, думается мне, что формула «измена» доказана не могла быть. Могло быть предположение, но данных не было, и мне казалось, что Думе рискованно выступать, для ее авторитета. Когда была прочитана резолюция – молчание. Потом Трепов говорит Штюмеру: «Вам надо переговорить с председателем». – «Председатель не будет со мной говорить». – «Как, председатель Государственной Думы не будет разговаривать с председателем Совета Министров? Какие же у вас отношения?» Я не знал, что произошло столкновение между Штюмером и Родзянко. Поэтому, он вызвать его к телефону не считал возможным. Какой же способ найти? Может быть другой кто либо может поговорить с Родзянко? Все отказываются. Тогда Штюмер говорит: «Граф, может быть, вы нам поможете?» Я вспылил и говорю: «Я такому совету министров помогать не могу. Я прошу, чтобы меня отпустили, а вам помогать в таком деле, когда вы его довели до этого, я не считаю себя в праве». Потом говорю: «Хорошо, я поеду и буду говорить, но не для вас и не для Совета министров, а для Думы...». Бывают выражения, уместные в речах /чему следовал Милюков/, но в резолюции негодные. Я сказал: «Хорошо, я поеду, но под условием, чтобы никто из членов совета, кроме Покровского, не имел с членами Государственной Думы разговора полемического характера в смысле застрашивания, указывая на возможность роспуска, потому что тогда я окажусь подлецом перед членами Думы. Они не могут знать, что члены совета со мной не солидарны». Но так это и произошло. Тот самый член Думы, который, по-видимому, передал резолюцию, оказался и переда-

точной инстанцией для застрашивания тем, что Думу распустият, лишат жалования и будет призыв на военную службу. Разговор происходил в субботу, а в воскресенье мы собрались у Штюрмера. Тогда уже признавали, что некоторые выражения недостаточно осторожны. Те формулы, которые предлагались, были сокращены под влиянием застрашивания. Я это узнал от своих друзей. Члены Совета не исполнили слова, ими данного. Я говорю: «Видите, какой у вас министр внутренних дел?»¹²⁴

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это в присутствии Протопопова?

Гр.ИГНАТЬЕВ. В присутствии всех. После этого я ушел из заседания и решил, что больше не могу. Я просил приема, который, и был назначен в ноябре, числа 19-го. Был долгий прием, я доложил все и сказал, что соучастником преступления быть не могу. Мне тогда формулировали: «Для родины оставайтесь на вашем месте!» Я говорю: «Я могу быть только вреден и настаиваю, чтобы меня освободили». В октябре и ноябре я не принимал участия и торопился закончить свои дела в полном убеждении, что дальше работать не буду. В это время произошла перемена Штюрмера на Трепова. Тогда у меня воскресла надежда, я к Трепову. Он меня просил не настаивать на уходе и говорил, что есть надежда, что уйдет Протопопов. Наши требования были очень скромные: не ответственное министерство, а чтобы Трепов выхлопотал право представить свой список и чтобы этот список был утвержден. Трепов сказал, что это его желание. Когда оказалось, что Протопопов утвержден, я сейчас же по телефону Трепову говорю, что ухожу. Просил государя меня принять. Меня приняли 21 декабря, кажется, как раз в день привоза Распутина сюда. Прошение у меня было уже написано и я оставил его. При чем была длинная мотивировка относительно средостения бюрократического, о необходимости войти в соглашение с общественными элементами, что Дума дает все данные для этого и надо таким случаем воспользоваться, что, конечно, есть другой способ — диктатура, но чтобы осуществить диктатуру, нужно иметь опору; опорой может быть только армия, но армии нет — есть вооруженный народ.

¹²⁴ История конфликта с Министром внутренних дел и отставки Игнатьева подробно рассказана в главе XVIII Мемуаров. В последний раз обратившись к Николаю II об отставке граф Игнатьев, фактически, ультимативно и в письменной форме потребовал увольнения Протопопова, заявив, что не может с ним работать в одном Кабинете. Даже после этого Николая II не сразу принял отставку. Прочитав письменное прошение об отставке и положив его в ящик своего стола Царь сказал: «*Не давайте себя агитировать. Идите и продолжайте свою работу. Ваше прошение остается в моем столе*» (с.225). Из мемуаров и протокола допроса гр.П.Н.Игнатьева ясно видно, что переходящая из статьи в статью и из книги в книгу история его отставки (см. например [Богуславский 2002, 57-58] абсолютно не соответствует действительности.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. У вас не сохранилась копия, или черновик вашего прошения?

ГРИГНАТЬЕВ. Черновик есть.

ОЛЬДЕНБУРГ. Оригинал у государя остался?

ГРИГНАТЬЕВ. Государь сказал, что оставит прошение у себя.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы дадите нам ваш черновик?

ГРИГНАТЬЕВ. Скажите, а это не для опубликования? Тогда я вам его дам /дает прошение/. Я бы не хотел, чтобы оно было опубликовано. В декабре месяце я изложил свое credo на политику и должен сказать, меня поразило, что вопрос о средостении бюрократии и о необходимости контакта со страной встречал полное сочувствие и внимание: «Так для чего же я Думу дал? – Для уничтожения средостенья бюрократии и для контакта». Я говорю: «Совершенно верно, но Дума не использована в полном объеме. Она рвется спасти Россию, а вам докладывают, что она является источником гибели России». Это был широкий и взволнованный доклад.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Это когда было?

ГРИГНАТЬЕВ. 21 декабря, а 27-го, без причисления куда-либо, без назначения, без рескрипта, я был уволен. По-видимому, старика Фредерикса это взволновало. Он меня вызвал 31 декабря и говорит: «Как, ничего нет?». Я говорю: «Ничего, и я очень рад». Он говорит: «Я не могу этого допустить, не для вас, а для них». И тогда я был дополнительным указом возведен в звание шталмейстера. Я думаю, это по докладу Фредерикса; значит, какие-то силы были против, а Фредерикс – за. Я на учете не состою, но по возрасту мог бы быть призван, /мне 47 лет/, и я считал своим долгом явиться, как прапорщик запаса. Шуваев был против этого. Не знаю, сделал ли это Шуваев, или Фредерикс, может быть, и Шуваев, так как звание шталмейстера освобождает от воинской повинности. После этого я был у государя. Со всеми этими господами я не прощался, был только у Шаховского.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Что же, во время последней беседы, ваш собеседник обнаружил некоторое опасение за себя, за сына, за династию, может быть, даже за Россию, которая в его представлении, вероятно, была связана с династией?

ГРИГНАТЬЕВ. Я думаю, что он отдавал себе отчет. Когда прощался, он сказал: «Спасибо вам за правду, как вы ее понимаете». «Как вы ее понимаете» было сказано не сразу, а на меня посмотрели и сказали: «как вы ее понимаете». Как будто было колебание¹²⁵.

¹²⁵ В Мемуарах последняя беседа с Николаем II описана иначе: «Еще раз я повторил все соображения которые заставили меня отказаться от продолжения

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вы не вели никаких записок?

ГРИГНАТЬЕВ. Нет¹²⁶.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Вам ясно было во время доклада, 9-го января, что дело идет под гору?

ГРИГНАТЬЕВ. Для меня было настолько ясно, что я еще на ноябрьском докладе в Ставке прямо говорил: «на кого же вы опираетесь?», а в декабре я определенно говорил: «может быть другой выход – диктатура, но как же диктатура, когда у нас нет армии?».

(....)¹²⁷

С.38 (Последний вопрос)

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Скажите, Павел Николаевич, какое у вас, в вашей группе было отношение к пользованию 87 статьей, т.е. законодательствованием без Думы¹²⁸?

моей службы, и в то же время я дал понять ясно как глубоко мое желание продолжить работу, которой я посвятил все свое сердце. На это Государь сказал: «Не бойтесь. Я остаюсь здесь и буду стражем всего, что было сделано». С этими словами, когда мы стояли друг напротив друга, Император обнял меня и добавил: «Поезжайте к своей маме сейчас, отдохните, восстановите Ваше здоровье и возвращайтесь, чтобы продолжить Вашу работу». Сдерживая слезы, я ответил: «Ваше Величество, сердце подсказывает мне, что я уже никогда больше не буду в этом кабинете. Пусть Господь защитит Вас» (с.227).

¹²⁶ Из Мемуаров следует, что он все же вел записки.

¹²⁷ В выпущенном здесь фрагменте протокола допроса граф Игнатъев говорит о событиях после февраля 1917 года, в частности, рассказывает «умилительную» историю о том, как революционная толпа ворвалась в его дом, но узнав, что здесь живет бывший Министр народного просвещения обратились к нему со словами благодарности. Игнатъев явно «отдавал отчет», что значил этот эпизод и, может быть, рассказал эту историю именно для того, чтобы показать, что его репутация «в массах» весьма высока и «массы не поймут», если у комиссии будут претензии к графу. Позже именно популярность в народе спасла Игнатъева от большевистской расправы в Питигорске. Эта история подробно описана в Мемуарах. После ареста учителя и учащиеся устроили демонстрацию потребовав отпустить взятого в заложники бывшего Министра просвещения. Игнатъева и двух его друзей отпустили. Через несколько дней всех остальных заложников, кроме евреев и меньшевиков, расстреляли.

¹²⁸ Статья 87 Основных Государственных Законов говорила о возможности принятия законодательных мер непосредственно Государем Императором (по представлению Совета Министров) «во время прекращения занятий Государственной Думы, если чрезвычайные обстоятельства вызовут необходимость». Эта статья Основных Законов была ясным указанием на то, что именно Царь является сувереном и поэтому она была одной из главных мишеней критики со стороны либеральной оппозиции. В то же время Правительство (начиная с П.А.Столыпина) активно использовало статью 87, поскольку обсуждение в раздираемых противоречиями Государственной Думе и Государственном Совете часто накладывало

Гр.ИГНАТЬЕВ. Наша группа не любила 87 статью. Мы всегда высказывались против и только в крайних случаях прибегали к ней, только тогда, когда трудно было иначе поступить. Техника законодательства настолько была затяжная, что мы иногда шли на 87 статью по совершенно бесспорным вопросам. Но когда случались спорные вопросы, мы говорили, что этого не следует делать. Хвостов, министр юстиции, всегда высказывался против.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ. Не помните ли вы, что в начале кабинета Трепова было признаком, так сказать хорошего политического тона сказать: «Господа, мы будем воздерживаться от пользования 87 статьей?»

Гр.ИГНАТЬЕВ. Безусловно.

непреодолимые препятствия на осуществление неотложных мер или чрезвычайно затягивало процесс принятия решений. Из Мемуаров графа Игнатьева следует, что в 1915-1916 году Дума тормозила принятие некоторых чрезвычайно важных законов в сфере образования и поэтому реформы осуществлялись либо через нормативные акты Министерства или через законопроекты, принятые в порядке 87-ой статьи.

Приложение №3. Проект устава родительских организаций, разработанный Особым совещанием в апреле 1915 года.

Воспроизводимый ниже примерный Проект устава родительских организаций и Пояснительная записка к нему были составлены Особым совещанием проведенным в апреле 1915 под руководством Министра народного просвещения графа П.Н.Игнатьева.

Этот документ является результатом длительной работы по созданию правовых механизмов участия семьи в управлении школой. Эта работа началась по крайней мере в 1899 году, когда в циркуляре Министра народного просвещения от 8 июля 1899 года Н.П.Боголепова Попечителям учебных округов в качестве первого недостатка, который должна преодолеть намеченная реформа, была указана «отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы».

При широком консенсусе относительно самой идеи (преодоления отчужденности семьи и школы), спорным оставался вопрос о формах сотрудничества и механизме участия родителей в управлении образованием. Так, например, уже в 1900 году на заседаниях межведомственной, Высочайше утвержденной Комиссии по вопросу об улучшении средней школы (в рамках подкомиссии «Об экзаменах, оценках, о функциях педагогического совета и об отношениях семьи и школы») представители всех ведомств соглашались по вопросу о необходимости сближения семьи и школы. Но мнения о средствах к достижению этого расходились. Представитель Министерства финансов (С.С.Григорьев) предлагал создать в каждой школе независимую организацию родителей и юридическую систему представительства родителей (выборные представители родителей от каждого класса, наделенные соответствующими полномочиями). Было сделано и другое предложение о создании в правительственных школах Попечительных советов по образцу тех, которые существуют при частных гимназиях. Но представители педагогического сообщества и Министерства просвещения единодушно отвергли оба этих предложения, как противоречащие «полной самостоятельности» школы. В видах единения семьи и школы был выдвинут и другой проект (директора Пермского реального училища М.М.Димитриевского) об учреждении в городах «семейных педагогических обществ из родителей учащихся». По мысли докладчика это общество могло бы выдви-

гать своего представителя в Педагогический совет, причем этот представитель был бы «хорошим посредником между семьей и школой». Само предложение о создании родительских кружков «не встретило возражений», но идея представительства в Педагогическом совете была отвергнута, на том же основании необходимости сохранения «независимости и самостоятельности». Также было отвергнуто и предложение (Московского педагогического общества) о представительстве в педагогическом совете представителей земств и городов [Труды высочайше утвержденной комиссии 1900, вып.3, XXVIII-XXIX]. Это решение подкомиссии вполне отражало мнение педагогического сообщества и администрации учебных заведений.

Соответственно появившиеся в ходе реформы «родительские кружки» сначала не имели никаких юридических полномочий, но при этом были весьма активны.

Идея полномочного представительства родителей в органах управления школой тем не менее не умерла. В 1901 году она, например, нашла отражение в 60-ти страничном отзыве Министра финансов С.Ю.Витте на проект реформ, предложенный Министром народного просвещения П.С.Ванновским (ГАРФ Ф.543, оп.1, д.261). Заключительное положение этого документа гласит: «... в видах возможного сближения семьи и школы, я признавал бы желательным образование попечительных советов, которые, не вдаваясь в учебное дело, заботились бы о благосостоянии каждой данной школы» (с.59-61). Одним из первых распоряжений Министра народного просвещения И.И.Толстого в ноябре 1905 года (входившего в кабинет С.Ю.Витте) было введение представителя родительских комитетов в управляющие органы школы с правами аналогичными правам Почетного попечителя.

Позиция С.Ю.Витте и его сотрудников как нетрудно видеть весьма двусмысленна: она дает представителям родителей конкретные полномочия, но при этом (согласно с позицией представителей педагогического сообщества, высказанной на заседаниях Подкомиссии в 1900 году), лишает их права вмешиваться в собственно учебно-воспитательные вопросы. Позиция М.М.Дмитриевского (или, например, В.В.Розанова – активного члена родительского комитета в своей школе) была другой: необходимо постоянное сотрудничество родителей, педагогов и администрации именно в учебно-педагогических вопросах.

В 1906 – 1914 году в разных типах учебных заведений возникли различные формы участия родителей в управлении. Попечительные советы были введены повсеместно в средних школах законом от 1 июля 1914 года еще при министре Л.А.Кассо.

Таким образом, примерный Устав родительских организаций введенный Особым совещанием 1915 года является завершением пятнадцатилетнего процесса и объединяет одновременно две тенденции: поиск форм сотрудничества педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе и становление юридического механизма участия родителей в вопросах управления.

Текст документа воспроизводится по изданию: *Материалы по реформе средней школы*. Петроград: Сенатская типография, 1915. – с. 431 - 438 без соблюдения старой орфографии.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.

1. Цель родительских организаций заключается в содействии школе в учебно-воспитательном деле и в попечении о нуждающихся учащихся.

2. При каждом среднем учебном заведении, мужском или женском, ежегодно образуются родительские организации: общие собрания родителей, собрания родителей по каждому классу отдельно и родительский комитет.

3. В начале учебного года, не позже 15 сентября, начальник (начальница или Председатель Педагогического Совета) учебного заведения приглашает повестками родителей учащихся на общее собрание для выборов в родительский комитет: 1) председателя, 2) двух его товарищей и 3) от каждого класса (основного и параллельного) не более 3-х членов и к ним 2-х кандидатов.

Собрание это происходит под председательством начальника (начальницы или Председателя Педагогического Совета) учебного заведения.

Примечание: Одинаковыми с родителями правами, в смысле настоящего положения, пользуются: 1) опекуны учащихся и 2) лица, на попечении которых с ведома начальника (начальницы) учебного заведения находятся учащиеся.

4. При одном учащемся из семьи, родители его пользуются правом одного голоса, и при двух и более учащихся право голоса принадлежит отдельно каждому из родителей; но во всяком случае правом голоса от каждой семьи может пользоваться не более двух лиц.

5. Не могут принимать участия в общих собраниях несовершеннолетние.

6. Передача права голоса на выборных собраниях не допускается.

7. Общее собрание (ст.3) считается состоявшимся при наличии в нем $\frac{1}{4}$ общего числа родителей, живущих в городе (или в поселении), где находится учебное заведение.

Если общее собрание состоялось, то немедленно на поклассных собраниях производятся выборы от каждого класса членов родительского комитета и кандидатов к ним.

Классные собрания считаются состоявшимися при наличии участия в них $\frac{1}{5}$ общего, исчисляемого указанным выше порядком, числа родителей учеников данного класса.

8. Выборы членов родительского комитета считаются состоявшимися, если они произведены не менее, как от половины общего числа классов данного учебного заведения.

9. Если общее собрание или выборы членов родительского комитета не состоялись (ст. 7 и 8), то не позже 2-х недель тем же порядком и на тех же основаниях созывается второе общее собрание.

Если не состоится и второе общее собрание, то выборы членов родительского комитета откладываются до следующего учебного года и вместе с сим прекращаются полномочия родительского комитета, действовавшего в предыдущем учебном году.

10. По избрании на покласных собраниях членов родительского комитета, в том же собрании избирается председатель родительского комитета и два его товарища.

11. Председатель избирается из числа кандидатов, намечаемых записками и изъявивших согласие баллотироваться. Избранным в председатели считается кандидат, получивший абсолютное большинство голосов родителей, присутствующих на собрании.

Тем же порядком избираются два товарища председателя.

При неполучении абсолютного большинства голосов допускаются перебаллотировки, однако не более двух.

12. Председателем может быть избрано лицо, дети которого уже окончили учебное заведение, если это лицо раньше было председателем родительского комитета данного учебного заведения.

13. Избираемыми могут быть лица, как присутствующие, так и отсутствующие, при наличии согласия последних.

14. Лица педагогического персонала данного учебного заведения имеют право избираться в члены родительского комитета, но не могут быть избираемы председателем и товарищами председателя.

15. Председателем и товарищами председателя родительского комитета могут быть избираемы лица, получившие образование не ниже среднего.

16. Председатель, товарищи председателя и члены родительского комитета, избранные по классам, образуют родительский комитет.

Примечание: Родительский комитет из своей среды избирает секретаря и казначея.

17. Все выборы происходят закрытой баллотировкой.

18. Председатель родительского комитета пользуется правами почетного попечителя учебного заведения.

19. В заседаниях родительского комитета принимают участие на правах членов начальник (начальница и председатель педагогического

совета), инспектор (и. об. инспектора), член педагогического совета, по избранию сего совета, а также представители тех сословных и общественных учреждений, которые участвуют с правом решающего голоса в заседаниях педагогического совета.

Родительскому комитету предоставляется право приглашать в свой состав приходского священника, а в местностях с преобладающим инославным населением также и соответствующее духовное лицо.

20. В заседания родительского комитета могут быть приглашаемы, с ведома начальника (начальницы, или председателя педагогического совета) учебного заведения, сведущие лица с правом совещательного голоса.

21. Председатель родительского комитета присутствует с правом голоса в педагогическом совете, хозяйственном комитете, в комиссии о допущении к окончательным испытаниям, в классных комиссиях, а также в попечительном совете, где таковой имеется.

В педагогических советах присутствуют с правом голоса и товарищи председателя родительского комитета.

22. Председатель и товарищи председателя родительского комитета, с ведома начальника (председателя педагогического совета) учебного заведения, могут присутствовать на уроках и экзаменах во всех классах, но без права делать при этом замечания и участвовать в оценке ответов учащихся.

23. Председатель созывает заседания родительского комитета не менее одного раза в месяц в течение учебного времени.

24. Председатель заблаговременно извещает директора, инспектора и избранного в родительский комитет члена педагогического совета о тех вопросах, которые подлежат обсуждению в родительском комитете.

25. Председатель созывает общие собрания родителей, кроме упомянутого в ст.3, и председательствует в этих собраниях.

26. Общие собрания созываются по почину председателя, равно как по требованию 5-ти членов родительского комитета или 1/10 общего числа родителей, а также по приглашению начальника (начальницы или председателя педагогического совета) учебного заведения.

27. Собрания поклассные созываются председателем или, по его поручению, членами родительского комитета.

28. Поклассные собрания, в случае присутствия на них председателя комитета, находятся под его председательством.

29. Общие и поклассные собрания, кроме общего собрания, указанного в ст.3, считаются состоявшимися независимо от числа явившихся на них родителей.

30. Товарищи председателя вступают, по старшинству полученных ими при выборах голосов, во все права председателя в случае его отсутствия или болезни.

31. Кандидаты по старшинству полученных ими при выборах голосов, заступают место членов родительского комитета в случае выбытия их из состава комитета.

32. Предварительному обязательному обсуждению родительского комитета подлежат возникающие в педагогическом совете и хозяйственном комитете общие вопросы, касающиеся воспитательной, санитарной и хозяйственной части. Свое заключение по сим вопросам родительский комитет сообщает педагогическому совету или хозяйственному комитету в двухнедельный срок. Правило это не ограничивает прав комитета на обсуждение и прочих вопросов, касающихся учебно-воспитательного дела.

33. В случаях разногласия, возникшего между педагогическим советом и родительским комитетом в вопросах, подлежащих ведению родительского комитета, председатель комитета имеет право непосредственного сношения с Попечителем Учебного Округа и Министерством Народного Просвещения.

34. Заседания родительского комитета, общие и поклассные собрания родителей происходят в помещении учебного заведения во внеурочное время, с ведома его начальника (начальницы).

35. Постановления общего и поклассных собраний родителей поступают на рассмотрение родительского комитета.

36. Постановления родительского комитета, вносимые представителем комитета на рассмотрение педагогического совета, обсуждаются им в ближайшем заседании.

37. Протоколы родительского комитета не подлежат опубликованию в периодической печати.

38. Полномочия лиц, выбранных в родительский комитет, продолжают до новых выборов.

39. Родительские комитеты, соблюдая действующие узаконения и правительственные распоряжения, могут устраивать с ведома начальника (начальницы или председателя педагогического совета) учебного заведения для учащихся оного лекции, чтения, экскурсии, школьные дачи, организовывать педагогическую помощь и т.п.

40. Для осуществления целей, указанных в ст.39, родительским комитетам предоставляется образовывать специальные средства, приобретать имущество и заключать договоры.

41. Специальные средства родительских комитетов состояются:

1) из взносов родителей, по постановлению общих собраний;

2) из добровольных пожертвований;

3) из случайных поступлений.

42. Родительский комитет предоставляет общему собранию (ст.3) отчет о своих действиях за истекший учебный год, а также денежный отчет по приходу и расходу сумм. Отчет представляется за подписью председателя и двух его товарищей.

43. Для большего согласования деятельности родительских комитетов одного города или района образуется совет председателей родительских комитетов данного города или района.

44. В заседаниях совета принимают участие также товарищи председателей родительских комитетов.

45. По вопросам, касающимся родительских комитетов, совет имеет право непосредственного обращения к Попечителю Учебного Округа и в Министерство Народного Просвещения.

46. Совету председателей родительских комитетов того города, в котором находится управление Учебного Округа, с разрешения Попечителя Округа, предоставляется право созыва съезда председателей родительских комитетов данного округа.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Необходимость установления надлежащих взаимоотношений семьи и школы вытекает из самого существа учебно-воспитательного дела: идеальные задачи школы не могут быть осуществлены без близкого знакомства со средой, в которой живут учащиеся, и без поддержки и содействия со стороны семьи; с другой стороны, семья имеет естественное и законное право интересоваться постановкой дел в той школе, в которой учатся ее дети. От общения с семьей школа может освежиться и ожить, получить недостающий ей нравственный авторитет, найти поддержку и помощь со стороны лиц, до сих пор к ней равнодушных, а в некоторых случаях даже враждебных, наконец, почерпнуть ценные сведения об индивидуальных особенностях учащихся, о влиянии на них школьных порядков и пр. От тесной связи со школой выиграет и семья: в ней пробудится живой, а не формальный только, интерес к учебно-воспитательному делу; ознакомившись с целями и средствами воспитания, со значением отдельных предметов, с принципом распределения занятий, с характером домашних занятий, чтения, развлечений, вообще с требованиями школы из первоисточника, а не из отрывочных, часто

неверных, сведений от детей, она может правильнее поставить воспитание для блага своих детей и родины.

Чтобы указанное единение семьи и школы было плодотворным, необходимо взаимное доверие, уважение и признание прав той и другой стороны, необходима организация родителей.

В России уже имеется 10-летний опыт родительских организаций. Не все в них шло гладко, немало было шероховатости и трений. И тем не менее польза их не отрицается: много сделано родителями для школы и в санитарно-гигиеническом отношении (улучшение и чистота помещений, врачебный надзор, завтраки, спорт, летние колонии, экскурсии и пр.) и для выяснения разного рода вопросов учебно-воспитательного характера. И в дальнейшем, при реформировании средней школы, можно было бы ждать существенной пользы от единения семьи и школы для физического, умственного и нравственного воспитания молодежи. Но для этого в существующую организацию родителей должны быть внесены некоторые поправки.

«Комиссия по выработке предположений о мерах установления надлежащих взаимоотношений семьи и школы» определила довольно широкую цель родительских организаций при учебных заведениях – «содействие школе со стороны семьи в учебно-воспитательном деле и в попечении о нуждах учащихся». Сообразно с этим расширена и компетенция органов этих организаций – родительского собрания и комитета: «все вопросы учебно-воспитательного характера».

Семья, содействуя школе в учебно-воспитательном деле, обратит особое внимание на развитие в учащихся религиозного чувства и любви к родине. В этих вопросах школа нуждается не столько в инициативе со стороны семьи, сколько в авторитетной поддержке и глубоком сочувственном отношении к тому, что для школы, правильно поставленной, было всегда важным делом.

Положения, выработанные комиссией, определяют в законном порядке виды родительских организаций (общие собрания родителей, поклассные собрания родителей, родительский комитет), условия их созыва, порядок выборов и пр. для того, чтобы по возможности точнее определить права и обязанности этих организаций и тем больше связать их со школой.

Для облегчения этих организаций, ценных не столь количественно, как качественно, предположено уменьшить кворум для действительности выборов: $\frac{1}{4}$ общего числа родителей в общих собраниях, и для выборов в поклассных собраниях ограничиться $\frac{1}{5}$ общего числа родителей учеников данного класса, так как, при общем кворуме в $\frac{1}{4}$,

кворум по отдельным классам, как показал опыт, может не достигать этой нормы.

Данный кворум определяется в отношении лишь родителей. Проживающих в месте нахождения учебного заведения.

В виду важного значения роли председателя родительского комитета, как представителя семьи и ее интересов, мнений, пожеланий, присутствующего во всех существующих при школе учреждениях (педагогический совет, хозяйственный комитет, классные комиссии и т.д.), в проекте положения строго определен порядок выборов на эту должность и установлен образовательный ценз.

Кроме председателя родительского комитета избираются еще два товарища председателя, так как имеется в виду средняя общеобразовательная школа с бифуркацией.

Наличность же одного заместителя председателя в ныне действующих родительских комитетах, как показал опыт, является недостаточной.

Комиссия не определила точно кворума и компетенции общих собраний родителей (кроме случаев выбора в родительский комитет) в виду того, что эти собрания являются лишь органами совещательными, результаты деятельности которых поступают на рассмотрение родительского комитета, и потому нежелательно было бы стеснять их определенными рамками.

Комиссия обратила также серьезное внимание на установление равного представительства родителей в педагогическом совете и педагогов – в родительском комитете: в первом присутствует председатель родительского комитета и два его товарища, во втором – директор, инспектор и один преподаватель, по выбору педагогического совета, все одинаково, с правом голоса.

Кроме того Комиссия сочла нужным ввести, в качестве постоянных членов родительского комитета, тех представителей общественных и сословных учреждений, которые участвуют с правом голоса и в заседаниях педагогического совета.

Комиссия полагает, что участие этих лиц в работе родительского комитета окажется особенно полезной для удовлетворения нужд школы и учащихся.

Для согласования деятельности родительских комитетов одного города или района Комиссия предполагает учреждение совета председателей родительских комитетов данного города или района. Совет родительских комитетов города, в котором сосредоточено управление учебным округом, мог бы созывать окружные съезды председателей родительских комитетов.

Такие съезды и советы могли бы объединять по возможности решения отдельных комитетов, намечать вопросы и принимать на себя ходатайства о нуждах школы перед высшим начальством.

На так как эти учреждения не являются какими либо высшими инстанциями для отдельных родительских комитетов, то Комиссия наметила их организацию в самых общих чертах, не касаясь подробно предметов их ведения.

Литература

В работе непосредственно использованы документы из фондов Государственного Архива Российской Федерации (ГАРФ), Бахметьевского архива Колумбийского университета (Bakhmeteff Archive of Russian and East European History and Culture at Columbia University), а также следующие работы:

1. Arnold Matthew. *Democratic Education*. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1962
2. Arnold Matthew. *Schools and Universities on the Continent*. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1964
3. Basdevant-Gaudemet Brigitte. *State and Church in France // State and Church in the European Union*. Gerhard Robbers (Ed.). Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 1996
4. Brock W.H. *Science education // Companion to the History of Modern Science*. Routledge. London & New York, 1996
5. Cardwell D.S.L. *The Organization of Science in England*. Melbourne, London, Toronto: Heinemann LTD, London, 1957
6. David-Fox M. *Revolution of the Mind: Higher Learning among the Bolsheviks, 1918 – 1929*. Ithaca and London, Cornell University Press, 1997.
7. Eklof B. *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy: 1861 – 1914*. Berkley: University of California Press, 1987.
8. Ferguson N. *The Pity of War*. London, 1998
9. Flexner Abraham. *Universities, American, English and German*. New York – London – Toronto, Oxford University Press, 1930
10. Gregory Paul R., Robert C. Stuart. *Comparative Economic Systems*. Third Edition. Houghton Mifflin Company, Boston, 1989. – 536 p.
11. Gregory Paul R. *Russian National Income 1885 – 1913*. Cambridge university Press, 1982. – 359 p.
12. Hutchins Robert M. *Some Observations on American Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1956
13. Lapati Americo D. *Education and the Federal Government*. New York: Mason / Charter, 1975
14. Maddison Agnus, *Historical Statistics for the World Economy: 1-2006 AD*. На официальном сайте Агнуса Маддисона: www.ggdc.net/maddison

15. McClelland Charles E. *State, Society and University in Germany 1700 – 1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980
16. Monroe P. *Relation of Community, State, Government, Church, and School in the United States* // Church, Community, and State in Relation to Education. London: George Allen & Unwin LTD, 1938
17. Reading Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass. & London: Harvard, 1996
18. Ringer F. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington and London: Indiana University Press, 1979
19. Ringer F. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community. 1890—1933*. Hannover; London: The Wesleyan University Press, 1990.
20. Robbins, lord. *The University in the Modern World*. Macmillan, London-Melburn-Toronto; St.Martin's Press, New York, 1966.
21. Августин (Анисимов), игумен. Образование как системообразующая категория // Государственная образовательная политика: история и современность. М.: ИИЕТ РАН им. С.И.Вавилова, 2007
22. Академия наук в решениях Политбюро ЦК РКП(б)-ВКП(б)-КПСС 1922-1991/ 1922-1952. Сост. В.Д.Есаков. М.: РОССПЭН, 2000
23. Алахвердян А.Г., Агамова Н.С. «Утечки умов» из России в 1920-ые и 1990-ые годы: сравнительно исторический анализ. // Наука и техника в первые десятилетия советской власти: социокультурное измерение (1917 – 1940). М. Academia, 2007.
24. Александров Д.А. Фритц Рингер, немецкие мандарины и отечественные ученые // Новое литературное обозрение, №53, 2002
25. Андреев А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие (Часть 1) // Высшее образование в России. – 2005. - №1.
26. Н.Аненков. Система русского гражданского права. Т.5. Права семейные и опека. СПб.: Типография М.М.Стасюлевича, 1905
27. Арнольд В.И. Что ждет школу в России? // Образование, которое мы можем потерять. М.: МГУ, 2002
28. Байрау Д. Наука, техника и общество в Первой мировой войне // Наука, техника и общество России и Германии во время Первой мировой войны. Спб.: Нестор-История, 2007.
29. Басаргина Е.Ю. Императорская академия наук на рубеже XIX – XX веков (Очерки истории). – М.: Индрик, 2008.
30. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России XVIII - начала XX века под влиянием ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания. Дис-

сертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2003

31. Богуславский М.В. *XX век Российского образования*. М.: ПЕРСЭ, 2002.
32. Буш Джордж. *Проект программы реформ в области образования Президента Соединённых Штатов Америки* // Образование, которое мы можем потерять. М.: МГУ, 2002
33. Визгин В.П., Кузнецова О.В., Лежнева С.А. и др. *Физика XIX-XXвв. в общенаучном и социокультурном контекстах: Физика XIX века*. М.:Наука, 1995
34. *Военно-статистический ежегодник за 1912 год*. СПб., 1914.
35. Волков В.А., Куликова М.В. *Российская профессура. XVIII – начало XX в. Химические науки. Биографический словарь*. СПб.: РХГИ, 2004.
36. Воробьев И.В. *К вопросу о введении всеобщего начального обучения в связи с законом 3 мая 1908 года* // Первый общеземский съезд по народному образованию. Доклады. Т.1. М.: Т-во «Печатня С.П.Яковлева», 1911
37. Вортман Ричард. *Николай II и популяризация его образа в 1913 году* // Новое литературное обозрение, №38, 1999
38. *Всеподданнейший отчет Министра народного просвещения за 1913 г.* Петроград: Сенатская типография, 1916
39. *Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года*. Ред. В.Г.Кинелева. М.: НИИ ВО, 1995
40. Гвоздецкий В.Л., Симоненко О.Д. *План ГОЭРЛО – пример созидательной деятельности новой власти* // Наука и техника в первые десятилетия советской власти: социокультурное измерение (1917 – 1940). М. Academia, 2007
41. Герцен А.И. *Былое и думы. Части 1-3. Сочинения. Т.4.* Государственное издательство художественной литературы. Москва, 1956
42. Герш Б.Г. *Развитие взаимодействия педагогической общественности и государственных институтов в гимназическом образовании России (Вторая половина XIX - начало XX века)* : Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. Новосибирск, 2005
43. *Гимназия в России* // Новый энциклопедический словарь. Петроград.: Акционерное общество «Брокгауз-Ефрон» 1913 т.XIII
44. Глушков В.В., Черевко К.Е. *Русско-японская война в документах внешнеполитического ведомства России: факты и комментарии*. – М., ИДЭЛ, 2006

45. *Годичный отчет о состоянии Императорского Казанского Университета за 1913 год*. Казань: Типолиитография Императорского Университета, 1914
46. *Градостроительство России середины XIX – начала XX века. Книга первая*. Прогресс-традиция, 2001
47. *Градостроительство России середины XIX – начала XX века. Книга вторая*. Прогресс-традиция, 2003
48. *Грамотность* // Новый энциклопедический словарь. Петроград: Акционерное общество «Брокгауз-Ефрон» 1913 т.XIV
49. Грегори П. *Экономический рост Российской Империи (Конец XIX – начало XX в.): Новые подсчеты и оценки*. М.: РОССПЭН, 2003
50. Громыко М.М. *Мир русской деревни*. М.: Молодая гвардия, 1991
51. Дмитриев И.С. *Бензольное кольцо Российской Империи (Создание коксобензольной промышленности на Юге России в годы Первой мировой войны)* // Наука, техника и общество России и Германии во время Первой мировой войны. СПб.: Нестор-История, 2007
52. *Женское образование* // Новый энциклопедический словарь. Петроград: Акционерное общество «Брокгауз-Ефрон» 1914, т.XVII
53. Журавский А. *Правда и мифы “школьного вопроса” в России* // НГ-Религии №12 от 16.07.03
54. Загоровский А.И. *Курс семейного права*. Одесса, Типорафия акционерного южно-русского общества печатного дела, 1909.
55. *Законы XII таблиц. Институции Гая. Дигесты Юстиниана*. (Серия «Памятники римского права»). М.: Зерцало, 1997
56. *Закон РФ об образовании* // Сборник законов РФ. – М.: Изд-во Эксмо, 2005
57. Иванов А.Е. *Высшая школа России в конце XIX — начале XX века*. М., 1991
58. Илларионов А. *Попытки проведения политики финансовой стабилизации в СССР и в России* // Вопросы экономики . Институт экономики РАН.-1995 г.- №7
59. Ильин И.А. *Разрушение семьи в советском государстве* // Собрание сочинений в 10 томах. Т.7. М.: «Русская книга», 1998
60. *Институции Юстиниана*. (Серия «Памятники римского права»). М.: Зерцало, 1998
61. *Институции Юстиниана* / Под ред. Л.Л.Кофанова, В.А.Томсинова. - М.: Зерцало, 1998
62. *История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук* / Под редакцией Н.д.Никандрова. М.: Гардарики, 2007

63. Козлов Б.И. *Государство и наука как субъекты политических отношений: институциональный подход* // Институализация отношений государства и науки в истории России. Сборник статей. М.: БФРГТЗ «Слово», 2007
64. Козлов Б.И., Савина Г.А. *Коммунистическая академия ЦИК СССР в системе отношений науки и власти (1924 – 1936)* // Институализация отношений государства и науки в истории России. Сборник статей. М.: БФРГТЗ «Слово», 2007
65. Кривоносов Ю.И. *Партийные комитеты в системе политических отношений советского государства и науки* // Институализация отношений государства и науки в истории России. Сборник статей. М.: БФРГТЗ «Слово», 2007
66. Ливен Доминик. *Российская империя и ее враги с XVI века до наших дней*. М.: Издательство «Европа», 2007
67. Луначарский А.В. *О воспитании и образовании*. М.: «Педагогика», 1976
68. Мак-Нил, Уильям. *В погоне за мощью. Технология, вооруженная сила и общество в XI – XX веках*. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008
69. Малиновский Н.П. *Хроника народного образования в России. Народное образование по данным Министерства Народного Просвещения в 1913 году*. // Русская школа. №1, 1914.
70. Масловский А.Ф. *Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы*. СПб.: Государственная типография, 1900.
71. *Материалы по реформе средней школы*. - Петроград: Сенатская типогр., 1915
72. *Министерская система в Российской империи: к 200-летию министерств в России*. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007
73. Михеев В.Р., Катышев Г.И. *Сикорский*. Спб.: Политехника, 2003
74. Михеев В. *Русские крылья Америки* // Журнал «Родина», №8, 2004
75. *Народное образование в СССР: Сборник документов. 1917-1973*. – М., 1974
76. *Начальное народное образование* // Новый энциклопедический словарь. Петроград: «Издательское дело бывшее Брокгауз-Ефрон» 1916 т.28, с Приложением Начальное народное образование в России. Статистика
77. *Общий свод по империи разработки данных первой всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 г.* СПб., 1905. Т.1.

78. *Образование в Императорской России* // Отечественные записки №1 (2), 2002
79. *Объяснительная записка к отчету государственного контроля по исполнению государственной росписи и финансовых смет за 1911 год.* СПб., 1912
80. Одинцов М. *“Школьный вопрос” в России* // НГ-Религии N 8 от 21 мая 2003 г.
81. *О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. Доклад Министерства образования и науки Российской Федерации.* М., 2004
82. *Особые журналы Совета министров Российской империи. 1909–1917 гг. 1915 год.* – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008
83. *Особые журналы Совета министров Российской империи. 1909–1917 гг. 1916 год.* – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008
84. Павленко Н. *“Академическое дело”.* Историки под прицелом ОГПУ // Наука и жизнь, №11, 1999
85. Победоносцев К.П. *Народное просвещение* // Великая ложь нашего времени. М.: Русская книга, 1993
86. Победоносцев К.П. *Курс гражданского права. Часть вторая: Права семейственные, наследственные и завещательные.* М.: «Статут», 2003
87. *Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в России* // Журнал министерства народного просвещения. В двух выпусках. Март 1908. Апрель 1908. СПб.: Сенатская типография, 1908
88. Покровский И.А. *История римского права.* СПб.: Издательско-торговый дом Летний сад, 1998.
89. Поликарпов В.В. *От Цусимы к Февралю. Царизм и военная промышленность в начале XX века.* – М.: «Индрик», 2008
90. Пушкин А.С. *О народном воспитании* // Полное собрание сочинений А.С.Пушкина. Т.11. М., 1949
91. Рачинский С. *Заметки о сельских школах.* Санкт-Петербург. Синодальная типография, 1883
92. *Резолюции и пожелания I Всероссийского съезда по семейному воспитанию.* СПб.: Типография М.А.Александрова, 1913.
93. Рождественский С. В. *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802—1902.* — СПб., 1902.
94. Розанов В.В. *Вести из учебного мира* // Русская государственность и общество (Статьи 1906 – 1907 гг.). – М.: Республика, 2003

95. *Россия. Просвещение* // Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона, т. XXVIIа. СПб, 1899
96. *Россия 1913 год*. Статистико-документальный справочник. Санкт-Петербург, Институт Российской истории, РАН, 1995
97. *Сборник законов Российской Федерации*. - М.: Изд-во Эксмо, 2005
98. *Сборник узаконений и распоряжений временного рабочего и крестьянского правительства*. Сб.первый. За период октябрь – декабрь 1917 г. Петроград: Тип. МВД, 1917
99. *Свод законов Российской Империи (Издание неофициальное в 5 книгах)*. С-Петербург, 1912. – отсканированная электронная версия на сайте <http://civil.consultant.ru/code/>
100. Смолин О.Н. *Знание – Свобода. Российская государственная образовательная политика и федеральное законодательство 90-ых годов*. Систематизированный сборник. М, 1999
101. Соболев Д.А. *История самолетов. Начальный период*. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1995
102. *Собрание родителей: общественно-политический проект: концептуальное исследование: информационно-аналитические материалы*. - М.: Об-во сохранения литературного наследия; ПЦ «Докса», 2005.
103. Сорокин П.А. *Социология революции*. М.: Астрель, 2008.
104. *Статистический ежегодник России на 1915 г.* Петроград, 1916. Отд. 1.
105. *Труды Высочайше утвержденной Комиссии по вопросу об улучшении в средней общеобразовательной школе. В 8 т.* - СПб., 1900. - Т. 1-8
106. *Урочное положение*. (Составил граф Н.И. де Рошфор). С-Петербург, 1913
107. Успенский В. *Образование* // Новый энциклопедический словарь Брокгауз и Ефрон. Т.29. Петроград, 1916
108. Христофорова Н.В. *Российские гимназии XVIII-XX веков*. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина, 2002
109. Цветков И.Ф. *Русско-германские военно-технические связи в области кораблестроения накануне первой мировой войны* // Наука, техника и общество России и Германии во время Первой мировой войны. Спб.: Нестор-История, 2007
110. Цибульский С. *Организация средней школы в Европе* // Журнал министерства народного просвещения. Июль 1906. СПб.: Сенатская типография, 1906
111. Чумакова Т. *Наука в российских университетах (вторая половина XIX века)* // Высшее образование в России. – 2005. - №2

112. Шарыгин И.Ф. *О математическом образовании России* // Образование, которое мы можем потерять. М.: МГУ, 2002
113. Шевченко М.М. *Конец одного величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ*. М.: «Три квадрата», 2003
114. *Штат Томского технологического института Императора Николая II* // Журнал министерства народного просвещения, 1901, апрель. Часть СССXXXIV.
115. *Эклога. Византийский законодательный свод VIII века. Византийская Книга Эпарха*. – Рязань: Александрия, 2006

Российская академия наук
Центр исследований научно-образовательной политики
Учреждение Российской академии наук
Институт истории естествознания и техники
им. С.И. Вавилова

Монография

Сапрыкин Д.Л.

Образовательный потенциал Российской Империи

В авторской редакции

Компьютерная верстка: М.М. Миловидов

Институт истории естествознания и техники
им. С.И. Вавилова РАН
Russian Academy of Sciences
S.I.Vavilov Institute of the History of Science and Technology
Адрес: 117485, г. Москва, ул. Обручева, д. 30а
www.ihst.ru

Подписано в печать 18.11.2009 г. Формат 60х90/16.
Гарнитура "Таймс". Бумага офсетная.

Печать цифровая.

Усл. печ. л. 11,00.

Тираж 200 экз.

ISBN 978-5-98866-031-6



9 785988 660316

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленного
электронного оригинал-макета
в ООО "Инфокар" (ИНН 7743534012):
125565, Москва, ул. Фестивальная, д. 9