

Снапковская С. В., доктор исторических наук,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры культурологии БГУ

***Образование и педагогическая мысль Беларуси 1860 – 1914 гг. как
предмет историко-педагогического исследования***

Качественный прорыв в методологии и методике гуманитарного знания в конце XX в. радикально изменил отношение к культурному наследию прошлого. Вследствие чего усилился интерес к историко-педагогическим исследованиям, развитие которых немислимо без учета их историко-культурной специфики, равно как и без выхода в широкий научно-исследовательский контекст. Характерным компонентом современного историко-педагогического знания стало наличие различных взглядов по вопросам этнокультурной составляющей в истории образования и педагогической мысли Беларуси, что диктует необходимость использования широкого круга методологических подходов. В основу методологии исследования обозначенной в названии проблемы положены принципы единства исторического и логического в познании, диалектического единства национального («особенного») и общечеловеческого («общего») (Н.А.Бердяев, В.В.Розанов, В.С.Соловьев), положения современной гуманитарной науки о социально-историческом детерминизме, рассматривающем национальную культуру и ее традиции как основу воспитания культуры межнациональных отношений, предполагающих учет культурных и воспитательных интересов и особенностей разных национальностей.

Важными для нашего исследования представляются также принципы культурологического подхода, рассматривающего национально-специфические особенности личности во взаимосвязи с общечеловеческим гуманистическим идеалом (Ю.В.Арутюнян, Л.Н.Коган, М.К.Мамардашвили,

Э.С.Маркарян, В.Л.Соловьев). Исследование опирается на философско-методологические взгляды на историю и историческую науку, методологию научно-исторического познания (М.М.Бахтин и др.).

Анализ источников и литературы базируется на основополагающих принципах теории культуры (С.С.Аверинцев, Г.Гердер, А.Я.Гуревич, А.А.Гусейнов, А.Л.Доброхотов, Н.С.Розов), принципах культурологического подхода в педагогике (Б.М.Бим-Бад, В.П.Борисенков, Г.Н.Волков, А.Я.Данилюк, Б.Т.Лихачев, Н.Д.Никандров и др.).

Исследование проблем просвещения и педагогики в Беларуси в указанный период невозможно без освоения богатого теоретического наследия российских ученых-педагогов того времени и последующих периодов. Изучение теории и практики формирования белорусской национальной школы, этнокультурных, конфессиональных, языковых факторов развития образования в белорусских губерниях Российской империи предполагает обращение к трудам К.Д.Ушинского, Н.А.Корфа, П.Ф.Каптерева, П.П.Блонского, С.И.Гессена и других известных представителей педагогической мысли России, занимавшихся проблемами национального образования и воспитания.

Наиболее полное обоснование идеала национального образования принадлежало К. Д. Ушинскому (6, с. 333). На основе принципа народности, который является ядром его педагогической концепции, он разработал методологические пути развития русской педагогики через синтез национального и общечеловеческого элементов при безусловном приоритете национального начала. «Народность общественного воспитания» реализуется в родном языке, родной литературе, отечественной истории, родной природе и экономической жизни (география и естествознание). Но прежде всего национальный характер школы и воспитания обеспечивает изучение родного языка. К. Д. Ушинский создал концепцию родного языка как центрального предмета школьного преподавания, главного источника и средства всестороннего развития человека, его духовности (9, с. 80).

Концепция К. Д. Ушинского о народности образования и воспитания исходила из наличия у всех великих народов своей национальной системы воспитания (13, с. 58) и строилась на господствующей тогда теории о том, что все народы многонациональной Российской империи должны слиться в великий русский суперэтнос. Тем не менее, он категорично выступал за обучение в начальной школе велось на родном языке. Украинец по происхождению, он, как и его сподвижник Н. А. Корф (немец, родившийся на Украине), требовал для украинцев начального образования на украинском языке (24, с. 148). Оба педагога довольно резко критиковали старания русской школы перестроить украинца на великорусский лад. К. Д. Ушинский и Н. А. Корф однако не требовали развития среднего или высшего образования на украинском языке (24, с. 173). Учение К. Д. Ушинского о преподавании в начальной школе на родном языке в одинаковой степени относилось как к украинской, так и к белорусской школе.

В официальной педагогической мысли Беларуси последней трети XIX в. концепция К. Д. Ушинского об образовании на родном языке не встретила позитивного отклика. В то время как в учительских семинариях белорусских губерний преподавали методику обучения письму и чтению по К. Д. Ушинскому, его учебники были запрещены для церковноприходских школ и школ грамоты. Тем не менее, «Родное слово» и «Детский мир» широко популяризировались народными учителями (1, с. 312). К национальным ценностям образования, за которые активно выступал выдающийся ученый-педагог, обратились белорусские деятели национального возрождения начала XX в., положив в основу концепции белорусской школы учение К. Д. Ушинского о родном языке.

Идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания и создании национальной системы образования были подхвачены и развиты в конце XIX – начале XX вв. В. Я. Стоюниным, В. И. Водовозовым, П. Ф. Каптеровым, М. М. Рубинштейном, В. Н. Сорокой-Росинским, П. П. Блонским, С. И. Гессеном и другими русскими педагогами-исследователями.

Много нового и интересного в творческую разработку проблемы русской национальной школы внес П. Ф. Каптеров. Поскольку каждая личность принадлежит к определенной народности, рассуждал педагог, то и ее личный педагогический идеал «в большей или меньшей степени будет народным». Он указывал источники возникновения и формирования народных идеалов: народный язык, религия, история, семья, быт, общественно-политический строй, разработал определенную систему национальных ценностей образования.

Концепция П. П. Блонского исходила из приоритетности национального воспитания над общечеловеческими ценностями при безусловной важности опоры на них. П. П. Блонский требовал замены копии немецкой школы школой действительно русской, которая способна воспитывать активную, творческую нацию. Он предлагал структуру образовательного процесса национальной школы в виде концентрических кругов: от осознания себя как члена «племенной организации» (как русского) – через следующую идентификацию в качестве гражданина русского государства («национальная солидарность») – к восприятию себя как части всего человечества (4, с. 18). Ученый выделял организационную триаду национального воспитания: дошкольное воспитание, начальную и среднюю школу. Перед каждой из этих степеней обучения ставились взаимосвязанные, но специфические задачи. Как психолог, П. П. Блонский призывал адаптировать педагогические методики к национальности исследуемых, отрицая, однако, отбор детей по национальному предназначению. Основной задачей «новой народной школы» ставилась идея развития культуры, интернациональной по содержанию и национальной по форме (4, с. 83).

С. И. Гессен в фундаментальной работе «Основы педагогики», изданной в Берлине в 1923 г., опираясь на собственное определение национального образования как хорошо поставленной системы образования, ввел понятие так называемой «областной педагогики» или областного национального образования. Под этим он понимал право национальных

меньшинств иметь свою школу на родном языке. Политической формой «областной педагогики» он называл принципы децентрализации и федерализма, которые передают дела культуры и образования в руки местного самоуправления (6, с. 352–355).

С. И. Гессен выделил три типа «инородческих» школ в России: 1) школы тех национальных меньшинств, которые имеют свой национальный язык, культуру и традиции государственности (немцы, поляки, финны). Политическая проблема этих школ сводилась к покровительству национальных прав меньшинств, а педагогическая – к умелому конструированию преподавания русского государственного языка и истории России в начальной школе; 2) школы тех ветвей русского народа, язык которых отличается существенными диалектологическими особенностями от общерусского литературного языка и положение которых в семье русского народа приближается к положению провансальцев и бретонцев внутри французской нации. Сюда относятся школы украинского, белорусского и северо-великорусского населения. Проблема этой школы есть проблема «областной педагогики»; 3) школа «инородческих» народностей в узком смысле слова. Это народности, язык которых слишком слабо развит, чтобы служить языком преподавания.

Обращаясь к проблеме украинской и белорусской школы, С. И. Гессен считал необходимым в интересах надлежащего изучения русского литературного языка исходить в этих школах из «местного наречия», сопоставление которого с литературным языком может правильно поставить преподавание основ грамматики. Также необходимо исходить из истории природы родной страны при преподавании соответствующих предметов в начальной школе (6, с. 355).

Автор отметил беды «обрусительной» педагогики и раскритиковал «упрощенный национализм угнетенных наций». Стремление придать местной речи значимость литературного языка, допустить русский язык к преподаванию в школах как иностранного языка, перевести преподавание во

всех школах, в том числе высших, на местную речь, ограничить преподавание отечественной истории историей одной ветви русского народа, – все эти требования «украинского и белорусского национализма» рассматривались русским педагогом-исследователем как политически тенденциозные, направленные на игнорирование ради миража своей национальности реальных требований морального образования и научной объективности. По его мнению, на таких тенденциозных и лживых основаниях нельзя ни создать нацию, ни просветить народ (6, с. 355–356). Отвергая украинский и белорусский национализм с его «вражеской целому обособленностью», С. И. Гессен обосновывал исключительную миссию русской культуры как посредника между этими «ветвями русского народа» и мировой культурой.

Особое значение в разработке методологических подходов к исследованию этнокультурных особенностей в развитии образования и педагогической мысли Беларуси второй половины XIX-начала XX вв. имеют историко-педагогические труды современных российских ученых (В.Г.Безрогов, Л.Н.Беленчук, М.В.Богуславский, Б.Л.Вульфсон, А.Я.Данилюк, А.Н.Джурицкий, Э.Д.Днепров, В.И.Дадонов, Р.Л.Доватор, С.Ф.Егоров, И. А.Колесникова, Г.Б.Корнетов, И.Д.Лельчицкий, М.А.Лукацкий, А.В.Овчинников, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин, К.И.Салимова, И.З.Сковородкина, Л.А.Степашко, Б. К. Тебиев, Н.П.Юдина и др.).

Наиболее важными для нашего исследования представляются содержащиеся в их работах идеи, подходы, выводы и обобщения, касающиеся специфики развития образования и культуры в различных регионах Российской империи; особенностей школьной, образовательной и в целом культурной политики российского правительства на западной периферии империи; учета или игнорирования со стороны центрального правительства и местных органов власти этно-национальных, этно-

культурных и этно-конфессиональных факторов в развитии образования, педагогики и культуры различных народов и этносов.

С.Ф.Егоров в своих теоретико-методологических работах сосредоточился над критическим анализом марксистской методологии, которая классифицировала направления и течения в педагогике дореволюционной России по социально-политическим признакам: официальное (монархическое), либерально-буржуазное, буржуазно-демократическое и социалистическое. Как он отмечает, пагубное влияние «партийной педагогики» нашло выражение, прежде всего, в фактическом запрете педагогического наследия выдающихся русских педагогов, а сложившаяся к началу XX в. система образования с ее иерархией ценностей подлежала разрушению (16; с.10-11).

Говоря об особенностях развития педагогических исследований в России на рубеже XIX -XX вв., С.Егоров отмечает, что характерной тенденцией этого периода является «смена педагогических парадигм: в области научных исследований дворянско-государственная педагогика дополняется педагогикой общественной»(16, с.4). Важным направлением общественного развития пореформенной России были «процессы органического сочетания этнокультурного и общенационального компонентов, выражавшие естественный процесс культурной конвергенции, его объективной исторической необходимости. При этом полиэтническое окружение являлось сильнейшим фактором формирования особых черт русского сознания как нации государствообразующей» (16, с.6). С.Егоров также установил связь философско-методологических проблем с тенденцией дифференциации педагогического знания, наиболее полно проявившейся в методиках обучения. Характеризуя особенности работ российских методистов, он отмечает наличие в них ориентации на философию реально-жизненной формы, что позволило стремительно развивать методику в дореволюционной России (12, с.38). Исследователем обращено внимание на роль православия в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, подчеркивается

позитивная роль церковно-приходских школ в деле осуществления всеобщего начального обучения в силу их доступности для крестьянских детей (16, с.10-11).

Ряд интересных методологических подходов и обобщений содержится в публикациях Л.Н.Беленчук, тематика исследований которой (теория и практика национального воспитания в Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв.) является для нас наиболее близкой среди современных российских историков педагогики. Изучив модели просвещения в России как многонациональном государстве, она отметила появление во второй половине XIX в. педагогических концепций, пытавшихся «вписать» в общую систему образования страны все народы империи. Авторы этих концепций объединяло стремление «найти в образовании опору для интеграции национальных культур, для консолидации отдельных регионов в единое целое, что способствовало бы укреплению российского государства». Особое внимание Л.Н.Беленчук привлекали народы Поволжья, Сибири, Средней Азии, Прибалтики, Закавказья, Крыма, которые, с одной стороны, к концу XIX в. уже достаточно глубоко интегрировались в империю, с другой стороны, русское просвещение и русская школа часто воспринимались иноверцами как инородное тело, как прямое покушение на национальную культуру (16, с.110). Л.Н.Беленчук поднимает проблему родного языка для образования инородческого населения, отмечая, что этот вопрос был решен для народов Севера и Поволжья. При этом за скобками исследования осталась проблема образования на родном языке для белорусов и украинцев. Образовательная политика правительства была направлена на «стимулирование интеграционных процессов в инонациональной школе, налаживании научно-педагогических основ просвещения на местах, строительстве возможно большего числа светских школ, создании учебной литературы на языках народов страны» (16, с.114). В этой связи исследователь отмечает, что стремление к «обрусению» было вполне естественно, поскольку «любое

государство с многонациональным составом населения преследует аналогичные цели» (16, с.114). Л.Беленчук также рассмотрела проблему соотношения этнокультурного и общероссийского компонентов школьного образования в русской педагогике XIX – начала XX вв., поставив под сомнение выводы современных российских этнологов о том, что в России к 1917 г. во многом сложился «социально-исторический организм», т. е. новая общность людей, имевшая основной ценностью общность Отечества. Ее обоснованное сомнение относительно этой «новой общности» касается прежде всего таких важных сфер социальной коммуникации, как школа и образование. В этой связи автор формулирует важное теоретическое положение о том, что вплоть до начала Первой мировой войны на окраинах росли скорее центробежные, чем центростремительные настроения, и самостоятельные школьные системы, существовавшие там, были основными проводниками этих настроений (10, с.240).

Новаторские теоретико-методологические посылки высказаны Л.Беленчук при изучении конфессионального аспекта в развитии в просвещения народов России. Исследователь выделила два направления церковного просвещения, которые во многом противостояли друг другу: государственно-церковное ставило цели политические, а народно-церковное стремилось решать педагогические задачи по воспитанию грамотных христиан православного толка. Она также сделала вывод о том, что слабость миссионерского просвещения церковь видела в утрате национального самосознания у части русской элиты (12, с.102).

В контексте предпринятого нами исследования большую эвристическую ценность представляет классификация основных направлений развития педагогики в России конца XIX – начала XX вв., сформулированная Л.Н.Беленчук в статье «Концепции национального воспитания на рубеже XIX – XX вв.»(2). Выделив пять таких направлений (государственное, гражданское, народно-религиозное, классово-корпоративное, личностное), автор останавливает свое внимание на трех: педагогической концепции

государственников, народно-религиозном направлении и гражданском. Проанализировав педагогические труды их представителей, Л.Н.Беленчук выявила общие черты этих трех направлений: уважение к историческому прошлому отечества, признание опыта народной педагогики, эволюционные устремления в создании системы народного просвещения.

А.В.Овчинников сформулировал теоретико-методологические положения в области изучения государственного регулирования Российской империи в сфере образования в XIX-начале XX вв. Он сделал вывод, что правительственная программа по созданию нормативно-правовой базы отечественного образования к началу XX в. была выполнена, поскольку все важнейшие направления школьной жизни получили закрепление в законодательных актах Российской империи (15).

И.З.Сковородкина проанализировала теорию и практику национального образования в России на примере Архангельского Севера с конца XIX до конца XX вв. Автор раскрыла содержание понятий «национальное образование», «национальная школа», «межнациональная толерантность», выявила тенденции и определила специфику развития национального образования в этом регионе, разработала педагогическую технологии осуществления национального образования (17).

В 1990-е гг. в ИТИП РАО стала активно разрабатываться проблема национальных образовательных ценностей и идеалов в контексте аксиологических приоритетов российской педагогики. Этой теме было посвящено несколько заседаний Научного совета по истории образования и педагогической мысли, результатом которых явился выход в свет ряда содержательных книг. По исследуемому нами периоду с наиболее плодотворными теоретическими положениями выступил М.В.Богуславский, проанализировавший проблему соотношения общечеловеческих и национальных ценностей образования в российской педагогике дооктябрьского периода. Отталкиваясь от концепции национальной школы в трактовке К. Д. Ушинского, он установил, что на рубеже XIX–XX вв. она

стала исходным базовым постулатом для альтернативных подходов к проблеме соотношения общечеловеческих и национальных ценностей образования: репродуктивно-апологетического и конструктивно-критического (14, с. 117–118).

Приверженцы первого подхода (А. А. Царевский, К. Н. Ярош, И. А. Сикорский, Д. Дмитриев, А. А. Мусин-Пушкин, В. Волжанин и др.) считали самым большим и существенным недостатком отечественного образования его космополитизм. Главная беда русской школы, по их мнению, заключалась в том, что она попала под влияние чужих интернациональных течений. В итоге школа утрачивала свою национальную основу и готовила не русских учеников, а какую-то космополитическую молодежь, которая не имела прочных, непоколебимых устоев (11, с. 64–65).

Сторонники второго конструктивно-критического подхода (П. Ф. Каптеров, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен и др.) указывали, что противопоставление национального образования общечеловеческой культуре не только не обоснованно, но и опасно. Стремление построить образовательный процесс только или преимущественно на национальном материале подрывает суть полноценного общего образования, какое необходимо для развития общечеловеческих качеств (8, с. 391–393). Негативные аспекты концепции «педагогических националистов» были в значительной мере преодолены культурно-антропологической теорией принадлежности общечеловеческих и национальных ценностей образования, разработанной П. Ф. Каптеровым, М. М. Рубинштейном, В. Н. Сорокой-Росинским, П. Девиным, и наиболее полно обобщенной С. И. Гессеном, о чем уже говорилось выше.

Главный вывод, сделанный М. В. Богуславским, состоит в том, что задача создания русской национальной школы не была разрешена как в силу объективных социально-политических причин, так и субъективно-педагогических факторов. Обратной стороной сугубо наднациональной образовательной политики, не предусматривавшей существование

педагогических субкультур различных этносов, явился отказ от создания русской национальной школы, которая не воспринималась как государственная образовательная ценность (13, с.133-134).

Ряд важных идей и подходов к освещению избранной темы был выдвинут во второй половине XIX в. *представителями белорусской общественной и педагогической мысли*. Первым среди белорусских мыслителей обратил внимание на этнокультурный аспект в развитии образования и воспитания в 50–70-е гг. XIX в. В.Дунин-Марцинкевич, яркий представитель культурно-просветительского направления в общественной и педагогической мысли Беларуси, один из основателей новой белорусской литературы, драматург, который впервые «вывел» белорусский язык на профессиональную сцену. Путь к гармоническому развитию личности он видел в просветительстве, моральном усовершенствовании, развитии национальной культуры и образования на родном языке.

Ф.Богушевич первым из белорусских просветителей XIX в. заговорил о белорусском языке как о наиболее важном элементе белорусской культуры, общественной жизни и национального сознания белорусов. Он сформулировал основополагающие принципы идеологии национально-культурного возрождения, стержневой основой чего должно быть просвещение народа на его родном языке

Известный белорусский педагог-этнограф А.Е. Богданович исследовал исторические традиции белорусской воспитательной системы, связав ее с народной педагогикой, раскрыл основополагающие идеи и средства белорусской народной педагогики, сделал выводы о преемственности идей народной и научной педагогики.

Важное теоретико-методологическое значение для исследования и правильного понимания проблем развития образования, школьной политики правительства, педагогической мысли Беларуси указанного периода, соотношения общероссийского (имперского) и национального компонентов в этих процессах имеют идеи, взгляды, высказывания деятелей белорусского

возрождения, педагогов, народных учителей, писателей, публицистов (Я.Купалы, Я.Коласа, М.Богдановича, С.Полуяна, В.Ластовского, Тетки братьев А.и И.Луцкевичей и др.). В обобщенном виде их педагогическое взгляды составили концепцию белорусской национальной школы, разработанную преимущественно в 1905–1914 гг.

Краеугольными камнями созданного ими проекта белорусской национальной школы являлись такие положения, как начальное образование исключительно на белорусском языке, подготовка и издание школьных учебников для обучения грамоте на белорусском языке, изучение истории Беларуси и формирование исторического мышления в соответствии с национальными идеалами и ценностями, учет образовательных традиций и культурно-национальных интересов ведущих этнических групп на территории Беларуси (русских и поляков), использование концепции русской национальной школы, созданной К. Д. Ушинским и другими выдающимися педагогами России, в особенности в той части, которая касалась обучения на родном языке.

В раннесоветский период развития белорусской общественной мысли и историографии (1920-е годы) наиболее существенный вклад в теоретическую разработку проблем развития культуры, образования и педагогической мысли Беларуси пореформенного периода внесли М.Довнар-Запольский, В.Игнатовский, И.Лесик, В.Ластовский, И.Обдиралович, В.Пичета, А.Цвикеви^ч*. Они сформулировали положения, которые на десятилетия вперед определили исследовательский дискурс данной тематики в исторической и историко-педагогической науке Беларуси. Это, в частности, положения об ассимиляторской политике правительства на территории белорусско-литовских губерний, довольно быстром развитии начального образования, борьбе национально-демократических сил за обучение на белорусском языке и их сопротивлении русификации, стремлении открыть в Беларуси университет и др. И.Обдиралович (И.Кончевский) в философском

эссе «Вечным путем: Исследования белорусского мировоззрения», изданном в Вильно в 1921г., раскрыл драматизм исторической судьбы белорусов и отметил их стремление идти «вместе с другими народами к созданию нового общечеловеческого идеала». В качестве основного общечеловеческого идеала он рассматривал государственную независимость. Философская концепция И.Обдираловича опиралась на социально-этические идеи Ф.Скорины, К.Калиновского, Ф.Богушевича, представителей белорусского национально-культурного возрождения, выступивших на страницах первых белорусскоязычных газет «Наша доля» и «Наша нива». В разных вариациях и с различной силой акцентирования эти тезисы вошли затем в обобщающие работы по истории Беларуси, истории образования и педагогической мысли Беларуси, дошедшие до наших дней.

В познесоветский период и в годы существования Республики Беларусь теоретико-методологический инструментарий белорусских исследователей нашей или подобной тематики обогатился новыми концепциями и подходами. Ученые отошли от марксистско-ленинской методологии и перешли на позиции методологического плюрализма, став применять разнообразные подходы и методики. Начался пересмотр и переоценка историко-педагогических процессов, явлений, периодов и персоналий. Были открыты новые темы исследований, возвращены из небытия фигуры выдающихся деятелей национального возрождения, культуры и образования.

Исследования белорусских философов, историков, педагогов, культурологов, социологов, этнологов и литературоведов (С.Х.Александрович, М.О.Бич, Е.М.Бабосов, В.К.Бондарчик, В.М.Конон, М.П.Костюк, Н.И.Круковский, М.А.Лазарук, А.И.Мальдис, А.С.Майхрович, М.Ф.Пилипенко, З.В.Шибeko и др.) ориентируют на отражение закономерностей и особенностей формирования белорусской нации, национального сознания белорусов, белорусской культуры, просвещения и литературного языка в пореформенный период развития России; учет специфического положения губерний Северо-Западного края в

экономической, культурной и конфессиональной политике правительства после подавления восстания в Польше, Беларуси и Литве 1863-1864 гг.; выявление национальной и внутри-региональной специфики развития образования в отдельных белорусских губерниях; раскрытие особенностей общественно-педагогического движения за демократизацию образования и белорусскую школу; показ роли и значимости достижений деятелей образования и педагогов в развитии просвещения и педагогической мысли Беларуси.

Современные историко-педагогические исследования в Республике Беларусь все более широко обогащаются методологическими подходами и достижениями других общественных и гуманитарных наук, в первую очередь истории, этнологии, социологии, культурологии, исследованиями, выполненными на стыке наук.

П.В. Терешкович в книге «Этническая история Беларуси XIX - начала XX в.: В контексте Центрально-Восточной Европы» размышляет над причинами значительного отставания белорусов от большинства народов Европы в формировании национальной общности и развитии национального движения, сравнивая белорусов с соседними народами Центральной и Восточной Европы (латышами, литовцами, украинцами и словаками). Для нашей работы наибольший интерес представляют сформулированные им факторы и причины культурно-цивилизационного, этно-конфессионального и коммуникационно-образовательного характера.

Согласно автору, белорусы значительно отставали от украинцев по степени развития политически активных социальных групп. Отсутствие на протяжении длительного времени университетских центров не позволило сформироваться национально ориентированной профессуре и значительно ограничивало возможности социальной мобильности для коренного населения. Численность крестьян с университетским образованием в Украине была в 20 раз больше, чем в Беларуси (19, с.195). С другой стороны, по уровню грамотности украинцы занимали последнее место среди народов

региона, уступая даже белорусам. П.Терешкович объясняет это конфессионально-цивилизационным фактором – принадлежностью большей части украинцев (значительно большей, чем у белорусов) к православию с его специфическим отношением к женскому образованию. Имеется в виду православная традиция, не поощрявшая женское образование (19, с.195-196)

Сравнение белорусов со словаками, которые были более развиты по уровню модернизации, привело автора к интересному выводу относительно эффективности политики ассимиляции. Политика мадьяризации в отношении словаков оказалась более эффективной, чем политика русификации в отношении белорусов. Это как раз было результатом более высокого уровня модернизации, включая систему образования. Иначе говоря, огромная крестьянская неграмотная масса Беларуси нивелировала усилия государственной машины Российской империи, направленные на русификацию.

Интересные теоретические обобщения П.Терешкович делает при сопоставлении белорусов и литовцев. Так же, как и белорусы, литовцы были крестьянским народом, доля литовцев-горожан была даже меньшей, чем белорусов. Оба народа не имели на своей территории университетских центров. Удельный вес горожан с «образованием выше начального» был еще ниже, чем у белорусов. Вместе с тем литовцы имели более высокий уровень средней грамотности, что обеспечивало более широкую социальную базу национального движения. Это было следствием конфессионально-цивилизационного фактора. Грамотность среди женщин-литовок была даже выше, чем среди мужчин, что было обусловлено особенностями католического отношения к женскому образованию. (19, с.196-197)

Главный вывод П.Терешковича заключается в том, что формирование белорусской национальной общности протекало в наименее подходящих для этого условиях. Практически все значительные для национальной консолидации факторы были либо слабо выражены (рыночная активность, урбанизация, социальная мобильность, грамотность, этнолингвистическое и

конфессиональное своеобразие), либо вообще отсутствовали (университетские центры, «историческая память», «Пьемонт»). (19, с.198)

В исследованиях З.В. Шибeki по истории городов Беларуси (1861-1904 гг.) основательно рассмотрен образовательно-просветительский потенциал городов и местечек и двойственность их культурной роли, выявлены особенности развития русского просвещения в Беларуси (по сравнению с Европейской Россией) по срезу «город – городок – деревня», введены в научный оборот понятия «русская культурная интервенция» и «русское просветительство» в Беларуси. Автор проанализировал влияние русского просвещения на этно-конфессиональную структуру белорусского общества и отметил особую роль еврейской интеллигенции, которая выступала носителем как собственно национальной, так и русской культуры. Культурная переориентация на Россию затронула в большей степени евреев и православных белорусов, в меньшей – поляков и белорусов-католиков (20, с. 196, 205). Новаторский характер носят заключения З.Шибeki о социально-политических идеалах учительских сообществ Беларуси, которые ограничивались культурной либо культурно-административной автономией в границах Российской империи. Главный вывод, сделанный исследователем, заключается в том, что культурно-образовательная «миссия» пореформенных городов Беларуси характеризовалась двойственностью. Официально города инициировали процесс русификации, подспудно же способствовали зарождению национальных движений.

Несмотря на то что западные авторы специально не занимались исследованием историко-педагогической тематики Беларуси, в том числе указанного периода, ими все же затрагивались вопросы развития школы, образовании и педагогики Российской империи, когда речь шла об особенностях правительственной политики на окраинах.

Английский исследователь Н.Хенс в книге «Русская традиция в образовании» (1963 г.) рассмотрел формирование и эволюцию этой традиции, а также ее основные направления (гуманистическое,

национальное, моральное, материалистическое, либеральное и марксистское). Он использует слово «русский», включая в него «все три части русского народа» (великорусов, украинцев и белорусов), однако в исследовании данной темы не может обойтись без вычленения украинской и белорусской специфики из общероссийского контекста. Двумя важнейшими источниками (прекурсорами) русской традиции в образовании Н.Хенс называет Западную Россию, которая веками развивалась под польско-литовским правлением и испытывала огромное влияние Запада, и Московскую Русь, изолированную от Европы двумя веками татарского ига (24, с.5). Перечисленные выше направления русской образовательной традиции автор рассматривает через призму официальной триады «самодержавие, православие, народность», отмечая при этом различную интерпретацию принципа народности. В то время как монархисты и славянофилы включали в русскую народность украинцев и белорусов, поскольку они говорили на русском языке и исповедывали православие, Корф и Ушинский, согласно Н. Хенсу, говоря о народности, имели в виду украинское крестьянство, говорящее на украинском языке. И они требовали для украинцев (что логически распространялось и на белорусов) права на использование родного языка в начальной школе (24, с.148).

Принцип народности был исходным пунктом для проведения политики русификации, активизация которой пришлась на правление Александра III, когда все нерусские школы были русифицированы (23, с.172-173). Н. Хенс отмечает, что политика русификации проводилась в тех частях Украины и Беларуси, которые столетиями находились под польским влиянием. Эта политика имели исторические причины и была направлена против полонизации. Поскольку украинцы и белорусы рассматривались как русские, то русификация польских школ в Западной России предстала образовательной политикой в соответствии с принципом народности. Английский автор также подчеркивает: «В отношении нерусских и неправославных национальностей политика русификации была мягче и не

вела к обязательному запрету национальных культур» (23, с.179). Говоря о введении правительством в 1870 г. правил для образования инородцев (по системе Н.Ильминского), он также отмечает их запретительный характер в отношении украинского и белорусского языков, которые не допускались в разговорах между учениками. Эти правила создали парадоксальную ситуацию, когда татары-мусульмане трактовались предпочтительнее, чем православные украинцы и белорусы (23, с.181).

В книге американских авторов «Модернизация и разнообразие в советском образовании» содержится небольшой раздел «Проблема языка преподавания в школах национальных меньшинств», относящийся к пореформенному периоду истории России. Значение этой проблемы заключалось в ее влиянии на систему всеобщего образования. Авторы отмечают наличие двух противоположных позиций по этому вопросу. Решения Первого всероссийского съезда по народному образованию, высказывания К.Д.Ушинского, В.И.Чернолуцкого, А.С.Будиловича были направлены в поддержку родного языка учащихся. С другой стороны, консервативные круги рассматривали эту проблему с политической точки зрения, опасаясь, что использование родного языка в нерусских школах подорвет принципы самодержавия. О вредных последствиях политики русификации писали и другие американские авторы, в том числе Эклоф.

Известный чешско-американский исследователь славянства Ф.Дворник в фундаментальной работе «Славяне в европейской истории и цивилизации» писал, что «самодержавная политика царизма препятствовала развитию украинского и белорусского народов и их языков, допуская использование только русского языка в сфере администрации и образования» (7, с.659).

Одной из новых тенденций в исследовании Российской империи является все большая заинтересованность проблематикой ее полиэтничности, ситуации на западных окраинах империи в контексте реализации там имперской политики. Весьма созвучным целям и задачам

нашего исследования представляется методологическая установка, высказанная польским автором Л.Заштовом. Она заключается в необходимости расширения историко-педагогической тематики за счет вопросов этнического и конфессионального характера, а также образовательной политики. Нельзя не согласиться с его мнением о том, что политика есть неотъемлемая часть образования (22, с.25). Еще одна исследовательская задача, сформулированная Л.Заштовом перед специалистами, изучающими историю воспитания и школы, образовательные перемены в учебной и административной областях, педагогической мысли и внешкольных факторов, формирующих идентичность и культуру народов Центральной и Восточной Европы, заключается в том, что подобные исследования должны иметь многоаспектный характер (22, с.26).

Проделанные выше описание и определенная систематизация теоретико-методологических подходов к исследованию образования и педагогической мысли Беларуси в 60-е гг. XIX-начале XX вв. подводят к заключению, что современное научное историко-педагогическое исследование данной тематики должно сочетать в себе несколько методологических парадигм, объединенных в широком контексте «империя-провинция». Первая парадигма (провинциальная, белорусская) должна нацеливать на изучение внутрибелорусских факторов развития культуры, просвещения, образовательной политики и педагогической мысли. Для лучшего, более полного и всестороннего понимания происходивших здесь образовательных и педагогических процессов необходим учет и анализ факторов этничности, конфессиональности, различной цивилизационной ориентации, модернизации, «национализма», правительственной образовательной политики.

Сущность другой исследовательской парадигмы (имперской, общероссийской) состоит в том, чтобы местный белорусский фактор включить в широкий имперский контекст. Факторы и подходы, которые использовались в белорусской парадигме, необходимо соотнести с тенденциями развития Российской империи в соответствующих сферах, в том числе с

господствовавшими тогда политико-идеологическими концепциями (теорией «официальной народности», концепцией «западнорусизма»), методами образовательной политики на западных окраинах империи (прежде всего русификацией и деполонизацией), теоретическими поисками русской педагогики в области национальных образовательных ценностей и идеалов.

Третья исследовательская парадигма (региональная) предполагает использование сравнительного подхода к анализу историко-педагогического материала в масштабе региона под условным названием «западные провинции» Российской империи в составе территорий современных Беларуси, Литвы, Украины и Польши. Сопоставление различных факторов развития белорусских, литовских, украинских и польских губерний (образовательных, этнических, конфессиональных, культурно-цивилизационных, национальных и политических) открывает дорогу ко многим интересным, подчас парадоксальным выводам и заключениям.

Литература

1. Асвета и педагогическая думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / Ткачоў М.А., Пасэ У.С., Сянькевіч Г.Р. і інш. - Мн.: Народная асвета, 1985. – 464 с.
2. Беленчук, Л.Н. Концепции национального воспитания на рубеже XIX – XX вв. // Педагогика.-1999.- №5. -С.89-93.
3. Блонский, П.П. Задачи и новый порядок школы // Избр. пед. соч. - М.: АПН СССР, 1979. - С. 86 - 97.
4. Блонский, П.П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. – 1915. - N 4. - С. 18.
5. Богуславский, М.В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения: (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX в.) -М.: Ин-т теорет. пед-ки и междунар. исслед. в образ. РАО, 1994. - 182 с.
6. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сов. П.В.Алексеев. --М.: «Школа-Пресс», 1995. - 447 с.
7. Дворник, Ф. Славяне в европейской истории и цивилизации /Пер.И.И.Соколовой; под общ. ред.И.И.Соколовой.-М.:Языки славянской культуры,2001.-800 с.

8. Девин, П. О национальном русском воспитании // Русская школа. - 1916. - N 2-3. - С. 8 - 15.
9. Доватор Р.Л. Народность образования. // Российское образование: История и современность: Коллект. монография / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Ин-т теорет. пед-ки и междунар. исслед. в образ. РАО, 1994. - С. 161 - 167.
10. Историко-методологические и философские проблемы развития педагогики и образования в России во второй половине XIX в./ Под Егорова С.Ф. – М., ИТИР РАО, 2005, 242 с.
11. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. - 1996. - N 3. - С. 64-67.
12. Методологические, нравственные, правовые и этнические основания педагогики пореформенной России Сборник научных статей. Под ред. С.Ф.Егорова. М.,ИТИР РАО, 2007.-166 с.
13. Национальные ценности образования: История и современность. М-лы XVII сессии Научн. Совета по проблемам истории образов. и пед. науки. (Москва, 15-16, окт. 1996 г.). / Под ред. З.И.Равкина. - М.: Ин-т теории образов. и пед-ки РАО, 1996. - 295 с.
14. Образование: Идеалы и ценности: (Историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И.Равкина. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1995. - 629с
15. Овчинников, А.В. Политико-правовой процесс в российском образовании XIX – XX века: монография [Текст] / А.В.Овчинников. М.: УРАО ИТИП, 2009. – 258 с.
16. Педагогические и политико-правовые проблемы образования в России конца XIX – начала XX вв./Под ред.Егорова С.Ф.-М.,ИТИР РАО, 2002.-217с.
17. Сковородкина, И.З. Этнопедагогический подход к образованию народов России: история, теория, практика. Монография. М.:ИТИР РАО 2008, 161 с.
18. Степашко, Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат/Л.А.Степашко.-Хабаровск:ХГПУ,2005.-60 с.

19. Терешкович, П. В. Этническая история Беларуси XIX - начала XX в.: В контексте Центрально-Восточной Европы / П. В. Терешкович. - Мн.: БГУ, 2004. - 223 с.
20. Шыбека, З. Гарады Беларусі (60-я гады XIX – пачатак XX стагоддзяў). Мн.: ЭўроФорум, 1997. - 319 с.
21. Юдина, Н. П. История педагогики и ее методология: шаги становления // Психолого-педагогический поиск: Научно-методич. журнал, Рязань. 2010. - № 4(16). - С. 19-29
22. Zasztowt L. Europa Srodkowa-Wschodnia a Rosja XIX- XX wieku. W kręgu edukacji i polityki. Warszawa, Studium Europy Wschodniej, 2007. 608 s.
23. Eklof B. Russian Peasant School: Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy, 1881 - 1914. - London, 1986. - 293 p.
24. Hans N. The Russian Tradition in Education . - London, 1963. - P. 149-181.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, методология, историография, факторы образования, просвещение, педагогическая мысль, родной язык, национальная школа, тенденции развития образования

Светлана Снапковская

Образование и педагогическая мысль Беларуси 1860 – 1914 гг. как предмет историко-педагогического исследования

В статье анализируются теоретико-методологические основы развития образования и педагогической мысли Беларуси в 60-е гг. XIX – начале XX вв. Данная проблематика рассматривается на примере работ российских, белорусских и польских ученых, деятелей просвещения и общественно-педагогического движения, педагогов-исследователей.

Svetlana Snapkovskaya

Education and pedagogical thought of Belarus in the period from the 1860-th till the Year 1914 as a subject of the historical and pedagogical research

Theoretical and methodological bases of the development of education and

pedagogical thought of Belarus in the period from the 1860-th till the Year 1914 are analyzed in the article. This problem is considered on the example of the works of Russian, Belarusian and Polish researchers, figures of education and social-pedagogical movement, teachers-researches.