

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ КАДРОВОГО ВОПРОСА В СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

The article analyses the main approaches to the problem of the personnel in the system of public education in Belarus in the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century. On the one hand, it reveals the content of «the protective doctrine of education» aimed at preventing the development of public education and training the personnel; and on the other hand, it outlines the views of progressive teachers on reforming the system of public education.

Введение. Развитие новых общественно-экономических отношений в России, вызванных буржуазными реформами 60–70 гг. XIX в., на повестку дня поставило задачу широкого развития народного образования. Наиболее острой в этой связи являлась кадровая проблема, без решения которой невозможна была серьезная реорганизация школьной системы. Политика царского правительства в сфере народного образования характеризовалась двойственностью и непоследовательностью. Одной из главных и постоянных забот министерских чиновников было отсечение из учебных программ всего того, что могло содействовать действительному просвещению народа и пробудить его выйти из патриархального состояния. В темноте и неграмотности подданных царизм видел надежную гарантию своего самосохранения. Вместе с тем, экономическая и культурная отсталость страны побуждали прогрессивно настроенных ученых, писателей, учителей и общественных деятелей глубоко и серьезно заниматься проблемами народного образования и педагогики.

Основная часть. Реакционная школьная политика всячески сдерживала подготовку учительских кадров. Особенно активно правящая бюрократия и высшее духовенство выступали против подготовки народных учителей. Орган Московской духовной академии с открытым цинизмом писал: «Если хотите создать среди самого народа новый класс людей, презирающих народ и ненавидимых народом, класс людей, озлобленных и завистливых; если хотите новый элемент государственного беспорядка – создайте класс сельских учителей» [1, с. 131].

Еще более радикально высказывался Пурешкевич: «Чтобы не было в России революции и укреплялась православная вера, гнать учителей и на их место назначать солдат» [2, с. 301]. Подобные мысли впитала доктрина «охранительного просвещения» графа Уварова, какой она представлялась на низшем, народном уровне.

В России до начала 60-х годов XIX в. не было не только хорошо подготовленных учителей, но даже и народного образования в истинном смысле этого слова. Практически все

должности учителей были заняты лицами духовного сословия или выходцами из образованных крестьян и мещан, «тех грамотеев, которые были в деревне под руками, таким образом, допуская в школы людей без всякой педагогической подготовки, требуя от них только хороших моральных качеств» [3, с. 336].

По подсчетам известного педагога В. Золотова, который в 1864 г. посетил ряд уездов Могилевской губернии, в ее 124 школах учили: из духовенства – 14 человек, причетники – 21, волостные писари – 25, дворяне – 6, отставные солдаты – 6, семинаристы – 1, крестьяне и мещане – 51, которые, «пользуясь общим стремлением народа к образованию, признали учительский труд очень полезным для себя ремеслом» [4, с. 3]. Такие преподаватели только временно могли удовлетворить самые минимальные потребности людей в образовании.

В Беларуси укоренялась государственная модель подготовки учителей, сформулированная в официальных документах и педагогических трудах охранительно-пропагандистской направленностью. Основной задачей учителей считалось проведение государственного курса в процессе своей профессиональной деятельности путем выполнения строго фиксированных обязанностей. Согласно этой модели, содержание педагогического образования должно опираться на такие социально-политические и духовные ценности, как самодержавие, православие, народность. Не желая проводить серьезные и решительные шаги, чтобы поднять народное образование, правительство не собиралось тратить необходимые на этот предмет средства.

В год открытия первой в империи Молодеченской семинарии уже было заявлено, что система семинарий обходится очень дорого. Появились рекомендации открывать однодичные педагогические курсы. Многие предложения решения «кадрового голода» просто не выдерживали никакой критики: с целью избежать больших затрат на подготовку учителей, обучение способных детей вели в народных школах, чтобы «из самих крестьян православной веры могли выходить учителя народных училищ и волостные писари» [5, с. 328].

В 1866 г. такую же мысль поддержал и инспектор Слунский на заседании училищного совета Витебской губернии. Он предлагал создать «образцовые училища», которые бы служили чем-то вроде семинарий. Причем «подготовленный учитель не должен представлять, что ему дается какое-то новое звание, или он перестает быть крестьянином», «рублей за 50, за бочки полторы хлеба и разрешение пользоваться столом вместе с детьми такой специальный учитель с охотой будет работать» [6, с. 135–136].

В 1880-е гг. в сфере народного образования не только государственные чиновники, но и многие общественные деятели пытались сделать процесс обучения более дешевым. Им казалось, что тратить на образование народа по 9,16 коп. на душу населения и учить его в школах со средним бюджетом 270,4 руб. – это роскошь. Поэтому дело образования народа на основе «хорошей дорогой школы» было неосуществимой задумкой. Предлагали широко использовать в народе школы письменности, в которых учительствовали «солдаты, пастухи и иные грамотеи» [7, с. 58].

Сторонники дешевой школы и подготовки учителей нашли опору в церковной православной школе. С начала 1880-х она начала занимать воинственное положение противовеса светской школе. Св. Синод выступил с критикой учительских семинарий и попыток правительства привлечь крестьян в народные училища («высокий» оклад – 150 руб. в год, бесплатная квартира и отопление, намерение создать пенсионную кассу, права государственной службы, освобождение от многих обязанностей и телесных наказаний). Духовное ведомство считало данные льготы дорогим и ненужным подарком, советовала «не вытягивать народных учителей из их среды ... чтобы еще больше не расплодить и без того уже большого и бесполезного класса чиновников». Синод выступал за то, чтобы предоставить духовенству в министерских и народных школах «законное и натуральное первенство». Перевес священника-учителя видели в том, что его не надо было приобщать к жизни в деревне, так как он там жил и работал в своем приходе. Деньги, которые отпускались на заработок учителю, были бы для него «настоящим благоденствием», удвоив доход, что бы «переполнило бы их самой глубокой признательностью к правительству». Не нужно было бы и определять «какой-то правовой статус», ибо роль священника в приходе и отношение к нему местного населения как к духовному пастырю давно установились.

И последнее, что считалось самым главным: при учителе-батюшке никто бы не отвлекался от занятий, не выходил со своего прежнего положения, не обременял бы общество податями и свободой от них [8; с. 39–40, 44].

При назначении на должность учителя кандидаты проходили определенную проверку. Право преподавать имели как лица духовного сана, так и светские. Но первые обладали этим правом, не подтверждая свою компетентность и благонадежность, а светские должны были получить такое. По министерскому указу 1879 г. для допуска на должность учителя нужно было разрешение от губернаторов. Из их канцелярий в дирекции народных училищ высылались свидетельства о политической благонадежности. При подборе учительского корпуса политическая лояльность и поддержка власти была более серьезным аргументом, чем уровень профессиональной подготовки.

Учителей из местных жителей, которые были бы благонадежными, православными (это условие также являлось одним из ключевых) и хорошо знали русский язык, было мало. Определенный вариант решения этой проблемы виделся в привлечении для преподавания лиц из центральных губерний России, «из числа окончивших и не окончивших духовные семинарии».

Уже упомянутый выше В. Золотов открыто критиковал такой подход. Он ставил вопрос: «Какое же будет положение человека без практики в жизни, оторванного от родного места и закинутого в одиночество в край, совсем для него новый, в круг людей, с которыми на первых порах тяжело будет даже объясниться?.. На такое добровольное изгнание может заставить или страшная бедность, или надежда на авось, или искренне миссионерское увлечение делом» [9, с. 8].

Как показало время, желающих было немного. Выходцы из России, которые приехали в Беларусь, получали свое назначение в основном в городских училищах. Параллельно по политическим мотивам с учительских должностей увольняли всех поляков.

Как отмечал известный педагог И. Губкин, в дореволюционной России на подготовку народного учителя установилось два основных взгляда, из которых логически вытекают все требования, предъявляемые к его деятельности в школе. Согласно одному из них, учитель должен обладать небольшим запасом прочно усвоенных знаний, по объему и содержанию своему мало рознящихся от курса той школы, где ему придется преподавать, и техническими приемами самого преподавания, т. е. образование кандидата на учительскую должность ограничивалось прочно усвоенным курсом элементарной школы.

Главная задача учительских семинарий заключалась, по сути, в том, чтобы «путем теоретического обучения и практических упражнений в преподавании у учреждаемых при семинариях школах приготовить учительских кан-

дидатов к простому и плодотворному преподаванию религии, чтения, отечественного языка, письма, счета, пения, отечество- и естествоведения». При этом науки, не имеющие непосредственной связи с прямым назначением семинарии, хотя и признавались желательными и полезными, но не необходимыми для народных учителей. Семинария вполне достигала своей цели, «если разумным преподаванием элементарных знаний могла развить в своих питомцах любовь и способность к дальнейшему самообразованию». Согласно этому, учебный материал элементарной школы служил главным предметом научных занятий в семинариях.

Таким образом, специально-педагогическая подготовка в открытых правительством учительских семинариях и также на педагогических курсах сводилась «к выучке приемов преподавания и практического знакомства с постановкой учебного дела в народной школе, что при отсутствии теоретических познаний по педагогическим наукам придавало означенной подготовке характер ремесленной выучки, а в будущем учителе заставляло видеть не идейного воспитателя подрастающих поколений, а школьного дел мастера» [10, с. 102–103].

Сторонники второй точки зрения утверждали, что учитель должен быть всесторонне развитым человеком, с достаточно широким общим и основательным научно-педагогическим образованием, потому что целью школы в данном случае является всестороннее гармоническое развитие человека, «центр тяжести – в личности ученика; учитель, школа, книжка и сами знания – средства для всестороннего развития человека».

На эти задачи указал еще в XVII в. великий педагог Ян Амос Каменский: «Все учение есть средство к нравственному возвышению человека. Школа должна сообщить молодому поколению то, что просветляет рассудок, направляет волю и постоянно возбуждает совесть, дабы рассудок сделался прозорливым, волю непогрешимую в выборе, а совесть постоянно деятельною. Только такая школа в силах создать народу разумное и счастливое будущее в его сынах и дочерях» [11, с. 114].

Талантливым поборником идеи воспитывающего обучения в применении ее к народной школе был известный педагог-рационалист С. И. Миропольский. Он считал, что выполнение новых задач, стоящих перед народной школой, требует от учителя не одного твердого и отчетливого знания курса элементарной школы, не одной механической выучки ремеслу обучения читать, писать и считать, не одного беспрекословного исполнения чужих предписаний – всех этих данных будет недостаточно, как бы ни был усерден, прилежен, скром и исполнителен учитель.

Выдвижение новых задач одновременно требует учителей иного типа. Для того, чтобы деятельность учителя в школе была вполне продуктивной, а главное – творческой, одного общего образования, которое хоть и имеет огромное значение, ему недостаточно. Педагогически рационалисты того времени подчеркивали, что учитель одновременно должен быть еще и педагогически образованным. Это качество «учащего» обусловлено необходимостью глубокого и тщательного изучения как специальных предметов преподавания, так и знакомства с педагогикой, психологией, антропологией и др., руководством гуманистическими и демократическими принципами. Исходя из этого, учебные заведения, цель которых подготовка молодых людей к учительской деятельности, должны стоять на высоте этих требований [12, с. 3–4].

Существование этих взглядов обусловлено двойным воззрением на цели и задачи народного образования. Возникновение таких воззрений обычно совпадает с теми историческими моментами, когда народ в лице наиболее развитой и образованной части своих сограждан, осознавая всю важность народного образования в жизни государства, начинает стремиться к широкому распространению его в массах. В этих случаях правительство данной страны, разделяя убеждения передовой части общества в огромном значении просвещения, как правило, берет на себя руководство этим новым фактором народной жизни. К этому побуждает его, главным образом, желание придать народному образованию направление, соответствующее его политическим воззрениям.

Опыт истории убеждает нас, что почти все правительства того времени свою задачу в деле распространения народного образования понимали ограничительно, мирясь с ним как с неизбежным злом. С одной стороны, они стремились задержать правильное и прогрессивное развитие школьной сети в стране, с другой – старались сузить саму цель и задачу народной школы. Последней предписывалось воспитывать молодое поколение в духе господствующих в данное время религиозных и политических воззрений и сообщать ему некоторые элементарные знания и умения, полезные в практической, повседневной жизни.

В педагогических исканиях прогрессивной русской интеллигенции (Н. И. Новикова, Н. Ф. Бунакова, С. А. Рачинского, В. А. Золотова, Н. И. Пирогова и др.) постепенно определяется острая социальная направленность, находит яркое выражение идея народности, необходимость формирования у молодого поколения гражданского самосознания и патриотизма.

По-новому подошел к вопросам образования и воспитания К. Д. Ушинский: их задачи,

которые формулируются в уставах и программах, должны быть глубоко осознаны и превращены в нравственные убеждения самими преподавателями. По глубокой уверенности многих деятелей народного образования, ни хорошие планы и программы, ни современные здания учебных заведений и избыток материальных средств – ничто не может заменить одухотворяющего начала школы – учителя. «При всех своих образовательных средствах школа останется мертвой, если душа ее – учитель не будет согрет дыханием новой жизни» [13, с. 373]. Трудно не согласиться, что общественная роль учителя очень велика: он не только является транслятором знаний, но и персонифицирует в своей личности, поведении и отношениях с его окружением духовные и моральные ценности.

Передовая общественность выступала за свободу доступа в ряды учителей, оценку кандидатов по таланту, а не по данным полицейского надзора, высокую теоретическую и практическую подготовку педагогических кадров, свободу деятельности в стенах школы, уничтожение мертвящей бюрократической регламентации и чиновничьего духа.

Заключение. Таким образом, политика правительства в Беларуси в отношении учителей протекла так, чтобы сформировать соответствующего «идеального» труженика в народном образовании. Идеал представлялся российскому школьному руководству в виде толерантного, скромного, незаметного труженика, который бы хорошо осознавал важность учительского долга и преданно служил церкви и царскому престолу. Но жизнь внесла свои коррективы. Революционные события пробудили сознание и ответственность за судьбу народного просвещения в среде передовых и прогрессивно настроенных учителей. Развернулось широкое общественно-педагогическое движение за реформирование всей системы народного образования на демократических началах.

Литература

1. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 215 с.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э. К. Дорашкевич и др. – М.: Педагогика, 1986. – 462 с.
3. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884–1909). – СПб.: Синод. тип., 1900. – 686 с.
4. Золотов, В. Записка о сельской грамотности в Могилевской губернии / В. Золотов. – СПб., 1864. – 45 с.
5. Корнилов, И. Русское дело в Северо-Западном крае / И. Корнилов. – СПб.: Тип. А. Суворина, 1908. – Вып. 1. – 504 с.
6. Национальный исторический архив Беларуси. Ф. 2507. Оп. 1. Д. 878.
7. Фальборк, Г. Народное образование в России. Исторический очерк / Г. Фальборк, В. Чарнолуцкий. – СПб.: Из-во Попова, Б.Г. – 264 с.
8. Записка о народных училищах. – СПб.: Синод. Тип., 1882. – 48 с.
9. Золотов, В. Записка о сельской грамотности в Могилевской губернии / В. Золотов. – СПб., 1864. – 45 с.
10. Губкин, И. Образовательная и педагогическая подготовка народного учителя / И. Губкин // Русская школа. – 1906. – № 4. – С. 98–116.
11. Митюр св, Б. Н. Ян Амос Каменский и Белорусия / Б. Н. Митюр св // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 2. – С. 114–124.
12. Миропольский, С. И. Идея воспитания в применении к народной школе / С. И. Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – № 1–2. – С. 3–17.
13. Ушинский, К. Д. Избранные произведения / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1968. – 496 с.