М.Н.Кузьмин

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕХОСЛОВАКИИ

mslib.ru

АКАДЕМИЯ НАУК СССР

Институт славяноведения
и балканистики

М. Н. КУЗЬМИН

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕХОСЛОВАКИИ

(конец XVIII — 30-е годы XX в.)

ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»

Москва 1971

inslav

Используя малоизученные материалы австро-венгерской и чехословацкой статистики, широко привлекая литературу социологического, демографического и историко-педагогического плана, автор дает критический анализ развития образовательного уровня населения Чехословакии в период капитализма, раскрывает конкретно-историческую обусловленность этого процесса, его внутренний механизм, неравномерность и противоречивость.

Книга рассчитана на широкий круг специалистов, интересующихся проблемами культурного развития,— историков, демографов, социологов, экономистов, педагогов.

Ответственный редактор

доктор исторических наук

В. Д. КОРОЛЮК

1-6-3
46-70

inslav

ВВЕДЕНИЕ

В последние полтора-два десятилетия мы являемся свидетелями необычайного интереса к вопросам развития школы и образования. Проблематика образования утрачивает свой прежний характер замкнутого домена педагогической науки, все более становясь объектом многостороннего исследования смежных научных дисциплин — философии, социологии, экономики, истории, истории культуры и т. д.

И это не случайно. Современная научно-техническая революция, положившая начало новому этапу в развитии производства, повлекла за собой глубокие изменения в сфере образования. Модернизация школы и дальнейшее развитие образования выступили как необходимое условие решения генеральных задач технического прогресса. Смысл и масштаб изменений, происходящих в настоящее время в сфере школы, общеизвестен. Развитие образования в 50—60-е годы XX в. во многих странах было отмечено значительным количественным его ростом и серьезными качественными сдвигами в его содержании, в социальном облике школы, во взаимосвязи и координации отдельных ступеней и типов школ внутри школьной системы и т. д.

Все эти процессы гораздо яснее, чем раньше, обнажили теснейшие взаимные связи системы образования с различными сферами общественной жизни — экономической, социальной, государственно-правовой, культурной. Они показали, с одной стороны, что факторы, лежащие вне сферы школы, в известном смысле гораздо важнее для понимания системы образования, чем факторы чисто внутренние. С другой стороны, они подчеркнули конкретную, непосредственную значимость культурного фактора в самых различных общественных процессах.

inslav

Отсюда понятен тот интерес к различным аспектам проблематики «школа и общество», к исследованию школы как особого общественного института, выполняющего специфические общественные функции, к изучению ее организации и структуры, ее социального характера, ее эффективности, к процессам развития образовательного уровня населения, который проявился в нашей научной литературе в последние годы.

Многоплановый анализ роли и значения школы и образования в современном мире как в целом, так и в условиях различных общественных систем неизбежно должен был охватить и исторический план, поскольку многие явления, характерные для современной ступени развития, попросту не могли быть поняты без надлежащей исторической ретроспективы.

В свою очередь обращение к истории школьных систем и эволюции образовательного уровня населения в XIX — первой половине XX в. с позиций современного знания позволило гораздо полнее представить общую зависимость развития народного образования и грамотности в этот период от индустриального развития. Вместе с тем оно заставило шире взглянуть и на роль самого культурного фактора в общественно-историческом развитии той или иной страны, иначе оценить значение культурного потенциала и в экономическом развитии, и в характере национальных, а отчасти и социальных процессов.

Советских исследователей при анализе указанного круга вопросов на зарубежном материале в первую очередь закономерно интересовали европейские страны социализма, поскольку это было связано с изучением как текущих задач и практики социалистического строительства, так и его предпосылок. Правда, при исследовании культурного развития этих стран до и после второй мировой войны главное внимание было уделено тем из них, которые унаследовали от предшествующей эпохи значительную культурную отсталость. В гораздо меньшей степени оказались изученными страны высокоразвитые, например Чехословакия, где еще в межвоенный период были решены проблемы всеобщей грамотности населения, а отчасти и всеобщего неполного среднего образования. В результате общая картина культурного развития стран Центральной и Юго-Восточной Европы в досоциалистический период, картина многообразия культурных усло-

inslav

вий и предпосылок перехода к социализму представляется далеко не полной.

Изучение эволюции образовательного уровня населения Чехословакии в XIX — первой половине XX в. в силу ряда специфических исторических обстоятельств представляет особый интерес. Дело в том, что Габсбургская монархия, в состав которой до 1918 г. входили различные области будущего Чехословацкого государства, как никакая другая страна Европы, кроме Российской империи, отличалась резкими внутренними различиями в характере и уровне культурного развития отдельных территорий и национальностей, крайней неравномерностью самого этого развития (что затем было унаследовано и буржуазной Чехословакией). И здесь в рамках одного государства и одного ограниченного исторического периода мы имеем редкую возможность проследить несколько самостоятельных типичных вариантов данного процесса в их конкретно-исторической обусловленности, наблюдать различные стадии общего процесса практически одновременно.

Поэтому изучение эволюции образовательного уровня населения Чехословакии дает весьма ценный материал для характеристики развития данного процесса при капитализме в целом, во всем его контрастном многообразии, во всех его противоречивых, а порой и крайне уродливых формах, неизбежно присущих этому общественному строю.

В предлагаемой работе ставится задача исследовать эволюцию образовательного уровня населения Чехословакии в период капитализма во взаимосвязи с развитием буржуазной школьной системы. В работе исторически прослеживаются основные этапы формирования школьной системы буржуазного типа, анализируются принципы и характер ее организации, ее классовые черты, ее действие как одного из важнейших институтов капиталистического общества. Специально анализируется национальная проблематика школы. Параллельно и в связи с развитием школьной организации рассматриваются общая эволюция образовательного уровня населения (для XIX в. — на материале процесса распространения грамотности), ее темпы, их неравномерность и причины этого, анализируется образовательный уровень различных групп населения и т. д.

inslav

Отправным пунктом исследования взята последняя треть XVIII в., когда в Австрийской монархии (куда входили Чешские земли и Словакия) была осуществлена серия школьных реформ и законодательно введено всеобщее обучение. Завершается работа характеристикой школы и образования в буржуазной Чехословакии в период межвоенного 20-летия. В заключение дается оценка того наследия, которое получило в данной области чехословацкое народно-демократическое государство. В связи с тем, что в межвоенный период в состав Чехословакии входила также и Закарпатская Украина [1], в работе уделяется определенное внимание закарпатоукраинской школе, поскольку без этого общая характеристика процессов культурного развития в стране была бы неполной.

В разработке очерченного круга проблем исследование опирается главным образом на материалы австро-венгерской и чехословацкой статистики и законодательства. Общегосударственное и местное (земское) законодательства — незаменимые источники в освещении проблем, касающихся государственной политики в области школы, общей организации образования, структуры школьной системы, принципов ее социальной и национальной организации и т. п. Австро-венгерские и чехословацкие законы и постановления, относящиеся к школе, публиковались как в общих законодательных сводах, так и в специальных сборниках, суммировавших все действующие школьные нормы и предписания, включая и инструкции министерств, ведавших жизнью школы [2].

---

[1] Закарпатская Украина была включена в состав Чехословакии в 1919 г. на основании Сен-Жерменского договора. Это включение произошло вопреки воле народных масс, боровшихся за воссоединение Закарпатья с Советской Украиной.

[2] «Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern». Wien, 1878; «Taschenausgabe der österreichischer Gesetze», Bd 27 (Volksschulgesetze. Die Reichs- und Landesgesetze). Wien, 1888; 2 Aufl., Bd 1—2. Wien, 1893; «Die österreichischen Universitätsgesetze». Wien, 1906; «Landesgesetze», Bd X (Unterricht und Erziehung). Wien, 1914; «Gesetzsammlung für das Volksschulwesen in Böhmen». Prag, 1900; «Zákony školské a nařízení, jež se tykají školství ve statě Československém». Praha, 1919—1929; *J. Křivanek.* Úvod do studia národně-školského práva. Praha, 1933; *O. Placht, F. Havelka.* Předpisy pro vysoké školy RČS. Praha, 1933; «Sbirka zákonů a nařízení statu Československého». Praha, 1918—1938.

inslav

Весьма содержательным источником, позволяющим исторически проследить развитие школьной системы в Чехословакии, является школьная статистика. Для чешских областей начало регулярной (по некоторым показателям ежегодной) школьной статистики датируется 1828 г. Для областей, входивших в состав Венгерского королевства, первая более или менее полная сводка материалов о школе относится к 1851 г., систематические же сведения появляются лишь с 80-х годов XIX в. В целом австро-венгерская и чехословацкая школьные статистики дают довольно широкую картину развития учреждений образования более чем за 100 лет. Фиксируя контингент детей, подлежащих школьной повинности, и реальное число школьников народных школ, они позволяют с достаточной полнотой проследить эволюцию всеобщего обучения уже со второй четверти XIX в. Кроме того, как в австро-венгерской, так и в чехословацкой школьной статистике специально фиксировались национальная структура школьной сети и национальный состав учащихся различных типов школ. В буржуазной Чехословацкой республике в школьной статистике получили освещение также и некоторые социальные аспекты школьной организации. Материалы этого типа дают возможность с большей или меньшей полнотой охарактеризовать развитие школьной системы Чехословакии в национальном и социальном планах.

Текущие данные школьной статистики в Австро-Венгрии и буржуазной Чехословакии публиковались как в специальных сериях, так и в общих статистических изданиях[3], причем периодически выпускались и сводные

---

[3] «Tafeln zur Statistik der Oesterreichischen Monarchie». Wien, 1830—1868; «Mittheilungen aus dem Gebiete der Statistik». Wien, 1852—1874; «Statistisches Jahrbuch der Oesterreichischen Monarchie». Wien, 1864—1884; «Österreichische Statistik», Bd I—XCIII. Wien, 1882—1916; «Österreichische Statistik». Neue Folge, Bd 1—16. Wien, 1912—1918; «Österreichisches statistisches Handbuch». Wien, 1883—1916; «Ungarisches statistisches Jahrbuch». Neue Folge. Budapest, 1894—1925; «Ungarische statistische Mitteilungen». Neue Serie. Budapest, 1890—1922; «Statistik der Unterrichtsanstalten in Österreich». Wien, 1882—1917; «Československá statistika». Řada II (Školství). Praha, 1919—1929; «Statistická příručka RČS», D I—IV. Praha, 1922—1932; «Statistická ročenka RČS». Praha, 1933—1938. «Zprávy Statního Úřadu statistického». Praha, 1919—1939.

inslav

публикации[4]. Весьма обстоятельные ретроспективные обзоры развития школьной системы на территориях, вошедших в состав Чехословацкого государства, были сделаны известным статистиком Ф. Файфром в первых выпусках новой чехословацкой серии школьной статистики[5]. После второй мировой войны аналогичную работу с учетом межвоенного материала проделали чехословацкие статистики К. Ярош и Я. Йоб в монографии «Развитие чехословацкой школы в цифрах»[6]. Несколько раньше вышла специальная статистическая публикация о развитии словацкой школы в межвоенный период и в годы войны[7].

Основным источником для анализа эволюции образовательного уровня населения Чехословакии послужили переписи населения. В работе использованы материалы четырех австрийских и пяти венгерских переписей (венгерская декабря 1869 — января 1870 г., австрийские и венгерские 1880, 1890, 1900 и 1910 гг.), трех чехословацких (1921, 1930 и 1950 гг.), а также словацкой переписи 1940 г.

Учитывая особую значимость этого типа источников — он дает итоговую картину конечных результатов процесса развития образования в целом,— мы остановимся на его характеристике несколько подробнее.

Для изучения эволюции образовательного уровня населения Чешских земель, равно как и других земель Австрии в XIX — начале XX в., главным источником являются австрийские переписи 1880, 1890, 1900 и 1910 гг. (в предшествующих переписях подобный учет не велся). Их результаты были опубликованы в серийном издании

---

[4] «Österreichische Statistik», Bd XXXV. Wien, 1892; Bd LXII. Wien, 1902; «Statistik der öffentlichen- und Privat-Volksschulen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern, nach den von dem Bezirks-Schulbehörden für das Schuljahr 1875». Wien, 1876; «Statistik der öffentlichen- und Privat-Volksschulen in den Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern, nach dem Stande des Schuljahres 1880». Wien, 1882; «Das ungarische Unterrichtswesen am Beginne des Jahres 1875». Budapest, 1877.

[5] «Československá statistika». Řada II (Školství), seš. 1, 2, 4. Praha, 1923, 1924.

[6] *K. Jaroš, J. Job.* Rozvoj československého školství v číslech. Praha, 1961.

[7] «Školstvo na Slovensku». Bratislava, 1949.

inslav

«Österreichische Statistik», выпускавшемся Центральной статистической комиссией[8].

В указанных переписях фиксировался не образовательный ценз населения, а лишь ценз грамотности — при опросе населения учитывались три основные категории: грамотные, т. е. умеющие и читать, и писать, полуграмотные — умеющие лишь читать и, наконец, неграмотные — не умеющие ни читать, ни писать. Подобный тип учета позволяет проследить ход интересующего нас процесса непосредственно — по развитию самой грамотности, а не по эволюции ее антипода — неграмотности.

В соответствии с принятыми уже тогда международными нормами при исчислении общего уровня грамотности или неграмотности населения дети до определенного возраста из подсчета исключались, т. е. во внимание принималось лишь грамотноспособное население. В австрийских переписях 1880, 1890 и 1900 гг. в качестве нижней границы, от которой начинался вестись учет грамотности, был установлен возраст в 6 лет, т. е. возраст, с которого начиналось посещение школы. Подобная граница ценза имела свои практические выгоды, ибо при этом значительно облегчалась сама техника подсчета. Поскольку дети дошкольного возраста в массе своей, естественно, не могли еще быть грамотными (единичные случаи грамотности не нарушали всей картины в целом), то при окончательном подсчете из общего числа неграмотных исключалось 6 первых поколений, т. е. все те, кому не истекло полных 6 лет. Задача к тому же упрощалась еще и тем, что переписи проводились в последний день года — 31 декабря. Следовательно, перепись 1880 г. уже не учитывала грамотность тех, кто родился между 1 января 1875 г. и 31 декабря 1880 г. Итак, подсчет начинался с 6-летних, т. е. с 7-го поколения.

В последней австрийской переписи 1910 г. нижняя граница ценза была поднята с 6 до 11 лет. Теперь при подсчете не учитывалось 11 поколений, т. е. все те, кто родился между 1 января 1900 г. и 31 декабря 1910 г. Новый метод также имел свои технические выгоды — он давал возможность разбить все остальное население на

---

[8] «Österreichische Statistik» (далее — ÖS), Bd I. Wien, 1882; Bd. V. Wien, 1884; Bd XXXII. Wien, 1892; Bd LXIII. Wien, 1902; «Österreichische Statistik». Neue Folge (далее — ÖSNF), Bd 1. Wien, 1912.

inslav

равные десятилетние группы (1890—1899 гг. рождения, 1880—1889 гг. рождения и т. д.), что облегчало дальнейшую комбинацию материалов переписи.

Изменение методики учета в переписи 1910 г. было обусловлено рядом веских соображений. В большинстве развитых европейских стран и в США ценз грамотности в то время исчислялся с 10—11, а не с 6 лет. Старый ценз (с 6 лет) оставался в употреблении лишь в Италии да в некоторых государствах Юго-Восточной Европы. Новая система обеспечивала, таким образом, сопоставимость австрийского ценза с общеевропейским.

Но, пожалуй, наиболее существенным обстоятельством, побудившим поднять нижнюю границу ценза, были трудности, сопряженные с определением грамотности в возрастной группе 6—10 лет. Действительно, у детей 6—7 лет, а иногда и старше, довольно трудно определить, к какой из трех категорий, фиксируемых переписью, их следует отнести, поскольку само понятие грамотности в этом возрасте еще весьма относительно. И надежность результатов ценза по этой группе порой сильно зависела от случайности ответов родителей или желания счетного комиссара. Неустойчивость материалов ценза по младшим возрастам оборачивалась иногда при последующих их комбинациях явной парадоксальностью получаемых результатов. Таким образом, исключение этой группы мотивировалось необходимостью избавить ценз от влияния случайных факторов, которых и без того было немало, если учесть крайнюю неравномерность культурного развития отдельных земель монархии.

Наконец, выгода от перехода на новую систему заключалась еще и в том, что в итоге несколько улучшалась общая картина грамотности населения Австрии. В самом деле, пересчет результатов переписей 1890 и 1900 гг. со старого ценза на новый (для 1880 г. этого сделать не удалось, поскольку тогда грамотность в комбинации с возрастом не фиксировалась) дал по Австрии в целом следующий выигрыш: для 1890 г. — 0,72% (с 65,39 до 66,11) и для 1900 г. — 1,09% (с 72,46 до 73,55) [9].

---

[9] Подсчет: ÖS, Bd XXXII, H. I, S. XXII; H. 3, S. 174—185; Bd LXIII, H. 2, S. XLVI; H. 3, S. XXVI—XXXVII, 73—132; ÖSNF, Bd I, H. 2, S. 42*; «Statistische Monatschrift». Neue Folge (далее — SMNF). Brünn, 1913, S. 797—798; Brünn, 1914, S. 626—627.

inslav

Немаловажным было и то обстоятельство, что внутри страны от введения нового ценза больше всего выигрывали центральные немецкие области — так называемые Альпийские земли. Чешские земли от пересчета выигрывали меньше, а Карстовые и Карпатские земли при этом вообще проигрывали [10].

Итак, изменение границ ценза улучшило общеавстрийские показатели грамотности. Внутри же страны оно наиболее благоприятно отразилось на показателях грамотности немецкого населения и населения центральных австрийских областей.

В дальнейшем при анализе эволюции грамотности населения Чехии, Моравии и Силезии мы будем в равной мере опираться на материалы обоих цензов. Это необходимо не только для того, чтобы сохранить картину всего 30-летия (1880—1910 гг.) в целом (иначе выпадает первое 10-летие), но и для связи с материалами последующих чехословацких переписей. В переписях 1921 и 1950 гг. употреблялась 6-летняя граница ценза, а в переписи 1930 г.— 11-летняя.

Австрийская перепись 1880 г., впервые зафиксировавшая общую картину грамотности населения, вместе с тем сделала это крайне скупо. Грамотность по отдельным землям учитывалась лишь в одной комбинации — по полу. В 1890 г. характеристика явления была расширена — грамотность фиксировалась также и в комбинации с возрастом. Все учитываемое цензом население было разбито на 10 групп, из которых самая младшая объединяла 5 возрастов (6—10 лет), а остальные — по 10 возрастов (11—20 лет, 21—30 лет и т. д.). Последняя группа, таким образом, фиксировала грамотность у стариков в возрасте от 91 года и старше. Кстати, ни в одной из последующих переписей данные о старших возрастах не учитывались уже столь подробно. В 1900 и 1910 гг. последней группой был взят возраст от 71 г. и старше. Это делает материалы переписи

[10] По существовавшему в то время административно-территориальному делению 17 коронных земель Австрии (австрийской части монархии) сводились в четыре более крупных комплекса: Альпийские земли — Нижняя Австрия, Верхняя Австрия, Зальцбург, Штирия, Каринтия, Тироль и Форарльберг; Карстовые земли — Крайна, Триест, Горица с Градишкой, Истрия и Далмация; Чешские земли — Чехия, Моравия и Силезия; Карпатские земли — Галиция и Буковина.

inslav

1890 г. для нас особенно ценными, поскольку возрастные данные позволяют в общих чертах восстановить ретроспективу эволюции грамотности в Австрии практически с самого начала XIX в.

Следует отметить, что принятая в австрийских переписях десятилетняя группировка возрастов была несколько «крупновата». Но, с другой стороны, она избавляла от обычных при более дробной группировке искажений, связанных с так называемой возрастной аккумуляцией (тенденцией округлять возраст до цифр, оканчивающихся на 0 или на 5).

Наиболее разносторонний учет грамотности был произведен в 1900 г. Здесь наряду с полом и возрастом грамотность фиксировалась в комбинации с языком, местом рождения и типом населенного пункта. К сожалению, в двух последних случаях дошкольники не были исключены из общей массы населения. И если для характеристики уровня грамотности в городе и в деревне это не имело решающего значения, то для оценки влияния миграций на грамотность населения отдельных земель подобные данные были непригодны.

Учет грамотности в комбинации с языком преследовал цель зафиксировать картину культурного развития следующих основных национальностей Австрии — немцев, чехов, итальянцев, словенцев, сербов и хорватов (вместе), венгров, поляков, украинцев, румын (термином «румыны» австрийская статистика называла всех лиц, говорящих на восточнороманских языках). Грамотность у всех этих наций, за исключением немцев, фиксировалась не по всей Австрии, а лишь в тех землях, где они составляли достаточно значительные группы населения, например: у чехов — только в Чехии, Моравии, Силезии и Нижней Австрии, у поляков — только в Галиции, Силезии, Моравии и на Буковине, у венгров — только на Буковине и т. п. По остальным землям все они учитывались в целом как «национальное меньшинство» (в переписи 1910 г.— как «прочие»). Правда, количественно эта группа была невелика и поэтому вряд ли существенно влияла на характеристики национальной грамотности (в 1910 г.— всего 43,5 тыс. лиц в возрасте старше 10 лет)[11].

---

[11] SMNF, Brünn, 1914, S. 632—635.

inslav

Грамотность же у немцев фиксировалась по всем землям без исключения, даже там, где число их было незначительно, как, например, в Далмации или в Горице с Градишкой.

Программа переписи 1900 г. почти в полном объеме, кроме комбинации грамотности с типом населенного пункта, была повторена в 1910 г., причем при учете грамотности в сочетании с местом рождения, во исправление прежней ошибки, группа дошкольников, а также и младшие школьники с 6 до 10 лет исключались из подсчета.

Итак, основываясь на материалах указанных австрийских переписей, мы имеем возможность более или менее полно проанализировать эволюцию общей грамотности населения и эволюцию мужской и женской грамотности с 1880 по 1910 г. (по всем четырем переписям), эволюцию грамотности десятилетних групп поколений (когорт) за 100 лет (1800—1899 гг.), возрастную структуру грамотности населения в ее развитии (с 1890 по 1910 г.), национальную грамотность (1900 и 1910 гг.), грамотность города и деревни (1900 г.), «чистую» грамотность населения отдельных земель, исключая действие миграций, и, наконец, влияние миграций (1910 г.). Во всех этих случаях относительная грамотность населения была подсчитана автором самостоятельно на основании данных австрийских переписей. Следует подчеркнуть значимость данных о грамотности поколений. В чешских областях, где рост грамотности шел практически лишь за счет школьных источников (ибо был реализован всеобуч) и где последующие «послешкольные» колебания ее были относительно невелики, грамотность поколений становится важнейшим показателем, позволяющим в значительной степени реконструировать картину развития процесса и в период, непосредственно не освещенный переписями, а именно: с 1800 по 1880 г.

Данные австрийской школьной статистики грамотности в целом как объект исследования достаточно надежны, за исключением материалов национальной грамотности. Австрийская статистика национальностей по вполне понятным причинам вообще крайне уязвима. Как известно, в качестве главного и единственного критерия при определении национальной принадлежности

inslav

в австрийских переписях признавалось не личное волеизъявление опрашиваемого и даже не родной язык, а так называемый разговорный, обиходный язык. Несмотря на очевидную искусственность и необъективность этого показателя, австрийская статистика упорно держалась за него в течение долгого времени[12].

Определение национальности по языку обиходного употребления открывало путь к самым различным статистическим махинациям, необходимым для подтасовки данных о национальной структуре населения монархии. В условиях острейшей национально-политической борьбы эти данные служили для обоснования официального курса, направленного на то, чтобы всеми силами удержать и сохранить гегемонию немцев в австрийской части лоскутной монархии.

Проверка и корректировка материалов австрийской национальной статистики с целью выявления объективных показателей — дело достаточно сложное. Определенные результаты при этом дают анализ национальной динамики, сопоставление национального и религиозного состава населения и ряд других методов. Особенно эффективен из них метод комбинированного сопоставления религиозной и национальной структуры населения (выявление искусственных статистических категорий типа «поляки-православные», «немцы-израэлиты» и т. п.). Однако он применим лишь в случае совпадения национальной и религиозной демографических границ[13].

Наконец, последнее замечание относительно типа образовательного ценза, применявшегося в австрийских переписях. Ценз грамотности, которым оперировала австрийская статистика конца XIX — начала XX в., поначалу был достаточен для того, чтобы зафиксировать и объективно отразить действительный характер процесса эволюции образовательного уровня населения на том

---

[12] *H. Mayrhofer von Hrünbühel.* Die Volkszählung im Österreich vom Standpunkte des geltenden Gesetzes, ihrer Dürchführung und eventuellen Reform. Graz, 1898, S. 107—109.

[13] Относительно фальсификаций национальной статистики в австрийских переписях существует довольно обширная литература. См., например: *А. Петров.* Об этнографической границе русского народа в Австро-Угрии. Пг., 1915; *В. Охримович.* Фактичні і фіктивні страти русинів в демографічнім білянсі Галичини. Львів, 1912; *J. Glinkiewicz.* Wyniki ostatniego popisu ludności w Austryi. Kraków, 1903.

inslav

этапе. Элементарность подобной характеристики была вполне достаточной, ибо значительная масса людей еще оставалась неграмотной, да и сама грамотность не слишком далеко выходила за рамки одного лишь умения читать, писать и считать.

С развитием школьной системы, приближением ко всеобщей грамотности (по крайней мере в центральных провинциях монархии) и усложнением образовательной структуры общества, критерий грамотности становится слишком широким и утрачивает свой первоначальный смысл. В этих условиях необходимо было в переписях населения фиксировать уже не только грамотность отдельных лиц, но и уровень их образования (высшее, среднее, специальное, обязательное) или даже тип учебного заведения, где оно было получено (университет, гимназия или реальное училище, городское училище, 8-летняя народная школа, 6-летняя народная школа и т. п.).

Недостаточность характеристики образовательной структуры населения, применявшейся в австрийских переписях, отмечалась демографами уже в начале XX в.[14]

Для изучения эволюции образовательного уровня населения Словакии и Закарпатской Украины в XIX — начале XX в. основным источником служат венгерские переписи 1869—1870, 1880, 1890, 1900 и 1910 гг. По сравнению с аналогичными австрийскими переписями их материалы в целом менее удобны для анализа. Главное неудобство заключается в том, что поскольку ни Словакия, ни Закарпатская Украина по административному делению Венгрии как самостоятельные единицы не существовали, то и в статистике они отдельно не выделялись. В настоящей работе используется ретроспективный пересчет материалов венгерских переписей 1880, 1890, 1900 и 1910 гг., сделанный применительно к указанным территориям чехословацкими статистиками в начале 20-х годов XX в. За исключением особо оговоренных случаев везде речь будет идти о так называемых словацких и украинских жупах — некоей сумме административных районов (комитатов) Венгрии, наи-

[14] См., например: *F. Schmid.* Über Begriff und Umfang der Sozialstatistik. SMNF, Brünn, 1915, S. 370.

inslav

более близкой к территориям Словакии и Закарпатской Украины, причем несколько превышающей их (в 1910 г. население словацких жуп было на 423,8 тыс. человек, а украинских — на 87,7 тыс. человек больше, чем население собственно Словакии и Закарпатской Украины) [15].

Что касается переписи 1869—1870 гг., то ее материалы упомянутым пересчетом охвачены не были. Данные этой переписи были нами обработаны самостоятельно по тем же принципам, чтобы иметь возможность сопоставить полученные результаты с результатами пересчета [16].

Данные указанного пересчета, к сожалению, довольно ограниченны и не позволяют проанализировать целый ряд процессов с желаемой полнотой. Так, например, сведениями о грамотности в комбинации с возрастом мы располагаем лишь по последней переписи 1910 г. Поэтому совершенно отсутствуют сведения о грамотности поколений, родившихся в первой трети XIX в., что лишает нас возможности охарактеризовать процесс в этот период. Кроме того, чрезмерная масштабность возрастных группировок (по 20, а не по 10 поколений) снижает ценность имеющихся материалов грамотности поколений и по второй трети XIX в. Недостаточно представлены в материалах пересчета сведения о мужской и женской грамотности. Полнее всего, пожалуй, дается характеристика национальной грамотности населения словацких и украинских жуп 1880—1910 гг., однако национальные данные в венгерских переписях, так же как и в австрийских, сильно фальсифицированы и поэтому могут быть использованы лишь после предварительной проверки и уточнения [17].

---

[15] «Statistická příručka RČS» (далее — SP RČS), D. II. Praha, 1924, str. 63*—64*, 80*—82*.

[16] Была подсчитана грамотность следующих территориальных комплексов: словацкие жупы — 17 комитатов (Абауй, Торна, Орава, Теков, Гемер, Гонт, Липтов, Новоград, Нитра, Братислава, Шариш, Спиш, Тренчин, Турец, Унг, Земплин, Зволен) и город Комарно; украинские жупы — 3 комитата (Берег, Мармарош, Угоча). «Ergebnisse der in den Ländern der ungarischen Krone am anfange der Jahres 1870 vollzogenen Volkszählung». Pest, 1871.

[17] Фальсификация венгерской статистикой национального состава населения Словакии обстоятельно разобрана в работах словацких демографов А. Мраза и Я. Светоня: *A. Mráz*. Dva důkazy o faleš-

inslav

Венгерские статистики при определении национальной принадлежности уже в переписи 1880 г. не принимали во внимание в качестве одного из значимых критериев волеизъявление самого опрашиваемого.

В основу был положен языковый принцип, а именно: родной язык. Причем от переписи к переписи это понятие толковалось все более и более расширительно, пока, наконец, не стало практически совпадать с понятием обиходного, разговорного, языка.

Так, в переписи 1900 г. родным языком записывался тот язык, который опрашиваемый считал своим и на котором «лучше и охотнее всего» говорил. В переписи же 1910 г. инструкция к опросному листу разъясняла, что у школьников родной язык может и не совпадать с родным языком их родителей [18].

Естественно, что подобные «критерии» открывали широкий простор для самых произвольных статистических махинаций. Официальная венгерская статистика вела двойной учет населения по языку, фиксируя не только национально-языковый состав населения, но и людей, использующих помимо родного еще какой-либо язык (билингвизм). Поскольку знание венгерского языка у немадьяр давало возможность толковать национальную принадлежность по собственному усмотрению, то билингвизм населения национальных районов стал для официальной статистики эффективным источником пополнения господствующей нации.

Все венгерские переписи фиксировали грамотность населения в возрасте 6 лет и старше, причем в 1880 и 1890 гг. в них учитывалось лишь гражданское население, т. е. без армии, а в 1910 г.— все население. В 1900 г. учет велся в обоих вариантах. По словацким и украинским жупам показатели грамотности при втором варианте были выше, соответственно, на 0,1 и 0,2%.

---

nosti mad'ských dat o řeči mateřské na základě znalosti řeči. «Československý statistický Věstnik», Roč. I, 1920, № 3—5, str. 120—134; *он же*. Slovensko ve světle statistiky. Praha, 1920; *J. Svetoň*. Slovaci v Mad'arsku. Prispevky k otázke štatistickej mad'arizacie. Bratislava, 1942.

[18] «Die Tätigkeit des kön. ung. statistischen Zentralamtes (1871—1911)». «Ungarische statistische Mitteilungen». Neue Serie, Bd 36. Budapest, 1911, S. 475—483, 519—520; *J. Svetoň*. Указ. соч., стр. 9—11.

inslav

Единственное, что в лучшую сторону отличает венгерские переписи от австрийских, по крайней мере перепись 1910 г.,— это усложнение образовательного ценза. В 1910 г. помимо грамотности здесь фиксировались также начальное образование (от 4 до 6 классов народной школы), неполное среднее образование (все виды образования выше элементарной народной школы, включая 4 — 6 классов гимназии) и полное среднее образование (от 8 классов гимназии и выше). Этот ценз позволяет существенно расширить характеристику образовательной структуры общества.

В самостоятельном Чехословацком государстве первая перепись населения проводилась 15 февраля 1921 г. В ней не был организован учет грамотности в комбинации с возрастом. Поэтому подсчет общей грамотности населения опять начинался с 6 лет, т. е. старым методом исключения шести поколений дошкольников. Помимо этого, грамотность фиксировалась лишь по полу, а также в сочетании с национальной принадлежностью. Других комбинаций, которые ранее были освоены в австрийских переписях, не производилось [19].

Старые принципы определения национальной принадлежности по обиходному или родному языку были заменены более точными. Вместе с тем в соответствии с официальной идеологией «чехословакизма», провозгласившей словаков ветвью единого чехословацкого народа, словаки в переписи отдельно от чехов не учитывались. Поэтому при характеристике национальной грамотности чехов и словаков в период межвоенного 20-летия приходится оперировать категориями «чехословаки» — в чешских областях и «чехословаки» — в Словакии.

Вторая общая перепись населения Чехословакии состоялась 1 декабря 1930 г. В ней был восстановлен ценз грамотности с 11 лет. Перепись 1930 г. нисколько не расширила характеристики населения в плане его грамотности по сравнению с 1921 г. Более того, прямое сопоставление имеющихся материалов этих переписей затруднено из-за различий употреблявшихся цензов [20].

---

[19] «Československá statistika» (далее — ČS). Řada VI (Sčitaní lidu, seš. 6). Sčitaní lidu v RČS 15.II 1921. D. III. Praha, 1927.

[20] ČS, Řada VI (Sčitaní lidu, seš. 11). Sčitaní lidu v RČS 1.XII 1930. Praha, 1937.

inslav

Таким образом, обе чехословацкие межвоенные переписи оказались в плане характеристик грамотности населения неизмеримо беднее прежних австрийских.

Третью перепись населения Чехословакии планировалось провести в 1940 г., однако по известным причинам она не состоялась. В 1940 г. была проведена перепись в Словакии, на территории «независимого» Словацкого государства (т. е. без районов, оккупированных Венгрией), в силу чего ее данные о грамотности населения также не слишком удобны для прямого сопоставления с материалами предшествующих и последующих переписей[21].

В народно-демократической Чехословакии первой переписью, зафиксировавшей образовательный ценз населения, была перепись 1 марта 1950 г.[22] Правда, ее материалы отражают не только результаты развития образования в межвоенное 20-летие, но и последствия 6-летней гитлеровской оккупационной политики в отношении чешской школы, эволюцию словацкой школы в период Словацкого государства, а также и первоначальные итоги демократизации образования, достигнутые при народной власти за послевоенное пятилетие. Однако в сущности это — главные итоговые материалы, характеризующие тот общий образовательный уровень населения, который народно-демократическая Чехословакия получила в наследство от предшествующей эпохи.

Огромное достоинство переписи 1950 г. заключается в том, что в ней впервые был проведен учет всех ступеней образования и таким образом зафиксирована образовательная структура общества в полном ее объеме. Правда, не удалось избежать и некоторой путаницы, вызванной не всегда удачными попытками сгруппировать в единые типы различные исторические варианты образования и скоординировать их с существующей школьной системой, реорганизованной за два года до того школьной реформой 1948 г.

Особая ценность материалов переписи 1950 г. заключается в том, что образовательный ценз фиксировался в комбинации с возрастом. Благодаря этому мы имеем возможность реконструировать картину образовательно-

---

[21] «Statisticka prírucka Slovenska». Bratislava, 1948.

[22] «Statistická ročenka ČSR 1957». Praha, 1957; «Československá statistika». Nová řada, Skupina A., sv. 26. Praha, 1958.

inslav

го уровня поколений (по 5-летним группам) и по ней ретроспективно представить общий характер эволюции образовательного уровня населения чешских областей и Словакии с конца XIX — начала XX в.

Впрочем, при использовании материалов переписи 1950 г. следует иметь в виду, что зафиксированные ею показатели не всегда могут быть автоматически применены для характеристики образовательного уровня населения Чехословакии в межвоенное 20-летие или в начале века. Прежде всего изменился национальный состав населения. Поэтому данные 1950 г. применительно к предшествующему периоду в своей сумме отражают, собственно, уровень образования населения Словакии и чешского населения чешских областей страны. Кроме того, практически не поддается учету время получения образования, что весьма важно для оценки удельного веса средней и высшей школ. Демократизация этих типов образования, проводившаяся в народно-демократическом государстве после 1945 г. и особенно после 1948 г., несомненно, должна была дать свои результаты не только в младших возрастах, но отчасти и в предшествующих поколениях.

Однако, несмотря на все эти обстоятельства, перепись 1950 г. дает достаточно полные и надежные материалы, позволяющие охарактеризовать образовательную структуру общества в целом, а возрастная граница ценза (население с 6 лет и старше) обеспечивает его сопоставимость с большинством предшествующих переписей.

Развитие школы и образования — предмет исследования различных научных дисциплин. В работе над темой автор опирался на исследования педагогического, исторического, демографического и социологического плана.

Обзор литературы, в той или иной степени затрагивающей проблематику истории школьной системы, ее социального и национального характера, развития грамотности и образовательного уровня населения, весьма затруднителен, поскольку ни в одной из перечисленных научных дисциплин, кроме педагогики, она не занимает самостоятельного места. Поэтому нам представляется целесообразным выделить и охарактеризовать наиболее важные направления исследований, имеющих непосредственное отношение к поставленной теме.

Проблематика народного образования широко пред-

inslav

ставлена в педагогической литературе. Правда, изученность различных аспектов этой проблемы весьма неравноценна. Полнее всего разработаны вопросы организации школьной системы, несколько менее — национальная и социальная характеристики школы, совершенно недостаточно — развитие всеобуча и эволюция грамотности.

Интерес к истории формирования и развития школьной системы проявляется в австрийской педагогической литературе уже со второй половины XIX в. В качестве главного объекта изучения тогда выступают школьные реформы, заложившие основы австрийской системы образования[23].

Одновременно с австрийскими работами (большей частью официального направления) появляются и чешские работы, освещающие историю собственно чешской школы, в том числе и национальный аспект ее развития. Среди них следует прежде всего назвать работы Я. Шафранка. Его двухтомная монография о чешской школе явилась по существу первым полным историко-педагогическим исследованием в этой области[24].

В чехословацкой педагогической литературе периода буржуазной республики изучение различных проблем организации образования приобретает весьма широкий характер. В этот период появляется большое число работ, освещающих историю и современное состояние отдельных звеньев школьной системы, суммирующих правовые принципы и нормы, которыми регулируется положение школы в государстве[25]. В 20—30-е годы выходит фундаментальный четырехтомный труд известного чеш-

---

[23] *J. A. Helfert.* Die österreichische Volksschule, Bd I—III. Prag, 1860—1861; *A. Ficker.* Geschichte, Organisation und Statistik des osterreichischen Unterrichtswesens. «Bericht über österreichisches Unterrichtswesen». T. 1. Wien, 1873; *G. Wolf.* Das Unterrichtswesen in Oesterreich unter Kaiser Josef II. Wien, 1880; *S. Frankfurter.* Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Herman Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform. Wien, 1893; *G. Strakosch-Grassman.* Geschichte der österreichischen Unterrichtswesens. Wien, 1905; *A. Weiss.* Geschichte der Theresianischer Schulreform in Böhmen. Bd I—II. Wien — Leipzig, 1905—1908.

[24] *J. Safranek.* Vývoj soustavy obecního školství v Kralovství Českem. Praha, 1897; *он же.* Školy české. Obraz jejích vývoje a osudů. D. I—II. Praha, 1913—1918.

[25] *J. Bezdiček.* Československé střední školství v předpisech, tradici a praxi. Brno, 1934; *K. Buzek.* Úvod do studia právních základů

inslav

ского педагога О. Каднера «Развитие школы и ее современная система», значительное место в котором отведено истории отечественной школы[26]. В межвоенное 20-летие изучение и разработка проблем школы в аспекте ее системы и организации приобретает в педагогике характер самостоятельного направления.

В народно-демократической Чехословакии в первые послевоенные годы это направление некоторое время еще продолжает развиваться[27], однако после школьной реформы 1948 г., реализовавшей принципы единой школы, интерес к проблемам школьной организации отходит на второй план. В серии последующих общепедагогических работ и учебных пособий этот сюжет рассматривался как побочный[28] (особняком стоит лишь вузовский учебник Й. Кепрты[29]). Историко-педагогические работы, которые появляются в 50—60-е годы, восполняют некоторые пробелы предшествующего исследования (например, в области словацкой и украинской школ)[30]. Наиболее же

---

národního školství v RČS. Praha, 1930; *E. Čapek.* Národní školství v ČSR. Praha, 1930; *он же.* Reforma střední školy v RČS. Praha, 1929; *J. Čeňek.* Reforma středního školství, její podstata a cíle. Praha, 1933; *N. Černý.* Jak reformujeme měšťanskou školu. Praha, 1934; *J. Hendrych, M. Šmok.* Střední školství v RČS. Praha, 1923; *A. Hrazdil.* Střední škola ve 12 statéch evropských. Praha, 1934; *L. Jarolímek.* Školska reforma a potřeba povinné národní školy vyššího stupně. Praha, 1929; *J. Keprta.* O národním školství v hl. městě Praze. Praha, 1922; *R. Neuhöfer.* Střední školství v prvých deseti letéch ČSR po strance organisační. Praha, 1928; *V. Přihoda.* Racionalisace školstvi. Praha, 1930; *A. Rosa, J. Jindra.* Průmyslove a odborné školství v RČS. Praha, 1928.

26 *O. Kádner.* Vývoj a dnešní soustava školství. D. I—IV. Praha, 1929—1938.

27 *E. Čapek.* Stav školství a reforma. Praha, 1947; *L. Novomeský.* Výchova socialistického pokolenia. Bratislava, 1949; *V. Přihoda.* Mušlenka jednotné školy. Praha, 1948; *O. Pavlík.* Navrh na reformu školskeho systému. Bratislava, 1945.

28 *J. Vaňa.* Dějiny pedagogiky. Praha, 1955; *B. Uher, J. Kopač, V. Uher.* Přednašky z pedagogiky. Praha, 1957; *J. Karniková.* Repetitorium pedagogiky. Praha, 1962; «Pedagogika». Praha, 1967.

29 *J. Keprta.* Organisace a sprava československého školství. Praha, 1956.

30 *J. Čečetka, F. Vajcík.* Dějiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny. Bratislava, 1956; *E. Strnad.* Vlastenecký učitel. Dokumenty a materialy k vývojí učitele v době obrození. Praha, 1955; *А. Чума, А. Бондар.* Українська школа на Закарпатти та Східній Словаччині. Історичний нарис, ч. І. Пряшів, 1967; «Краткая история Карлова университета». Прага, 1965.

inslav

полная работа 60-х годов по истории чехословацкой школы принадлежит польскому автору Е. Домбровской-Зембжуской [31].

Интерес к вопросам организации школьной системы, равно как и ко всей проблематике «школа и общество» в целом, вновь начинает активно проявляться в чехословацкой научной литературе примерно с середины 60-х годов, что было связано с отмеченными выше сдвигами в роли и значении образования на современном этапе. Появляется ряд исследований экономического, философско-социологического и сравнительно-педагогического плана, с различных точек зрения анализирующих характер и организацию современного образования как в свете новых требований, так и в его историческом развитии [32]. Среди них следует выделить работу В. Паржизка «Педагогические проблемы систем образования» и коллективный труд «Очерки по истории педагогики», содержащие интересный материал и по истории отечественной школьной системы [33].

Итак, история чешской и словацкой школ в плане ее общей организации изучена в чехословацкой научной литературе достаточно широко, хотя, может быть, и не очень равномерно. Значительно хуже исследована социальная проблематика школы. По существу анализ чехословацкой школьной системы в социальном плане начался только в межвоенный период, причем интерес к этим вопросам возник одновременно и со стороны педагогов, и со стороны социологов. В эти годы появляется ряд весьма содержательных частных исследований, посвященных анализу социального состава учащихся школ различных типов, престижу отдельных профессий у разных социаль-

---

[31] *E. Dąbrowska-Zembrzuska.* Szkolnictwo w Czechosłovacji. Wrocław — Warszawa — Kraków, 1963.

[32] *J. Auerhan.* Technika, kvalifikace, vzdělání. Praha, 1965; *R. Richta a kol.* Civilizace na rozcestí Praha, 1966; *J. Blucha.* Kvalifikace jako sociologická kategorie. Praha, 1969; *K. Galla.* Úvod do sociologie výchovy. Praha, 1967; *M. Cipro.* Modernizace základního vzdělání. Praha, 1968; «Moderné prúdy v pedagogickej vede». Bratislava, 1968.

[33] *V. Pařízek.* Pedagogické problémy vzdělávacích soustav. Praha, 1967; *J. Kopecký, J. Kyrášek, F. Singule, V. Spěváček.* Kapitoly z dějin pedagogiky (se zřetelem k vývoji v českých zemích). Praha, 1966.

inslav

ных групп учащихся и т. п.[34] Кроме того, социальная проблематика школы находит отражение и в общесоциологических работах[35].

В послевоенный период социальная характеристика буржуазной школы, несмотря на очевидную актуальность этого вопроса, в чехословацкой научной литературе практически не разрабатывается.

Недостаточно полно исследована также и национальная проблематика школы, имеющая для характеристики чешской и словацкой школ всего рассматриваемого периода первостепенное значение. Правда, в историко-педагогической литературе данный вопрос получил определенное освещение. Однако полноценный анализ национального характера школы возможен лишь в общем контексте национальной проблематики. К сожалению, в собственно исторических исследованиях данный вопрос долгое время не пользовался тем вниманием, которого он заслуживал. Между тем его значимость для историографии очевидна, ибо многие аспекты национального развития не могут быть по-настоящему поняты без учета роли школы как важнейшего национального института. В довоенной же буржуазной историографии история национальной школы присутствует лишь как один из побочных участков национально-политической борьбы[36]. В послевоенной чехословацкой исторической литературе этот пробел начал восполняться прежде всего усилиями словацких историков (Ф. Бокес, Ю. Месарош), однако в общих трудах по отечественной истории национальная проблематика школы все еще не нашла необходимой интерпретации. Развитие школы и образования продолжает традиционно рассматриваться как изолированный вопрос, а не как органический элемент процессов национального и культурного развития[37].

---

[34] *M. Nečasová-Poubová.* Školní prospěch a socialní poměry dítěte. Praha, 1929; *L. Koubek.* Sociologický výzkum žactva měšťanských škol. Praha, 1932; *J. Doležal, Z. Ullrich.* Výzkum abiturientů českých středních škol. «Statistický obzor», 1935, № 4—10; *Z. Ullrich.* Životní plany naších abiturientů. «Statistický obzor», 1937, № 6—10.

[35] *J. A. Blaha.* Sociologie inteligence. Praha, 1937; *J. Šima.* Sociologie výchovy. Praha, 1938.

[36] См., например: *Z. Tobolka.* Politické dějiny čeckoslovenského národa od r. 1848 až do dnešni doby, D. 1—4. Praha, 1932—1937.

[37] Отметим, что национальная проблематика школы не потеряла до сих пор и своей политической актуальности. Об этом свидетельст-

inslav

Наконец, наименее изученной из рассматриваемого нами круга проблем является проблема развития грамотности и эволюции образовательного уровня населения Чехословакии. Единственная крупная работа, посвященная грамотности, принадлежит австрийскому статистику А. Рому. Она была опубликована еще в 1914 г.[38] В ней дается общий обзор развития грамотности в отдельных землях Австрии за 30-летие 1880—1910 гг. Во всей обширной демографической и исторической литературе Чехословакии межвоенного 20-летия, да и послевоенного периода, нет ни одного обстоятельного исследования на эту тему. Отчасти это было связано с тем, что данный вопрос, по крайней мере для Чешских земель, в XX в. представлял уже чисто исторический интерес. С другой стороны, характеристика населения в аспекте его образовательного уровня и до сих пор еще представляет собой наименее разработанный участок демографии. Здесь не изучены многие важнейшие методические вопросы — факторы, определяющие характер эволюции грамотности, исчисление и оценка динамики данного процесса, корреляция общей и возрастной грамотности и т. п.

В современной чехословацкой демографической литературе интерес к анализу образовательного уровня населения (правда, пока по материалам послевоенных переписей) наметился только в последнее время[39].

История австрийской и венгерской школ, а в связи с этим и история школы в Чешских землях и Словакии нашла определенное отражение и в русской дореволюционной исторической и историко-педагогической литературе. Школьным реформам конца XVIII в. посвящен специальный раздел в обстоятельной монографии П. Митрофанова, освещающей деятельность австрийского императора Иосифа II[40]. Развитие народного

вует, в частности, недавнее появление в ФРГ работы, тенденциозно освещающей историю школы в Чешских землях («Die deutsche Schule in den Sudetenländern». München, 1967).

[38] *A. Rom.* Der Bildungsgrad der Bevölkerung Österreich und seine Entwicklung seit 1880, mit besonderer Berücksichtigung d. Sudeten- und Karpathenländer. SMNF, Brünn, 1914.

[39] *V. Srb.* Úvod do demografie. Praha, 1965.

[40] *П. Митрофанов.* Политическая деятельность Иосифа II, ее сторонники и враги. СПб., 1907.

inslav

образования в Чешских землях в начале XX в. было темой работы Д. Е. Любченко[41]. Среди работ меньшего объема[42] особо следует выделить работу Н. Х. Весселя, специально занимавшегося анализом организации школьных систем в отдельных европейских государствах. Помимо этого, по истории австрийской и венгерской школы конца XIX — начала XX в. существует значительное количество статей, опубликованных в различных периодических изданиях[43].

В советской научной литературе по истории чешской и словацкой школ XIX—XX вв. существуют в основном лишь частные исследования[44], среди которых особо следует отметить диссертацию С. Н. Дзюбинского, посвященную одной из важнейших проблем истории чешской национальной школы[45]. История закарпато-украинской школы до 1945 г. нашла освещение в работах украинских историков и историков народного образования[46].

---

[41] *Д. Е. Любченко.* Народное образование и сокольские общества у чехов. М., 1910.

[42] *Н. Х. Вессель.* Училищные системы Пруссии, Австрии, Швейцарии и Франции. СПб., 1869; *И. Скворцова.* О народном воспитании и образовании в Венгрии. М., 1895; *Е. П. Ковалевский.* Что дало Австрии по народному образованию 50-летнее царствование императора Франца-Иосифа. СПб., 1899. *А. Сиротинин.* Народная школа у словаков. СПб., 1903; *С. Николаев.* Народная школа в Австрии. М., 1909.

[43] См. библиографическую сводку: *Н. М. Пашаева.* Австрия и австро-славянские отношения в русской и советской исторической литературе. «Международные отношения в странах Центральной и Восточной Европы и их историография». М., 1966.

[44] Библиографию статей см.: *А. И. Пискунов.* Советская историко-педагогическая литература (1918—1957). Систематический указатель. М., 1960.

[45] *С. Н. Дзюбинский.* Чешская школьная Матица. Канд. дисс. М., 1947.

[46] *А. Д. Боднарь.* Из истории школы в Закарпатской Украине до воссоединения ее с Советской Украиной. «Советская педагогика», 1954, № 3; *А. Ф. Хичій.* З історії шкільництва в Закарпатті з 18 ст. до возз'єднання з Радянською Україною. «Наукові записки Ужгородського університету», т. XXIX. Ужгород, 1957; *И. Г. Коломиец.* Социально-экономические отношения и общественное движение в Закарпатье во второй половине XIX в., т. 2. Томск, 1962.

inslav

Глава I

НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ И ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ КАПИТАЛИЗМЕ

Прежде чем обратиться непосредственно к истории школы и образования в Чехословакии в конце XVIII—первой половине XX в., было бы целесообразно хотя бы в самых общих чертах рассмотреть основные факторы, определившие развитие школы и образования при капитализме вообще (тем более, что на материале одной страны получить полную картину не всегда возможно), а также разобрать некоторые методические вопросы, возникающие при описании и характеристике процессов эволюции грамотности.

Развитие капитализма, повлекшее за собой глубокие перемены в жизни общества в целом, положило начало новому этапу и в культурном развитии общества, обусловив, в частности, процесс подъема культурного, образовательного уровня населения. Причины этого следует искать в объективном усложнении процесса социализации вслед за значительным усложнением всей жизни общества с переходом от феодализма к капитализму[1].

При феодализме основной ячейкой социализации была семья. Здесь ребенок получал главные сведения об окружающем мире, усваивал определенную систему социальных ролей, получал профессиональную подготовку к производственной деятельности. Передача ему

[1] Социализация представляет собой обязательный процесс усвоения новыми поколениями человеческого общества культуры как совокупности аккумулированного социального опыта. Человек, представляя собой при рождении лишь «потенцию» человеческой личности, в своем последующем превращении в члена общества должен освоить культуру, т. е. пройти определенный процесс воспитания и обучения, подготавливающий его к включению в многообразную систему социальных связей. См.: *И. Кон.* Социология личности. М., 1967.

inslav

качеств, знаний и навыков, необходимых для труда, осуществлялась функционально, т. е непосредственно в процессе производства. Это было обусловлено уровнем производства и самим характером труда, не требовавшими в тот период даже элементарной грамотности, замкнутостью и ограниченностью социальных связей индивида.

Феодальная школа не подготавливала к какой-либо специальности. Она имела вспомогательную функцию создания более широких контактов с миром и воспитания в религиозном духе.

Развитие капитализма и вызванное им углубление общественного характера производства, усложнение жизни общества во всех ее сферах неизбежно потребовали и усложнения процесса социализации. Прогрессирующее общественное разделение труда, неизмеримо расширившее прямые и косвенные связи индивида, начавшаяся индустриализация производства, изменившая характер труда и потребовавшая работника иного типа подготовки, явственно обнаружили недостаточность семейных форм социализации и необходимость формирования самостоятельного общественного механизма для выполнения этих функций — новой организации школы.

Смысл и характер требований, предъявляемых в эпоху капитализма процессу социализации, яснее всего прослеживаются в экономическом плане (воспитание новых поколений как подготовка к труду, к производственной деятельности).

В системе производительных сил общества человек, рабочая сила, является главным элементом. Уровень его подготовки, его знания, навыки и опыт (а они есть результат полученного различными путями образования), их объем и содержание, их структура и характер тесно взаимосвязаны с уровнем развития производства и характером труда и обусловлены ими. Это положение очевидно и в применении к отдельному работнику, и особенно в отношении совокупной рабочей силы. В целом можно сказать, что данному уровню развития производства соответствует и некий определенный, характеризующийся своим объемом, структурой и пропорциями фонд знаний, навыков и опыта, которым должна обладать совокупная рабочая сила. Структура фонда

inslav

знаний выражает многообразие профилей подготовки в соответствии с профессиональной дифференциацией и многообразие уровней подготовки в соответствии с градацией общественного труда по степени его сложности.

Образование поэтому представляет собой экономически необходимый элемент воспроизводства рабочей силы с конкретным характером, уровнем и структурой подготовки. В процессе его материализуется, осваивается рабочей силой фонд знаний и навыков, существующий номинально и необходимый для нормального функционирования производства и общества в целом.

Изменение характера труда и уровня производства влечет за собой и изменение в характере и формах образования. Уже на стадии капиталистической мануфактуры происшедшие сдвиги в характере труда обнаружили определенную недостаточность существующих форм подготовки работников (функционального воспитания). Окончательно оформленный характер это несоответствие приобретает с эпохой промышленной революции. Новый уровень производства и машинный характер труда потребовали более высокой степени подготовки основной массы работников. Индустриальному производству был нужен работник иного типа, нежели неграмотный или полуграмотный феодальный крестьянин или ремесленник цеховой выучки. От промышленного фабричного рабочего требовались другой объем и состав знаний, новые производственные навыки, иной характер личностных качеств. Старые формы обучения, как правило, такой подготовки обеспечить уже не могли.

Примерно так же обстояло дело в сфере сложного труда, в сфере занятий, требовавших средних и высших ступеней подготовки. Средневековая европейская средняя и высшая школа, предназначенная для узкого круга социально и культурно привилегированных лиц, давала образование преимущественно теологического характера. Организационно она в значительной части принадлежала церкви, и среди ее практических целей большое место занимала задача подготовки духовенства. Кроме того, теологически в ту эпоху понимался и сам смысл образования, поскольку духовное развитие протекало преимущественно в религиозных формах.

inslav

Религия выступала как универсальная концепция толкования мира, а латынь — как международный язык образованных людей. Поэтому значительное место в учебном курсе занимали богословие и латынь. Вместе с тем в период позднего феодализма средняя и высшая школа, по-видимому, уже начала выполнять определенную, хотя и весьма ограниченную, экономическую функцию, готовя специалистов для сферы государственного управления и некоторых других областей деятельности.

Развитие капитализма существенно расширило сферу занятий сложного труда, радикально изменило ее внутреннюю структуру, что неизмеримо усилило экономическую значимость среднего и высшего типов образования и потребовало коренной перестройки соответствующих типов школы.

Таким образом, новые общественно-экономические потребности подготовки рабочей силы, исторически возникшие в связи с промышленной революцией, общее усложнение социализации с развитием капиталистических отношений объективно обусловили необходимость принципиально новой организации образования, выдвинули школу на первый план в качестве важнейшего механизма социализации. Вместе с тем они потребовали кардинальной реорганизации самой старой школы — изменения ее воспитательной, формативной функции, создания (или расширения) ее инструментальной и информационной функций, превращения школы в систему общенационального масштаба, т. е. полной внутренней и внешней модификации феодальной школы.

Этот сдвиг от феодальной школы к буржуазной, будучи важнейшим рубежом в истории самой школы, явился одновременно материальной предпосылкой последующего роста образовательного уровня населения, диктовавшегося необходимостью усложнения социализации при капитализме. Миссия духовной подготовки рабочей силы к производственной деятельности, ставшая теперь основной задачей школы, в принципе определила многие существенные моменты буржуазной организации образования.

Во внутреннем плане она обусловила новые цели и задачи образования, его объем и содержание, харак-

inslav

тер сочетания общих и специальных знаний и навыков, в определенной степени — цели воспитания и т. п. В низшей школе, например, где раньше почти безраздельно господствовало вероучение, на первый план в этой связи выходят чисто практические предметы. Экономический смысл элементарного образования требовал ознакомления с реальными знаниями, обучение схоластике обращалось в ненужную роскошь. Средняя школа также постепенно превращается в учебное заведение, преследующее цели более или менее полного развития личности в соответствии с текущими требованиями по объему и направленности подготовки. Религия все больше теряет свои позиции универсального мировоззрения, уступая место научным знаниям и представлениям о мире.

Во внешнем же плане эта новая миссия школы обусловила масштаб школьной организации, структуру образования по уровням (ступеням) подготовки и ее пропорции, а также профессиональную структуру школы и удельный вес отдельных профилей подготовки.

Очевидно, например, что прогрессирующий процесс общественного разделения труда и обособления все новых и новых сфер деятельности при капитализме, вызывая появление новых профессий и специальностей, требовал дифференциации и образования. С ним было связано выделение естественного и технического направлений в высшей школе, формирование отдельного звена среднего специального образования, расслоение общей средней школы на гуманитарное (классическое) и естественно-техническое (реальное) направления.

Очевидно также, что исторически складывавшаяся при капитализме система школы как цепь последовательных циклов и преемственных ступеней обучения — начального, неполного среднего, полного среднего и высшего — была в значительной степени определена приспособлением образования к объективной градации общественного труда по степени его сложности[2].

---

[2] В данном случае мы отвлекаемся от роли внутренних школьных педагогических факторов, также влияющих на характер школьной организации, на объем и содержание курса отдельных школьных звеньев (например, возрастная физиологическая и психологическая специфика отдельных этапов детского развития и т. п.).

inslav

Кардинальное значение для школьной системы в этом плане имели объективные пропорции общественного труда.

Уровень и масштаб подготовки основной массы производителей при капитализме определяется характером простого труда. (Под простым трудом на каждом данном этапе понимается такой труд в главной массе занятий сферы материального производства, который требует минимально необходимой в текущий момент выучки.)

Доминирующий, массовый характер простого труда обусловливает прежде всего массовый, всеобщий масштаб этой подготовки. В силу этого низшие звенья буржуазной школьной системы, функцией которых (вместе с примыкающими к ним формами профессионального ученичества) является формирование основной массы работников, должны носить всеобщий, обязательный для всех характер.

Организация школы в ее низшем звене как школы общедоступной, всеобщей, обязательной для всех представляет собой в историческом плане процесс достаточно сложный и противоречивый.

Сама идея всеобщего обучения в той или иной форме — в семье, в приходе или в школе — появляется еще в концепциях религиозных реформаторов XVI в. (М. Лютер в Германии, Д. Нокс в Шотландии), причем необходимость его аргументируется в тот период по преимуществу интересами церкви (единства веры), но также и государства. Среди собственно социальных мыслителей того времени в общей форме эту идею высказывает в своей «Утопии» Т. Мор, у которого она связана с постулатом труда как первейшей обязанности всех граждан общества.

Современное содержание идея всеобщего обучения, всеобщей школы получает позже — в некоторых педагогических системах XVII в., прежде всего у великого чешского педагога Яна Амоса Коменского.

Практическая реализация всеобщего обучения детей в отдельных странах Европы сильно разнилась как хронологически, так и по своим формам. С точки зрения формы организация всеобщего обучения в ряде стран сразу становится делом государства и вводится через систему учреждаемых им государственных и муници-

inslav

пальных (общинных) школ или находящихся под его общим контролем церковных школ. В других странах она развивается сначала по инициативе различных местных административных, промышленных или общественных институций и государственный характер приобретает значительно позже.

Если судить по государственному законодательству (что, впрочем, будет не совсем точно, ибо оно в известном смысле является формальным показателем), то в хронологическом плане организация всеобщей школы в Европе занимает весьма длительный период. В одних государствах всеобуч получает законодательное воплощение уже в XVII — XVIII вв. (Шотландия — конец XVI в., Саксония, Вюртемберг — XVII в., Пруссия — первая половина XVIII в., Австрия — последняя четверть XVIII в.), в других окончательное введение его падает в основном на вторую половину или даже последнюю треть XIX в. (Англия, Италия, Франция), хотя во многих случаях соответствующие попытки имели место и раньше.

Раннее декретирование школьной повинности (XVII — XVIII вв.) в ряде государств Европы было обусловлено вполне конкретными историческими обстоятельствами, причем далеко не всегда результатом декрета было действительное развитие всеобщего обучения. Поздний же характер законодательства в другой группе государств также отнюдь не свидетельствует о том, что всеобуч возник там на пустом месте лишь в конце XIX в. В развитых буржуазных странах Европы низшее образование, приобретая достаточно широкие масштабы, становится общедоступным уже в первой половине XIX в.

Если анализировать существо процесса — реальное развитие всеобщего образования, а не только его законодательную форму, то принципиальная взаимосвязь сдвигов в организации низшей школы в Европе с капиталистической индустриализацией, требовавшей всеобщности и обязательности или хотя бы общедоступности, массовости образования, несомненна, хотя и не всегда буквальна в силу специфических дополнительных обстоятельств.

Если пропорции, масштабы простого общественного труда экономически обусловливают всеобщий характер организации низшего, так называемого элементарного, или основного, образования, то степень сложности про-

inslav

стого труда (а она исторически есть величина переменная) диктует внутреннее наполнение подготовки индивидуального работника — уровень и содержание его знаний и навыков, характер сочетания в них общей и специальной выучки, в определенном плане — состав и степень развития его личностных качеств.

Развитие материального производства при капитализме в качестве одного из источников базировалось на использовании в целях увеличения эффективности производства результатов новых научных и технических достижений. Отсюда рост научно-технической основы и оснащенности производства, расширение объема необходимой научно-технической информации (т. е. фонда знаний). Все это неизбежно повышало роль и значение духовного элемента производства — как в сфере занятий сложного труда, так и, по главной тенденции,— в сфере простого труда.

Поскольку сам характер простого труда усложнялся, постольку должно было меняться и возрастать само содержание подготовки основной массы работников.

Развитие массовых звеньев общего и профессионального образования в ведущих капиталистических странах Европы в XIX—XX вв. дает весьма схожую картину увеличения содержания подготовки работника по всем ее компонентам. Проще всего среди этих компонентов прослеживается развитие общеобразовательной подготовки. История народного просвещения в странах Европы с конца XVIII — начала XIX в. свидетельствует о том, что объем основного, элементарного образования постепенно возрастает, круг учебных предметов, ограниченный поначалу лишь законом божьим, чтением, письмом, арифметикой и элементами трудового воспитания, заметно расширяется за счет дисциплин гуманитарного и естественно-технического цикла, растет число учебных дней в году, увеличиваются (в годах) сроки обязательного обучения, в связи с чем реформируется и сама организация всеобщей элементарной школы. Таким образом, фонд необходимых знаний даже неквалифицированного работника, т. е. работника с одной лишь обязательной общеобразовательной подготовкой без специальной выучки, ощутимо прогрессирует.

Сложнее проследить характер эволюции квалификационной подготовки, ибо она сочетает в себе не только

inslav

специальные знания, но и конкретные навыки, необходимая степень искусности которых колебалась в ту или другую сторону весьма существенно. Сама категория квалификации, наиболее чувствительно связанная с производством, вслед за его развитием постоянно усложнялась и дифференцировалась, изменялся удельный вес знаний и навыков внутри нее, менялся ее общий объем, менялась граница между нею и общей подготовкой в связи с тем, что некоторые элементы специального образования проникали в общее (например, естественные науки) и наоборот.

Известно, что одним из существенных источников повышения эффективности капиталистического производства и увеличения производительности труда в XIX— первой трети XX в. явилось прогрессирующее разложение единого цикла выработки изделия на все более простые и элементарные операции, в результате чего труд, требующий высокой ремесленной виртуозности, все более и более уступал место труду, для которого были достаточны практически минимальные навыки.

Но это был лишь один из процессов, влиявших на эволюцию характера простого труда. Одновременно с ним имели место и процессы прямо противоположные, так что изменение удельного веса навыков в общем фонде знаний работника представляло собой картину далеко не однозначную.

Более определенный характер носила в сфере квалификационной подготовки эволюция специальных знаний, которая возрастала вслед за усложнением индустриального производства.

Внутренняя сложность категории квалификационной подготовки значительно затрудняет общую оценку ее развития в интересующий нас период. Но тот факт, что в XIX в., особенно со второй его половины, производственное ученичество, обучение специальности непосредственно в производстве, все более утрачивает свой монопольный характер и функция эта переходит к особому самостоятельному звену школьной системы, несомненно свидетельствует не только о прогрессивном разделении общественного труда, но и о переходе профессионального обучения, квалификационной подготовки в массе своей на более высокий уровень.

inslav

В эволюции основного образования в период капитализма можно выделить три крупных последовательных ступени, которые в большей или меньшей мере будут соответствовать и основным этапам технического прогресса материального производства за последние 150 лет — промышленной революции, техническому перевороту конца XIX — первых десятилетий XX в. и, наконец, современной научно-технической революции. С точки зрения обязательной общеобразовательной подготовки первая из них может быть охарактеризована как ступень всеобщей элементарной грамотности населения (начальное образование в объеме умения читать, писать и считать); вторая — как ступень всеобщего неполного среднего образования; третья, начавшаяся в ряде индустриальных стран в последние два-три десятилетия,— как период массового распространения полного среднего образования.

Разумеется, эту взаимосвязь ступеней эволюции обязательного образования с этапами развития индустриального производства и характера труда можно констатировать лишь в самом общем плане. Характер подготовки работников не исчерпывается запросами лишь производственно-экономической сферы, хотя и в решающей степени зависит от них. Свой счет к уровню и характеру массовой подготовки предъявляют и другие сферы, например военная, потребности которой исторически неоднократно оказывались непосредственной причиной реорганизации всеобщей школы в плане повышения уровня основного обязательного образования.

Многое в содержании основного образования определяется характером исторических, национальных, культурных и педагогических традиций.

Кроме того, указанные этапы в развитии образования далеко не всегда можно выделить в чистом виде. Главными критериями при определении уровня основного всеобщего образования являются не столько обязательная длительность обучения, сколько реальный объем и содержание подготовки. Небольшая разница в формальной длительности сроков обязательной школы каких-либо стран может скрывать совершенно различные этапы в развитии всеобщего образования в них.

Более того, даже в рамках отдельной страны единое по длительности обязательное образование далеко не всегда бывает единым по своему уровню. Некая средняя степень

inslav

сложности простого общественного труда, складывающаяся из характера этого труда в ведущих отраслях материального производства,— величина в известном смысле условная: достаточно сопоставить простой труд в промышленности и в сельском хозяйстве. Поэтому в развитии общего основного образования при капитализме явственно прослеживается тенденция разделения этого образования на нормальный городской и ухудшенный сельский варианты. Например, расширение всеобщего обязательного образования с начального до неполного среднего в большинстве капиталистических стран реально коснулось прежде всего городской молодежи. В сельских же школах продление сроков учебы, как правило, не сопровождалось соответствующим расширением числа и объема учебных курсов. Сельская молодежь практически продолжала получать лишь начальное образование несколько повышенного типа, но отнюдь не неполное среднее.

Итак, массовые масштабы простого общественного труда обусловили всеобщий и обязательный характер основного образования и, следовательно, низшего звена буржуазной школы. Подготовка же специалистов для сферы занятий сложного труда такого всеобщего, массового характера не должна была иметь, ибо масштабы сложного труда — ограничены. Вместе с тем масштабы сложного труда в буржуазном обществе исторически представляют собой величину возрастающую.

Усложнение капиталистического производственного и общественного организма характеризовалось постепенным расширением сферы духовного производства, ростом занятий, связанных с духовной деятельностью, увеличением масштаба сложного труда. Общественные потребности в категории работников, получивших всестороннюю подготовку и развитие, необходимые для выполнения сложного и творческого труда, последовательно увеличивались. Все это оказывало прямое воздействие на характер развития «немассовых» типов образования.

История образования в XIX—XX вв. характеризуется весьма последовательным абсолютным и относительным ростом (особенно с конца XIX в.) немассовых типов подготовки. (Своего рода опосредованным показателем того же процесса может служить и увеличение объема обязательного образования в XIX—XX вв., которое по существу представляло собой превращение неких новых более вы-

inslav

соких уровней подготовки из немассовых в массовые, всеобщие.)

То обстоятельство, что масштабы отдельных уровней подготовки определяются пропорциями общественного труда соответствующих уровней сложности, наложило существенный отпечаток на организацию школьной системы. Эти объективные пропорции общественного труда и в особенности соотношение простого (массового) и сложного (немассового) труда экономически обусловили деление школы на так называемые всеобщие и избирательные звенья с четкой границей, обеспечиваемой специальным механизмом отбора между ними. (Соответствующий механизм отбора, хотя и несколько иного характера, имеется и внутри избирательной школы между ее отдельными ступенями.)

Исторически граница между обязательным и избирательным образованием не была неизменной. Расширение объема основного образования всякий раз изменяло ее, что не могло не отразиться на организации школьной системы. В самом деле, каждая новая ступень в развитии всеобщего образования логически должна была представлять собой превращение низшего звена избирательной подготовки в высшее звено массовой. А это предполагало определенную ломку изолированного, замкнутого характера низшего звена избирательной школы, перемещение вверх границы между всеобщими и избирательными звеньями, изменение механизма отбора.

Практически, однако, данная перестройка буржуазной школы проходила не в форме последовательной демократизации низших звеньев избирательной школы, а в форме создания параллельных им общих демократических типов школы соответствующей ступени.

Объяснение этому обстоятельству следует искать в том, что в буржуазном обществе школа является не только механизмом социализации, но и выступает в роли одного из механизмов социальной мобильности, социальной карьеры.

В феодальном обществе каждый человек свои социальные позиции получал в готовом виде уже при рождении. Он получал их фатально — в зависимости от того, кем были его родители,— и пожизненно. Его личные качества, его стремления не играли никакой роли. Возможности изменить социальное положение практически или

inslav

не существовали, или носили исключительный характер (в кризисные периоды). Социальная мобильность была ограничена, как правило, рамками одного сословия.

Образование при феодализме являлось привилегией господствующих классов. Эта привилегия была следствием их монополии на государственную службу, требовавшую определенной подготовки, образования. Образование должно было утверждать властвующую и денежную аристократию еще и в качестве аристократии духа. Естественно поэтому, что престиж образования был органически связан с высокими социальными позициями в обществе. И если сословный характер самой школы, может быть, и не всегда был резко выражен, то тем не менее в феодальной организации она и не могла в силу общих обстоятельств играть какую-либо серьезную роль как канал социальной мобильности.

Буржуазное общество разбило корпоративно-сословные барьеры между различными социальными слоями и группами, расчистило пути передвижения в «социальном пространстве», открыло личности не ограниченную прежними юридическими запретами возможность «пути наверх», возможность вертикальной социальной мобильности. Вместе с тем капитализм развил и усложнил социальную дифференциацию. Достаточно вспомнить в самых общих чертах характер и масштабы экономических процессов, эволюцию социальной структуры города и деревни от феодализма к капитализму, рост удельного веса городского населения и т. п.— различие социального состава феодального и буржуазного обществ в целом, чтобы представить себе все масштабы происшедших социальных сдвигов. Следует заметить при этом, что обусловленный ходом экономического развития рост сферы сложного труда постепенно расширял (особенно с начала XX в.) средние и отчасти высшие социальные позиции, что определило и необходимость вертикальной социальной мобильности. Слой буржуазной интеллигенции, например, не мог развиваться только за счет самовоспроизводства. Он требовал постоянного притока со стороны других, в том числе низших, социальных слоев.

Оба эти обстоятельства придали вертикальной социальной мобильности при капитализме характер массового общественного явления — социальной карьеры.

inslav

Но достижение тех, более высоких социальных позиций, которые были связаны со сферой сложного труда, было невозможно без получения среднего и высшего образования. Школа, таким образом, объективно становится одним из механизмов социальной карьеры, а образование, хотя и несколько на иной основе, сохраняет ореол одного из критериев высокого социального положения. (Разумеется, указанную роль школы не следует преувеличивать. Она была довольно ограниченной, ибо главным критерием социального положения при капитализме были и остаются деньги, так же как при феодализме им являлась сословная принадлежность.)

Буржуазная демократизация общественных отношений, естественно, затрагивает и школу. Отменяя сословные привилегии, капитализм и в области образования декларирует гражданские права человека. Однако вместо реальных достоинств личности — способностей, труда, энергии, воли — на самом деле на первый план выступает их универсальный эквивалент в буржуазном обществе — деньги. Деньги в буржуазной системе образования становятся могущественным фактором социальной селекции, заменяя в этой роли ликвидированные сословные привилегии.

Платность обучения, общие материальные условия учебы в средней и высшей школе выступают теперь в качестве дополнительного барьера между основным и последующим образованием. При этом материальный барьер не обязательно должен будет совпадать с границей между всеобщей и избирательной ступенями образования. Принцип всеобщности обучения еще не гарантирует автоматически демократизма в этом звене школьной системы. И «всеобщая» школа может быть организована недемократично, раздельно для разных социальных групп. Народная школа в действительности может являться лишь школой для неимущих. Стремление сохранить социальную элитарность средней и высшей школы обеспечивается несложным приемом — расчленением всеобщей школы на независимые звенья и продвижением материального барьера «в глубь» неполной средней и даже начальной школы.

Итак, деньги являются первым, но далеко не единственным способом, обеспечивающим фильтрацию жаждущих пробиться наверх, используя лестницу образова-

inslav

ния. В XX в. механизм социального отбора в буржуазной школе разработан гораздо более тонко. Избирательная школа уже потеряла в ряде капиталистических стран свои внешние непривлекательные признаки классовости. Но явное стало тайным. На смену очевидным барьерам пришли иные «научно» разработанные методы селекции, на практике не менее надежно обеспечивающие элитарность высших звеньев буржуазной школы.

Элитарный характер избирательной школы оказывал прямое влияние не только на социальный облик буржуазной интеллигенции, фильтруя классовый состав учащихся, но и на масштабы образования. Ее консерватизм нередко являлся существенным тормозом в развитии образования, вызывая искусственные диспропорции между действительными экономическими потребностями в специалистах средней и высшей квалификации и ограниченными волею классовых интересов масштабами их подготовки.

Исторически переход от феодальной элитарности избирательной школы к буржуазной шел параллельно с процессом демократизации основного образования, что наложило ощутимый отпечаток на развитие школьной системы в целом, в особенности на характер взаимосвязи ее всеобщих и избирательных звеньев. Начать с того, что создававшаяся в Европе на грани феодальной и буржуазной эпох система низших народных школ возникала по существу как особый тип образования, предназначенный лишь для народа и отделенный от образования высших слоев, а поэтому с традиционным привилегированным типом школ практически не связанный. Различие между ними заключалось не только в самой концепции и содержании образования, в характере и направленности предоставляемой ими подготовки — утилитарно-прикладной у одних и научно-теоретической у других,— но и в организационной отторженности. В условиях национального гнета сюда добавлялась еще и языковая изолированность, ибо преподавание в народных школах велось на национальном языке, а в привилегированных — на языке господствующей нации.

Представление о народной школе как о низшей ступени общей системы образования окончательно утверждается лишь с середины XIX в. Народные школы начинают организационно смыкаться с остальными, высшими

inslav

звеньями школьной системы, и различия в характере начального образования, образования I ступени, постепенно стираются. Однако материальные, социальные барьеры, отгораживающие массовую школу от избирательной, незыблемо сохраняются.

Вместе с тем с последней трети XIX в. в ряде европейских стран под давлением потребностей общественного развития начинается расширение основного обязательного образования с уровня начальной школы до уровня неполной средней школы. Логически новый этап в развитии всеобщего образования должен был представлять собой превращение низшего звена избирательной подготовки в высшее звено массового образования. Это предполагало определенную ломку изолированного, замкнутого характера низшего звена избирательной школы, перемещение вверх границы между всеобщими и избирательными звеньями, изменение механизма отбора. Практически же в силу причин чисто социального свойства данная перестройка буржуазной школы произошла не в форме последовательной демократизации низших элитарных звеньев, а в форме создания параллельных им общих демократических типов школ соответствующей (II) ступени, что заметно усложнило вертикальную структуру школы. Звено неполной средней школы утратило свой единый характер. Оно стало теперь складываться из двух параллельных самостоятельных типов школ — прикладного и теоретического, резко дифференцированных социально. Характерно, что при подобной модификации преемственность с последующей ступенью сохранял, как правило, лишь старый элитарный тип предшествующего звена, а новые типы давали крайне ограниченную возможность дальнейшего обучения или не давали ее вовсе.

Таким образом, новый этап демократизации образования нес на себе явный отпечаток классовых антагонизмов и не устранил черт социальной дискриминации, присущих даже массовой, общеобязательной буржуазной школе.

Таковы были некоторые главные моменты внутренней организации буржуазной системы образования, обусловленные новой функцией школы при капитализме. Не менее значительные сдвиги произошли при трансформации феодальной школы в буржуазную и во внешней ее организации.

inslav

В эпоху феодализма школа не существовала самостоятельно. Практически вся низшая и в значительной степени средняя школа являлись своего рода особой специфической частью церковной организации. Школы создавались непосредственно или при церковных приходах, или при монастырях. Своя сеть школ, в частности, была у иезуитов, пиаристов, бенедиктинцев, августинов и т. д. Школа, таким образом, «физически» принадлежала церкви, была соединена с ней и выполняла прикладную функцию религиозного воспитания. Система образования (если применительно к эпохе феодализма можно говорить о школе как о системе) была создана для узкого круга культурно и социально привилегированных.

Настоятельная потребность в организации народного просвещения в связи с развитием капиталистического хозяйства явственно обнаруживает неудовлетворительность существующей церковной организации школы. Главный интерес к развитию народного образования начинает в это время проявлять государство. Необходимость противостоять экономической, политической и особенно военной конкуренции соседей приводит правящие верхи разных стран к осознанию (иногда довольно рано — уже в XVIII в.) государственной значимости школьного дела. В этом же направлении действовала и заинтересованность государства в установлении прямого контроля над воспитанием подданных. Государство начинает выступать (наряду с другими светскими институциями) в роли главного организатора элементарного образования, а затем подчиняет себе и другие звенья школьной системы.

Весьма характерно, что в развитии образования в тот период основным двигателем выступает прежде всего государственный интерес. Пока сохранялись возможность и традиция функционального воспитания и прямого включения детей в хозяйственный труд (особенно на селе), идея необходимости и выгоды обучения молодежи далеко не всегда встречала понимание и поддержку снизу. Именно поэтому реализация всеобщего школьного обучения в ряде государств проходила в форме законодательного введения обязательной школьной повинности для всей молодежи соответствующих возрастов, за нарушение которой предусматривались весьма жесткие юридические санкции.

inslav

Итак, образование начинает превращаться в одну из прямых функций государства. В итоге буржуазная школа раньше или позже повсеместно складывается как организация государственная, точнее — как некая полуавтономная система, функционирующая в известном смысле самостоятельно, но под общим контролем со стороны государства. Государство законодательно устанавливает принципы организации школы и ее правовое положение. Оно же определяет в самых общих чертах цели и задачи школы, направление и характер обучения и воспитания молодежи, объем обязательного всеобщего образования. Государство административно управляет школой через центральное министерство просвещения и местные школьные органы. Учителя постепенно превращаются в особую категорию государственных служащих. Центральные органы власти несут и часть расходов (совместно с муниципалитетами и т. п.) по содержанию школы.

Правда, «огосударствливание» школы, пожалуй, ни в одной из капиталистических стран Европы не стало абсолютным. Наряду с государственными учебными заведениями традиционно продолжала существовать сеть частных школ, которую, впрочем, не всегда следует однозначно оценивать как реликтовую сферу сословных учебных заведений, отчасти трансформировавшихся, но все же устоявших под напором генеральных тенденций. Частные, негосударственные, организуемые на общественных началах школы зачастую были единственной сферой, где имели возможность практически развиваться те новые прогрессивные течения, которые не могли пробить себе дорогу в официальной школе.

Естественно, что этот процесс «огосударствливания» школы неизбежно должен был затронуть интересы церкви. И хотя церковь постепенно была отстранена от прямого и непосредственного руководства школой как системой, государство долго еще не могло полностью отказаться от услуг церкви и секуляризировать школу целиком. В XIX в. (а кое-где еще и в XX в.) школьная сеть на местах, как правило, включала в себя также и церковные школы, создавать которые в каждом приходе церковь могло обязывать то же государство. Церковные же средние школы еще долго продолжали оставаться одним из весьма распространенных и влиятельных типов

inslav

учебных заведений. Да и в государственных светских школах преподавательский состав поначалу в значительной мере состоял из духовных лиц.

Очищение школы от безраздельного влияния церкви коснулось также и ее внутренней стороны — содержания образования и воспитания, придав им несколько более светский характер. Религии, в конце концов, пришлось уступить свою монополию на универсальное объяснение и толкование мира или первоначально по крайней мере поделить ее с наукой. Тем не менее и в новой буржуазной школе ей удалось сохранить свои позиции, правда, уже как предмета воспитательного. Буржуазная школа в большинстве случаев так и не стала абсолютно светской, безрелигиозной. Организационно она стала лишь интерконфессиональной — равнодоступной для всех детей независимо от вероисповедания, сохранив при этом различные варианты закона божьего в качестве одного из обязательных учебных предметов.

Существенным аспектом организации новой буржуазной школы был также национальный аспект. Эпоха утверждения капитализма являлась, как известно, и эпохой складывания буржуазных наций, формирования национальных культур, укрепления и развития национального самосознания. В борьбе буржуазии против феодального строя и его идеологии главным идеологическим и политическим оружием ее был национализм. Но чтобы сделать национальную идеологию действенным средством, мобилизующим массы, необходимо эти массы национально разбудить и просветить. А для этого требовался целый комплекс условий — единый национальный язык как массовое коммуникативное средство[3], наличие национальных просветительских институций, национальная культура, построенная на новой системе ценностей.

---

[3] Небезынтересно в этой связи привести высказывание одного из деятелей иллиризма Б. Шулека: «Словаки правильно сделали,... избрав свой путь (имеется в виду языковая реформа Л. Штура 1844 г., утвердившая самостоятельность словацкого языка.— *М. К.*), потому что их цель не может состоять в грамматике, но в просвещении и образованности народа, а этого действительно легче достигнуть, обучая массу на ее родном языке, нежели на другом языке, который менее знаком» (цит. по кн.: *И. И. Лещиловская.* Иллиризм. М., 1968, стр. 292).

inslav

Важную роль в этом процессе должна была играть национальная школа, выполнявшая двоякую функцию— и как массовый аппарат просвещения и воспитания национального сознания, цементирующего все слои общества, и как механизм подготовки национальной интеллигенции, развивающей национальную культуру. Школа, таким образом, должна была выступать одним из важнейших национальных институтов, необходимым фактором национального развития.

Старая феодальная школа носила в известном смысле вненациональный характер, поскольку вненациональными являлись сама церковь как интегрирующая школу организация и богословие и латынь как внутренние стержни средневекового воспитания и образования. Формирующаяся новая народная школа поэтому не слишком много могла заимствовать из основного арсенала церковных школ. Экономический смысл элементарного образования требовал ознакомления с реальными знаниями, обучение схоластике превращалось в ненужную роскошь. Низшая школа, если она хотела достичь поставленного результата, по самому своему характеру должна была приспосабливаться к языку и культуре народных масс, к условиям их жизненной среды, к их миропредставлениям. Вненациональные религиозно-церковные путы, скреплявшие старую школу, начинают ослабевать, постепенно формируется национальный характер школы, школьного воспитания и образования, все более усиливается связь школы с национальной жизнью, с государством, и — как следствие — происходит обособление национальных школьных систем.

В мононациональных государствах Европы утверждение школ в новой функции протекало без значительных осложнений. Противоречиво и трудно развивался этот процесс в многонациональных государствах —Австрии, России — монархиях, зиждившихся на национальном угнетении. Порабощенным, но поднимающимся с развитием капитализма нациям была органически необходима самостоятельная национальная школа — национальная во всех своих звеньях снизу доверху, национальная и по языку, и по внутреннему содержанию. А этого правящие круги господствующих наций допустить, разумеется, не хотели и не могли. Их практическая политика в данном вопросе сводилась к тому, чтобы задер-

inslav

живать развитие национальной школы, в особенности средней и высшей, т. е. тормозить процесс формирования единого национального сознания, процесс развития национальной интеллигенции. Следует отметить, что в руках господствующей нации централизованная, всеохватывающая школьная система становилась порой опасным инструментом ассимиляции угнетенных национальностей.

В итоге школа становится сферой столкновения двух противоположных тенденций, ареной ожесточенной национальной борьбы, ибо национальный характер школьной организации был важнейшим условием нормального развития буржуазных отношений у угнетенных народов.

Таковы в сумме основные факторы, определившие новую роль образования и новую организацию школы в период капитализма. Формирование буржуазных систем образования, низшим звеном которых стала всеобщая и обязательная народная школа, явилось главным фактором, обеспечившим нормальное развитие нового общественного процесса — процесса распространения грамотности.

Развитие грамотности в Европе в период капитализма представляет собой картину весьма пеструю. Прежде всего обращает на себя внимание крайняя неравномерность процесса, что было обусловлено целым рядом обстоятельств. Во-первых, различные страны Европы, раньше или позже вступившие на путь буржуазного развития, получили от феодальной школы далеко не равноценное наследство. Столкнувшись с проблемой народного просвещения, не все из них начинали с некоего одинакового, условно говоря, «нулевого» уровня, под которым можно было бы понимать ту или иную степень образованности лишь привилегированных слоев тогдашнего общества — духовенства, дворянства, бюрократии и отчасти торгового сословия. В начале XIX в., на заре промышленной революции, мы можем с определенностью уже констатировать различный уровень грамотности и «низов» общества.

Объяснение этому (помимо уже упоминавшихся фактов раннего введения всеобуча) следует искать в реформационных движениях, перипетиях религиозной борьбы XVI—XVII вв. Протестантизм в отличие от католицизма не видел необходимости в содержании огромного и

inslav

дорогостоящего аппарата церкви. В опрощенной реформированной религии церковь была лишена и старой своей роли посредника в общении человека с богом. Теперь это в большей степени, нежели раньше, стало делом самого верующего, что потребовало перевода Библии на национальные языки и обучения прихожан грамоте. Определенный рост грамотности, правда ограниченной лишь умением читать, и среди низов общества явился, таким образом, сопутствующим, побочным результатом реформации. В дальнейшем же борьба за единство веры повысила интерес к школе как к дополнительному аппарату религиозного воспитания масс не только в протестантских, но и в католических странах в период контрреформации.

Следовательно, культурное неравенство капиталистических стран Европы с самого начала было обусловлено неравноценностью культурного наследства, полученного от феодализма. Затем оно усложнилось неодновременностью «старта» процесса развития всеобщей грамотности в отдельных странах (главным образом в связи с неодновременностью их вступления на путь индустриального развития). Наконец, темпы самого культурного развития при капитализме также отличались крайней неравномерностью.

Надежное статистическое описание эволюции грамотности в период капитализма и, в частности, определение исходного уровня процесса и характеристика его начальных этапов сопряжены со значительными трудностями. В большинстве государств Европы ценз грамотности стал включаться в переписи населения лишь в последней трети XIX в. и, следовательно, зафиксировал уже центральную и заключительную фазы процесса. Отсутствие прямых свидетельств о начальной фазе процесса выдвигает необходимость искать для характеристики развития грамотности в первой половине XIX в. специфические показатели. В этой связи весьма целесообразно обратиться к анализу внутреннего механизма данного процесса и попытаться выделить в нем те элементы, которые могут быть использованы для реконструкции исторической картины эволюции грамотности.

Общая грамотность населения, фиксируемая какой-либо переписью на определенный момент времени, слагается из взаимодействия целой группы факторов, кото-

inslav

рые и обусловливают тот или иной ее уровень. Все эти факторы в целом можно разделить на образовательные и демографические. К образовательным относятся прежде всего грамотность, даваемая школой (а она определяется масштабами всеобуча, качеством обучения, а также национальным характером народной школы), послешкольная (или внешкольная) грамотность и, наконец, возвратная неграмотность. Влияние любых изменений в этой сфере на общую грамотность не требует специальных пояснений.

К демографическим факторам относятся естественное движение населения и миграции. Динамика естественного прироста, «старение» населения и т. п. процессы изменяют возрастную структуру населения, удельный вес и соотношение возрастов, что непосредственно отражается на общих показателях грамотности, даже если сама грамотность возрастов (поколений) остается неизменной.

Наконец, на общих показателях грамотности населения прямо сказывается структура грамотности миграционных потоков, и обычно тем сильнее, чем интенсивнее сами эти потоки.

Однако, несмотря на обилие взаимодействующих факторов, доминирующим, как правило, является лишь один из них — грамотность, даваемая школой. В обычных, так сказать, естественных, условиях общий рост грамотности населения в целом нигде не происходит за счет адекватного фронтального, одновременного роста грамотности во всех поколениях. Изменение общего показателя грамотности от одного рубежа к другому идет (при условии прогрессивного развития всеобуча и относительной стабильности возрастных пропорций) прежде всего за счет последовательной смены поколений, имеющих разные уровни грамотности: старших поколений с относительно низкой грамотностью — младшими с более высокой. Каждое новое поколение выходит из обязательной школы и вступает в самостоятельную «взрослую» жизнь, уже получив основную норму грамотности, которую и сохраняет в дальнейшем с незначительными, как правило, отклонениями в ту или иную сторону. В непрерывном движении цепочки этих констант моментальные фотографии переписей фиксируют общество каждый раз в новой комбинации поколений и, следовательно, с новой возра-

inslav

стной структурой грамотности. Непрерывно изменяемая движением поколений возрастная грамотность, усиленная или ослабленная их массой, их удельным весом, дает нам каждый раз новую сумму, новый показатель грамотности всего населения в целом (общая грамотность населения в каждый данный момент слагается из грамотности отдельных возрастов, взвешенной пропорционально удельному весу каждого из них) [4]. Послешкольная грамотность, возвратная неграмотность, влияние миграций или каких-либо иных демографических тенденций накладываются на этот процесс и корректируют его окончательный результат в сущности уже как факторы вторичного порядка.

Итак, в движении генерационной, а вслед за ней в изменении возрастной грамотности — весь механизм, вся суть динамики данного социального процесса в обычных, естественных условиях его развития [5].

А если общее развитие грамотности является прежде всего суммарным отражением генерационной (через возрастную), то, следовательно, их характер, их уровни и их динамика взаимообусловлены [6]. Поэтому генерационная грамотность в определенных рамках может служить достаточным критерием для оценки всего процесса в целом, его этапа, его динамики. По уровню грамотности поколения в общих чертах можно судить и об этапе всего процесса. Так, например, при поступательно-восходящей картине эволюции генерационной грамотности очевиден

[4] Грамотность одного поколения или суммы поколений (генерационная грамотность) во всех переписях есть грамотность одной и той же группы лиц определенного года или суммы лет рождения, но каждый раз разного возраста. Возрастная же грамотность во всех переписях есть грамотность лиц одного и того же определенного возраста или группы возрастов, но каждый раз сами эти лица (т. е. поколения) будут разными. Школа и т. п. факторы изменяют грамотность поколений, а уже в результате их движения изменяется грамотность возрастов.

[5] Разумеется, в особых специфических обстоятельствах весьма существенными, если не доминирующими, могут оказаться и вторичные факторы — послешкольная (или внешкольная) грамотность, миграции. В этих случаях показатель грамотности поколения утрачивает свою прежнюю константность, возрастная грамотность начинает изменяться не только за счет смены поколений, но и за счет колебаний самой генерационной грамотности.

[6] Методика соотнесения уровней и динамики генерационной и общей грамотности еще нуждается в серьезной разработке. Наиболее перспективным представляется поиск специфических показателей, совмещающих в себе данные обеих последовательностей.

inslav

вывод, что области с высокими ее показателями находятся на более высокой ступени процесса, чем те, у которых однотипные показатели ниже. Равным образом быстрая или замедленная динамика роста грамотности от поколения к поколению свидетельствует и о соответствующих общих темпах процесса.

Все эти обстоятельства для нас весьма существенны: они позволяют не только понять и проследить внутренний механизм интересующего нас явления. Используя материалы генерационной грамотности, мы получаем возможность хотя бы отчасти восстановить достоверную картину процесса в тот период, когда переписи еще не фиксировали ценз грамотности населения (применительно к Австрии — до 1880 г.), и составить представление о начальной фазе процесса и его темпах.

Применительно к условиям Австрии первой половины XIX в. генерационная грамотность выступает прежде всего как непосредственный результат действия народной школы в отношении отдельных поколений, как показатель развития народного образования в тот или иной исторический момент. Сопоставление грамотности одного и того же поколения в различных провинциях монархии дает сравнительную картину состояния школы на местах, а в известном смысле — и национальной школы.

Специфичность условий первой половины XIX в., позволяющих использовать показатели генерационной грамотности без существенных корректив, связана с тем обстоятельством, что для этого периода внешкольная или послешкольная грамотность (ликбез у взрослых) как самостоятельное явление, эффективно воздействующее на рост общей грамотности населения, в целом не характерна, она не имеет еще достаточно сильных стимулов. В Австрии, во всяком случае в Альпийских и Чешских землях, где существовала организованная система народной школы и постепенно расширялось всеобщее обучение детей, роль внешкольных и послешкольных источников грамотности в первой половине XIX в. была незначительной. Возрастание общей грамотности происходило главным образом за счет естественной сменности поколений с различным уровнем школьной грамотности.

Внешкольная грамотность начинает приобретать действительно широкие формы в основном уже к концу

inslav

XIX в., причем преимущественно в областях, запаздывающих в своем культурном развитии, где преодоление образовавшегося разрыва за счет одной лишь организации всеобщего обучения детей не решало проблемы. В этих случаях развитие грамотности получает фронтальный характер (т. е. идет и в младших, и в средних, и в старших возрастах одновременно).

Однако и в этом случае применение показателей генерационной грамотности для характеристики процесса небесполезно. Сопоставляя образовательный уровень одних и тех же поколений в разном возрасте, мы получаем возможность определить «вес» внешкольных источников в развитии общей грамотности населения в тот или иной период времени.

Итак, используя показатели генерационной грамотности, зафиксированные австрийскими переписями конца XIX в., мы получаем возможность восстановить эволюцию грамотности, начиная с первых десятилетий XIX в. Кстати, данный метод исторической реконструкции равным образом может быть применен и для восстановления ретроспективы эволюции образовательной структуры населения в целом с конца XIX в. и до середины XX в. (по материалам чехословацкой переписи 1950 г.).

inslav

Глава II

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕШСКИХ ЗЕМЛЯХ В КОНЦЕ XVIII — НАЧАЛЕ XX В.

Чехословацкое государство, возникшее в октябре 1918 г. на развалинах Габсбургской монархии, объединило в своем составе в сущности два самостоятельных территориальных комплекса, сильно отличавшихся друг от друга по уровню экономического, политического, социального и культурного развития. Первый из этих комплексов — Чешские земли (Чехия, Моравия и Силезия) — принадлежал ранее к австрийской части двуединой монархии, второй — Словакия (равно как и Закарпатская Украина) — входил в состав Венгерского королевства.

Среди почти двух десятков «коронных земель» Австрии, в разное время попавших в состав монархии и потому в разной степени экономически и политически с нею консолидированных, Чешские земли принадлежали к числу относительно старых ее областей. Потеряв после Белогорской битвы (1620 г.) свою самостоятельность и превратившись в «наследственные земли» Габсбургов, они в середине XVIII в. после административной реформы Марии-Терезии (1749 г.) утратили последние остатки призрачной «автономии» и были подчинены единым вместе с собственно австрийскими землями центральным органам управления. Поэтому в отличие от ряда других территорий, приобретенных Габсбургами позже, их культурное развитие во второй половине XVIII в. было непосредственно обусловлено теми процессами, которые развернулись в Австрии в тот период.

Вторая половина XVIII в. в Австрии известна как эпоха «просвещенного абсолютизма», эпоха крупных государственных реформ во многих областях внутренней жизни. Тяжелые войны, которые принуждено было вести государство с первых же лет правления Марии-Терезии (1740—1780 гг.), до предела истощили материальные ре-

inslav

сурсы монархии, но не устранили угрозы перманентных конфликтов с сильными и опасными соседями, в первую очередь с Пруссией. Экономическая неустойчивость была усугублена потерей богатой Силезии. Все это заставило австрийский абсолютизм искать выхода из трудностей в широкой и радикальной перестройке внутренней жизни страны в целях решительного усиления экономической, политической и военной мощи государства.

Жесткая и последовательная бюрократическая централизация за счет устранения старых корпоративных привилегий сословий (не исключая и дворянства), ограничение светской власти католической церкви, ущемление местного и национального самоуправления в целях установления безраздельной абсолютной власти монарха; хозяйственный протекционизм и поощрение промышленности, мануфактур и ремесел, нормирование крестьянских повинностей в отношении помещиков, отмена некоторых устаревших форм феодальной зависимости, сковывавших развитие сельского хозяйства, в целях увеличения податной силы сословий, а тем самым и доходов государства — таковы были главные направления реформ Марии-Терезии и ее преемника Иосифа II (1780—1790 гг.).

В планах подъема экономической мощи государства существенное место отводилось и «просвещению народа»: экономические теоретики и идеологи той эпохи — меркантилисты и физиократы,— несмотря на всю противоположность понимания ими источников благосостояния государства, одинаково расценивали грамотность народа как необходимое условие хозяйственного роста [1].

Осознание экономического значения грамотности, образования и, следовательно, общественной функции и общегосударственного значения школы явилось таким образом непосредственной причиной коренной реорганизации

---

[1] Необходимость в расширении народного образования явственно стала ощущаться в Австрии в XVIII в. в связи с распространением капиталистических мануфактур, нормальное развитие которых упиралось в отсутствие свободных рабочих рук вообще (в условиях крепостной зависимости крестьянства), обученной рабочей силы в частности. Последнюю проблему владельцы мануфактур пытались разрешить самостоятельно путем организации обучения рабочих (преимущественно профессионального) непосредственно на предприятиях, в том числе в специально создаваемых при мануфактурах школах (см.: *A. Klima.* Manufakturní období v Čechách. Praha, 1955).

inslav

зации австрийской системы образования во второй половине XVIII в.[2]

Но если абсолютизм хотел поставить школу на службу государственным интересам, возложив на нее, с одной стороны, задачу подготовки государственных чиновников, а с другой — распространение грамотности в интересах оживления сельского хозяйства и роста мануфактур, то он неминуемо должен был вступить в конфликт с церковью, ибо школьное дело в Австрии, как и повсеместно, почти целиком входило в сферу компетенции церкви. Большинство школ — и низших, и средних — непосредственно принадлежало различным монашеским орденам, в первую очередь иезуитам и пиаристам[3]. Глубоко проникли иезуиты еще в период контрреформации и в университеты. Характер подготовки молодежи в приходских и монастырских школах, да и общее состояние школьной сети в стране были малопригодны для решения тех задач, которые теперь поставило перед собой государство.

Таким образом, чтобы осуществить «просветительские цели», абсолютизму нужно было прежде всего получить в свои руки школу и поставить ее под свой контроль. В связи с этим Мария-Терезия выдвигает в качестве нового принципа государственной политики принцип «школа — дело государственное», последующее осуществление которого привело к значительному ограничению прав церкви в области школы.

Конфликт абсолютистского государства и церкви в сфере школы развивался в русле общей борьбы абсолютизма против светской власти церкви, а «огосударствливание» школы было одной из составных частей общего процесса централизации государственной власти в период абсолютизма.

Серия школьных реформ, проведенных в годы правления Марии-Терезии, охватила в сущности все ступени

---

[2] Реформа школы в целом характерна для политики и практики «просвещенного абсолютизма». Даже в России, где можно говорить лишь об элементах этой политики в годы царствования Екатерины II, имели место благонамеренные попытки заложить основы широкого народного образования (см.: *Н. М. Дружинин.* «Просвещенный абсолютизм» в России. «Абсолютизм в России (XVII—XVIII вв.)». М., 1964, стр. 452—454).

[3] В 70-х годах XVIII в. в наследственных землях Габсбургов 38 средних школ (гимназий) было в руках у иезуитов, 24 — у пиаристов и 18 — у прочих орденов (*O. Kádner.* Vývoj a dnešní soustava školství. D. I. Praha, 1929, str. 58).

inslav

образования снизу доверху. Важнейшей из этих реформ была реформа низшей школы, проведенная законом от 6 декабря 1774 г. В основу ее положен «Всеобщий школьный устав для немецких Нормальных, Главных и Тривиальных школ во всех наследственных землях», разработанный по плану известного педагога того времени И. И. Фельбигера. Устав так формулировал задачи школы: «Воспитание молодежи обоего пола составляет важнейший фундамент истинного счастья народов. От хорошего воспитания в первые годы зависит весь будущий образ жизни всех людей и формирование гения и образа мышления всего народа, что никогда не могло бы быть достигнуто иначе, как посредством хорошо поставленных воспитательных и учебных заведений, которые развеяли бы мрак невежества и предоставили бы каждому образование, соответствующее его сословию» [4].

Закон 1774 г. установил принцип всеобщей обязательной школьной повинности. Все дети, родители или опекуны которых не могли или не хотели нанять домашнего учителя, обязаны были ходить в школу до тех пор, пока не выучатся предметам, необходимым им для дальнейших занятий, предположительно 6—7 лет. Несколько позже, в 1781 г., твердый срок обязательного посещения школы был определен в 6 лет. Школьная повинность касалась всех детей с 6- до 12-летнего возраста, правда, дети 9—12 лет получали «льготу» на непосещение уроков во время летних полевых работ. Впрочем, в точном смысле слова речь шла не о школьной, а об обязательной учебной повинности, ибо допускалось и домашнее обучение.

Законом устанавливались три параллельных типа народной школы: в деревнях и местечках школы тривиальные из одного-двух классов-комплектов, организуемые при церковных приходах (фарах) и их филиалах; в более крупных городах и административных центрах 3—4-комплектные школы — главные и в центрах земель 4-комплектные школы — нормальные.

---

[4] *П. Митрофанов.* Политическая деятельность Иосифа II, ее сторонники и враги. СПб., 1907, стр. 729; *J. A. Helfert.* Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Bd I. Die Gründung der österreichischen Volksschule dürch Maria-Theresia. Prag, 1860, S. 323—324.

inslav

В тривиальных школах кроме катехизиса обучали чтению, письму и счету — так называемый тривиум, откуда и пошло их название. Давали также основы сельскохозяйственных или ремесленных знаний и навыков. В Чешских землях обучение в этих школах велось, как правило, на чешском языке.

В главных школах помимо перечисленных предметов преподавались также основы латыни и немецкий язык (в 3-комплектных). В 4-комплектных к ним добавлялись география, история, естествознание, геометрия, черчение, строительные ремесла. В Чешских землях обучение велось на чешском языке лишь в первом и отчасти во втором классах, а затем оно шло только на немецком языке.

В нормальной школе учились по расширенному варианту школ главных. Языком обучения здесь был только немецкий. Третий класс главной и нормальной школ давал подготовку, достаточную для поступления в гимназию. Те же, кто не собирался продолжать обучение в средней школе, заканчивали четвертый класс (два годичных цикла), который давал практическую подготовку[5].

Количество учителей в народной школе, не считая учителя катехизиса, соответствовало числу классов-комплектов. Для подготовки учителей народных школ при всех нормальных школах и некоторых главных были организованы бесплатные подготовительные курсы — препарандии — 3-месячные для учителей тривиальных школ и 6-месячные для учителей главных. Выпускник препарандии получал право работать учителем-ассистентом и по истечении годичной практики в этом звании мог сдавать специальный экзамен, после чего, если ему было не менее 20 лет, становился полноправным учителем.

Содержание народных школ и учителей возлагалось определенными долями на общины, церковные приходы и помещиков (т. е. в конечном счете целиком на крестьянство). Зная о незаинтересованности и нежелании родителей отдавать своих детей в школу, правительство

---

[5] Согласно П. Митрофанову, австрийские тривиальные школы соответствовали русским школам грамоты, главные школы — русским городским училищам и нормальные школы — учительским семинариям (см.: *П. Митрофанов.* Указ. соч., стр. 730).

inslav

стремилось удержать плату за обучение в возможно более низких пределах.

Учителя не получали жалованья из государственной казны. Они находились на содержании у общины. Их жалованье слагалось из серии различных поступлений, главными из которых были «соботалии» — плата за обучение, вносившаяся родителями ученика обычно по субботам. Прокормиться за счет одной лишь этой суммы было практически невозможно, так что учитель должен был прирабатывать выполнением вспомогательных служб в церкви[6]. Впрочем, такое совмещение обязанностей считалось в то время обычным делом и даже предусматривалось официально.

Система народных школ, введенная законом 1774 г., носила классовый характер. Разделение всеобщей школы на три параллельных типа учебных заведений обеспечивало разделение молодежи на отдельные потоки по социальному признаку (не говоря уже о сохранении домашнего образования).

Вслед за реформой низшей школы, в 1775 г. (декрет от 25 сентября) в наследственных землях была проведена реформа средних учебных заведений, или, как они тогда назывались по одному из главных предметов, латинских школ. Попытки центральной власти подчинить себе этот тип школ, совершенно независимый от государства и принадлежащий всецело монашеским орденам, имели место и раньше, однако оставались малоэффективными. Лишь после ликвидации ордена иезуитов в 1773 г., когда все принадлежавшие ему гимназии, равно как и все имущество в целом, отошли государству, удалось провести реорганизацию средней школы. (Впрочем, и в дальнейшем государство не могло полностью отказаться от услуг бывших иезуитов, так как у него не было необходимого числа светских преподавателей, что оставалось существенным препятствием в установлении светскости средней школы[7].)

Теперь гимназии превратились в 5-классные средние учебные заведения с тремя классами грамматическими и двумя гуманистическими. В них преподавались закон

---

[6] *E. Strnad.* Vlastenecký učitel. Praha, 1955, str. 38—41, 67—68.

[7] В 1781 г. в австрийских наследственных землях насчитывалось 59 гимназий с 281 учителем, причем 135 из них в прошлом были иезуитами (*J. Šafranek.* Školy české, D. I. Praha, 1913, str. 156).

inslav

божий, латынь (с широким изучением древних текстов), риторика, а также основы греческого языка, история, мифология древности, география, математика, естественные науки (некоторые предметы в весьма ограниченном объеме). Обучение велось точно по утвержденным учебникам, в конце каждого семестра гимназисты сдавали промежуточный, а в конце года — переводной экзамен в следующий класс. Существовала система классных учителей. В грамматических классах учитель вел своих учеников все три года, а в гуманистических преподавал курс лишь своего года обучения. Преподаватели гимназий комплектовались из выпускников университетов. Административно гимназии были подчинены светским властям — директорам (инспекторам) земских школьных комиссий. Языком обучения в гимназиях вместо латыни сначала в грамматических классах, а с 1781 г. и в гуманистических стал немецкий. Чешский язык допускался лишь на уроках закона божьего.

Гимназии должны были давать общее среднее образование (в соответствии с представлениями того времени), основанное на античной культуре и классической традиции. Их цель заключалась не только в том, чтобы обеспечить достаточное образование молодежи из привилегированных слоев общества. Они практически должны были готовить чиновников для нужд государственной службы. Поступить в гимназии можно было лишь по окончании главной или нормальной школы, выдержав специальный вступительный экзамен по курсу этой школы, а также по немецкому языку и основам латыни. Позже стало требоваться и представление свидетельства об окончании городской школы.

Гимназист, успешно закончивший пятый класс гимназии, мог держать экзамен для поступления на 2-летний философский курс, который представлял собой промежуточное звено между гимназией и университетом.

Высшей ступенью австрийской школьной системы были университеты, также реформированные в годы правления Марии-Терезии. Профессорам расширили лекционный курс. Были организованы новые кафедры, введены новые программы, установлена система переводных экзаменов, латынь как язык преподавания постепенно заменялась немецким языком. Преподавание было поставлено под контроль правительственных чиновников (дирек-

inslav

торов), наблюдавших за тем, чтобы преподаватели придерживались учебных программ и официальных учебников. Таким образом, традиционная академическая автономия высшей школы была урезана. Обучение в целом приобретало более утилитарный характер: так же как и гимназии, высшая школа должна была подготавливать прежде всего к государственной службе (окончание университета давало на это формальное право).

Наконец, в тот же период возникает ряд профессиональных учебных заведений, которые, впрочем, не имеют четкого места в складывающейся школьной системе.

Новая школьная организация, заложенная в правление Марии-Терезии, получила дальнейшее развитие при Иосифе II. В области народных школ прежде всего были приняты меры к расширению их сети, чтобы действительно обеспечить всеобщее обучение. Инструкцией 1781 г. предусматривалось, что одна школа должна приходиться на каждые 90 — 100 детей школьного возраста. Плата за обучение в народной школе была ограничена одним крейцером в неделю в деревнях и двумя — в городах. Дети из неимущих семей при представлении соответствующего свидетельства от платы за обучение освобождались. Еще ранее было введено ограничение на использование детского труда в ремесле, сельском хозяйстве, а также при церковных службах. Кроме того, правительство стремится прямо заинтересовать родителей выгодностью обучения детей в школе. И если необходимость овладения грамотой далеко не всем тогда была понятна, то смысл обучения прикладным сельскохозяйственным знаниям был очевиден каждому. Поэтому правительство поощряло совмещение в народных школах общего и профессионального обучения, подобно тому как это делал в Каплицах у Крумлова (южная Чехия) Ф. Киндерманн, учивший в своей школе наряду с тривиумом и катехизисом также ручному труду, ткачеству, прядению, шитью, пчеловодству, садоводству и пр.[8]

[8] Ф. Киндерманн, назначенный затем инспектором земской школьной комиссии, сыграл значительную роль в развитии сети народных школ в Чехии. Впрочем, следуя официальному курсу, Киндерманн стремился к организации народной школы в Чехии прежде всего как школы немецкой (*E. Winter*. F. Kindermann, Ritter von Schulschtein der Organisator der Volksschule und Volkswohlfart Böhmens. Augsburg, 1926; *J. Šafranek*. Pravda o školách v království Českém za vrchní spravy Kindermannovy. «Osvěta». Praha, 1907, str. 205—217).

inslav

С другой стороны, при Иосифе II были усилены санкции за нарушение школьной повинности. Прежде всего вводятся регулярные переписи детей школьного возраста. Местным властям вменяется в обязанность следить за посещением детьми школы, применяя и принуждение. За нарушение школьной повинности налагаются штрафы в размере двукратного взноса платы за обучение (неимущие должны были их отрабатывать в принудительном порядке при ремонте школы). Неграмотные лишаются права поступления учениками в цех. С 1780 г. обучение в народной школе становится безусловно обязательным и для всех девочек. До этого времени они при нежелании родителей могли и не ходить в школу.

В народной школе вводятся единые учебники. Иноверцам дается право не посещать уроки закона божьего. Учителям запрещают какие-либо побочные занятия, кроме пономарской службы. Система выдачи им жалования упорядочивается.

В области средней школы мероприятия Иосифа II прежде всего преследуют цель окончательно подчинить ее государству — ликвидируются все частные стипендии и фонды и передаются в единый государственный школьный фонд, предназначенный для содержания гимназий. Частные и негосударственные учебные заведения получают право действовать только на основе официальных предписаний. Гимназические учебники подлежат утверждению свыше, учителя гимназий ставятся под контроль окружных начальников. При Иосифе II отменяются телесные наказания для учащихся. Немецкий язык вводится вместо латыни как язык преподавания и в старших — гуманистических классах. Ликвидируются сословные дворянские средние школы (академии).

Вместе с тем в результате мер Иосифа II резче очерчивается элитарность средней школы. Социальный состав учащихся латинских школ и раньше был предметом внимания центральной власти. Еще до реформы гимназий, в 1752 г., в одном из первых терезианских декретов говорилось, что «небогатые родители, дети которых в первый год обучения в латинской школе проявили лишь средние способности, должны подумать, куда пристроить своих детей с большей пользой»[9]. В циркуля-

[9] *K. Wotke.* Das oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria-Theresias, Bd I. Berlin, 1905, S. 7—8.

inslav

рах, выпущенных в следующем десятилетии (1761, 1766, 1767 гг.), прямо предписывалось не оставлять в латинских школах сыновей крестьян и бюргерства, если они не выказали незаурядных способностей [10].

В новой школьной организации избирательный характер гимназий технически обеспечивался вступительными экзаменами. Механизм же социальной селекции заключался в способе связи средней школы с народной. Выпускники тривиальных школ поступить в гимназию не могли — объем их подготовки был для этого недостаточен. В гимназию брали лишь по окончании главных или нормальных школ. Этим до минимума сужался круг претендентов, ибо практически вся сельская молодежь (а в то время это была основная масса молодежи) [11], да и часть городской отпадала. Кроме того, уже при реформе средней школы часть гимназий — за счет главным образом монастырских или неполных — была сокращена, а часть — понижена до уровня школ главных. В Чехии, например, в 1776 г. было закрыто 27 гимназий и оставлено лишь 14, в Моравии оставлено 7 и в Силезии — 3 [12]. Это создавало дополнительные трудности и для значительной части городской молодежи. Как писалось в инструкции 1777 г., одна из целей сокращения сети гимназий (наряду с финансовыми трудностями и недостатком учительства) заключалась в том, чтобы «городскую и сельскую молодежь, не состоятельную и не обнаружившую больших способностей, от учебы сдерживать, а на местах не поддерживать и без того сильное и часто не контролируемое стремление к учебе, поскольку уж слишком просто стало ходить в латинскую школу» [13].

Иосиф II еще более усилил социальный барьер между народной и средней школой, установив в гимназиях плату за обучение в размере 12 флоринов в год, после чего число гимназистов ощутимо сократилось. Одновременно были сохранены стипендии для неимущих учащихся, показавших хорошие способности. Установлена была

---

[10] *J. Šafranek.* Školy české, D. 1, str. 131.

[11] В 80-е годы XVIII в. ученики деревенских и местечковых тривиальных школ составляли 92,6—95,6% всех школьников народных школ (ČS, Řada II, Školství, seš. 1, str. 28 *).

[12] *J. Šafranek.* Školy české, D. 1, str. 150.

[13] Цит. по: ČS, Řada II, Školství, seš. 2, str. 12 *.

inslav

плата и на последующих ступенях обучения от 24 до 30 флоринов в год[14].

Не остались вне внимания Иосифа II и университеты, программы которых подверглись жесткой ревизии с точки зрения их практического соответствия задачам подготовки государственных чиновников. Срок обучения на некоторых факультетах был сокращен. Лекции стали читаться только на немецком языке. Иосиф II сохранил в Австрии лишь три университета — в Вене, Праге и Львове, понизив остальные в разряд лицеев.

Естественно, что вся эта кардинальная перестройка школьной системы параллельно потребовала формирования и самостоятельной государственной школьной администрации. Еще в 1760 г. с целью подготовки проекта школьной реформы учреждается «Придворная учебная комиссия», превратившаяся затем в высший орган школьного управления. Под ее начало были поставлены учебные комиссии земель (провинций) со своими инспекторами по народным школам и по гимназиям (последние именовались директорами). Контроль за школами в областях возложили на местные органы власти (окружных начальников). Иосиф II дополнил школьную администрацию в этом звене, создав институт школьных инспекционных комиссаров (1783 г.), в функции которых входил контроль за народной школой, включая и контроль за соблюдением школьной повинности.

Создание самостоятельной светской администрации представляло собой значительный шаг в организационном отторжении школы от церкви. Однако абсолютистское государство, утверждая свое верховное право контроля и управления школой, все же не могло еще полностью отказаться от услуг церкви в организационном плане. Церковь непосредственно соучаствовала в управлении и народной школой, где она сохранила контроль за учителями, содержанием учебников, поведением учеников, и гимназиями, часть которых продолжала оставаться в руках монашеских орденов, да и в высшей школе.

Огосударствливание школы в сущности представляло собой один из процессов политической централизации в эпоху «просвещенного абсолютизма». Но, превратившись

---

[14] *J. Šafranek.* Školy české, D. 1, str. 156.

inslav

в одно из звеньев государственной машины, новая школа выступает уже не только как результат политической централизации, но и как ее инструмент, как орудие онемечивания, германизации угнетенных народов империи.

Уже при слиянии австрийской и чешской придворных канцелярий и введении немецкого языка в качестве единого языка административных органов предполагалось расширить обучение немецкому языку в гимназиях, а в начальной школе постепенно заменить старых преподавателей учителями-утраквистами, т. е. равно владеющими обоими языками. Однако в 50—60-е годы XVIII в. политика центральной власти в этом вопросе еще характеризовалась непоследовательностью, и попытки новых мер чередовались с полупризнаниями о необходимости сохранения чешского языка. В 70-е годы наступает решительный поворот в сторону германизации национальной школы, что нашло выражение в самой организационной структуре новой школы, которой был придан единый немецкий характер. Лишь в тривиальных школах чешский язык допускался в качестве языка обучения, однако там он рассматривался властями скорее как средство, необходимое учителю для того, чтобы договориться с учениками и выучить их немецкому языку.

Но тривиальные школы представляли собой как бы особое звено, изолированное от генеральной последовательности школьных звеньев, которая была тщательно унифицирована в национальном отношении как чисто немецкая.

Высшая школа в 70—80-е годы потеряла свой вненациональный характер, но латынь как язык преподавания заменялась одним лишь немецким языком. Даже в Пражском университете чешский язык употреблялся лишь на кафедре пасторского богословия (с 1777 г. и до ее ликвидации Иосифом II в 1785 г.[15]). Правда, чешский язык существовал как учебный предмет, но не как язык преподавания в некоторых старых сословных, например военных, учебных заведениях, иначе будущий армейский офицер не мог бы командовать своими солдатами. Для будущего чиновничества с теми же целями сохранялся курс чешского языка в Венском университете. В Пражском же университете кафедра чешского

[15] «Краткая история Карлова университета». Прага, 1965, стр. 154.

inslav

языка была открыта уже после смерти Иосифа II — в 1793 г. (занятия вел Ф. М. Пельцль).

Как чисто немецкие учебные заведения были организованы в новой школьной системе гимназии. Все преподавание здесь велось только на немецком языке и по немецким учебникам. Вступительный экзамен по немецкому языку служил добавочной гарантией национального состава гимназистов. Неимущие ученики могли рассчитывать на стипендию лишь в случае хорошей успеваемости по немецкому языку. Использование чешского языка даже как вспомогательного в младших классах было категорически запрещено. К началу 80-х годов исчезают упоминания о последних трех-четырех гимназиях, где до этого допускалось преподавание на чешском языке. Теперь чешский язык сохраняется лишь на уроках катехизиса. Таким образом, в результате терезинско-йозефинской реформы чехи лишились собственной средней школы, что явилось одной из причин распространения приватных чешских школ [16]. Чешский язык исчезает из гимназий как учебный предмет почти на 40 лет, а как язык преподавания — почти на 70 лет.

Центральной власти удалось так быстро и эффективно германизировать всю среднюю школу главным образом потому, что она снизу была соединена лишь с немецкой начальной школой. Из тривиальных чешских школ непосредственного хода в гимназию не было. А главные школы (не говоря уже о нормальных) были задуманы как школы немецкие, точнее — как школы германизаторские, где в первом классе обучение шло на чешском языке, во втором — двуязычно, а в третьем и четвертом классах — уже только на немецком языке. Роль главных школ в сохранении немецкого характера чешских городов в конце XVIII — начале XIX в. оказалась весьма заметной.

Политика онемечивания не принесла в дальнейшем тех результатов, на которые она была рассчитана. Развитие сети тривиальных народных школ как школ в большинстве своем с родным языком обучения послужило одним из истоков процесса прямо противоположного — процесса возрождения и становления чешского

---

[16] *B. Rieger.* Z germanisačního usílí 18 věku. «Osvěta». Praha, 1887, str. 385—398, 497—503.

inslav

национального самосознания. Этот парадокс может быть объяснен целым рядом обстоятельств. Новая школьная система создавалась все же прежде всего в целях экономического, хозяйственного подъема государства. А рассчитывать на массовое посещение школы и на эффективное усвоение детьми реальных знаний можно было лишь при соблюдении национального характера школы. К тому же сельский учитель в большей степени зависел не от государства, а от чешской общины, несшей главную нагрузку по материально-финансовому содержанию школы, что оказывало непосредственное практическое влияние на национальный характер сельской школы. Да государство и не располагало в тот период ни необходимыми средствами, чтобы превратить учителей в государственных служащих, автоматически выполняющих любые государственные предписания, ни достаточным числом немецких учителей, чтобы обеспечить ими все инонациональные народные школы. Чешский народный учитель в конце XVIII — начале XIX в. сыграл огромную роль в сохранении национального характера школы, в развитии культуры народа и его национального самосознания [17].

При всем том реформы Марии-Терезии и Иосифа II имели огромное значение в истории австрийской и, следовательно, чешской школы. Вся сфера образования была ими консолидирована и организована на новых основах и по единому плану. Школа изымалась из монопольного ведения церкви и включалась в сферу государственной компетенции. Она получила собственную правовую базу. Была создана более или менее связанная школьная система как цепь преемственных снизу доверху трех ступеней обучения с четкой границей между массовым и избирательным звеньями образования. Низшее звено школьной системы составляла народная школа, организованная на принципах всеобщности и обязательности. Уровень массовой подготовки, если судить не по числу лет школьной повинности, а по реальному объему учебного курса тривиальных школ, ограничивался рамками элементарной грамотности. Избирательное звено

---

[17] Подробнее об этом см.: *E. Strnad.* Указ. соч.; *J. Kopecký, J. Kyrášek, F. Singule, V. Spěváček.* Kapitoly z dějin pedagogiky. Praha, 1966.

inslav

Таблица 1

Развитие народных школ и всеобщего обучения в Чехии в 1775—1828 гг.

Год	Народные школы				Школьники, тыс.*				Дети школьного возраста, тыс.	Охвачено всеобучем, %
	всего	в том числе			всего	в том числе				
		главные**	прочие городские	тривиальные		главных школ**	прочих городских	тривиальных		
1775	1000	—	—	—	30,0	—	—	—	—	—
1779	1305	14	28	1272	65,9	2,2	2,7	61,0	—	—
1780	1881	15	28	1837	88,7	2,5	2,5	83,7	—	—
1781	1946	16	23	1906	93,4	2,9	2,2	88,3	—	—
1782	1245	12	24	1208	111,5	2,6	2,3	106,6	—	—
1783	2220	12	24	2183	117,3	2,7	2,4	112,2	—	—
1784	2336	15	23	2297	125,4	3,6	2,8	119,0	210,8	59,4
1785	2218	15	24	2178	142,8	3,7	3,0	136,1	239,4	59,4
1786	2253	15	24	2213	158,8	3,8	3,2	151,8	251,0	63,3
1787	2336	16	23	2296	180,1	9,2	3,2	167,7	—	—
1788	2301	20	22	2258	172,9	6,2	3,1	163,8	—	—
1789	2368	20	20	2327	190,3	7,0	3,1	180,2	—	—
1790	2579	24	20	2534	187,5	8,1	2,0	177,4	—	—
1795	2544	33	50	2461	216,7	—	—	—	314,5	68,9
1808	2427	31	37	2359	251,5	—	—	—	360,6	69,8
1828	3201	43	37	3121	448,3	—	—	—	491,8	91,1

* Зимний курс — с августа по апрель.

** Включая одну нормальную школу.

Примечание. Составлено по материалам: ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 28*—30*, 544; *J. Šafranek*. Školy české, D. 1, str. 168—169, 202—204, 256; *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 78. *K. Jaroš, J. Job*. Rozvoj československého školství v číslech. Praha, 1961, str. 20.

школьной системы представляли гимназии, философский курс и университеты. Социальный барьер между массовым и избирательным звеньями обеспечивался организацией начального образования в виде трех параллельных типов школ, с самого начала, с первого года обучения, деливших молодежь социально и национально на два потока, и платностью обучения в гимназиях.

Вместе с тем новая организация школьной системы и, в частности, введение всеобщего обязательного обучения, подкрепленного по мере подготовки необходимых учительских сил соответствующим ростом сети низших школ с обучением в большинстве из них на родном языке, а также системой принудительных санкций, послужили реальной базой последующего поступательного распространения грамотности в центральных областях монархии, в том числе и в Чешских землях. Для указанных территорий это была реформа огромного общественного значения, и ее результаты довольно скоро проявились весьма эффективно.

К сожалению, систематических сведений о состоянии сети школ, о числе учащихся и об удельном весе учащейся молодежи по всем Чешским землям накануне реформ и в пореформенный период вплоть до 1828 г. не существует[18]. Лишь по Чехии мы располагаем более или менее полными материалами за 80-е годы XVIII в.

В 1775 г., т. е. в момент проведения реформы низшей школы, в Чехии было около 1000 официальных школ почти с 30 тыс. учащихся. За последующие 15 лет число народных школ и школьников довольно быстро увеличивается (см. табл. 1 и диаграмму 1).

Судя по данным табл. 1[19], за 15 лет после реформы

[18] В 1770 г., т. е. незадолго до проведения школьной реформы, распространение обучения молодежи в некоторых землях монархии составляло: в Нижней Австрии — 16% (в том числе в Вене 24%), в Силезии — 4% (учащиеся низших школ соотнесены с контингентом детей от 5 до 13 лет); *A. Ficker*. Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens. «Bericht über österreichisches Unterrichtswesen». Wien, 1873, S. 18; *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 59.

[19] В «Истории педагогики» под редакцией Й. Вани для 1780 г. приводятся несколько иные данные. В Чехии было 1923 народные школы с 58 тыс. учащихся при 157 тыс. детей школьного возраста (т. е. 37% всеобуча), в Моравии — 753 народные школы с 23 тыс. учащихся при 118 тыс. детей школьного возраста (т. е. 19,5% всеобуча). Достоверность этих данных ставит под сомнение тот факт, что

inslav

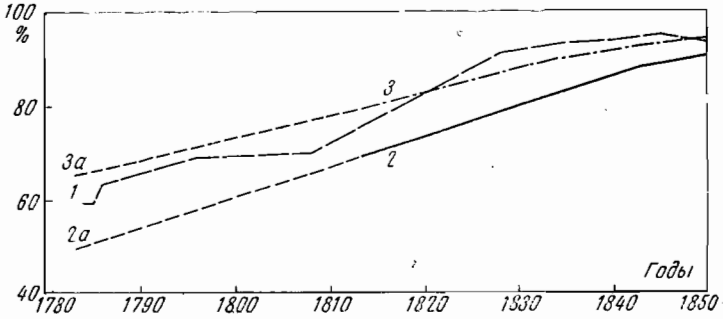


Диаграмма 1

Всеобщее обучение и генерационная грамотность в Чехии. 1780—1850 гг.

1 — всеобщее обучение

2 — генерационная грамотность (по данным переписи 1890 г.)

3 — генерационная грамотность вместе с полуграмотностью (по данным переписи 1890 г.)

2а, 3а — оценка развития генерационной грамотности в конце XVIII — начале XIX в.

число школ в Чехии выросло в 2,5 раза, школьников — в 6 раз. На рубеже 80—90-х годов XVIII в. всеобучем здесь было охвачено не менее $^2/_3$ всех детей школьного возраста.

В этой связи весьма интересным представляется сопоставить показатели всеобуча с показателями грамотности соответствующих поколений. К сожалению, наши прямые сведения о конце XVIII в. более чем скудны: мы не знаем точно ни того уровня общей грамотности населения, который застала и с которого начала как с исходного новая школа в отдельных землях Австрии, ни даже уровня грамотности поколений 70-х годов рождения — первых, для которых посещение начальной школы стало обязанностью, повинностью. Впрочем, этот их уровень грамотности мы можем попытаться восстановить гипотетически. Как мы увидим несколько ниже, при анализе материалов переписи 1890 г., все провинции Австрии по уровню и темпам развития грамотности в XIX в. распадаются на три самостоятельных комплекса, каждый из которых обладает весьма устойчивыми характеристика-

при общем соотношении населения Чехии и Моравии 2,5 : 1 контингенты детей 6—12 лет вряд ли могут соотноситься как 1,3 : 1.

inslav

ми, что позволяет, не опасаясь крупных ошибок, произвести некоторые ретроспективные оценки.

Картина роста генерационной грамотности в первой половине XIX в. у земель того комплекса, к которому принадлежала и Чехия, выступает как определенный этап, начавшийся еще в последней четверти XVIII в. Допуская идентичность темпов развития грамотности поколений, родившихся в последнем 30-летии XVIII в. и в первом 30-летии XIX в., мы можем, используя метод обратной экстраполяции, приблизительно определить грамотность поколений 1770—1779 гг. рождения, т. е. первой группы поколений, для которых посещение народной школы стало обязательным. По Чехии экстраполяция дает нам для указанных поколений величину, равную 49,6% грамотности, а с учетом полуграмотных — 65,8% (по Чешским землям в целом — 47,7 и 66,2%). Чрезвычайно важно отметить, что эта оценка довольно близко согласуется с нормой всеобуча, которая в Чехии составляла для школьников 1773—1780 гг. рождения 59,4—63,3% [20]. Но даже если темпы процесса в конце XVIII в. были несколько выше, чем в последующем, то, по-видимому, исходный уровень генерационной грамотности в Чехии, да и в Чешских землях в целом после введения всеобуча составлял примерно 40%, а вместе с полуграмотными — около 60%.

Имеющиеся по Чехии статистические материалы позволяют охарактеризовать внутреннюю структуру новой школьной системы и распределение молодежи по типам школ в количественном плане. Для поколений 1773—1780 гг. рождения в 1784—1787 учебных годах оно было следующим (в %):

	В главных и нормальной школах	В прочих городских и женских школах	В тривиальных школах	Вне школы
1784/85	1,7	2,3	56,4	40.6
1785/86	1,7	1,9	56,8	40,6
1786/87	1,5	1,3	60,5	36,7

Итак, школы привилегированного типа, дававшие формальное право на продолжение образования, проходило 1,5—1,7% поколения. Впрочем, в конце 80-х годов,

[20] ÖS, Bd. XXXII, H. 3, S. 179—185.

inslav

судя по резкому росту числа учащихся главных школ (с 3,8 тыс. — до 6,2—9,2 тыс.), эта доля возрастает примерно до 3%. Какой же процент поколения действительно попадал в гимназии? Единственные имеющиеся сведения об учащихся гимназий относятся к 1796/97 учебному году и по Чехии дают нам величину 2,6 тыс., что в среднем составляет по 0,5 тыс. учащихся в каждом годе обучения. Если в гимназию поступали, как правило, в 10-летнем возрасте, то в 1796/97 г. в них учились мальчики 1782—1786 гг. рождения. Каждое из этих поколений насчитывало в свои школьные годы около 50 тыс. человек[21]. Следовательно, в гимназии попадал примерно лишь 1% детей.

В 90-е годы XVIII в. эпоху «просвещенного абсолютизма» в Австрии сменяет длительная эпоха политической реакции. Габсбургская монархия, напуганная французской революцией, устанавливает жесткий полицейский режим внутри страны. Естественно, что школьная система, построенная на просветительских идеях, признается теперь потенциальным источником возникновения нежелательных настроений, опасных для существующего порядка. Поэтому уже в самом начале правления Франца I (1792—1835 гг.) в целях очищения австрийской школы от ненужного социального филантропизма создается особая комиссия по ревизии всей системы обучения, разумеется, в религиозном духе. Результатом работы этой комиссии и последующих реформаторов явился изданный в 1805 г. нормативный устав народной школы — школьный кодекс. В кодексе совершенно по-новому были сформулированы цели и задачи народной школы. Тривиальные школы, созданные для низших слоев общества, занимающихся исключительно физическим трудом, говорилось в новом кодексе, дают молодежи излишнюю подготовку, не соответствующую действительным жизненным потребностям этих классов. Ядро учащихся должно получать в тривиальных школах лишь такие знания и представления, при которых в дальнейшей своей жизни они ни о чем не помышляли бы, были довольны своей судьбой, чтобы их мир идей и представле-

---

[21] В 1795 г., когда в народной школе училось поколение 1784—1789 гг. рождения, в Чехии было 314,5 тыс. детей школьного возраста, т. е. в среднем 52,4 тыс. в каждом поколении.

inslav

ний не выходил за рамки благопристойного поведения, честного и добросовестного исполнения своих обязанностей в семье и обществе. Поэтому общинная школа должна прежде всего утверждать в сердцах молодежи истины вероучения, давать детям правильное представление о тех условиях, в которых они живут и жить будут, дабы в дальнейшем они могли руководствоваться этими представлениями в согласии с христианской моралью. Отсюда чтение, письмо и счет должны быть наряду с законом божьим единственными учебными предметами, которые эти школы могут употреблять как средства для достижения упомянутых целей [22].

Итак, главная цель школы — воспитывать добрых католиков и послушных подданных. Вполне понятно, что смысл школьной подготовки низводится теперь к механической тренировке памяти учеников, особое внимание уделяется вероучению, все учебники пересматриваются в духе новых воспитательных целей. Народная школа и организационно возвращается в значительной степени под непосредственный надзор католической церкви [23]. Контроль за успеваемостью, за качеством работы учителя, за его благонамеренностью, за школьной посещаемостью возлагается на местах на местных священников, в области — на викариев, в провинции — на консисторских чиновников. Государственные школьные инспектора подавали свои отчеты не только вышестоящим административным органам, но и духовным консисториям. Светская администрация обязана была заботиться лишь о школьных зданиях и о финансовых вопросах.

Новые веяния захватывают не только народную школу, но и гимназии и университеты. В гимназиях, для которых в 1808 г. был издан свой кодекс, расширяется преподавание классических языков, а курс остальных гуманитарных и естественных предметов значительно сокращается: в грамматических классах закон божий и латынь занимали 11 часов в неделю из 18, а в гуманистических к ним добавлялось еще 2 часа греческого языка. В полном соответствии с идеями кодекса для народных школ в гимназиях повышается плата за обучение. Срок обу-

[22] *J. Šafranek.* Školy české, D. 1, str. 217; *J. Kočí.* Naše národní obrození. Praha, 1960, str. 57.

[23] *G. Strakosch-Grassman.* Geschichte der österreichischen Unterrichtswesens. Wien, 1905, S. 159—160.

inslav

чения продлевается с 5 до 6 лет сначала в университетских центрах, а позже (1819 г.) и повсеместно. Прежний курс на «светскость» гимназий сменился курсом совершенно обратным. Для преподавания в гимназиях стали широко привлекаться пиаристы, бенедиктинцы, премонстранты и т. д.

В университетах в эти годы утверждается невыносимая атмосфера пристального полицейского надзора и слежки. Поведение и студентов, и преподавателей, равно как и содержание лекционных курсов, строго контролируется. Профессора, позволившие себе отступить в лекциях от утвержденных свыше канонов, безжалостно отстраняются.

Консервативные реформы начала XIX в. существенно изменили внутренний характер австрийской школы. Они определили ее облик на целый ряд последующих десятилетий — практически вплоть до революции 1848 г. В условиях тяжелой политической реакции, последовавшей после окончания наполеоновских войн и Венского конгресса, австрийская школа, приспособленная к нуждам феодально-бюрократического режима, испытывала глубокий застой.

Однако уже тогда за монументальным фасадом полицейской монархии начинают развиваться процессы, удержать которые она была не в состоянии. В конце первой четверти XIX в. в Австрии — в экономически развитых ее областях — начинает постепенно развертываться промышленная революция, охватившая в 30—40-е годы уже довольно широко некоторые отрасли промышленности[24]. Помимо переворота в самой экономической

[24] Я. Пурш выделяет следующие этапы промышленной революции в Чешских землях: от начала XIX в. и до конца 20-х годов — предварительная стадия (первое использование хлопкопрядильных машин в текстильном производстве); с конца 20 — начала 30-х годов до 1848 г.— начало промышленной революции в Чешских землях (переход к машинному производству в текстильной и ряде отраслей пищевой промышленности, широкое распространение паровых котлов, переход к производству машин, начало введения новой технологии); 1849 г.— конец 60 — начало 70-х годов XIX в.— развитие и завершение промышленной революции в Чешских землях.

Рубежом 60—70-х годов заканчивается промышленная революция и в Нижней Австрии и Штирии. В среднем по монархии окончание промышленного переворота падает на 80-е годы (в Венгрии — на 90-е годы XIX в.) (*J. Purš*. Průmyslová revoluce v Českých zemích. Praha, 1960, str. 14, 18).

inslav

сфере промышленная революция повлекла за собой и глубокие общественные сдвиги, резко интенсифицировала такие общественные процессы, как формирование классов буржуазного общества и оформление буржуазных наций.

Начавшийся индустриальный переворот и связанные с ним коренные общественные сдвиги неизбежно требовали широкого и гибкого приспособления школьной системы к нуждам и потребностям буржуазного развития, требовали в принципе кардинального обновления школы в буржуазном духе: изменения содержания общего образования — и начального, и среднего, реализации его светскости, введения бесплатности начального обучения, развития профессионального образования всех ступеней, расширения подготовки специалистов средней квалификации, в особенности естественно-технического профиля, очищения школьной системы от остатков сословности, осуществления языкового, национального и религиозного равноправия в области школы и т. п.

Нельзя сказать, что австрийская школа того периода совершенно не реагировала на новые общественные процессы. Яснее всего об этом свидетельствует количественный рост низшей школы, эволюция всеобщего обучения.

Консервативные реформы начала XIX в., так решительно расправившиеся с йозефинским духом школы, не коснулись, однако, ее внешнего облика. Сама школьная система, общие принципы ее организации, ее структура никакому пересмотру подвергнуты не были, так что созданный в 70—80-е годы XVIII в. школьный организм сохранился как цельная система со всеми своими достоинствами и пороками практически без изменений. Именно поэтому в отличие от многих других стран Европы Австрия к началу промышленного переворота уже располагала единой школьной системой с довольно широкой всеобщей народной школой в низшем звене (по крайней мере в Альпийских и Чешских землях). Промышленный переворот в индустриальных областях монархии опирался на определенный уровень грамотности масс, уже достигнутый заслугами терезианской школы. В свою очередь он требовал дальнейшего развития всеобщего обучения.

Действительно, во втором и третьем десятилетиях XIX в. после длительного застоя вновь начинается рост

inslav

сети народных школ. Всеобщее обучение, державшееся (если судить по Чехии) в годы наполеоновских войн практически на том же уровне, что и в последние годы правления Иосифа II (около 70%), к концу 20-х годов XIX в. преодолевает в Чешских землях рубеж 90%, а к середине 40-х годов — 95% (табл. 2).

Таблица 2

Развитие народных школ и всеобщего обучения в Чешских землях в 1828—1847 гг.

Год	Народные школы		Школьники, тыс.	Дети школьного возраста, тыс.	Охвачено всеобучем, %
	всего	в том числе главные			
1828	5077	68	698,2	762,2	91,60
1830	5147	69	729,2	792,4	92,03
1833	5279	69	752,5	809,6	92,95
1835	5406	69	762,8	813,7	93,74
1840	5398	71	773,5	821,8	94,13
1843	5477	74	791,8	829,4	95,47
1845	5510	77	808,7	846,3	95,56
1847	5501	77	823,5	863,0	95,42

Примечание. CŠ, Řada II (Školství), seš. 1, str. 544—547; *K. Jaroš, J. Job.* Указ. соч., стр. 21—22.

Непосредственным результатом дальнейшего развития всеобщего обучения явился ощутимый рост грамотности в поколениях, прошедших народную школу в эти годы.

В качестве показателей грамотности поколений мы можем опереться на данные австрийской переписи 1890 г., которая впервые зарегистрировала картину генерационной грамотности по 10-летним группам, начиная с поколения 1800 г. рождения (см. табл. 3 и диаграмму 2).

Таким образом, коэффициент полезного действия народной школы в Чешских землях возрос с 66,4% грамотных в поколении 1800—1809 гг. рождения (1806—1821 гг.

inslav

Таблица 3

Генерационная грамотность в Чешских землях по переписи 1890 г.
(по годам рождения; в %)

	1800—1809 1806—1821*	1810—1819 1816—1831	1820—1829 1826—1841	1830—1839 1836—1851	1840—1849 1846—1861	1850—1859 1856—1871	1860—1869 1866—1883	1870—1879 1876—1893
Умели читать и писать								
Чехия	68,76	75,04	81,84	87,87	91,41	93,70	96,13	97,53
Моравия	62,14	66,94	73,37	80,99	85,59	89,17	92,51	95,81
Силезия	54,77	51,10	61,73	73,49	77,77	83,78	89,22	94,84
Чешские земли	66,43	71,68	78,41	85,15	89,00	91,86	94,67	96,88
Умели только читать								
Чехия	10,37	9,05	7,34	4,61	3,49	2,17	1,20	0,76
Моравия	17,41	16,48	14,58	10,46	7,89	5,45	3,19	1,27
Силезия	20,85	27,47	22,16	15,02	14,02	9,81	5,04	1,77
Чешские земли	12,63	11,94	10,12	6,80	5,33	3,53	2,01	0,97
Не умели ни читать, ни писать								
Чехия	20,87	15,91	10,82	7,52	5,10	4,13	2,67	1,71
Моравия	20,45	16,58	12,05	8,55	6,52	5,38	4,30	2,92
Силезия	24,38	21,43	16,11	11,49	8,21	6,41	5,74	3,39
Чешские земли	20,94	16,38	11,47	8,05	5,67	4,61	3,32	2,15
Число лиц в каждой группе, тыс.	28	191	463	704	917	1134	1324	1725

* Второй горизонтальный ряд лет — годы школьной повинности.

Примечание. ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. XXXVIII, 176—177, 180—181, 184—185.

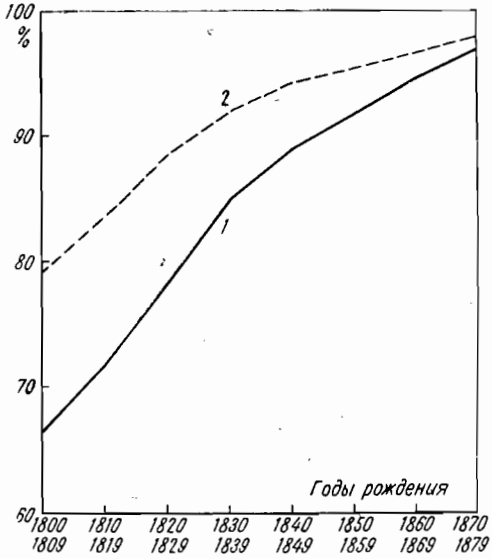


Диаграмма 2

Генерационная грамотность в Чешских землях по переписи 1890 г.

1 — генерационная грамотность

2 — генерационная грамотность вместе с полуграмотностью

школьной повинности) до 85,1% в поколении 1830—1839 гг. рождения (1836—1851 гг. школьной повинности). Весьма показательной при этом была динамика генерационной грамотности. Прирост грамотности последующих групп поколений относительно предшествующих составлял (в %):

Поколение 1810—1819 гг. рождения по сравнению с 1800—1809 гг.	+5,25
Поколение 1820—1829 гг. рождения по сравнению с 1810—1819 гг.	+6,73
Поколение 1830—1839 гг. рождения по сравнению с 1820—1829 гг.	+6,74

Заметное ускорение темпов роста грамотности у двух последних групп поколений (годы школьной повинности — 1826—1851) до 6,7% за каждое десятилетие вместо 5.2% в начале века являлось, конечно, непосредствен-

inslav

ным результатом предшествующего расширения всеобуча. Вместе с тем оно было прямо связано с влиянием новых стимулов в развитии грамотности, стимулов, порожденных начавшейся индустриализацией промышленности.

Поступательно-восходящая эволюция генерационной грамотности при поступательном характере общей демографической эволюции Чешских земель в тот период[25] позволяет сделать вывод о том, что с начала XIX в. и общая грамотность населения Чешских земель (хотя ее величина нам и не известна) увеличивалась последовательно от десятилетия к десятилетию без каких-либо спадов. Более того, возрастание темпов роста генерационной грамотности в 30—40-е годы XIX в. должно было автоматически отразиться и на динамике всего процесса в целом.

Произведенный выше анализ развития всеобуча с 80-х годов XVIII в. до середины XIX в. и анализ эволюции генерационной грамотности в первой половине XIX в. дает нам основание полагать, что к 1850 г. общий уровень грамотности населения Чешских земель составлял здесь, по-видимому, не менее 60% (без детей до 10 лет), а может быть, и несколько выше. В самом деле, в 1850 г. в возрастной структуре населения Чешских земель лишь старики старше 80 лет не имели регулярной школьной подготовки, все же остальные поколения во все увеличивающемся масштабе прошли курс обязательного начального образования, причем от возраста 70 лет и моложе — не менее чем на $^2/_3$ поколения.

Совершенно иную картину представляет собой эволюция средней школы в этот период. Если сеть народных школ в Чешских землях во второй четверти XIX в. переживает довольно заметный количественный рост, то сеть средних учебных заведений — гимназий — в эти годы не обнаруживает практически никаких тенденций к расширению. В 30—40-е годы XIX в. в Чешских землях было 33 гимназии — 22 в Чехии, 8 в Моравии и 3 в Силезии. Число учащихся в них колебалось в пределах

---

[25] О характере демографической эволюции в этот период см.: *L. Karniková.* Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754—1914. Praha, 1965, str. 120—122.

inslav

от 7,4 тыс. до 8,8 тыс.[26], что составляло в среднем лишь 1% от общей массы контингента соответствующих возрастов (т. е. так же, как и в конце XVIII в.).

Подобная ситуация вполне объяснима. Классическая гимназия той эпохи, утилитарно приспособленная к нуждам феодально-абсолютистского государства, отнюдь не была рассчитана на широкую подготовку специалистов вне профиля и потребностей чиновничье-бюрократической сферы (а отчасти и церковной) и поэтому вряд ли была способна непосредственно реагировать на новые запросы экономической и общественной жизни.

В австрийской школьной организации первой половины XIX в. происходят кое-какие внутренние изменения, однако масштаб приспособления школьной системы к новым общественным потребностям был весьма ограниченным. В низшей школе несколько меняет свой облик 4-й класс школ главных, все более приобретая профессиональный характер. Подготовка учителей тривиальных школ продлевается до 6 месяцев, а главных школ — до 1 года. В 1816 г. окончательно закрепляется система существовавших уже со второй половины XVIII в. и имевших практический прикладной характер 3-летних воскресных подготовительных курсов, посещать которые под угрозой штрафа была обязана вся неучащаяся молодежь с 12 до 15 лет, а также ученики-ремесленники.

С целью подготовки специалистов для нужд торговли, промышленности и сельского хозяйства, а также в высшую школу технического профиля начинает возникать новый тип учебных заведений — реальные училища (с немецким языком обучения), которые в тот период еще не имеют ясно выраженного характера средней школы и расцениваются скорее как дополнение и продолжение школ главных.

В 1806 г. в Праге открывается Чешское сословное техническое училище (с немецким языком обучения), положившее впоследствии в Чехии начало высшему техническому образованию в современном смысле этого слова.

---

[26] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 13*, 14*; *K. Jaroš, J. Job.* Указ. соч., стр. 25—26.

inslav

Весьма характерно, что все эти трансформации в системе образования в большинстве своем совершенно очевидно были связаны с неотложными запросами нарождающейся машинной индустрии и новыми потребностями экономического развития: значительная часть изменений касалась как раз тех типов школ, которые имели непосредственное отношение именно к профессиональной подготовке — низшей (4-е классы школ главных, воскресные курсы), средней (реальные училища) или высшей (техническое училище в Праге).

Но все же это был лишь самый жесткий минимум из действительно необходимого.

Если рассматривать австрийскую школьную систему первой половины XIX в. в национальном плане, то здесь о каких-либо сдвигах в школьной организации под влиянием новых требований можно говорить в еще меньшей степени. Школьная система в национальных областях рассматривалась правящими верхами как удобный инструмент германизации угнетенных народов монархии.

Основным предметом забот центральной власти было развитие немецких школ — и главных, и тривиальных. Национальный характер чешских тривиальных школ в Чешских землях держался по существу подвижническим трудом чешских учителей. Неудивительно поэтому, что сеть чешских народных школ в принципе была развита хуже, чем немецких, и что национальная структура народных школ в Чехии, Моравии и Силезии вовсе не соответствовала национальной структуре населения (см. табл. 4).

Итак, если говорить о немецком населении Чешских земель, то его привилегированные позиции в области народной школы в 30—40-е годы XIX в. усиливаются, хотя доля немцев в общем составе населения падает. К 1846 г. немцы, составляя 38% населения Чешских земель, имеют в своем распоряжении 42% сети народных школ, не говоря уже о немецких по характеру школах смешанного типа (6,5%). Чешское же и польское население (62%) имеет непропорционально низкий процент народных школ — лишь 51,5%.

Подобное положение сказывалось и на развитии грамотности у различных национальных групп населения Чешских земель. Так, по данным переписи 1900 г., впервые фиксировавшей национальную грамотность, у по-

inslav

Таблица 4

Национальный состав населения и национальная структура народных школ Чехии, Моравии и Силезии (%)

Год	Население		Школы		
	чехи	немцы	чешские	немецкие	смешанные
			Чехия		
1828	57,2	42,8	48,8	43,8	7,4
1846	59,8	40,2	49,4	45,2	5,4
			Моравия и Силезия		
1830	57,7*	42,3	60,8**	37,8	1,4
1846	66,4*	33,6	55,3**	35,9	8,8

* Чехи и поляки.
** Чешские и польские.
Примечание. Данные о национальном составе населения Моравии и Силезии в 1830 г. не очень надежны: число славян (чехов и поляков) занижено, а число немцев сильно завышено. Об этом свидетельствует не только слишком круглая цифра славян (1 200 000 из 2 079 755), но и последующая национальная динамика населения. С 1830 по 1846 г. население Моравии и Силезии возросло на 8,2% (с 2079,8 тыс. до 2250,6 тыс.), но при этом число славян за эти 16 лет увеличилось на 24,5% (!) (с 1200,0 тыс. до 1494,4 тыс.), а число немцев сократилось на 16% (с 879,8 тыс. до 756,2 тыс. — т. е. не только относительно, но и абсолютно); ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 33*, 36*, 544.

колений 1830—1839 гг. рождения, прошедших школу в 30—40-е годы XIX в. (1836—1851 гг. школьной повинности), по отдельным национальным группам грамотность была следующей (в %) [27]:

	Чехия	Моравия	Силезия	Чешские земли
Немцы	87,54	86,37	86,87	87,23
Чехи	88,07	79,24	60,11	85,02
Поляки	—	38,26	49,71	49,50

Таким образом, в Чехии, несмотря на дискриминацию национальной школы, чехам в те годы удалось срав-

[27] ÖS, Bd LXIII, H. 3, S. XXXLIII, 83—85, 116—121.

inslav

няться с немцами по уровню грамотности и даже несколько превзойти его (впрочем, эта не очень значительная разница в 0,53% могла быть результатом различия темпов послешкольной грамотности чехов и немцев во второй половине XIX в.). Наоборот, в Моравии и Силезии отставание чехов от немцев по уровню грамотности поколения было весьма существенным (соответственно на 7,13 и 16,76%), что в итоге определило и общую картину по Чешским землям в целом: грамотность в данном поколении у чехов на 2,2% ниже, чем у немцев.

На протяжении всей первой половины XIX в. в неприкосновенности сохраняла свой чисто немецкий характер и вся австрийская средняя школа. Правда, в 1816 г., признавая важность того обстоятельства, что будущие чиновники и священники должны знать язык местного населения, правительство разрешило допустить чешский язык в гимназиях в качестве необязательного учебного предмета вне программы. После этого чешский язык действительно появился в нескольких гимназиях как факультативный предмет, который преподаватели-чехи вели в порядке личной инициативы, как это полулегально делал Й. Юнгманн в литомержицкой гимназии уже с 1800 г. (Кстати, им же теперь специально для этой цели был написан учебник чешской словесности.) Несмотря на сильное противодействие со стороны немцев на местах, в 20—40-е годы XIX в. такая практика существовала примерно в одной трети гимназий Чехии[28].

В остальном же все попытки чехов добиться обучения на родном языке, признания чешского языка наравне с немецким в качестве языка обучения в главных школах и в гимназиях успеха не имели. Петиции земским властям 1832, 1840 и 1844 гг. и неоднократные кампании по этому вопросу в печати не дали никаких результатов. Немецкий язык сохранял свои права не только в качестве официального языка государственных учреждений, но и удерживал более широкие общественные позиции в качестве языка образования и культуры.

---

[28] В «Атласе чехословацкой истории» указано 7 таких гимназий (из 22, имевшихся в Чехии) в городах Пльзень, Литомержице, Прага, Йичин, Кралов-Градец, Йиндржихов-Градец и Клатовы («Atlas československých dějin». Praha, 1965, mapa 19j).

inslav

Для более полной и объективной оценки результатов культурного развития чехов как нации в первой половине XIX в. весьма интересно было бы сопоставить развитие образования в Чешских землях с ходом данного процесса в других землях Австрии. Для этого сравнения мы можем использовать материалы австрийской переписи 1890 г., дающие картину развития генерационной грамотности с самого начала XIX в. Прежде всего рассмотрим грамотность поколения 1800—1809 гг. рождения (в %) [29]:

Земли	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
Форарльберг	85,87	3,85	10,28
Нижняя Австрия	73,43	4,84	21,73
Чехия	68,76	10,37	20,87
Верхняя Австрия	62,80	9,44	27,76
Моравия	62,14	14,41	20,45
Тироль	59,52	14,24	26,24
Зальцбург	55,59	12,22	32,19
Силезия	54,77	20,85	24,38
Триест	53,01	2,01	44,98
Штирия	41,28	10,62	48,10
Каринтия	31,00	10,57	58,43
Галиция	25,05	7,33	67,62
Горица с Градишкой	18,84	2,51	78,65
Буковина	16,08	1,75	82,17
Истрия	13,13	1,78	85,09
Крайна	12,44	9,74	77,82
Далмация	7,62	0,48	91,90
Австрия	53,49	9,52	36,99

По уровню грамотности этого поколения все земли Австрии в сущности можно разделить на три самостоятельные группы. Первая группа — Альпийские земли (без Штирии и Каринтии) и Чешские земли. Здесь школьная

[29] В 1890 г., несмотря на почтенный возраст—81—90 лет, поколение 1800—1809 гг. рождения в количественном отношении было достаточно репрезентативным (67,7 тыс. человек). Лишь в 4 из 17 коронных земель Австрии (Форарльберг, Зальцбург, Триест и Буковина) в этой возрастной группе было менее чем по 1 тыс. человек (ÖS, Bd. XXXII, H. 3, S. XXXVIII, 179—185).

inslav

система в первом 20-летии века обеспечивала элементарную грамотность (включая и умеющих лишь читать)[30] от $^2/_3$ до $^9/_{10}$ поколения. Вторая группа — Триест, Штирия и Каринтия. Здесь грамотной была примерно половина поколения. Наконец, третья группа — это восточные (Галиция и Буковина) и южные (Крайна, Горица с Градишкой, Истрия и Далмация) провинции монархии. В этой группе школа обеспечивала грамотность лишь от $^1/_9$ до $^1/_3$ поколения.

Данная группировка земель по степени грамотности одного поколения достаточно верно отражает не только общую иерархию земель Австрии по уровню грамотности населения, но и их группировку по типу и характеру культурного развития. Указанные три комплекса в своей последующей эволюции в XIX в., естественно, не остаются абсолютно неизменными. Но при всех внутренних передвижках и даже изменениях в составе они обнаруживают устойчивость типичных черт и самостоятельную специфику основных тенденций развития.

Общая характеристика этих комплексов будет дана ниже. Сейчас же обратимся к картине эволюции грамотности в Австрии в первой половине XIX в. (табл. 5 и диаграмма 3).

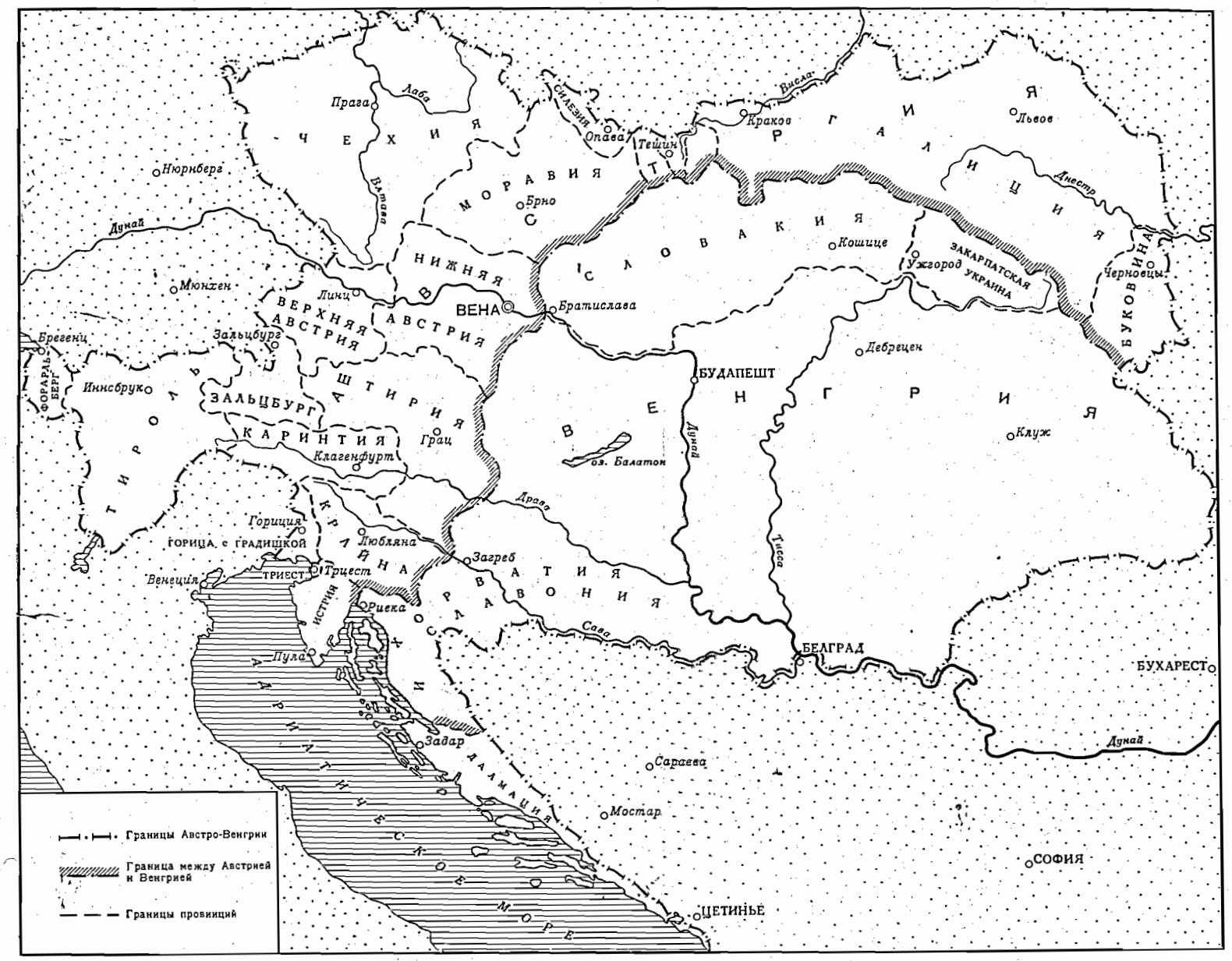
Итак, развитие грамотности в отдельных провинциях Австрии в первой половине XIX в. представляет собой картину достаточно противоречивую и сложную. Во-первых, обращает на себя внимание очевидный регресс грамотности в первой трети XIX в. в целом ряде земель, принадлежащих, кстати, к разным комплексам. Различной длительности и глубины понижение генерационной грамотности происходит в 8 землях Австрии из 17— Силезии, Галиции, Буковине, Крайне, Горице с Градишкой, Триесте, Истрии и Далмации.

Что же могло стать общей причиной регресса грамотности во всех этих землях, столь разных по своему уровню и характеру? Их объединяет то, что все они, кроме Силезии и отчасти Буковины, области чисто ненемецкие. Лишь в Силезии немцев насчитывалось несколь-

---

[30] В данном случае, т. е. для начала XIX в., по-видимому, будет оправданным принимать во внимание и полуграмотность (умеющих читать, но не умеющих писать). В дальнейшем же при анализе грамотности населения ее критерием будет считаться лишь умение и читать, и писать.

inslav



Австро-Венгрия. Территориальное деление

М. Н. Кузьмин

insbav

Таблица 5

Генерационная грамотность в Австрии по переписи 1890 г.
(по годам рождения; в %)

Земли	1800—1809	1810—1819	1820—1829	1830—1839	1840—1849	1850—1859	1860—1869	1870—1879
Форарльберг	85,87	94,33	96,87	98,01	98,41	98,99	98,96	98,95
Нижняя Австрия	73,43	80,15	85,13	88,86	91,91	93,51	95,71	97,72
Чехия	68,76	75,04	81,84	87,87	91,41	93,70	96,13	97,53
Верхняя Австрия	62,80	72,50	82,80	89,85	93,59	95,25	96,97	97,62
Моравия	62,14	66,94	73,37	80,99	85,59	89,17	92,51	95,81
Тироль	59,52	67,24	77,58	86,20	90,09	92,67	94,89	95,62
Зальцбург	55,59	63,31	71,04	81,57	86,94	90,76	94,11	96,01
Силезия	54,77	51,10	61,73	73,49	77,77	83,78	89,22	94,84
Триест и обл.	53,01	46,47	49,52	60,15	70,30	78,43	81,14	84,63
Штирия	41,28	48,00	52,37	60,26	69,00	77,69	83,61	89,80
Каринтия	31,00	32,05	36,00	40,59	56,86	61,84	74,78	87,91
Галиция	25,05	14,84	12,85	14,57	16,05	18,54	23,68	29,37
Горица с Градишкой	18,84	18,29	17,54	23,64	35,86	47,36	66,42	80,34
Буковина	16,08	15,86	10,20	11,47	13,79	17,46	16,98	26,77
Истрия	13,13	14,10	13,19	18,84	25,08	26,72	36,47	46,97
Крайна	12,44	9,76	9,71	17,59	37,71	49,75	64,64	78,47
Далмация	7,62	9,26	8,42	8,29	12,18	12,69	19,74	22,15
Австрия	53,49	57,00	58,17	59,87	62,92	66,08	67,70	72,12

Примечание. ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. XXXVIII, 179—185.

ко более 40% и около 20% их было на Буковине. Ни в одной из остальных провинций немецкое население по своему удельному весу не превышало 5—6%. Отсюда можно сделать вывод, что регресс генерационной грамотности в этих землях имел прежде всего национальные причины. Он являлся прямым результатом дискриминации школы в национальных областях Австрии в указанный период [31].

[31] Мы не можем рассмотреть этот процесс непосредственно на материале национальной генерационной грамотности, ибо перепись

inslav

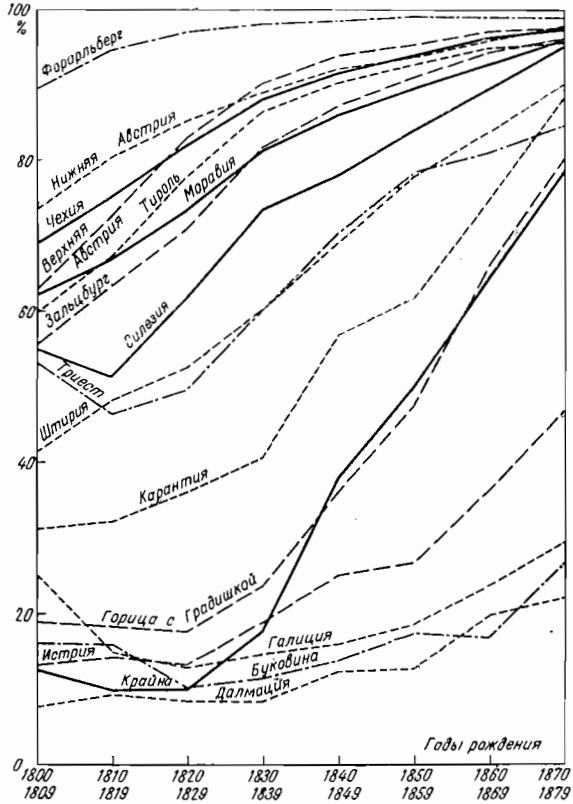


Диаграмма 3
Генерационная грамотность в Австрии по переписи 1890 г.

Но и в остальных областях, где в первой половине XIX в. наблюдался стабильный подъем генерационной грамотности, темпы его были весьма неодинаковы, причем неравномерность эта сама по себе также достаточно показательна. Например, в землях первой группы в

1900 г., в которой впервые делался подобный учет, все поколения, родившиеся до 1830 г., рассматривала суммарно как единую группу лиц в возрасте старше 70 лет. Однако анализ последующего развития грамотности свидетельствует о прямой и непосредственной зависимости областной эволюции грамотности от национальной.

inslav

этот период происходят следующие перестановки: в 20-е годы Тироль обгоняет Моравию, в 30-е — Верхняя Австрия — Чехию и, наконец, в 40-е Моравию обгоняет еще и Зальцбург. В этой связи темпы развития генерационной грамотности в областях первой группы небезынтересно рассмотреть и в плане внутреннего сопоставления подгруппы Чешских земель и подгруппы остальных земель данного комплекса[32]. Эволюция генерационной грамотности (в %) в этих подгруппах была следующей[33] (см. также диаграмму 4):

Годы рождения	Чешские земли	Прирост грамотности по отношению к предшествующему поколению	Пять Альпийских земель	Прирост грамотности по отношению к предшествующему поколению
1800—1809	66,4		67,1	
1810—1819	71,7	+5,3	75,3	+8,2
1820—1829	78,4	+6,7	82,7	+7,4
1830—1839	85,1	+6,7	88,5	+5,8

Таким образом, исходные позиции в обеих подгруппах практически одинаковы — уровень грамотности поколения, родившегося в первом десятилетии XIX в. (1806—1821 гг. школьной повинности), в пяти Альпийских областях лишь на 0,7% выше, чем в Чешских.

Дальнейшее же развитие этих подгрупп не было, однако, равномерным. Темп прироста грамотности в землях внутренней Австрии, несмотря на его общую тенденцию к замедлению, был в конце первой четверти и на протяжении почти всей второй четверти XIX в. заметно выше, чем в Чешских землях (поколения 1810—1829 гг. рождения, 1816—1841 гг. школьной повинности). Лишь в 40-е годы XIX в. (поколение 1830—1839 гг. рождения, 1836—1851 гг. школьной повинности) Чешские земли впервые перегоняют области внутренней Австрии по темпам прироста грамотности.

[32] Остальные пять земель этой группы — Нижняя и Верхняя Австрии, Зальцбург, Тироль и Форарльберг — были областями немецкого населения (за исключением Южного Тироля). Они составляли ядро комплекса Альпийских земель, куда, кроме них, входили еще Каринтия и Штирия.

[33] ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. 178—185.

inslav

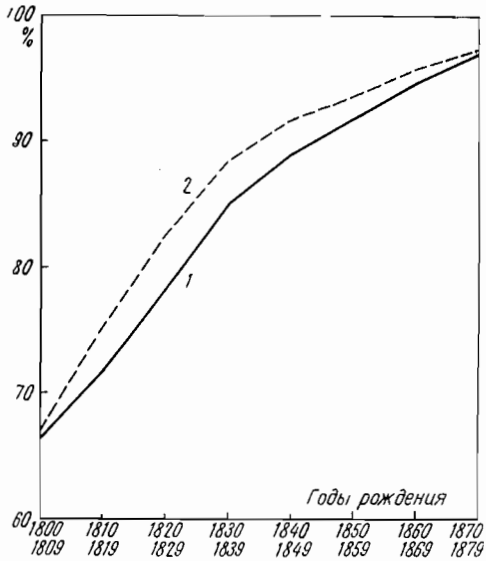


Диаграмма 4

Генерационная грамотность в Чешских землях и группе Альпийских земель по переписи 1890 г.

1 — генерационная грамотность в Чешских землях

2 — генерационная грамотность в группе пяти Альпийских земель (Форарльберг, Нижняя Австрия, Верхняя Австрия, Зальцбург и Тироль)

Итак, в первой половине XIX в. Чешские земли отставали от комплекса пяти земель внутренней Австрии и по темпам роста грамотности населения, и по ее уровню: в демографической структуре обеих групп лишь крайние старшие возрасты имели примерно равную грамотность, в остальных же возрастах преимущество имели австрийские области.

Причины отставания Чешских земель от группы пяти земель внутренней Австрии очевидны — они нами рассматривались выше при характеристике национальной грамотности в Чешских землях в 40-е годы XIX в.

Если же теперь от региональной картины грамотности в конце первой половины XIX в. обратиться к национальной, то в сделанные общие выводы можно будет внести лишь одно добавление. Национальная гра-

inslav

мотность поколения 1830—1839 гг. рождения, школьные годы которого приходятся на конец 30-х —40-е годы XIX в., была в Австрии следующей (по материалам переписи 1900 г., в %) [34]:

Чехи	84,75	Поляки	23,17
Немцы	83,85	Сербы и хорваты	8,63
Итальянцы	67,69	Украинцы	4,38
Словенцы	28,62	Румыны	4,13

Итак, несмотря на свое господствующее положение в государстве, несмотря на привилегированные условия развития собственной школы, немцы занимают по грамотности данного поколения лишь второе место в монархии, уступая (правда, не очень значительно) в этом отношении чехам. Определяющую роль здесь сыграла низкая грамотность у немцев в Штирии, Каринтии, а также на Буковине. Генерационная грамотность всех остальных наций (за исключением итальянцев) свидетельствует о крайне тяжелом состоянии просвещения у порабощенных народов монархии в конце первой половины XIX в.

Необходимость перестройки австрийской школы была «осознана» венской правящей верхушкой лишь под влиянием революционных событий 1848—1849 гг. Окончательно выродившаяся Придворная школьная комиссия была в 1848 г. распущена и вместо нее создано министерство просвещения, которому в 1849 г. были переданы и дела религиозных культов. Министерство развернуло широкую деятельность по подготовке реформы австрийской школы. Правда, проектов и намерений оказалось значительно больше, чем реальных результатов. Тем не менее реформы этих лет представляли собой очень важный шаг по пути обуржуазивания австрийской школы.

В низшем звене наибольшие изменения коснулись городских школ. Городские школы главные были повсеместно сделаны 4-классными. У остальных 3-классных приходских школ в городах, не имевших статуса школ главных, была расширена учебная программа, и они бы-

[34] ÖS, Bd LXIII, H. 3, S. 129—132.

inslav

ли преобразованы в главные приходские школы. На базе четвертых классов главных школ, имевших еще со времен Иосифа II двухгодичный цикл обучения с программой прикладного характера, стали создаваться так называемые несамостоятельные низшие реальные школы. Оставаясь административно связанными с главными школами (отсюда — несамостоятельные), они расширялись в особые 2-классные школы, имевшие целью дать учащимся основательную подготовку к торговой, ремесленной, коммерческой, профессиональной и т. п. деятельности. По своему учебному плану они приблизились к низшим классам реальных училищ. Одногодичные курсы подготовки учителей при нормальных и главных школах превратились в 1849 г. в двухгодичные.

Смысл реорганизации городских школ совершенно очевидно был связан с потребностями промышленного развития.

Наиболее существенной реорганизации подверглась австрийская средняя школа. В 1849 г. министерство проводит реформу средней школы по проекту, подготовленному Ф. Экснером и Г. Боницем. Реформа 1849 г. устанавливала два типа средних учебных заведений: 8-летние гимназии вместо прежних 6-летних (к ним присоединен 2-летний философский курс) и 6-летние реальные училища, получившие, таким образом, статус средней школы. И те и другие делились на низшее и высшее отделения.

Гимназический курс включал в себя закон божий и древние языки (но уже в объеме 50% учебных часов вместо прежних 65%), родной (немецкий) язык и литературу, историю, географию, естествознание, математику (две последние дисциплины — расширенно), физику, логику и психологию. Гимназический курс заканчивался экзаменом на аттестат зрелости.

В курсе реальных училищ изучались родной язык и один современный иностранный язык, история, география, естествознание, физика, математика, черчение и другие технические предметы. Экзамена на аттестат зрелости в конце курса обучения не предусматривалось.

Классные учителя в средних школах были заменены учителями-предметниками. Преподаватели публичных гимназий при вступлении на должность должны были держать экзамен профессиональной пригодности. Сеть

inslav

гимназий была поставлена под контроль государственных инспекторов. Учебники подлежали одобрению министерства. Последние меры были направлены на расширение светского характера гимназий, ибо здесь ощущалось значительное засилье духовенства [35].

Таким образом, гимназия была консолидирована как соединенная ступень неполного и полного среднего образования. Сама же австрийская средняя школа дифференцировалась на гуманитарное и техническое направления. Первое давало образование классического типа и служило связующим звеном между народной школой и университетами, другое — подготовку естественно-технического профиля и являлось промежуточным звеном между народной школой и высшими техническими специальными учебными заведениями. Из низших отделений реальных училищ, впрочем, можно было уходить и непосредственно в сферу практической деятельности.

Реформа Экснера — Боница, несомненно, приблизила среднее звено австрийской школы к потребностям современного буржуазного развития, однако не расширила радикально ее социальной базы и не демократизировала самой школьной системы. Гимназии сохранили прежнюю связь лишь с повышенным типом начальной школы, которая не была реформирована. Поэтому элитарный характер австрийской средней школы, в частности гимназий, не претерпел существенных изменений.

Одновременно с преобразованием средней школы были проведены некоторые изменения и в высшей школе. Философский факультет — после включения философского курса в состав гимназий — перестал играть роль приготовительного отделения к остальным университетским факультетам и постепенно был уравнен с ними. Профессора получили право свободного чтения, а студенты — свободного выбора лекций. Прежняя плата за обучение была модифицирована как плата за лекции, все семестровые и годичные экзамены отменены и учреждены экзамены на степень доктора и т. п. Стоимость лекционных курсов и экзаменов оставалась очень высокой. Докторат прав в Пражском университете стоил в то время 800—

---

[35] Еще в 1855 г. в Австрии около $^2/_3$ директоров гимназий и примерно половина преподавателей были духовными лицами (*O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 229).

inslav

1000 злотых серебром[36]. В 1850 г. было открыто техническое училище в Брно.

Ходом революционных событий 1848 г. были опрокинуты также и те германизаторские принципы, на которых базировалась австрийская школьная система в национальных провинциях. Уже в апреле 1848 г. Вена принуждена была удовлетворить один из пунктов мартовской петиции чехов и провозгласить равноправие чешского и немецкого языков в народных и средних школах. В сентябре 1848 г. специальное министерское постановление объявляло народную школу национальным учреждением с обучением на родном языке. Вслед за этим осенью 1848 г. в Праге открылась первая чешская главная школа, директором которой стал известный деятель чешского просвещения К. С. Амерлинг. Чешскими становится также и еще ряд главных приходских школ. При чешской главной школе в Праге открываются двухгодичные чешские педагогические курсы. Аналогичные курсы начинают также действовать в Краловом Градце и Млада Болеславе (не считая двуязычных курсов в Чешских Будейовицах, Хрудиме и Пльзне).

В сентябре 1848 г. министерство издало распоряжение и относительно гимназий, которым чешский язык вводился как обязательный учебный предмет в пяти государственных гимназиях (Прага, Кралов Градец, Йичин, Йиндржихов Градец, Писек) и в пяти монастырских гимназиях (Млада Болеслав, Немецкий Брод, Клатовы, Литомышль, Рыхнов). Кроме того, во всех этих гимназиях разрешалось преподавать на чешском языке закон божий, историю, географию и естествознание. В 1850 г. пражская гимназия вообще превратилась в чешскую по языку обучения, а в гимназиях Йичина, Кралова Градца и Писка ряд предметов преподавался на чешском языке[37]. В 1849 г. в Праге было открыто чешское реальное училище. Отдельные лекции на чешском языке начинают читаться и в высшей школе — на юридическом и философском факультетах университета в Праге и в техническом училище в Праге.

Однако эпоха школьного реформаторства продолжалась не слишком долго. После поражения революции

[36] «Краткая история Карлова университета», стр. 178, 184—185; *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 373.
[37] *J. Safranek*. Skoly české, D. 2, str. 93, 136.

inslav

1848—1849 гг. в Австрии наступает период реакции и происходит переход к неоабсолютистской политике, рассчитанной на превращение монархии в единое немецкое католическое государство.

В 1853 г. министерство просвещения и религиозных культов издает серию распоряжений, преследующую цель ликвидировать сделанные ранее национальные уступки в области школы и вернуться к старой практике. Этими распоряжениями предписывалось не принимать выпускников главных школ в гимназию, если они не прослушали курс всех предметов на немецком языке и не освоили латынь на основе немецкого языка. Для поступления же в реальные училища выпускники главных школ должны были знать немецкий в таком объеме, чтобы в низших классах их можно было обучать на немецком языке. Новые постановления повлекли за собой массовый переход чешских приходских главных школ на двуязычную систему преподавания. Что же касается чешских гимназий, то в них предписывалось перейти в младших классах на двуязычное преподавание, а в старших классах вести занятия только на немецком языке. В 1854 г. двуязычие введено и в пражском реальном училище.

Естественно, что после этих постановлений, усиливших немецкий характер гимназий, резко падает число чешских лекций и в Пражском университете. В зимнем семестре 1856/57 г. распределение лекционных курсов по языку на отдельных его факультетах было следующим [38]:

	Латынь	Немецкий	Чешский
Теологический	9	5	—
Юридический	—	32	1
Медицинский	—	35	—
Философский	—	56	7

В области народной школы наиболее важным актом нового политического курса стал Конкордат государства с папской курией, заключенный в мае 1855 г. По Конкордату католической церкви возвращалась вся ее прежняя власть над народной школой. Специальными статьями его предусматривалось, что школа должна заниматься

[38] *K. Frommelt.* Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848—1859. Graz, 1963, S. 123.

inslav

не только духовным развитием юношества путем преподавания основ наук. Она должна особенно заботиться о религиозно-чувственном обучении и воспитании. Народная школа является по существу конфессиональным учреждением. Она должна не только принадлежать какой-либо церкви или религиозной общине, но и преподавательский состав должен иметь соответствующее вероисповедание[39].

Вся внутренняя жизнь школы и учительства ставилась под церковный надзор, который церковь осуществляла от имени государства. Школы религиозно-смешанного характера были ликвидированы, проведена церковная ревизия школьных учебников, ибо содержание школьного курса не должно было противоречить истинам вероучения. Плата за обучение сохранялась и даже несколько повышалась. Имущество учебного фонда передавалось в распоряжение церкви. В результате конфессиональный характер народной школы резко усилился. Возросло влияние церкви и на среднюю школу и университеты.

Однако попытка вернуться назад и восстановить предмартовские нормы школьной жизни, равно как и вся политика 50-х годов, оказалась в итоге безуспешной. Военное поражение 1859 г. принудило австрийские правящие верхи к пересмотру внутриполитического курса. В 1860 г. обновляется действие земских сеймов, в компетенцию которых включается и ведение школ в рамках закона. В связи с этим самостоятельное министерство просвещения ликвидируется, часть его управлений передается министерству внутренних дел и юстиции.

Автономизация школьного дела была использована на местах прежде всего для устранения дискриминации национальной школы. В 60-е годы XIX в. в Чехии идет активная и упорная борьба за проведение языкового равноправия в области народной и средней школ. Уже в 1862 г. чешский язык вводится как язык обучения во всех главных приходских школах Праги, а затем эта волна преобразований прокатывается и по периферии. С января 1866 г. вступает в силу постановление земского сейма Чехии, утверждающее принцип языкового равноправия и для средних школ. Оба земских языка полу-

---

[39] *J. A. Helfert.* Die österreichische Volksschule. Bd. III. System der österreichischer Volksschule. Prag, 1861, S. 11.

inslav

чают в школе равное право, причем языком обучения может быть лишь один из них, а другой остается только в качестве учебного предмета. За этим последовало разделение гимназий по языковому принципу. Из 25 гимназий Чехии, ранее чисто немецких или двуязычных, 13 реорганизуются в чешские средние школы [40]. Последующие годы характеризуются дальнейшим ростом числа чешских гимназий и реальных училищ, создаваемых без государственной поддержки всецело по инициативе и на средства чешских муниципалитетов.

Создание самостоятельного звена национальной чешской средней школы, естественно, выдвинуло вопрос и о национальном характере высшей школы. В 60-е годы XIX в. происходит некоторое увеличение количества чешских лекций в университете. В 1864 г. в летнем семестре распределение лекционных курсов по языку на отдельных факультетах Пражского университета было следующим [41]:

	Латынь	Немецкий	Чешский
Теологический	17	6	1
Юридический	—	29	6
Медицинский	—	49	4
Философский	—	71	11

Однако одно лишь увеличение числа чешских лекций вряд ли могло решить данную проблему. Поэтому в 60-е годы одновременно усиливается борьба и за языковое равноправие в высшей школе. Ее первым результатом была реорганизация в 1864 г. пражского технического училища, которое превращается из немецкого в двуязычное высшее учебное заведение.

Обзор государственной школьной политики 20-летия конца 40-х — конца 60-х годов XIX в. уже сам по себе свидетельствует о сложности и противоречивости процессов, которые переживала чешская школа. В эти годы продолжается дальнейший рост сети народных школ, а вслед за ним и всеобщего обучения, которое увеличивается с 95,4% в 1847 г. до 97,4% в 1868 г. (табл. 6).

Весьма показательно особенно быстрое увеличение

---

[40] *J. Šafranek.* Školy české, D. 2, str. 191.
[41] Там же, стр. 221.

inslav

Таблица 6

Развитие народных школ и всеобщего обучения в Чешских землях в 1847—1868 гг.

Год	Народные школы		Школьники, тыс.	Дети школьного возраста, тыс.	Охвачено всеобучем, %
	всего	в том числе главные			
1847	5501	77	823,5	863,0	95,42
1850	5546	84	828,1	880,2	94,08
1853	5596	93	858,7	894,0	96,05
1860	5976	137	930,5	954,9	97,45
1863	6062	163	925,5	950,1	97,41
1868	6246	139	931,4	956,8	97,35

Примечание. ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 16*, 544—547.

числа главных школ. При 48 из них в 1868 г. имелись несамостоятельные низшие реальные школы с 5,3 тыс. учащихся.

Непосредственным результатом расширения всеобуча в 50—60-е годы явился дальнейший рост генерационной грамотности. Грамотность поколений 1840—1849 и 1850—1859 гг. рождения, прошедших школу в эти годы (1846—1871 гг. школьной повинности), составила по Чешским землям (в %): 1840—1849 гг. рождения — 89,00, 1850—1859 гг. рождения — 91,86.

У предшествующего поколения 1830—1839 гг. рождения, учившегося в народной школе в 40-е годы XIX в., она составляла 85,15% (табл. 3 и диаграмма 2) [42].

Вместе с тем темпы роста генерационной грамотности в 50—60-е годы ощутимо замедляются и составляют +3,85% (поколение 1840—1849 гг. по отношению к предшествующему) и +2,86% (поколение 1850—1859 гг. по отношению к предшествующему). Напомним, что в 30—40-е годы они составляли +6,74% за каждое десятилетие. Главная причина замедления темпов роста генерационной грамотности состоит в том, что резервы роста за

[42] По данным переписи 1890 г. (ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. XXXVIII, 176—185).

inslav

счет расширения всеобуча практически почти исчерпаны, влияние школьных факторов начинает постепенно приближаться к предельному.

Восходящее развитие генерационной грамотности при одновременном росте населения[43] свидетельствует о поступательном увеличении и общей грамотности населения Чешских земель в тот период.

Как уже отмечалось, мы не можем проанализировать рост грамотности населения Чешских земель за первые три четверти XIX в. более определенно, ибо соответствующий ценз был в Австрии впервые включен в перепись лишь в 1880 г. Ее материалы (перепись зафиксировала грамотность лиц, родившихся не позже 1 января 1875 г.) могут быть использованы лишь для характеристики конечных результатов терезианско-йозефинской школьной системы, которая действовала здесь на протяжении 95 лет (1774—1869). К 1880 г. лишь у младших возрастов (6—20 лет) грамотность была связана уже с новой школой.

В Чешских землях в 1880 г. уровень грамотности населения (лица в возрасте 6 лет и старше) был следующим (в %)[44]:

Земли	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
Чехия	86,14	5,35	8,51
Моравия	79,64	9,94	10,42
Силезия	73 52	14,64	11,84
Чешские земли	83,59	7,18	9,23

Итак, 100 лет спустя после провозглашения и введения всеобщей школьной повинности грамотность населения в Чешских землях достигла 83,6% (без учета дошкольников). Опираясь на предшествующие темпы генерационной грамотности, можно с большой долей вероятности представить себе ее уровень и в 1870 г. Он, по-видимому, был не менее 75—77%. Таков конечный

---

[43] Население Чешских земель составляло в 1846 г. 6598,6 тыс. человек, а в 1869 г.— 7671,2 тыс.

[44] ÖS, Bd I, H. 2, S. 118—119; Bd II, H. 1, S. 530—560; Bd XXXII, H. 1, S. XXII; SMNF. Brünn, 1914, S. 626—627.

inslav

результат, итог действия терезианско-йозефинской школьной системы и одновременно исходный рубеж, с которого начинала новая пореформенная австрийская школа в Чешских землях.

Наряду с расширением элементарной грамотности в 50—60-е годы происходят определенные сдвиги и в области среднего образования. Перестроенная реформой 1849 г. и более приспособленная к потребностям буржуазного развития, нежели раньше, австрийская средняя школа обнаруживает в тот период абсолютный и относительный рост. Само число классических гимназий и реальных училищ (позже к ним добавляются реальные гимназии) [45] в Чешских землях увеличивается с 39 в 1851 г. до 62 в 1868 г., а число их учащихся с 10,0 тыс. до 18,1 тыс. [46] В 1869 г. учащиеся средних школ в Чешских землях составляли 1,5% контингента соответствующих возрастов. Таким образом, их удельный вес увеличился по сравнению с периодом до 1848 г. в полтора раза, что является прямым отражением сдвигов в роли среднего образования в связи с буржуазным развитием общества. Весьма характерно, что при общем росте средних школ и числа их учащихся доля традиционного классического образования с 1851 г. по 1868 г. падает с 84 до 64% за счет преимущественного роста реальных училищ и отчасти реальных гимназий.

В это 20-летие национальное развитие школы в Чешских землях было весьма противоречивым. В 50-е годы XIX в. с возобновлением политики германизации можно констатировать практическое отсутствие каких-либо изменений в национальной структуре народной школы.

Данные о национальном составе населения и национальной структуре народных школ в Чешских землях в 1851 и 1857 гг. (в %) представлены на стр. 99.

Итак, если в 1848—1851 гг. происходит некоторое улучшение национальной структуры народных школ в Чешских землях (в 1846 г. чехи вместе с поляками составляли 62% населения Чешских земель, но имели в своем

---

[45] Реальные гимназии различных типов начинают появляться в Австрии с 1862 г. Они представляют собой модернизированный вариант средней школы, где программа старой классической гимназии комбинировалась в той или иной форме с программой реального училища.

[46] CS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 134—141.

inslav

	1851 г.	1857 г.
Население		
чехи	59,98	61,39
немцы	36,25	34,90
поляки	2,09	1,85
прочие	1,68	1,86
Школы *		
чешские	51,06	51,67
немецкие	41,85	40,60
польские	1,50	—
смешанные	5,59	7,73

* В 1857 г. в Силезии все ненемецкие школы учитывались статистикой как смешанные (чешских из них было около 40); ČS, Řada II (Školství), seš.1, str. 32*, 36*, 546.

распоряжении 51,5% народных школ, а в 1851 г. — уже 52,6%), то в последующие годы диспропорция увеличивается. В 1857 г., составляя 61,4% населения, чехи располагали лишь 51,7% народных школ.

Положение начинает заметно меняться в 60-е годы, в период автономизации школьного дела. Если в 1860 г. чешские школы (вместе с польскими в Силезии) составляли 51,7% школьной сети Чешских земель, то в 1868 г.— уже 54,5%. Их рост шел при этом не столько за счет уменьшения немецких школ (с 40,3 до 40,0%), сколько за счет сокращения школ двуязычных (с 8,0 до 5,5%).

Данные условия непосредственно отразились и на характере национальной грамотности поколений, прошедших школу в 50—60-е годы XIX в. (табл. 7).

По сравнению с национальной грамотностью предшествующего поколения 1830—1839 гг. рождения общая картина совсем не изменилась: все так же чехи имеют небольшое преимущество перед немцами в Чехии и отстают от них в Моравии и особенно сильно в Силезии. Поэтому по Чешским землям в целом первое место сохраняют немцы.

Более показательна, однако, динамика генерационной грамотности немцев и чехов в этих поколениях. В 50-е годы немцы сокращают свое отставание от чехов в Чехии (с 0,53% до 0,13%) и сохраняют интервал в Силезии, в результате чего общее преимущество немцев над чехами в Чешских землях удерживается практически на уров-

inslav

Таблица 7

Генерационная национальная грамотность в Чешских землях по переписи 1900 г.

(по годам рождения; в %)

Национальность	Чехия		Моравия		Силезия		Чешские земли	
	1840—1849	1850—1859	1840—1849	1850—1859	1840—1849	1850—1859	1840—1849	1850—1859
Немцы	91,63	94,45	90,03	93,29	92,88	95,63	91 40	94,31
Чехи	91.76	94,75	84,73	89,39	69,76	80,59	89,23	92,89
Поляки			36,36	48,27	61,76	76,58	61,18	75,64

Примечание. OS, Bd LXIII, H. 3, S XXXVIII, 83—85, 116—121.

не 40-х годов (2,2%). Совсем иные темпы развития национальной грамотности имеют место в 60-е годы. Чехи увеличивают свое преимущество в Чехии (с 0,13 до 0,30%) и ощутимо сокращают разрыв в Силезии (с 23,1 до 15,2%), в результате чего отставание грамотности чехов от немцев в поколении 1850—1859 гг. рождения в Чешских землях уменьшается до 1,4%.

Что же касается средней и высшей школ Чешских земель, то здесь мы можем констатировать неожиданное на первый взгляд противоречие в развитии национальной структуры школ и национального состава учащихся. В 1854 г. из 40 средних школ в Чешских землях (32 гимназии, 8 реальных училищ) 31 школа была чисто немецкой, 8 — двуязычными (6 гимназий, 2 реальных училища) и лишь одна — реальное училище в Праге — еще оставалась чисто чешской, но и она в том же году должна была стать двуязычной. В 1859 г. из 46 средних школ (34 гимназии, 12 реальных училищ) 37 были немецкими и 9 двуязычными. Чисто чешские школы появляются вновь лишь с середины 60-х годов. Высшая школа в тот период оставалась немецкой.

Удельный же вес учащихся и студентов-чехов характеризуется следующими показателями (в %) [47]:

[47] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 134—141; *K. Frommelt.* Указ. соч., стр. 122, 128.

inslav

Год	Все средние школы	Университет в Праге	Техническое училище в Праге	Техническое училище в Брно
1851	47,0	—	—	—
1857	50,5	50,3	50,0	24,9
1868	54,1	—	—	—

Таким образом, в 50—60-е годы XIX в. имеет место значительный рост числа чехов в средней и, возможно, в высшей школах, что было связано сначала с ограниченным допущением двуязычия в гимназическом и реальном преподавании, а затем — с организацией самостоятельных чешских средних школ. Вместе с тем удельный вес чехов в составе учащихся гимназий и реальных училищ и студентов высших учебных заведений далеко еще не достигает их удельного веса в составе населения (1857 г. — 61,4%), в основе чего, впрочем, лежат не только национальные, но и социальные причины.

Весьма небезынтересно сравнить процесс развития грамотности в Чешских землях в 50—60-е годы с аналогичным процессом в других провинциях Австрии и сопоставить его общий итог к моменту буржуазных реформ конца 60-х годов XIX в. (табл. 5 и диаграмма 3).

С конца 40-х годов XIX в. во всех провинциях Австрии можно констатировать поступательно-восходящую тенденцию развития генерационной грамотности, причем уровень и динамика ее в отдельных землях разнятся значительно. Несмотря на пестроту общей картины, все земли Австрии по характеру развития распадаются на три достаточно определенных комплекса. Единый комплекс как по уровню генерационной грамотности, так и по ее динамике представляют следующие восемь земель монархии — Форарльберг, Нижняя Австрия, Верхняя Австрия, Тироль, Зальцбург, Чехия, Моравия и Силезия. В течение всей первой половины XIX в. (включая поколение 1830—1839 гг. рождения — 1836—1851 гг. школьной повинности) прирост грамотности в большинстве из них составлял от 6 до 11% за десятилетие. В 50-е годы (поколение 1840—1849 гг. рождения) во всех этих землях практически одновременно происходит снижение темпов. Прирост генерационной грамотности в последующие годы почти нигде не превышает 5%. Единственным исклю-

inslav

чением является Силезия, в которой в 20-е годы наблюдается регресс грамотности, а в последующий период — несколько более быстрые по сравнению с другими темпы роста [48].

Общее замедление темпов развития грамотности, наблюдаемое у всех земель этой группы, закономерно. Оно бывает присуще завершающей фазе процесса, когда генерационная и общая грамотность вплотную подходят к 100-процентному пределу.

Как уже отмечалось, внутри этого комплекса существовали и определенные различия в темпах роста грамотности, прежде всего между немецкими и чешскими областями. В течение почти всей первой половины XIX в. преимущество было на стороне пяти немецких областей. Однако с конца первой половины XIX в. Чешские земли перегоняют эту группу по темпам роста грамотности и начинают постепенно догонять их и по уровню грамотности поколения. Эволюция генерационной грамотности в обеих подгруппах в 50—60-е годы XIX в. была следующей (см. также диаграмму 4), в % [49]:

Годы рождения	Чешские земли	Прирост грамотности по отношению к предшествующему поколению	Пять Альпийских земель	Прирост грамотности по отношению к предшествующему поколению
1840—1849	89,0	+3,9	91,8	+3,3
1850—1859	91,9	+2,9	93,7	+1,9

Преимущество в темпах роста грамотности у Чешских земель в 60-е годы возрастает (поколение 1850—1859 гг. рождения). Конкретно это выражается в том, что Чехия в 60-е годы перегоняет Нижнюю Австрию по уровню генерационной грамотности.

---

[48] Таким образом, в развитии грамотности у земель этого комплекса первые три-четыре десятилетия XIX в. выступают как определенный этап, начало которого, несомненно, лежит еще в конце XVIII в. Это обстоятельство и было использовано выше для характеристики развития генерационной грамотности в Чешских землях в конце XVIII в. и для оценки грамотности поколения 1770—1779 гг. рождения.

[49] Все данные генерационной грамотности по материалам переписи 1890 г. (ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. 178—185).

inslav

В целом же в рассматриваемый период внутренние различия между землями первой группы значительно нивелировались. Если в поколении 1800—1809 гг. рождения перепад в уровнях грамотности Форарльберга и Силезии составлял 31,10% (а в поколении 1810—1819 гг. рождения даже 43,02%), то в поколении 1850—1859 гг. рождения — 15,21% (а 20 лет спустя в поколении 1870—1879 гг. рождения — всего лишь 4,11). В 60-е годы в этой группе школа обеспечивала грамотность $^{9}/_{10}$ поколения (кроме Силезии), а в 80-е годы — не менее 95% поколения.

Следующий комплекс земель, в развитии которых можно констатировать несомненную общность,— Триест, Штирия, Каринтия, Горица с Градишкой и Крайна. Сюда же в сущности примыкает и Истрия. Первые три области по уровню грамотности поколения в начале века входили в среднюю группу, а три последующие — в низшую. Все они, кроме Штирии, переживают в 20—30-е годы XIX в. или репресс грамотности (Крайна, Горица с Градишкой, отчасти Триест), или же явный застой (Истрия, отчасти Каринтия). В 40-е и особенно в 50-е годы (поколения 1830—1839 и 1840—1849 гг. рождения) у них начинается бурный рост грамотности. В 60-е годы (поколение 1850—1859 гг. рождения) у некоторых из них наблюдается временный спад в темпах, а затем — в 70—80-е годы — новый и довольно резкий подъем.

В периоды интенсивного развития средний прирост генерационной грамотности у большинства земель этой группы составлял от 10 до 20% за десятилетие. Вообще по Австрии две провинции обнаруживают максимальную величину прироста — Крайна и Горица с Градишкой. Первая из них — в 50-е годы (+20,12% — поколение 1840—1849 гг. рождения сравнительно с предшествующим), а вторая — в 70-е годы (+19,08% — поколение 1860—1869 гг. рождения сравнительно с предшествующим). Благодаря таким высоким темпам развития Горица с Градишкой и Крайна к 80-м годам XIX в. по уровню грамотности поколения переходят из низшей в среднюю группу земель. В поколении 1870—1879 гг. рождения разрыв в уровнях грамотности Штирии и Крайны составляет уже лишь 11,33%. От земель низшей группы отрывается также и Истрия. По общему характеру своего развития в тот период Истрия тяготеет к областям средней группы,

inslav

хотя темпы роста генерационной грамотности здесь ниже, чем у остальных. В целом же в 60-е годы школа в этой группе (без Истрии) обеспечивала грамотность $^1/_2$ — $^3/_4$ поколения, а в 80-е годы — от $^4/_5$ до $^9/_{10}$ поколения.

Наконец последняя группа областей — Галиция, Буковина и Далмация. В любой из них в первые две трети XIX в. можно констатировать в лучшем случае полный застой, а в худшем — явный регресс генерационной грамотности. Еще в 60-е годы школа обеспечивала здесь грамотность менее чем $^1/_5$ поколения. Сильный рост генерационной грамотности в этой группе земель начинает намечаться лишь после буржуазных реформ конца 60-х годов XIX в.: в Галиции и Далмации — в 70-е годы (поколение 1860—1869 гг. рождения), на Буковине — в 80-е годы XIX в. (поколение 1870 — 1879 гг. рождения).

Мы уже отмечали, что областная эволюция грамотности в Австрии в первую очередь выражает процессы национального культурного развития. Поэтому картину развития грамотности по землям целесообразно прокорректировать и дополнить национальными материалами. Сложность состоит лишь в том, что сознательно сохранявшееся в Габсбургской монархии старое феодальное административное деление совершенно не соответствовало фактическим национальным территориям.

За 50—60-е годы XIX в. в уровне генерационной грамотности отдельных национальностей Австрии произошли следующие сдвиги (поколение 1850—1859 гг. рождения; в %) [50]:

Чехи	92,66	Поляки	35,37
Немцы	91,33	Сербы и хорваты	15,56
Итальянцы	78,01	Украинцы	9,27
Словенцы	59,74	Румыны	7,04

Прежде всего отметим, что преимущество чехов над немцами за прошедшее 20-летие (т. е. по сравнению с поколением 1830—1839 гг. рождения, рассматривавшимся выше) не только не исчезает, но даже несколько увеличивается, причем именно в 60-е годы. Этот факт вполне согласуется с той характеристикой развития националь-

---

[50] По материалам переписи 1900 г. (ÖS, Bd LXIII, H. 3, S. 129—132).

inslav

ной грамотности в Чешских землях, которая была дана нами ранее.

Наиболее существенные изменения в уровне грамотности наблюдаются у словенцев — прирост 31,12% за 20-летие. Словенцы учитывались в австрийских переписях по шести провинциям. В двух из них — Крайне и Горице с Градишкой — они составляли безраздельное большинство населения.

Таким образом, в данном случае национальные и территориальные характеристики совпадают — быстрое развитие генерационной грамотности в Горице с Градишкой и Крайне выражает интенсивный ход процесса у словенцев. Механизм же эволюции таких областей, как Истрия, Далмация, Буковина, Галиция, несколько более сложен, ибо он определяется культурным развитием нескольких наций (например, поляки и украинцы в Галиции) и его неравномерностью.

Если же рассматривать национальную генерационную грамотность как самостоятельный показатель уровня развития процесса у отдельных наций, то приведенные данные характеризуют его достаточно наглядно. В 60-е годы XIX в. чехи и немцы в Австрии уже вступили в заключительную фазу процесса, итальянцы заканчивали, а словенцы продолжали его центральную фазу, поляки завершали, а сербы и хорваты лишь начинали самую первую стадию процесса. Что же касается украинцев и румын, то у них начало развития процесса всеобщей грамотности падает в основном на 70-е годы XIX в. (табл. 8, диаграмма 5).

Итоговый результат развития общей грамотности населения в отдельных провинциях Австрии к 1880 г. (в % населения от 6 лет и старше) см. на стр. 108[51].

Итак, иерархия отдельных земель Австрии по уровню грамотности населения от 6 лет и старше, хотя и не во всех деталях, совпадает с их иерархией по грамотности какого-либо поколения (здесь играет роль грамотность возрастной группы 6—10 лет, которая нами выше не учитывалась), однако в основных чертах идентична ей. И по общей грамотности населения в целом так же, как и по

---

[51] ÖS, Bd I, H. 2, S. 118—119; Bd II, H. 1, S. 530—565; SMNF, Brünn, 1913; S. 796; SMNF, Brünn, 1914, S. 626—627.

inslav

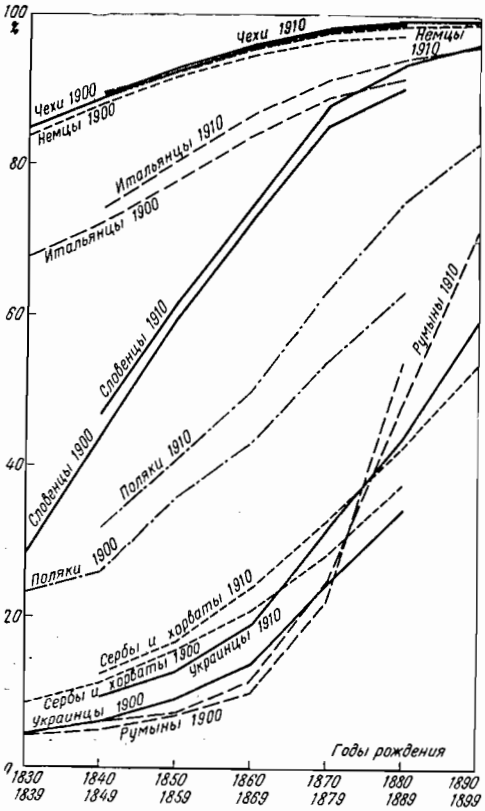


Диаграмма 5

Генерационная национальная грамотность в Австрии по переписям 1900 и 1910 гг.

уровню и динамике генерационной грамотности, все земли Австрии, очевидно, распадаются на те же три крупных комплекса. В первом из них школьная система к 1880 г. уже обеспечила грамотность не менее $^3/_4$ населения (без дошкольников), в среднем — от $^1/_3$ до $^2/_3$ и в низшем — всего лишь $^1/_8$ населения.

В целом же с точки зрения культурного развития Австрия являла собой пестрый конгломерат земель, в котором были представлены все возможные ступени культурного роста населения — от Форарльберга, где всеобщая

inslav

Таблица 8

Генерационная национальная грамотность в Австрии по переписям 1900 и 1910 гг.

(по годам рождения, %)

Национальность	1830—1839	1840—1849	1850—1859	1860—1869	1870—1879	1880—1889	1890—1899
Чехи	84,75*	88,95	92,66	95,71	98,09	98,90	—
	—	89,00	92 92	95,85	98,26	99,16	99,28
Немцы	83,85	88,20	91,93	94,55	96,63	97,26	—
	—	89,43	92,48	95,58	97,79	98,55	98,91
Итальянцы	67,69	72,34	78,01	83,81	89,02	91,50	—
	—	73,95	80,58	86,78	91,40	94,10	95,92
Словенцы	28,62	43,95	59,74	73,10	85,33	90,32	—
	—	46,78	61,78	76,78	88,07	93,42	95,94
Поляки	23,17	26,09	35,75	43,18	54,12	63,53	—
	—	31,63	40,80	50,00	63,72	75,32	83,34
Сербы и хорваты	8,63	11,31	15,56	21,06	28,34	37,65	—
	—	12,45	16 86	23 98	32,92	42,76	53,84
Украинцы	4,38	5,96	9,27	13,73	24,51	34,15	—
	—	9 40	12 71	18 99	31,75	43,63	59 40
Румыны	4,13	5,01	7,04	10,22	22,35	54,16	—
	—	5,96	7,46	11,54	24,77	48,51	71,34

* Первый ряд горизонтальных чисел — перепись 1900 г., второй ряд — 1910 г.

Примечание. ÖS, Bd LXIII, H. 3, S. 129—132; ÖSNF, Bd 1, H. 3, S. 22*, 98—99.

грамотность к 1880 г. практически уже была достигнута (при исчислении грамотности с 6 лет большую часть неграмотных и полуграмотных составляли школьники начальных классов), и до Галиции, Далмации и Буковины, где даже элементарная грамотность и в начале последней четверти XIX в. все еще оставалась достоянием лишь узкого слоя привилегированных и имущих.

При сопоставлении культурного уровня отдельных государств в XIX—XX вв. различия в степени грамотности их населения обычно легко объяснимы. Непосредственные причины бывают, как правило, связаны с состоянием национальных систем народного образования,

inslav

Земли	Умели писать и читать	Умели только читать	Не умели ни писать, ни читать
Форарльберг	94,89	1,68	3,43
Нижняя Австрия	89,21	2,28	8,51
Верхняя Австрия	87,39	4,06	8,55
Чехия	86,14	5,35	8,51
Тироль	81,27	8,15	10,58
Зальцбург	80,71	7,60	11,69
Моравия	79,64	9,94	10,42
Силезия	73,52	14,64	11,84
Триест и обл.	66,19	4,29	29,52
Штирия	63,34	9,76	26,90
Каринтия	52,90	7,52	39,58
Горица с Градишкой	35,01	12,22	52,77
Крайна	33,75	20,72	45,53
Истрия	23,38	2,97	73,65
Галиция	13,76	9,12	77,12
Далмация	11,64	1,02	87,34
Буковина	11,12	1,38	87,50
Австрия	58,43	7,20	34,37

степень развития которых в свою очередь обусловлена конкретными общественными факторами.

В рамках же одной страны, в условиях единого государства, где уже длительное время существует сложившаяся школьная система с декретированным всеобучем, столь резкая неравномерность на первый взгляд представляется малопонятной.

Среди немецких и австрийских исследователей XIX в., столкнувшихся с этим явлением, в большой моде была националистическая версия, трактовавшая неравномерность культурного развития отдельных народов и государств с позиций имманентно присущего германцам культурного превосходства над прочими романскими и славянскими народами [52].

Однако ущербность этой версии была очевидной уже и в то время, ибо уровень грамотности у чехов был ни-

[52] См., например, работу австрийского демографа Э. Мишлера (*E. Mischler*. Ueber Analphabeten. Statistische Monatschrift. Wien, 1886, S. 283—291).

inslav

чуть не ниже, а даже выше, чем у австрийских немцев, и попытки заштопать брешь ссылками на сферу германского культурного влияния ничего серьезно объяснить не могли.

Точно так же и другие попытки дать указанному явлению однозначную интерпретацию — с позиций ли региональных, узкоэкономических, национальных или даже религиозных — оказались малоубедительными. Объяснить данное явление, по-видимому, возможно, лишь учитывая всю сумму действующих факторов, весь комплекс причин, и сложность решения заключается в том, что в рассматриваемый период проявляли себя — либо как результат, либо как процесс — самые разнородные факторы, характерные для разных исторических эпох.

Непосредственной «технической» причиной крайних диспропорций в уровнях грамотности населения отдельных земель Австрии являлось состояние школы на местах. Терезианско-йозефинская школьная система не стала даже общеавстрийской (не говоря уже о Венгрии) по своему масштабу. Ее зона ограничивалась прежде всего Альпийскими и Чешскими землями. В большей же части остальных областей Австрии организация всеобщего обучения в объеме элементарной школы все еще продолжала оставаться главной проблемой дня. Эти диспропорции в развитии школы на местах, а отсюда и в уровнях грамотности населения отдельных земель Австрии, были обусловлены факторами более общего порядка, причем отнюдь не только чисто экономическими, индустриальными. Так, например, высокий уровень грамотности большинства немецких областей Австрии не соответствовал их реальному экономическому весу. Он опирался отчасти на результаты их предшествующего культурного развития, а главное — на привилегированное положение немецкой школы в Австрии.

Вместе с тем на протяжении всего XIX в. в условиях поступательного развития капитализма и консолидации экономики в масштабах всей страны явственно выступает тенденция к развитию на местах достаточно широкой школьной сети, призванной обеспечить необходимый для того времени образовательный уровень населения в рамках всего государства.

Однако в государстве, построенном на национальном угнетении, каковым являлась Австрийская монархия,

inslav

нормальное развитие национальной школы (а следовательно, и образовательного уровня) неизбежно натыкалось на прямые и косвенные барьеры, ибо именно школа была одним из прямых механизмов государственной национальной политики, а потому и одной из сфер национального гнета.

Развитие капитализма на национальных «окраинах» Австрии, мощный процесс национального Возрождения, формирования и развития буржуазных наций явились главными причинами, которые вопреки германизаторской политике венских правящих кругов диктовали необходимость свободного развития национальной школы и подъема культурного уровня населения этих областей. Реальные результаты в развитии школы и образования здесь в рассматриваемый период определялись в первую очередь соотношением сил именно этих двух борющихся тенденций.

Впрочем, характер центральной политики и роль местных условий не всегда могут быть оценены однозначно. Многоступенчатость национальных отношений в некоторых областях Австрии (например, в Галиции) делают эту картину гораздо более сложной. Школьное земское законодательство корректировало иногда центральные установления не столько в интересах развития просвещения, сколько в интересах местного высшего слоя.

Что же касается Чешских земель, то это был единственный из инонациональных комплексов Австрии, культурное развитие которого шло вровень (и даже несколько впереди) с немецкими областями. Высокий уровень промышленного развития и опирающееся на экономический потенциал национальное движение оказались в итоге сильнее германизаторской политики венских правящих кругов. Но Чешские земли — единственное исключение среди остальных национальных районов монархии. В целом же средние показатели грамотности по Австрии из-за весьма низкого уровня ее у населения ряда крупных областей страны не были слишком высокими: в 1880 г.— 58,43% грамотных, 7,20% полуграмотных. Среди остальных государств Европы Австрия на рубеже 70—80-х годов XIX в. занимала следующее место (грамотные вместе с полуграмотными) [53]:

---

[53] *E. Mischler*. Указ. соч., стр. 287.

inslav

Год переписи	Ценз переписи	Страна	Уровень грамотности, %
1880	С 11 лет и старше	Пруссия	87,8
1880	» »	Англия	83,0
1872	» »	Франция	68,6
1881	С 6 лет и старше	Ирландия	76,3
1880	» »	Бельгия	65,7
1880	» »	Австрия	65,6
1880	» »	Венгрия	51,3
1881	» »	Италия	38,1

Третья четверть XIX в. в Австрии была временем углубления и завершения промышленной революции. Машинное производство вслед за легкой промышленностью охватывает постепенно тяжелую и добывающую промышленность, отрасли обработки сельскохозяйственной продукции и, наконец, начинает проникать и в сельское хозяйство.

Развертывающийся вширь и вглубь процесс капиталистической индустриализации на завершающейся стадии начал предъявлять бо́льшие требования к характеру и уровню общеобразовательной и профессиональной подготовки молодежи. Всеобщего обучения в размере тривиума и начал ремесленных или агротехнических знаний было уже явно недостаточно.

Необходимость коренных перемен в школьном деле стала очевидной не только с точки зрения экономических потребностей страны. Поражение Австрии в войне с Пруссией наглядно обнаружило и военный аспект этой проблемы — «в сражении при Садовой победил прусский школьный учитель». Серия буржуазно-либеральных реформ конца 60-х годов XIX в., превратившая старую Габсбургскую империю в монархию буржуазного типа, затронула непосредственно и сферу школы. Декабрьская конституция 1867 г., декларировавшая известные буржуазные права и свободы (в том числе свободу обучения и равноправие наций в школе) и подтвердившая верховное право государства над школой, закон 1868 г., урегулировавший отношение государства и школы к церкви, и, наконец, школьный закон 1869 г.— этими государственными актами была осуществлена глубокая перестройка австрийской школы в буржуазном духе, обновившая и ее содержание, и принципы ее организации.

inslav

Общественные функции народной школы были определены теперь следующим образом: «воспитывать детей в нравственно-религиозном духе, развивать их духовные способности, предоставлять им знания и навыки, необходимые для дальнейшей подготовки к жизни, и, наконец, заложить основы, при которых из них вырастут добропорядочные люди и члены общества» [54].

Предусматривалось, что публичное образование должно быть организовано таким образом, чтобы оно не противоречило результатам научных исследований, в связи с чем прежнее влияние вероучения в курсах основных школьных предметов устранялось. Объем обязательного школьного курса значительно расширялся, вводились новые учебные предметы. Кроме закона божьего, чтения, письма и счета, теперь во всех народных школах изучались основы истории (прежде всего отечественной), географии и естествознания, физики и химии, геометрии с черчением, пение, физкультура, а для девочек — и рукоделие. Обучение каждому из них велось на основе соответствующих учебных программ и по утвержденным учебникам.

Параллельно с изменениями в характере и содержании общего образования происходит перестройка и самой школьной системы, начиная от общих принципов ее организации и кончая внутренней структурой. Одной из самых насущных проблем в данной области была проблема взаимоотношения школы и церкви. С нею связывалось разрешение многих других коренных проблем утверждения буржуазной школы в Австрии.

Принципиальную ясность во взаимоотношения школы и церкви внес закон 1868 г., ликвидировавший Конкордат 1855 г. и в корне подорвавший влияние церкви на систему образования в целом. Право церкви контролировать и регулировать всю жизнь школы, начиная с одобрения учебников и кончая надзором за поведением учеников и учителей, было отменено, равно как и вся трехступенчатая система церковного управления школой, осуществлявшаяся ранее на местах приходскими священниками, в районе — викариями, в провинции — епископскими консисториями. Школьный закон 1869 г., опирав-

---

[54] «Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen». Wien, 1878, S. 13.

inslav

шийся на положения конституции и закона 1868 г., ввел следующие принципы организации школьной системы в Австрии. Верховное право руководства школами и воспитанием молодежи и контроль над ними принадлежали только государству. Право организации и содержания публичных школ закреплялось за государством и муниципалитетами. Эти школы стали равнодоступными для всех детей без различия их вероисповедания. Расходы по их содержанию возложили на муниципалитеты, а также на районные и земские органы; государство же лишь частично покрывало расходы по содержанию школьной администрации. Непосредственное управление делами школ принадлежало земским, районным и муниципальным школьным советам, причем при первых двух существовал институт школьных инспекторов. Земский школьный совет определял, в частности, язык, на котором велось преподавание. Высшая инстанция — министерство просвещения и культов в Вене устанавливало учебные планы и утверждало школьные учебники. (Министерство было обновлено в 1867 г. Первый министр просвещения, проводивший школьную реформу 1869 г.,— Л. Гаснер.)

В сфере церковной компетенции сохранялись лишь уроки закона божьего в начальной и средней школах. За церковью и религиозными общинами оставалось, впрочем, право организовывать частные школы, которые, однако, также подлежали верховному контролю со стороны государства и только от него могли получить право публичности. Организовывать частные школы могла не только церковь, но и другие юридические лица.

Школьная реформа 1869 г. законодательно закрепила для всей Австрии принцип всеобщей и обязательной школьной повинности для детей, начиная с 6-летнего возраста. Этот принцип педантично соблюдался и был подкреплен целой системой соответствующих юридических санкций. Прежде всего местные школьные органы вели строгий учет всех детей школьного возраста, подлежащих школьной повинности. Далее учитывалось число детей, учившихся или в школах различного типа — в публичных государственных и муниципальных, в частных учебных заведениях с правом и без права публичности — или же дома. Особо учитывались дети, нигде не учившиеся. Наконец, учитывались пропуски без уважительных причин. В 1870/71 учебном году в Чехии, например,

inslav

пропусков занятий без уважительных причин приходилось в среднем на каждого ученика 25,3 дня, в Моравии — 26,2, в Силезии — 23,1 дня, что было несколько выше средней австрийской «нормы» — 22,2 дня[55].

Ответственность за регулярное посещение учениками школы несли родители или заменяющие их лица, а также «владельцы фабрик и промыслов» (последние — в отношении рабочих-подростков). В случае пропуска учеником занятий без уважительных причин его родители после предупреждения могли быть подвергнуты штрафу или тюремному заключению и даже лишены родительских прав. В Чехии штраф был установлен в размере от 1 до 20 флоринов, арест — от 1 до 4 суток; в Моравии и Силезии — от 1 до 5 флоринов, арест — до 24 часов[56]. В 1907 г. в Чешских землях за непосещение учащимися школы на их родителей было наложено 39 368 взысканий, в том числе 8724 штрафа на сумму 38 550 крон и 21 221 арест. В 52 случаях имело место лишение родительских прав и передача ребенка на время обучения в школу-приют[57].

Вопрос о бесплатности всеобщего обязательного образования школьным законом решен не был. Он урегулировался позднее, впрочем, далеко не везде, соответствующими земскими постановлениями. За обучение в народной школе в прямом или модифицированном виде еще сохранялась плата от 8 до 32 геллеров в неделю. В большинстве муниципалитетов эта сумма, однако, погашалась из коммунальных бюджетов. В остальных случаях плату за обучение вносили родители ученика.

В связи с введением новых учебных предметов и расширением объема школьного курса повинность обязательного посещения школы в большинстве земель монархии законом 1869 г. была увеличена с 6 до 8 лет[58] и распространялась теперь на всех детей от 6- до 14-лет-

---

[55] См.: «Statistische Monatschrift». Wien, 1875, S. 448.

[56] ÖS, Bd XXXV, S. LIV.

[57] *Д. Е. Любченко.* Народное образование и сокольские общества у чехов. М., 1910, стр. 27; *St. H. Badeni.* Schulpflicht und Schulbesuch in Österreich. SMNF, Wien, 1900, S. 281—309.

[58] Прежний 6-летний срок школьной повинности оставался в Галиции, Буковине, Далмации, Истрии, в сельских районах Крайны и в отдельных местностях Горицы и Градишки («Handbuch der Reichsgesetze...», S. 41—42).

inslav

него возраста[59]. Необходимо специально заметить, что закон декретировал в точном смысле слова именно обязательное посещение школы, а не обязательное 8-летнее образование. В качестве минимального обязательного образования, без которого ученик не мог оставить школу даже и по исполнении 14 лет, считался тривиум — чтение, письмо, счет.

Усложнение учебного курса потребовало изменения старой системы народных школ. Основным типом народной школы стала теперь вместо тривиальной общинная, коммунальная школа («обецни»). Молодежь данного микрорайона должна была посещать ее на протяжении всех 8 лет, если, кроме нее, здесь не было народных школ иного типа. О круге обязательных учебных предметов коммунальной школы говорилось выше. Практическая организация учебного процесса была следующей. Учебный год длился 10 месяцев, занятия велись 6 часов ежедневно — 4 часа утром и 2 часа после обеда. Все предметы в данном классе преподавал один учитель. Допускалось, что на каждого учителя может приходиться максимум 80 учеников. В зависимости от количества учащихся коммунальная школа могла иметь от одного до восьми класс-комплектов. Чем меньше школа, тем ниже уровень подготовки учащихся. Программы были едиными, но строились по принципу «концентрических окружностей» — чем больше классов, тем шире проходились вопросы курса.

Народной школой другого типа являлись так называемые городские («мещанские») училища. Они трансформировались из несамостоятельных низших реальных училищ, возникших в 50-е годы на базе четвертых классов школ главных. Городские училища были 3-летними и присоединялись к 5-му классу коммунальных школ. Их цель — предоставить образование более высокого уровня, чем то, которое давалось в обычной народной школе. Их

---

[59] В связи с продлением сроков обязательного образования еще на два года возникла проблема школьного обучения рабочих-подростков до 14 лет. Использование на предприятиях труда детей школьного возраста было запрещено только в 1885 г., а в предшествующий период предпринимателям вменялось в обязанность организовывать необходимые школы прямо при фабриках, где подростки должны были учиться после полного рабочего дня (*O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 153).

inslav

программа была шире программы старших классов коммунальной школы и, кроме того, отличалась большим прикладным, практическим уклоном, скоординированным, кстати, с потребностями экономического развития данного района. В программу городских училищ входили следующие предметы: закон божий, язык и литература, география и история (прежде всего отечественные), естественная история, природоведение (физика, химия), счетоводство, арифметика, геометрия, техническое черчение, рисование, каллиграфия, пение, физкультура, рукоделие (для девочек). Факультативно преподавались второй земский язык (в чешских школах — немецкий) и иностранный язык (обычно французский) [60]. Занятия по каждому предмету вел специальный учитель. И программа, и характер требований, и уровень подготовки сближали их с низшими реальными училищами [61].

Австрийское школьное законодательство обязывало муниципалитеты организовывать публичные коммунальные школы в каждом случае, когда в группе соседних населенных пунктов в радиусе 4 км или 1 часа ходьбы набирались в среднем за каждые 5 лет не менее 40 детей школьного возраста. Городское же училище полагалось иметь каждому административному центру. Их сеть, следовательно, была значительно реже сети сельских школ.

В целях повышения уровня подготовки учащихся предусматривалось и улучшение подготовки учительских кадров. Вместо прежних 2-годичных курсов создавалась сеть 4-летних учительских учебных заведений, куда принимали после сдачи необходимых вступительных экзаменов выпускников низших гимназий и реальных училищ, а позже и городских училищ. Обучение было бесплатным и заканчивалось экзаменом на аттестат зрелости. Аттестат давал право получить место временного учителя.

---

[60] В 1912 г. в Чехии было 615 городских училищ — 376 чешских и 239 немецких. В 384 из них преподавался французский язык и в 373 чешских — немецкий (*O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 185).

[61] Д. Е. Любченко считает, что уровень подготовки в чешской начальной школе был несколько выше, чем в русской 2-классной образцовой школе Министерства народного просвещения с 5-летним курсом обучения, а объем предметов, преподаваемых в чешском городском училище, равнялся четырем классам русских реальных училищ (см.: *Д. Е. Любченко*. Указ. соч., стр. 22, 28).

inslav

Учительский же диплом выдавался после двухлетней практической работы и последующей сдачи экзамена на звание учителя[62]. Таким образом, учительское образование поднялось, наконец, на уровень средней школы. Педагогические училища стали типом средней школы специального профиля. Характерно, что права записи в университет в качестве ординарного студента окончание педучилища не давало.

Звено средней школы в результате реформ конца 60-х годов не претерпело особых изменений. Лишь в реальных училищах обучение было продлено с 6 до 7 лет и так же, как и в гимназиях, стало завершаться экзаменом на аттестат зрелости. В августе 1870 г. издается распоряжение, повысившее требования к организации учебного процесса в гимназиях. В результате монашеские ордена, которым не под силу было содержать гимназии на надлежащем уровне, передавали их государству или землям. В 1873 г. в Чешских землях на попечении орденов оставалось лишь восемь гимназий.

Гимназии и реальные училища (последние, кстати, регулировались не центральным, а земским законодательством) оставались платными учебными заведениями. Плата за обучение в гимназиях составляла: в Вене — 50 крон за полугодие, в городах с населением свыше 25 тыс. жителей — 40 крон, в остальных городах — 30 крон[63]. Кроме того, оплачивались вступительные и выпускные экзамены. Предусматривались, впрочем, условия освобождения от платы за обучение школьников из необеспеченных семей. Существовали стипендии, назначаемые различными фондами, и т. п.

В 1884 г., например, в Чешских землях из 32,3 тыс. учащихся гимназий и реальных училищ от платы за обучение были освобождены 12,4 тыс. (38,5%), а стипендии получали 1,2 тыс. (3,8%)[64].

В области высшей школы наиболее значительным событием стал закон 1873 г., по которому университеты получили автономию. Университетская жизнь в эти годы освободилась, наконец, от сильного внутреннего влияния католичества. В высшей школе регулируется плата за

---

[62] «Handbuch der Reichsgesetze...», S. 13—42.
[63] *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 319; *A. Ficker*. Указ. соч., стр. 252.
[64] *K. Adamek*. Z naší doby, D. II. Velké Meziříčí, 1887, str. 79.

inslav

обучение. Полугодовой взнос в университете определяется из расчета 2 кроны 10 геллеров за каждый обязательный лекционный час в неделю. Оплата докторских экзаменов и заключительного торжественного акта (промоции) составляла на юридическом факультете — 480 крон, на медицинском — 410, на теологическом — 400 и на философском — 220 крон [65].

В технических училищах, получивших еще в конце 50 — начале 60-х годов статус высших школ, полугодовая плата за обучение определялась в 50 крон (независимо от числа лекционных курсов), за государственные экзамены — 80 и за докторат — 180 крон. Одновременно в высшей школе предусматривались условия освобождения неимущих студентов от платы за обучение. Выбор лекционных курсов стал свободным, но посещение определенного их числа было обязательно [66].

Школьными реформами конца 60-х годов XIX в. завершилось формирование в Австрии буржуазной школьной системы как имманентного механизма капиталистического общества, выполняющего присущие ему в этом обществе функции и задачи. Всеобщее обучение той или иной длительности распространилось на все земли Австрии. Оно осуществлялось на добровольно-принудительной основе. Декретированная всеобщая обязательная школьная повинность, с одной стороны, обеспечивалась организацией достаточно широкой школьной сети (здесь благоприятную роль сыграла высокая плотность населения), а, с другой,— подкреплялась системой жестких юридических санкций.

В большинстве провинций Австрии (в том числе и Чешских землях) законом 1869 г. объем обязательного школьного курса значительно увеличился, что в принципе представляло собой переход от всеобщего начального к неполному среднему образованию. В этом смыс-

---

[65] Платность обучения в средней и высшей школах была одним из главных факторов, определявших социальный состав студенчества. В конце XIX в. в чешском университете в Праге, например, 1/3 студенчества происходила из интеллигенции, примерно столько же — из городской средней и мелкой буржуазии, около 1/4 — из «сельских хозяев» и лишь 3% — из рабочих. Состав немецкого университета в Праге был консервативнее. Следует отметить, что наиболее богатые семьи посылали своих детей учиться в Вену, или за границу. («Краткая история Карлова университета», стр. 234).

[66] *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 389—391, 415—416.

inslav

ле гаснеровская школьная реформа представляла собой акт огромной общественной значимости, далеко выходящей за рамки собственно школы.

Впрочем, точнее, пожалуй, следует говорить лишь о начале перехода к неполному среднему образованию. Судя по объему учебного курса, подобное образование давали не все народные школы, а лишь городские училища. Коммунальные же школы — даже восьмиклассные (не говоря уже об одноклассных или двухклассных), хотя и предоставляли подготовку гораздо более широкую, чем прежние тривиальные, все же вряд ли могут быть безоговорочно приравнены к неполной средней школе. Коммунальную школу, скорее всего, следует расценивать как расширенную и приспособленную к новым историческим условиям и требованиям начальную школу[67]. Дополнительным аргументом может служить и ее положение в школьной системе, которого мы еще коснемся ниже.

Таким образом, вводимое неполное среднее образование касалось только городской молодежи, причем длительный период, пока новых школ было мало,— лишь части ее.

Расширение обязательного образования повлекло за собой «надстройку» прежней системы народной начальной школы. Вследствие этого должен был измениться и характер связи народной школы со школой средней. Однако этого не произошло. Как и прежде, гимназии и реальные училища были «привязаны» к 5-му классу коммунальной народной школы, а не к 8-му ее классу или 3-му классу городских училищ, т. е. они по-прежнему оставались соединенным звеном неполной и полной средней школ. Следовательно, реформа значительно усложнила структуру школы. При общем 5-летнем начальном обучении существовало параллельно три канала дальнейшего образования — старшие 6—8-е классы коммунальной школы, 3-летние городские училища и, наконец, 8-летние гимназии и 7-летние реальные училища.

Коммунальная школа представляла собой тупиковое звено в австрийской школьной системе. Ее оконча-

---

[67] Характеристику учебной программы народных школ см.: *M. Cipro.* Modernizace základního vzdělání. Praha, 1968, str. 150—160.

inslav

ние не давало ни формальных прав, ни возможностей для продолжения образования. Как правило, выпускники коммунальных школ через систему низшего профессионального ученичества шли прямо на производство.

Городские училища занимали более определенное место в школьной системе. Окончившие их имели право поступать в некоторые средние специальные учебные заведения (например, в педучилища), где не требовалось обязательного предварительного образования в объеме низших гимназии или реального училища. Уровень предоставляемой ими подготовки был для этого вполне достаточным.

Свободную дорогу к любому дальнейшему образованию открывали лишь гимназии и реальные училища. Низшая гимназия (соответственно низшее реальное училище) давала право поступления в средние специальные учебные заведения, полная гимназия — в высшие.

Итак, несмотря на увеличение объема обязательного образования (у городской молодежи) до уровня неполного среднего, барьер между всеобщей и избирательной школами в силу чисто классовых причин был искусственно создан ступенью ниже — после начальной школы.

Лишь начальное образование носило демократический характер не только как всеобщее, но и как единое для всех (разумеется, при этом сохранялись и частные школы, и домашнее воспитание). Неполная же средняя школа, несмотря на ее массовость, уже приобретала черты социальной дискриминации, что и помогало обеспечивать элитарный характер среднего и высшего образования.

Правда, и такая структура по сравнению с прежней была несколько более демократичной. Ведь в дореформенной терезианско-йозефинской школьной системе социальная селекция молодежи начиналась прямо с порога — при поступлении в начальную школу.

Школьные реформы конца 60-х годов XIX в. затрагивали интересы различных общественных групп. Борьба, развернувшаяся вокруг них, отнюдь не прекратилась и после их принятия. Среди духовенства и в аристократических кругах наблюдалось недовольство ликвидацией прежнего влияния церкви на школу и на воспитание молодежи. В деревне закон вызвал противо-

inslav

действие сельских хозяев, потому что продление школьной повинности до 14 лет лишало их рабочей силы подростков. У национальной буржуазии к этому еще добавлялось недовольство централизаторскими принципами новой школьной организации.

В результате нажима различных группировок в 1883 г. была принята новелла, содержавшая целый ряд отступлений от принципов закона 1869 г. Прежде всего допускались существенные послабления в выполнении школьной повинности — устанавливались льготы, по которым в сельской местности и в местечках в случае ходатайства родителей школьники 7-го и 8-го годов обучения частично освобождались от посещения школы. Можно было получить «льготу» на часть года (летние месяцы), на определенные дни недели, на послеобеденные часы занятий. Подобные льготы могли быть коллективными — их иногда получали целые деревни. В 1900 г. в Чешских землях льготы имели 220 тыс. детей 12—14-летнего возраста, а почти в третьей части школ обучение длилось лишь полдня[68]. Новелла 1883 г. практически возвращала образование сельской молодежи на предреформенный уровень. Для детей, пользующихся льготами, вводились сокращенные учебные программы. В новелле подчеркивалось также, что в естественных курсах следует изучать лишь самое необходимое и самое доступное учащимся, для чего в одно- и двухклассных школах предписывалось не использовать учебников по этим предметам, а опираться лишь на статьи в хрестоматиях. (Данное предписание продержалось до 1915 г., когда были изданы новые программы для коммунальных школ, предусматривавшие определенное расширение естественных курсов.) Максимальная норма учащихся на одного учителя увеличилась с 80 до 100, требования к подготовке учителей понизились — в курсах педучилищ сократилось число часов на естественные предметы и математику, а взамен добавлена церковная музыка и орган.

Вместе с тем в городе никаких послаблений в осуществлении школьной повинности не допускалось и на городскую молодежь льготы не распространялись. Более

---

[68] *O. Kádner.* Указ. соч., т. I, стр. 124.

inslav

того, именно после новеллы закрепился характер городских училищ как народной школы повышенного типа, дающей подготовку с учетом хозяйственно-экономических потребностей и предоставляющей образование, достаточное для продолжения учебы в некоторых специальных средних учебных заведениях.

Новелла 1883 г. оказалась, пожалуй, единственным отступлением от принципов школьной организации, утвержденных реформами 60-х годов. Все остальные изменения в школьной системе в конце XIX — начале XX в. представляли собой малосущественные дополнения к действующей организации. В звене обязательной школы они были незначительны: в 1903 г. при городских училищах разрешили открывать дополнительные годичные курсы с добровольным посещением. Цель курсов — дополнить и углубить общее образование.

Более заметную трансформацию пережили гимназии. В гимназическом курсе сократился объем преподавания древних языков и возрос объем естественно-технических предметов. Кроме того, дифференцировались сами гимназии. Наряду с классическими появляются реальные гимназии (с 1862 г.), где вводились дополнительно современный иностранный язык, а в старших классах — начертательная геометрия. Низшее отделение реальной гимназии было комбинированным и давало возможность дальнейшего перехода в высшие отделения как классических гимназий, так и реальных училищ. (Тем самым отодвигалась на 4 года задача выбора профиля образования, что позволяло преодолеть один из кардинальных недостатков существующей системы средней школы.) Как попытка соединить гуманитарную и техническую ветви средней школы возник тип реформированных реальных гимназий (с 1908 г.), где курс низшего отделения в общем соответствовал программе реальных училищ, а латынь поэтому изучалась лишь с 5-го класса. В конце 80-х годов в гимназиях повышается плата за обучение и заодно ликвидируется часть «нерентабельных» школ[69]. В конце XIX в. появляются женские средние учебные

---

[69] В начале XX в. плата за обучение в гимназиях в Чешских землях составляла 40 крон за полугодие (*Д. Е. Любченко.* Указ. соч., стр. 52).

inslav

заведения — гимназии и лицеи (до тех пор среднего образования для женщин не существовало). Первой женской гимназией в Австрии была пражская «Минерва», открытая в 1890 г. Выпускницы женских гимназий получили право поступать учиться на философский (1897 г.), а затем и медицинский (1900 г.) факультеты университетов.

Вторая половина XIX — начало XX в. — время бурного развития разного типа и характера профессиональных учебных заведений: народных сельскохозяйственных школ, школ торгового и ремесленно-технического ученичества, агрономических, коммерческих и профессионально-технических училищ. Значительное число их содержалось за счет различных предприятий, обществ, фондов и т. п. Вызываемые к жизни насущными потребностями в подготовке квалифицированных кадров для промышленности, торговли, сельского хозяйства, они не составляли еще единой органической системы, однако создавались в определенной взаимосвязи с системой общеобразовательной школы. Курсы, предназначавшиеся для производственно-технического обучения подростков, были «привязаны» к начальному образованию — коммунальной школе. Различные профессиональные школы с длительностью обучения от 1 года до 4 лет опирались на неполную среднюю школу — городские училища или низшие гимназии и реальные училища. Часть их (3—4-годичные школы) имела уровень средних учебных заведений и представляла собой звено среднего специального образования[70].

Что касается национальной организации школы, то в Чешских землях реформами конца 60-х годов XIX в. были закреплены сдвиги, достигнутые ранее (реализация принципа языкового равноправия в народной и средней школах). В пореформенные годы продолжалась активная борьба за осуществление принципа языкового равноправия и в высшей школе, за создание самостоятельных национальных высших учебных заведений как последнего звена школьной системы[71]. Еще

---

[70] *A. Rosa, J. Jindra.* Průmyslové a odborné školství v RČS, Praha, 1928.

[71] О проведении равноправия языков в Чешских землях в 80—90-е годы XIX в. см.: *Н. Д. Рятнер.* Очерки по истории пангерманизма в Австрии в конце XIX в. М., 1970.

inslav

в 1869 г. Высшее техническое училище в Праге (ранее двуязычное) разделилось на самостоятельные чешское и немецкое учебные заведения, а в 1882 г. чехи добились такого же разделения Пражского университета. Юридический и философский факультеты чешского университета в Праге начали действовать уже с 1882/83 учебного года, а в следующем учебном году возник медицинский факультет. Первым ректором чешского университета в Праге стал известный историк В. В. Томек. В 1899 г. таким же образом отпочковалось чешское Высшее техническое училище в Брно. Попытка добиться открытия чешского университета в Брно результатов не принесла.

Таким образом, в конце XIX в. чехи добились создания самостоятельной национальной высшей школы, что имело огромное значение для развития чешской культуры и всей национальной жизни в целом[72]. Итак, национальными стали все звенья школьной системы — от народных школ до высших учебных заведений. Австрийской, естественно, оставалась центральная и отчасти местная школьная администрация. В системе управления школой на местах в конце XIX в. также произошло размежевание по национальному принципу. Земский школьный совет Чехии разделился на немецкий и чешский (равно как и школьные округа), в Моравии в рамках земского школьного совета выделились самостоятельные чешская и немецкая секции[73].

Буржуазные школьные реформы конца 60-х годов XIX в. определили характер основных процессов после-

---

[72] Чешский университет в Праге уже в конце XIX в. стал крупным центром чешской науки. Его профессорами были известные деятели науки и культуры, а также ряд общественных деятелей — Я. Врхлицкий, Я. Гебауэр, Я. Голл, О. Гостинский, Ф. Дртина, К. Иречек, Г. А. Линднер, Т. Г. Масарик, Й. Пекарж, М. Тырш и др.

Немецкий же университет в Праге начал постепенно терять свое прежнее значение. В 90-е годы перешли в другие университеты два наиболее известных его профессора — физиолог Э. Геринг и физик Э. Мах. Накануне первой мировой войны короткий период профессором теоретической физики немецкого университета в Праге был Альберт Эйнштейн.

[73] Обширный материал, характеризующий политическую борьбу чехов за утверждение национальной школьной системы, содержится у З. Тоболки (см.: *Z. Tobolka*. Politické dějiny československého národa od r. 1848 až do dnešní doby, D. III, č. 1. Praha, 1934).

inslav

дующего культурного развития Чешских земель не менее чем на 50 лет — вплоть до развала Габсбургской монархии и образования самостоятельного Чехословацкого государства.

Обратимся прежде всего к эволюции народных школ и всеобщего обучения в Чешских землях в пореформенный период — 1871—1918 гг.:

Год	Городские училища	Коммунальные школы	Школьники, тыс.*	Дети школьного возраста, тыс.	Охвачено всеобучем, %
1871	25	6089	984,5	1300,4	75,71
1875	129	6426	1127,7	1315,6	85,72
1880	204	6786	1231,4	1266,3	97.24
1890	314	7403	1400,6	1471,3	95,19
1900	564	8005	1558,5	1606,5	97,01
1910	878	8769	1708,8	1774,9	96,28
1918	944	8911	1657,2	1723,3	96,16

* Школьники учтены без учащихся частных учебных заведений и обучающихся дома; ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 36*, 548—550.

В связи с двухгодичным продлением обязательного обучения контингент молодежи школьного возраста сразу же увеличился более чем на одну треть — с 956,8 тыс. в 1869 г. до 1300,4 тыс. в 1871 г. Это первоначально повлекло за собой определенное снижение всеобуча за счет детей 12—14-летнего возраста, еще не привлеченных в школу. Так, в Моравии в коммунальных публичных народных школах в 1874 г. обучалось 84,5%, а включая частные школы с правом и без права публичности,— 86,5% детей школьного возраста. При этом детей от 6 до 12 лет было охвачено 92,4% (95,4% мальчиков и 89,3% девочек), детей же 12—14 лет — всего лишь 68,6% (68,8% мальчиков и 68,4% девочек) [74]. Предреформенного уровня всеобуча народная школа Чешских земель достигает только к концу 70-х годов XIX в.

Реформа школы сыграла положительную роль в дальнейшем подъеме грамотности населения Чешских земель. Об этом свидетельствуют показатели грамотно-

[74] «Das Volksschulwesen in Mähren mit Schluß des Jahres 1874». «Statistische Monatschrift». Wien, 1875, S. 437, 442.

inslav

сти поколений, прошедших школу в 70—90-е годы XIX в., при сравнении с грамотностью последнего поколения, учившегося в школе предреформенной (табл. 9).

Таблица 9

Генерационная грамотность в Чешских землях по переписи 1910 г. (по годам рождения; в %)

Земли	1850—1859	1860—1869	1870—1879	1880—1889	1890—1899
Умели читать и писать					
Чехия	94,56	97,11	98,78	99,22	99,31
Моравия	91,37	94,62	97,35	98,57	99,12
Силезия	87,94	91,70	95,11	97,25	98,87
Чешские земли	93,33	96,08	98,14	98,92	99,23
Умели только читать					
Чехия	1,23	0,53	0,17	0,09	0,05
Моравия	3,31	1,58	0,55	0,19	0,08
Силезия	5,84	2,89	1,13	0,48	0,13
Чешские земли	2,05	0,97	0,34	0,14	0,06
Не умели ни читать, ни писать					
Чехия	4,21	2,36	1,05	0,69	0,64
Моравия	5,32	3,80	2,10	1,24	0,80
Силезия	6,22	5,41	3,76	2,27	1,00
Чешские земли	4,62	2 95	1,52	0,94	0,71

Примечание. ÖSNF, Bd 1, H. 3, S. 90—93; SMNF, Brünn, 1914, S. 645.

Итак, если в последнем поколении, прошедшем предреформенную школу (1850—1859 гг. рождения), число неграмотных и полуграмотных составляло еще около 7 % контингента, то у поколения, учившегося в конце XIX— начале XX в. (1890—1899 гг. рождения), неграмотность падает ниже 1 %. Коэффициент полезного действия обязательной народной школы, если определять его степенью грамотности поколения, вплотную приблизился к своему пределу.

Значение данного факта трудно переоценить. В истории народного образования каждой страны этот рубеж имеет принципиальное значение. Ведь в сущности весь процесс развития грамотности схематически можно

inslav

расчленить на три основные фазы: от декретирования всеобщего обучения — и до его действительной реализации, когда в качестве центральной задачи выступают организация всеобщей школы и расширение школьной сети до необходимых масштабов; от осуществленного всеобуча — к полной грамотности поколения (в этот период преобладающее значение приобретает эффективность обучения); и, наконец, от полной грамотности поколения — к полной грамотности населения в целом, когда действенность народной школы уже достигла предельной отметки, но в силу специфической динамики процесса эти результаты проявляются в общих масштабах не сразу, а лишь спустя определенный период времени.

Таким образом, завершение второй фазы окончательно предрешает исход всего процесса в целом. Проблема всеобщей грамотности населения с этого момента теоретически выступает лишь как проблема времени, необходимого для сменности оставшихся старших поколений с низшей грамотностью младшими поколениями с абсолютной грамотностью. (Кстати, интервал, необходимый для этого, будет идентичным у областей с резко контрастной и с нивелированной возрастной структурой грамотности.)

Впрочем, длительность третьей фазы является все же величиной непостоянной, так как в этот период продолжают еще действовать остальные послешкольные образовательные и демографические факторы — внешкольная грамотность, возвратная неграмотность, миграции, наконец, изменение возрастной структуры населения, которые могут затормозить или ускорить ход процесса. Следовательно, все прежние закономерности процесса в последней фазе сохраняются, но значение вторичных факторов резко увеличивается.

Эволюция генерационной грамотности отражает внутреннюю логику и характер процесса, однако не раскрывает нам еще всей картины полностью. Обратимся поэтому к общим показателям грамотности населения Чешских земель в пореформенный период (материалы австрийских переписей 1880—1910 гг.; табл. 10, 11 и диаграммы 6, 7).

Как уже отмечалось выше, к моменту буржуазных реформ уровень общей грамотности населения в

inslav

Таблица 10

Общая грамотность населения Чешских земель в 1880, 1890, 1900 и 1910 гг. (в абсолютных числах)

Земли	Год переписи	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
		Население от 6 лет и старше		
Чехия	1880	4 053 821	251 771	400 392
	1890	4 566 034	127 003	293 891
	1900	5 093 600	64 439	222 294
Моравия	1880	1 449 899	180 928	189 724
	1890	1 698 526	102 943	137 470
	1900	1 899 907	55 598	105 311
Силезия	1880	349 853	69 663	56 354
	1890	424 878	40 777	45 372
	1900	504 278	22 799	40 617
Чешские земли	1880	5 853 573	502 362	646 478
	1890	6 689 438	270 723	476 733
	1900	7 497 785	142 836	368 222
		Население от 11 лет и старше		
Чехия	1890	4 033 818	116 560	201 443
	1900	4 502 596	58 671	141 310
	1910	4 966 303	28 956	108 039
Моравия	1890	1 492 568	97 504	99 088
	1900	1 671 435	52 430	75 977
	1910	1 850 564	26 244	56 079
Силезия	1890	375 455	39 557	32 276
	1900	440 603	21 676	29 361
	1910	512 536	11 594	19 867
Чешские земли	1890	5 901 841	253 621	332 807
	1900	6 614 634	132 777	246 648
	1910	7 329 403	66 794	183 985

Примечание. ÖS, Bd I, H. 2, S. 118—119; Bd II, H. 1, S. 530—565; Bd XXXII, H. 3, S. 174—185; Bd LXIII, H. 2, S. XLVI; ÖSNF, Bd 1, H. 2, S. 42*; SMNF, Brünn, 1914, S. 626—627.

inslav

Таблица 11

Общая грамотность населения Чешских земель (в %) 1880, 1890, 1900 и 1910 гг.

Земли	Год переписи	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
		Население от 6 лет и старше		
Чехия	1880	86,14	5,35	8,51
	1890	91,56	2,55	5,89
	1900	94,67	1,20	4,13
Моравия	1880	79,64	9,94	10,42
	1890	87,60	5,31	7,09
	1900	92,19	2,70	5,11
Силезия	1880	73,52	14,46	11,84
	1890	83,14	7,98	8,88
	1900	88,83	4,02	7,15
Чешские земли	1880	83,59	7,18	9,23
	1890	89,95	3,64	6,41
	1900	93,62	1,78	4,60
		Население от 11 лет и старше		
Чехия	1890	92,69	2,68	4,63
	1900	95,75	1,25	3,00
	1910	97,31	0,57	2,12
Моравия	1890	88,36	5,77	5,87
	1900	92,87	2,91	4,22
	1910	95,74	1,36	2,90
Силезия	1890	83,94	8,84	7,22
	1900	89,62	4,41	5,97
	1910	94,22	2,13	3,65
Чешские земли	1890	90,96	3,91	5,13
	1900	94,57	1,90	3,53
	1910	96,69	0,88	2,43

Примечание. ÖS, Bd I, H. 2, S. 118—119; Bd II, H. 1, S. 530—565; Bd XXXII, H. 1, S. XXII, H. 3, S. 174, 176, 183—185; Bd LXIII, H. 2, S. XLVI; ÖSNF, Bd 1, H. 2, S. 41*, 42*; SMNF, Brünn, 1914, S. 626—627.

inslav

Таблица 12

Генерационная грамотность в Чешских землях по переписям 1890, (по годам рождения; *а* — грамотные, *б* — полуграмотные; *в* — не

Год переписи	1830—1839			1840—1849			1850—1859		
	а	*б*	*в*	*а*	*б*	*в*	*а*	*б*	
1890	85,15	6,80	8,05	89,00	5,33	5,67	91,86	3,53	
1900	85,29	5,98	8,73	89,54	4,18	6,28	93,05	2,60	
1910	—	—	—	89,79	3,38	6,83	93,33	2,05	
Итого за 20 лет	—	—	—	+0,79	—1,95	+1,16	+1,47	—1,48	

Примечание. ÖS, Bd XXXII, H. 3, S. XXXVIII, 176—185; Bd Brünn, 1914, S. 615.

Чешских землях составлял примерно 75—77%. В пореформенный период эта область проходит заключительную стадию процесса и к 1910 г. практически уже достигает рубежа полной грамотности. Уровень общей грамотности населения поднимается здесь с 83,59% в 1880 г. до 96,69 % в 1910 г.

Темпы процесса в Чешских землях на этом этапе следует охарактеризовать как низкие, с очевидной тенденцией к замедлению. Прирост общей грамотности за 20-летие 1880—1900 гг. составил 10,03 % (ценз с 6 лет и старше), а за 20-летие 1890—1910 гг.— 5,73 % (ценз с 11 лет и старше). Основной причиной замедления процесса было то, что школьная грамотность — главный его движущий фактор — достигла в тот период предельной эффективности. Инерция движения сохранялась теперь в значительной степени за счет сменности поколений и действия вторичных факторов.

Попробуем же оценить характер влияния различных факторов — школьной и послешкольной грамотности, возвратной неграмотности, естественного и механического движения населения — на эволюцию общей грамотности населения Чешских земель в конце XIX— начале XX в. Прежде всего вернемся к материалам генерационной грамотности по переписям 1890—1910 гг., ибо они позволяют проследить действие всех трех образова-

inslav

1900 и 1910 гг.
грамотные; в %)

	1860—1869			1870—1879			1880—1889		
в	а	б	в	а	б	в	а	б	в
4,61	94,67	2,01	3,32	96,88	0,97	2,15	—	—	—
4,35	95,77	1,31	2,92	97,64	0,50	1,86	98,72	0,20	1,08
4,62	96,08	0,97	2,95	98,14	0,34	1,52	98,92	0,14	0,94
+0,01	+1,41	—1,04	—0,37	+1,26	—0,63	—0,63	—	—	—

LXIII, H. 2. S. 117, 119, 121; ÖSNF, Bd 1, H. 3, S. 90—93; SMNF,

тельных факторов (табл. 12 и диаграмма 8). Генерационная грамотность последовательной цепочки поколений характеризует развитие школьной грамотности от поколения к поколению. Судя по данным всех трех переписей, в Чешских землях в эти годы имеет место непрерывный поступательный рост школьной грамотности, темпы которого с 40-х годов XIX в. постепенно замедляются.

Приведенные материалы отражают также и послешкольную эволюцию грамотности, ее изменение в ту или иную сторону под действием внешкольной грамотности или возвратной неграмотности. (В этом случае генерационную грамотность следует рассматривать в «вертикальном разрезе», от переписи к переписи, т. е. каждое отдельно взятое поколение изолированно, по отношению к самому себе, а не к соседним с ним группам.)

В качестве доминирующей тенденции в Чешских землях явственно выступает рост послешкольной грамотности, который имеет место во всех без исключения поколениях, причем везде идет за счет полуграмотных, а в младших группах (до 40 лет) — также и за счет неграмотных.

Возвратная неграмотность как тенденция начинает проявляться примерно в возрасте от 50 лет и старше, однако ее рост идет опять-таки лишь за счет полуграмотных, нигде не переходя границ этой группы.

inslav

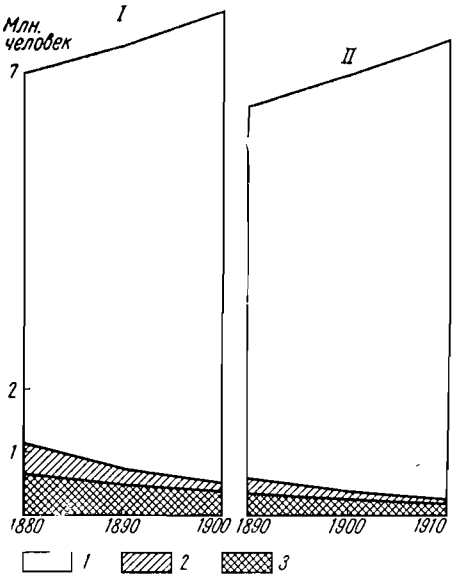


Диаграмма 6
Грамотность населения Чешских земель в 1880—1910 гг. (в абсолютных числах)

I — население с 6 лет и старше
II — население с 11 лет и старше
1 — грамотные
2 — полуграмотные
3 — неграмотные

Таким образом, в каждом отдельно взятом поколении в рассматриваемое 20-летие обнаруживается несомненный, хотя и не слишком значительный (от 0,79 до 1,47%), дальнейший рост грамотности. Следовательно, общее влияние послешкольных образовательных факторов на эволюцию грамотности в Чешских землях в 1890—1910 гг. также было положительным.

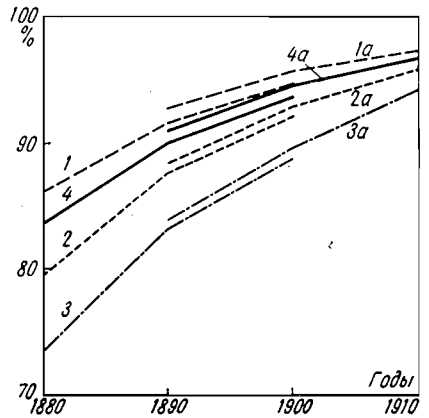


Диаграмма 7
Грамотность населения Чешских земель в 1880—1910 гг.

Ценз с 6 лет и старше
1 — Чехия
2 — Моравия
3 — Силезия
4 — Чешские земли

Ценз с 11 лет и старше
1а — Чехия
2а — Моравия
3а — Силезия
4а — Чешские земли

inslav

Диаграмма 8

Генерационная грамотность в Чешских землях по переписям 1890, 1900 и 1910 гг.

1 — генерационная грамотность по переписи 1890 г.

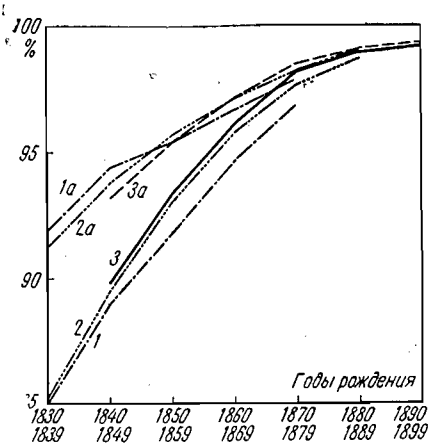
1а — она же вместе с полуграмотностью

2 — генерационная грамотность по переписи 1900 г.

2а — она же вместе с полуграмотностью

3 — генерационная грамотность по переписи 1910 г.

3а — она же вместе с полуграмотностью



Иным было воздействие демографических факторов. Естественное движение населения Чешских земель в конце XIX— начале XX в. характеризовалось тенденцией к увеличению удельного веса старших возрастов. В 1869 г. лица старше 50 лет составляли 19,8 % населения (без детей до 11 лет), в 1890 г.—21,4, а в 1910 г.— уже 21,9 %. Рост удельного веса групп с низшими показателями грамотности должен был отрицательно отразиться и на эволюции общих показателей грамотности населения в смысле замедления ее динамики.

Влияние миграционных потоков мы можем установить по материалам переписи 1910 г., в которой ценз грамотности у лиц старше 10 лет комбинировался также и с местом их рождения [75]:

Все уроженцы Чешских земель, чел.	8 064 503
Грамотность их, %	96,79
Эмиграция, чел.	723 532
Оставшееся население, чел.	7 340 971
Грамотность его, %	96,86
Иммиграция, чел.	239 211
Наличное население, чел.	7 580 182
Грамотность его, %	96,69
Баланс грамотности (±), %	—0,10

[75] ÖSNF, Bd 1, H. 2, S. 41*, 70—78.

inslav

Итак, общий эффект механического движения населения в целом для Чешских земель был отрицательным: уровень грамотности снизился на 0,10%.

Следовательно, демографические факторы тормозили рост грамотности населения Чешских земель в конце XIX— начале XX в., что язвилось одной из причин замедления темпов процесса в тот период. Однако, несмотря на все эти обстоятельства, исход всего процесса в целом фактически был уже предрешен. Принимая во внимание специфику его заключительной фазы, мы вполне можем сделать следующий вывод. Длительный процесс подъема образовательного уровня населения, вызванный кардинальными потребностями развития капиталистической экономики и буржуазного общества в целом, преодолел в Чешских землях в начале XX в. свою первую ступень — ступень всеобщей грамотности населения. Значение разрешения этой крупнейшей социальной проблемы трудно переоценить. Ее последствия эффективно проявились во всех сторонах жизни чешского общества. Всеобщая грамотность населения поставила Чешские земли в ряд высокоразвитых в культурном отношении областей Европы.

Достигнутый к началу XX в. уровень практически всеобщей грамотности населения в Чешских землях уже сам по себе свидетельствовал о том, что разрывы в степени грамотности отдельных категорий населения — мужчин и женщин, горожан и сельских жителей, различных национальных групп, обусловленные политическими, социальными и культурными обстоятельствами развития этого процесса при капитализме, здесь в значительной мере уже нивелировались. Так, разрыв в грамотности мужчин и женщин в Чешских землях в 1880 г. составлял 8,43% (88,00% у мужчин и 79,57% у женщин), а в 1910 г.— лишь 1,97% (соответственно 97,71 и 95,74%) [76].

На рост грамотности у женщин в тот период, несомненно, повлияли, помимо чисто школьных факторов — продления школьного образования, улучшения обучения,— и факторы более общего порядка: расширение сферы женского труда в обществе, рост влияния прессы

---

[76] ÖS, Bd XXXII, H. 1, S. XXII; ÖSNF, Bd 1, H. 2, S. 41*; SMNF, Brünn, 1914, S. 627.

inslav

в жизни определенных слоев населения, расширение переписки и т. п.

Незначительными в сущности были в Чешских землях в начале XX в. разрывы и в степени грамотности городского и сельского населения. В 1900 г. грамотность жителей населенных пунктов различного типа составляла (в % ко всему населению) [77]:

До 500 жителей	78,37	От 5 тыс. до 10 тыс.	80,19
От 500 до 2 тыс.	78,47	От 10 тыс. до 20 тыс.	80,76
От 2 тыс. до 5 тыс.	79,25	Свыше 20 тыс.	85,18

Наибольший разрыв в уровне грамотности городского и сельского населения в Чешских землях составлял 6,81 % — показатель среди прочих административных комплексов Австрии минимальный. В Альпийских землях он равнялся 13,73%, в Карпатских — 37,51 и в Карстовых — 46,92 % [78].

Таковы были общие результаты развития грамотности в Чешских землях в конце XIX — начале XX в. Наряду с расширением элементарной грамотности для пореформенного периода характерно также значительное усложнение (по сравнению с предшествующим этапом) образовательной структуры населения в целом. В связи с организацией звена городских училищ прежде всего постепенно расширяется категория лиц с неполным средним образованием. Уже в 1875 г. школьники городских училищ составляли в Чешских землях 16,2 % от общего числа школьников народных школ соответствующего возраста (12—14 лет) [79]. В последующем эта доля поднялась еще выше. В начале XX в. городские училища составили уже примерно 10% всех народных школ (против 2% в 1875 г.).

Дальнейший рост обнаруживает также и средняя школа в Чешских землях. В пореформенный период ее развитие характеризуется следующими показателями [80]:

---

[77] ÖS, Bd LXIII, H. 2, S. XLIX—LI.
[78] Там же.
[79] «Statistik der öffentlichen- und Privat-Volksschulen für das Jahr 1875». Wien, 1876, S. 32—43.
[80] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 548—549; seš. 2, str. 22*, 134—141.

inslav

Год	Гимназии всех типов и реальные училища	Школьники, тыс.	Удельный вес школьников в контингенте молодежи соответствующих возрастов, %
1869	65	18,2	1,50
1880	111	31,9	2,43
1890	116	31,9	2,24
1900	158	41,6	2,69
1910	191	53,8	3,12

Абсолютный и особенно относительный рост общего среднего образования (так же как и неполного среднего) был обусловлен насущными потребностями развития капиталистического хозяйства. (Спад 1890 г. вызван причинами скорее политическими — расформированием в конце 80-х годов ряда «нерентабельных» гимназий, в первую очередь национальных.) Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что он шел главным образом за счет расширения сети реальных гимназий и реальных училищ. Доля учащихся классических гимназий в общем составе школьников средних школ сокращается с 64,3 % в 1868 г. до 41,7 % в 1910 г.

Растет, наконец, и высшая школа, что было связано с расширением общественной потребности в юристах, врачах, инженерах, учителях и т. п.

Общую картину образовательной структуры поколений, прошедших школу в Чешских землях в конце XIX—начале XX в., мы можем реконструировать, опираясь на материалы чехословацкой переписи 1950 г. Цифровые данные представлены на стр. 137 (см. также табл. 26 и диаграмму 16) [81].

Таким образом, в поколении, прошедшем народную школу в 90-е годы XIX в. (1881—1885 гг. рождения), образование не выше начального (коммунальная школа) получили 80,5%, неполное среднее образование (городское училище, примыкающие формы профессионально-технического ученичества, а также специальные школы) — 13,6, общее и специальное среднее и высшее — 3,1%. В поколении же, закончившем народную школу в

[81] Напомним, что материалы переписи 1950 г. отражают образовательную структуру чешского населения Чешских областей («Československá statistika». Nová Řada. Skupina A. Sv. 26. Praha, 1958, str. 19).

inslav

Тип школы	Поколение 1881—1885 гг. рождения	Поколение 1896—1900 гг. рождения
Коммунальная	80,45	63,76
Городское училище	10,85	23,18
Курсы профессионально-технического ученичества	0,45	1,14
Низшая (1—2-годичная) специальная	2,32	6,39
Средняя специальная	1,50	2,07
Средняя общеобразовательная	0,86	1,48
Высшая	0,76	0,75
Прочее образование	0,28	0,15
Без образования	0,79	0,30
Нет сведений	1,74	0,78

канун первой мировой войны (1896—1900 гг. рождения), картина изменяется прежде всего за счет уменьшения начального образования (до 63,8%) в пользу неполного среднего (30,7%). Несколько увеличивается и удельный вес высших типов образования с 3,1 до 4,3%. Отметим попутно, что удельный вес лиц со всеми избирательными типами подготовки — 4,3% — был несколько выше, чем удельный вес учащихся гимназий и реальных училищ в 1910 г.— 3,1%, так как часть школьников средних специальных учебных заведений составляли выпускники городских училищ.

Национальное развитие школы в Чешских землях в пореформенный период характеризовалось единой тенденцией — выравниванием национальной структуры школьной сети по отношению к национальной структуре населения. Как уже отмечалось, процесс этот развивался в условиях упорной борьбы чехов за осуществление в школе принципа языкового равноправия. Его результаты по различным областям и в различных звеньях школьной системы были неодинаковы.

В звене всеобщей народной школы по Чешским землям в целом они характеризуются следующими показателями (в %) [82]:

---

[82] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 548—550.

inslav

Год	Чешские народные школы в общем числе народных школ	Чехи в составе населения
1871	55,89	—
1880	55,02	62,10
1890	57,82	61,98
1900	58,89	61,50
1910	59,99	62,54
1917	60,57	—

Напомним, что в 1857 г. разрыв приведенных показателей составлял 9,72%. К 1910 г. он сократился до 2,55%. Однако полного выравнивания национальной структуры школ чехам в конце XIX — начале XX в. все же добиться не удалось. Особенно неудовлетворительно обстояло дело в Силезии. Да и в Чехии в национально смешанных районах школьная сеть по-прежнему оставалась преимущественно немецкой. В 1907 г., например, около 127 тыс. чешских детей принуждены были поэтому учиться в немецких коммунальных школах[83]. Дискриминацию своих национальных школ в смешанных районах чехи стремились возместить организацией частных

Таблица 13

Генерационная национальная грамотность в Чешских землях по переписи 1900 г.

(по годам рождения; в %)

Национальность	Чехия			Моравия		
	1860—1869	1870—1879	1880—1889	1860—1869	1870—1879	1880—1889
Немцы	97,09	98,40	98,83	95,92	97,90	98,61
Чехи	97,04	98,75	99,07	93,99	97 29	98,73
Поляки	—	—	—	49,80	62,79	73,69

Национальность	Силезия			Чешские земли		
	1860—1869	1870—1879	1880—1889	1860—1869	1870—1879	1880—1889
Немцы	97,72	98,71	99,00	96,91	98,33	98,80
Чехи	87,70	93,59	97,46	95,87	98,17	98,93
Поляки	82,35	87,42	94,72	79,53	83,77	93,62

Примечание. ÖS, Bd LXIII, H. 3, S. XXXVIII, 83—85, 116—121.

[83] *Д. Е. Любченко.* Указ. соч., стр. 23—24.

inslav

школ, которые содержала Центральная школьная Матица. В 1914 г. Матица имела 84 народные школы с 176 классами и 8884 учениками[84].

Тем не менее постепенное улучшение национальной структуры народных школ в Чешских землях сразу же отразилось и на показателях национальной грамотности поколений, прошедших школу в этот период (табл. 13).

В 90-е годы XIX в. (поколение 1880—1889 гг. рождения) чехи, наконец, перегоняют немцев по уровню генерационной грамотности также и в Моравии и как следствие этого — в Чешских землях в целом.

В результате определенные сдвиги происходят и в общей национальной грамотности. Ниже представлены данные, характеризующие общую национальную грамотность в Чешских землях по переписям 1900 и 1910 гг. (в % населения с 11 лет и старше):

	Чехия		Моравия		Силезия		Чешские земли	
Немцы	95,57*	97,39	94,57	96,75	95,92	98,01	95,39	97,31
Чехи	95,89	97,30	92,56	95,55	87,09	93,31	94,70	96,69
Поляки	—	—	60,23	76,23	82,18	89,17	80,47	88,32

* Первый столбик внутри каждой области — 1900 г., второй — 1910 г. ČS, Bd LXIII, H. 3, S. XXXVIII, 83—85, 116—121; ČSNF, Bd 1, H. 3, S. 636—639.

Итак, в 1900 г. по уровню грамотности первое место в Чехии занимали чехи, в Моравии и Силезии, а также в Чешских землях в целом — немцы. Правда, разрыв между чехами и немцами по Чешским землям был невелик —0,69 %. К 1910 г. разрыв этот несколько сократился — до 0,62 %. Следует заметить, что показатели национальной грамотности переписи 1910 г.— особенно по Чехии — большого доверия не вызывают. Сопоставление национальной грамотности одних и тех же поколений в 1900 и 1910 гг. в Чехии обнаруживает удивитель-

[84] Центральная школьная Матица возникла в 1880 г. как общество развития чешских школ в национально смешанных районах. Задача общества заключалась в том, чтобы противостоять онемечиванию чешской молодежи в этих районах, проводившемуся «Немецким школьным союзом» при поддержке центральной австрийской школьной администрации («Vytrvejme! Pamětní list k 10-letému trvání ÚMS». Praha, 1890; ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 46*).

inslav

ную картину. У немцев во всех поколениях (за единственным исключением) она увеличивается за счет послешкольной грамотности. У чехов же — наоборот — в половине поколений наблюдается уменьшение грамотности: по необъяснимым причинам у всех возрастов, начиная с 40 лет и старше, доминирует возвратная неграмотность.

Явная фальсификация показателей национальной грамотности в переписи 1910 г. была обусловлена тем обстоятельством, что предшествующая перепись 1900 г., где подобный учет велся впервые, зафиксировала весьма неблагоприятную для немцев картину, которую 10 лет спустя официальная статистика стремилась «подправить» доступными ей средствами.

В национальной структуре средней и высшей школ Чешских земель в пореформенный период также произошли значительные сдвиги. Выравнивание национальной структуры этого звена школьной системы целесообразно рассматривать в двух аспектах. Что касается сети средних школ — гимназий и реальных училищ, то здесь чехам, несмотря на значительные усилия, в итоге так и не удалось добиться требуемого равновесия [85]. В 1880 г. чешскими были 36,9 % гимназий и реальных училищ, в 1890 г.— 44,8, в 1900 г.— 50,0 и в 1910 г.— 51,3%.

В системе высшей школы к началу XX в. чехи имели три самостоятельных учебных заведения — один университет (в Праге) и два высших технических училища (в Праге и Брно). Кроме того, были еще три двуязычных вуза: Горный институт в Пшибраме, Академия изящных искусств в Праге и высшее отделение Пражской консерватории.

Но даже с учетом этих смешанных учебных заведений сфера чешской высшей школы оставалась весьма неполной. У чехов не было, например, ни одного вуза экономического либо сельскохозяйственного профиля, да и существующие учебные заведения удовлетворяли национальные потребности далеко не полностью. Центральные австрийские власти, которым высшая школа подчинялась непосредственно, весьма упорно сопротивлялись всем попыткам чехов расширить число своих высших учебных заведений. Чехам так и не удалось добиться открытия второго университета (в Брно), несмотря на

---

[85] *K. Adamek.* Rozhledy v politice vyučování. Choiěboř, 1893, str. 6—12.

inslav

их настойчивые усилия в этом направлении. Между тем у немцев в Австрии было четыре университета, хотя численно немцы не превосходили чехов и в два раза.

Более благоприятная картина обнаруживается, если мы обратимся к характеристике национального состава учащихся средних и высших учебных заведений. В конце XIX — начале XX в. удельный вес чехов в составе учащихся всех гимназий и реальных училищ в Чешских землях и студентов шести высших школ (чешский и немецкий университеты в Праге, чешские и немецкие высшие технические училища в Праге и Брно) составлял (в %) [86]:

Год	Средняя школа	Высшая школа
1870	51,2	66,1
1880	58,1	66,4
1890	57,1	67,5
1900	60,0	69,8
1910	59,2	67,6

Таковы были общие результаты национального развития средней и высшей школ в Чешских землях в конце XIX — начале XX в.

В заключение нам остается рассмотреть, как соотносился процесс распространения грамотности в Чехии, Моравии и Силезии в конце XIX — начале XX в. с тем же процессом в других землях Австрии (см. далее табл. 14 и 15 и диаграмму 9).

Развитие грамотности в различных областях Австрии в 1880—1910 гг. прежде всего свидетельствует о значительном позитивном результате буржуазных реформ конца 60-х годов XIX в. для всей австрийской части монархии.

Как уже отмечено, по характеру развития грамотности все земли Австрии в XIX в. совершенно определенно распадались на три самостоятельных комплекса. В конце XIX в. первый из них (Чешские земли, Нижняя Австрия, Верхняя Австрия, Форарльберг, Тироль и Зальцбург) проходил заключительный этап процесса распространения грамотности — от $^3/_4$ до $^9/_{10}$ грамотных в 1880 г. Второй комплекс (Триест, Штирия, Каринтия, Гориица с Градишкой, Крайна) проходил центральную

[86] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 22*; seš. 4, str. 39*, 52*.

inslav

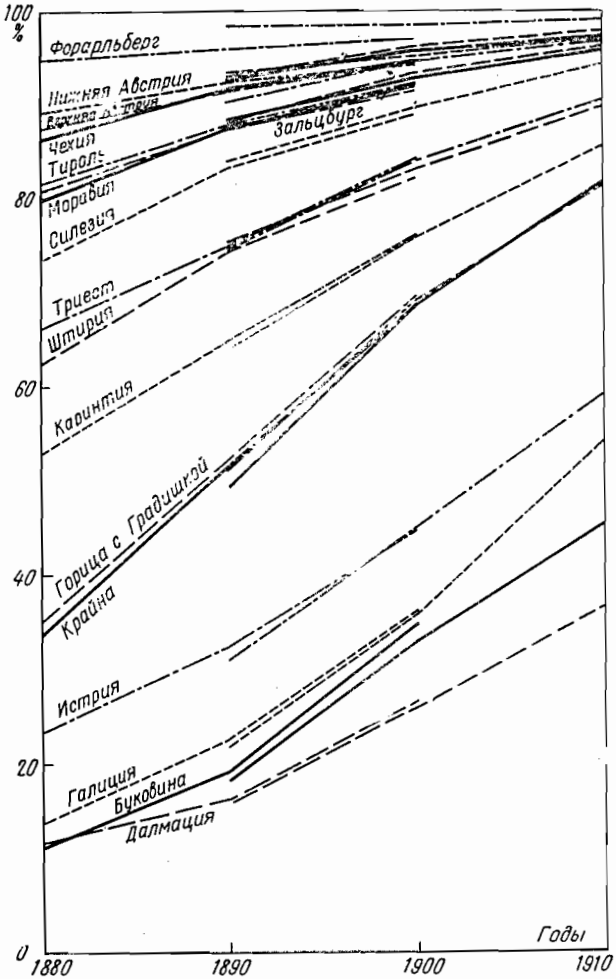


Диаграмма 9
Грамотность населения Австрии в 1880—1910 гг. (1880—1900 гг.— ценз с 6 лет и старше, 1890—1910 гг.— ценз с 11 лет и старше).

фазу процесса — от $^1/_3$ до $^2/_3$ грамотных в 1880 г. И, наконец, в последней группе (Истрия, Далмация, Галиция, Буковина) процесс распространения грамотности по существу только начинался — в 1880 г. $^1/_4$—$^1/_3$ грамотных.

Какие же сдвиги произошли за рассматриваемое 30-летие? Для областей первой группы в этот период

inslav

Таблица 14

Грамотность населения земель Австрии в 1880, 1890, 1900 гг. (в %) (ценз с 6 лет и старше)

Земли	1880 г.	1890 г.	Прирост грамотности за 10 лет	1900 г.	Прирост грамотности за 10 лет
Форарльберг	94,89	95,99	1,10	97,16	1,17
Нижняя Австрия	89,21	92,37	3,16	94,00	1,63
Верхняя Австрия	87,39	91,33	3,94	94,22	2,89
Чехия	86,14	91,56	5,42	94,67	3,11
Тироль	81,27	87,64	6,37	92,22	4,58
Моравия	79,64	87,60	7,96	92,19	4,59
Зальцбург	80,71	87,36	6,65	91,27	3,91
Силезия	73,52	83,14	9,62	88,83	5,69
Триест	66,19	74,84	8,65	84,08	9,24
Штирия	62,57	74,36	11,79	81,99	7,63
Каринтия	52,90	65,03	12,13	76,02	10,99
Горица с Градишкой	35,01	52,24	17,23	69,53	17,29
Крайна	33,75	51,59	17,84	68,58	16,99
Истрия	23,39	32,40	9,01	44,51	12,11
Галиция	13,76	22,68	8,92	35,96	13,28
Буковина	11,12	19,25	8,13	34,75	15,50
Далмация	11,64	16,27	4,63	26,42	10,15
Австрия	58,43	65,39	6,96	72,46	7,07

Примечание. ÖS, Bd 1, H. 2, S. 118—119; Bd II, H. 1, S. 530—565; Bd XXXII, H. 1, S. XXII; H. 3, S. 174—176, 183—185; Bd LXIII H. 2, S. XLVI; SMNF, Brünn, 1913, S. 796; 1914, S. 626—627.

были характерны низкие и все более замедляющиеся темпы процесса. В первом 10-летии (1880—1890 гг.) прирост грамотности выше 7% показали лишь Моравия и Силезия, а в последнем 10-летии (1900—1910 гг.) ни одна из земель, кроме Силезии, не показала прироста выше 3%. И это естественно. Проблема грамотности здесь практически была решена, и школа начала решать задачу всеобщего неполного среднего образования. Значительно сократились разрывы в уровнях грамотности

inslav

Таблица 15

Грамотность населения земель Австрии в 1890, 1900 и 1910 гг. (в %) (ценз с 11 лет и старше)

Земли	1890 г.	1900 г.	Прирост грамотности за 10 лет	1910 г.	Прирост грамотности за 10 лет
Форарльберг	98,39	98,61	0,22	99,12	0,51
Верхняя Австрия	92,95	96,28	3,33	97,70	1,42
Чехия	92,69	95,75	3,06	97,31	1,56
Нижняя Австрия	93,32	95,05	1,73	97,07	2,02
Тироль	90,06	94,47	4,41	96,78	2,31
Зальцбург	88,19	93,21	5,02	96,12	2,91
Моравия	88,36	92,87	4,51	95,74	2,87
Силезия	83,94	89,62	5,68	94,22	4,60
Триест	74,36	83,90	9,54	90,42	6,52
Штирия	75,09	82,83	7,74	89,83	7,00
Каринтия	64,05	75,88	11,83	85,43	9,55
Горица и Градишка	50,96	68,81	17,85	81,24	12,43
Крайна	49,31	68,63	19,32	81,67	13,04
Истрия	31,10	44,58	13,48	58,88	14,30
Галиция	21,92	35,85	13,93	54,15	18,30
Буковина	18,34	33,00	14,66	45,23	12,23
Далмация	15,63	25,76	10,03	36,50	10,74
Австрия	66,11	73,55	7,44	81,29	7,74

Примечание. SMNF, Brünn, 1913, S. 797—798; 1914, S. 627.

внутри самой группы с 21,37% в 1880 г. до 4,90% в 1910 г. (Форарльберг—Силезия). Во всех землях этого комплекса процесс распространения грамотности в начале XX в. в основном закончился (94,2 — 99,1% грамотных).

Для земель второй группы 30-летие 1880—1910 гг. было важнейшим периодом, когда они преодолели центральную фазу процесса и вступили в заключительный его этап. Темпы прироста грамотности у Триеста, Штирии и Каринтии были средними (7—12% за 10-летие), у Крайны же и Горицы с Градишкой — весьма высокими — 17—19% за 10-летие (в 1900 — 1910 гг., впрочем, и в этой группе закономерно обнаружилась тенденция к замед-

inslav

лению процесса). В результате разрывы в уровнях грамотности внутри группы сократились с 32,4% (1880 г.) до 9,18% (1910 г.). К 1910 г. Крайна и Горица с Градишкой достигли 80% грамотности населения, а Штирия и Триест — 90%.

Наконец, существенные сдвиги происходят и в положении третьей группы, области которой к 1900 г. завершают начальную стадию процесса (Истрия — 10-летием раньше, Далмация — несколько позже) и вступают в среднюю его фазу. Темпы роста грамотности у этой группы в конце XIX в. — средние (у Далмации — низкие), однако затем возрастают, особенно у Галиции, которая в 1900—1910 гг. показывает весьма высокий прирост — 18,3%. В результате к 1910 г. Истрия вплотную подходит к рубежу 60% грамотности населения, Галиция преодолевает рубеж 50% и начинает приближаться к нему Буковина. В Далмации к 1910 г. грамотным было несколько больше $^1/_3$ населения.

Картина развития общей грамотности населения отдельных земель Австрии в конце XIX — начале XX в. практически не вносит никаких корректив в сделанные нами ранее выводы о характере процесса. Эволюция общей грамотности населения в тот период весьма точно соответствует эволюции генерационной грамотности на предшествующем этапе, являясь по существу ее прямым отражением. Выразительное исключение представляет, пожалуй, лишь Галиция, где в начале XX в. наблюдался значительный рост общей грамотности, не подготовленный предшествующим ростом грамотности поколений. Причина заключается в том, что наряду с развитием всеобщего обучения (и, следовательно, ростом грамотности в младших возрастах) в Галиции одновременно происходил весьма интенсивный рост грамотности и в старших возрастах за счет внешкольных источников образования. Кроме того, высоким темпам роста общей грамотности здесь способствовала благоприятная демографическая структура населения. (Например, в 1910 г. удельный вес группы 11—20 лет, обладавшей наилучшими показателями грамотности, составлял 30,8% по отношению ко всему грамотноспособному населению.)

Областная эволюция грамотности в Австрии находится в прямой связи с развитием национальной гра-

inslav

мотности, которая в начале XX в. характеризовалась следующими показателями (табл. 16).

Таким образом, по официальному свидетельству австрийских переписей, чехи по уровню грамотности занимали в начале XX в. первое место среди других народов монархии. Это была единственная нация Австрии, добившаяся, несмотря на национальный гнет, более высокого уровня грамотности, чем господствующая.

Этот факт, вскрытый переписью 1900 г., оказался для австрийских верхов весьма неприятной неожиданностью, ибо он в корне подрывал тезис об имманентном культурном превосходстве немцев над славянами и прочими негерманцами.

Современные австрийские демографы пытались объяснить его трудностью организации регулярного посещения школы в зимний период в горных районах Австрии,

Таблица 16

Национальная грамотность в Австрии в 1900 и 1910 гг.
(в % населения от 11 лет и старше)

Национальность	1900 г.			1910 г.		
	Грамотные	Полуграмотные	Неграмотные	Грамотные	Полуграмотные	Неграмотные
Чехи	94,59	2,15	3,26	96,64	0,98	2,38
Немцы	93,11	1,36	5,53	96,20	0,68	3,12
Итальянцы	82,30	2,20	15,50	88,72	0,98	10,30
Словенцы	68,39	8,21	23,40	80,40	4,95	14,65
Поляки	47,48	12,66	39 86	65,14	7,50	27,36
Румыны	24,17	0,61	75,22	39,06	0,55	60,39
Сербы и хорваты	24,00	1,00	75,00	35,48	0,85	63,67
Украинцы	20,45	2,31	77 24	37,25	1,72	61,03

Примечание. Учет велся: немцы — вся Австрия; чехи — Чехия, Моравия, Силезия, Нижняя Австрия; поляки — Галиция, Буковина, Силезия, Моравия; украинцы — Галиция и Буковина; румыны — Буковина; словенцы — Штирия, Каринтия, Крайна, Триест, Горица с Градишкой, Истрия; сербы и хорваты — Триест, Истрия, Далмация; итальянцы — Тироль, Форарльберг, Триест, Горица с Градишкой, Истрия, Далмация; ÖS, Bd LXIII, H. 3, S, XXXVI; ÖSNF, Bd 1, H. 3, S. 22*; SMNF Brünn, 1914, S. 632—635, 638—639.

inslav

широтой сферы действия немецкого языка и т. п. Насколько же убедительны были эти аргументы? Если взглянуть на физическую карту Австрии, то, пожалуй, именно в горных районах, таких, как Тироль, Форарльберг, Зальцбург, дело с грамотностью обстояло особенно благополучно. Что же касается сферы действия немецкого языка, то она действительно была широкой и географически, и социально. И грамотность некоторых локальных групп немцев, например немцев Буковины, оставляла желать много лучшего (в 1910 г. всего 78,42% грамотных среди лиц старше 10 лет[87]). Но, с другой стороны, у кого в Австрии, как не у немцев, были наиболее благоприятные условия для развития национальной школы и грамотности?

Вплотную по уровню грамотности в 1910 г. к чехам и немцам подходят итальянцы, также по существу уже завершавшие заключительную фазу процесса, затем словенцы, начинавшие эту фазу, и поляки, заканчивавшие центральную фазу процесса.

Что же касается румын, украинцев, сербов и хорватов, то у них заканчивалась лишь начальная фаза процесса. Ни у одной из этих наций грамотность в 1910 г. не превышала 40%.

Общая картина национальной грамотности в Австрии в начале XX в. является самым прямым свидетельством культурно-национального неравноправия, в котором находились угнетенные народы Габсбургской монархии. Она является свидетельством крайней неравномерности национального культурного развития в условиях капитализма[88].

Эволюция грамотности населения отдельных земель Австрии к началу XX в. представляет значительный исторический интерес, показывая обстоятельства и результаты прошлого культурного развития целой группы областей Центральной и Юго-Восточной Европы, вошедших позже в совершенно иные государственные организмы.

---

[87] ÖSNF, Bd 1, H. 3, S. 93.

[88] Общий анализ проблем национального культурного развития в Габсбургской монархии во второй половине XIX в. дан Ю. Месарошем в докладе на Международной конференции в Братиславе, посвященной 100-летию дуализма, в августе 1967 г. (*J. Mesaroš.* Dôsledky rakúsko-mad'arskeho vyrovnania pre kulturny vyvin národov habsburskej monarchie).

inslav

Перепись 1910 г. дает нам последнюю характеристику уровня грамотности тех областей, которые в сумме составляли Габсбургскую монархию. Восемь лет спустя эта монархия перестала существовать, уступив свое место на исторической арене группе самостоятельных национальных государств.

Заканчивая характеристику общих результатов развития грамотности в Австрии к началу XX в., следует констатировать, что несмотря на неравномерность культурного развития отдельных областей, Австрия в 1910 г. достигла уровня 81,3% грамотности населения и заняла в Европе 11 место вслед за Германией, Швейцарией, Швецией, Норвегией, Данией, Голландией, Англией, Ирландией, Францией и Бельгией [89]

---

[89] «Progress of literacy in various countries». Paris, UNESCO, 1953; «World illiteracy ta mid centuru». Paris, UNESCO, 1957.

inslav

Глава III

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ В СЛОВАКИИ В КОНЦЕ XVIII — НАЧАЛЕ XX В.

По сравнению с Чешскими землями Словакия в указанный период была областью, гораздо менее развитой как в экономическом, политическом, социальном, так и в культуром отношении. В еще большей степени это можно сказать о Закарпатской Украине. И это понятно. В старой двуединой монархии обе они входили в состав земель Венгерского королевства, темпы и уровень капиталистического развития которого в конце XVIII—XIX в. заметно отставали от Австрии.

Замедленность темпов индустриального развития Венгрии в XIX в. по сравнению с Австрией непосредственно отразилась и на уровне ее культурного развития, обернувшись слабостью экономических и социальных стимулов, побуждавших к расширению образования, к дефинитивной перестройке школьного дела на новых принципах.

Первая попытка реорганизовать венгерскую школу была сделана, как и в Австрии, еще в период правления Марии-Терезии. В 1777 г. издается специальный школьный устав («Ratio educationis»), реформировавший народную и среднюю школы. Согласно уставу, целью школы являлось не столько воспитание набожных христиан, сколько подготовка «добрых членов общества», получивших образование в соответствии со своим социальным положением. Конкретные сроки школьной повинности не определялись. Устанавливалось, что все дети обязаны посещать школу летом (хотя бы 2 часа в день) и зимой до тех пор, пока не овладеют программой народной школы и не будут признаны годными для полевых работ.

Предусматривавшееся всеобщее обучение вместе с тем не было единым. Цель обучения и объем образова-

inslav

ния определялись раздельно — в зависимости от потребностей деятельности отдельных социальных слоев. Поэтому и система школ строилась социально дифференцированно. Вводились четыре типа народных школ. Их можно рассматривать как самостоятельные школы для крестьянства, торгово-ремесленного элемента, клира и дворянства. В деревнях создавались 1-классные (т. е. 1-комплектные) школы с сельскохозяйственным уклоном, в местечках — 2-классные с ремесленным уклоном, в городах — 3-классные с ремесленным и торговым уклоном и в центрах школьных округов — 4-классные школы нормальные.

Курс обучения в народных школах включал закон божий, чтение, письмо, счет, ведение хозяйства и — в зависимости от возможностей учащихся — основы латыни (латынь в Венгрии в то время была языком государственных учреждений) и немецкого языка. В местечковых школах шире давались арифметика и немецкий язык, а также вводился курс правил поведения. В городских школах еще больше расширялись курсы немецкого языка (вел язык специальный учитель), хозяйства, домоводства и обществоведения. Как факультативные предметы вводились латынь, геометрия, физика и некоторые другие[1].

Таким образом, декларируя всеобщее обучение, школьный устав предусматривал расширение образования прежде всего городского населения.

Число учителей в школе соответствовало числу класс-комплектов. При нормальных школах организовывались дополнительные учительские курсы — препарандии — для подготовки учителей народных школ.

Государство оговаривало свое верховное право на руководство и управление школьным делом. Вся Венгрия была разделена на девять школьных округов (дистриктов), в каждом из которых устанавливался особый директор по учебным заведениям и инспектор народных школ. В Словакии было три дистрикта — братиславский, банско-быстрицкий и кошицкий. Один дистрикт — ужгородский — составляла Закарпатская Украина.

Центральным органом школьной администрации ста-

---

[1] *A. Matlekovits.* Das Königreich Ungarn, Bd. 2. Leipzig, 1900, S. 778—779.

inslav

ла Учебная комиссия при наместническом совете в Будапеште.

Содержание школ в значительной степени возлагалось на общину, которая платила учителю, заботилась о школьном здании и т. п. Материально поддерживать школы государство обязывало также и помещиков.

Школьный устав принимал во внимание значительную национальную и религиозную дифференциацию населения Венгрии. Семь основных национальностей королевства, в том числе словаки и украинцы, получали право открывать народные школы с родным языком обучения.

Терезнанская реформа 1777 г. касалась непосредственно лишь католической (и униатской) школы. Протестантская же церковь в Венгрии еще со времен реформации имела автономную систему школ, и для нее новые государственные предписания не были обязательными. Правда, государство декларировало право верховного контроля над всеми школами и рекомендовало и некатоликам также придерживаться новой школьной системы.

Следующей ступенью школьной системы были латинские школы. К ним относились 3-летние грамматические школы и 2-летние гуманистические, составлявшие вместе, как и в Австрии, 5-классную гимназию. В гимназиях преподавались закон божий, латынь, венгерский язык, языки других национальностей, арифметика, история, география, естественная история, а также греческий язык, геометрия и физика. Предметы обучения делились на обязательные и факультативные. В последние в свою очередь включались предметы, необходимые для поступления в высшие ступени школы, и предметы практического цикла. Так, уже грамматические школы готовили не только к поступлению в гуманистические школы, но и к практическим занятиям (торговля, ремесло, низшее чиновничество). Гуманистические школы также готовили или к продолжению образования, или к практической деятельности. Их выпускники могли работать учителями грамматических школ, государственными служащими, служащими крупных дворянских имений. Высшей ступенью латинских школ были 2-летние академии (лицеи), дополнявшие гимназическое образование курсом философии и права. Академии завершали

inslav

образование, считавшееся необходимым для молодого дворянина (в Словакии академии были в Трнаве и в Кошицах). Языком обучения во всех средних школах была латынь.

Высшая школа в Венгрии реформировалась несколько раньше народной и средней. В университетах были расширены курсы естественных и гуманитарных наук. Появилось несколько высших школ технического профиля, в том числе Горная школа в Банской Штявнице.

В правление Иосифа II была сделана попытка закрепить и углубить реформу венгерской школы. Инструкция 1788 г. вменяла в обязанность общин организовывать школы в каждой деревне, где находился церковный приход, и в каждом округе, где имелось не менее 100 детей школьного возраста. Таким образом, монопольное право церкви на организацию школ несколько ограничивалось, и начали создаваться общинные школы интерконфессионального характера. Иосиф II пытался ввести и осуществить более жесткие принципы обязательной школьной повинности, установив под угрозой штрафов шестилетний срок обязательного посещения школы детьми 6—12 лет и предписав регулярное проведение переписей детей школьного возраста. Предусматривалось также, что немецкий язык всюду должен стать обязательным учебным предметом, а в гимназиях — языком обучения вместо латыни.

Просветительские реформы Марии-Терезии и Иосифа II в области венгерской школы не смогли все же изменить ее облик так же значительно, как в центральных областях Австрии. Условия и предпосылки, необходимые для организации широкой школьной сети, способной обеспечить всеобщее обучение молодежи, были здесь гораздо скромнее. И дело не только в том, что государственная реформа школы не могла быть реализована повсеместно в силу конфессиональной раздробленности школьной системы.

Существенным препятствием являлась материальная слабость общин как результат общей нищеты населения, задавленного феодальными повинностями. Во многих местах общины попросту были не в состоянии своими силами и на свои средства ни построить школу, ни содержать учителя. В Словакии, например, в 80-е годы XVIII в. народные школы имелись едва ли в половине об-

inslav

щин[2]. В сущности по тем же материальным причинам власти столкнулись и с нежеланием родителей отдавать детей в школу.

Наконец, медленно развивалась подготовка учительских кадров. В Словакии в момент введения школьного устава существовала одна нормальная школа с препарандией, открытая в Братиславе в 1775 г. (нормальные школы в Банской Быстрице и Кошицах были созданы позже). В Закарпатье же первая учительская семинария (препарандия) открылась в Ужгороде только в 1794 г.[3] Типичной фигурой учителя в Закарпатье еще долгое время оставался церковный дьячок, учивший детей читать по псалтырю и часослову.

Терезианская школьная реформа заложила фундамент новой системы школ в Венгрии. Следует отметить, что формировавшаяся здесь в 70—80-е годы XVIII в. школьная система не являлась копией австрийской, несмотря на общность многих принципов их организации. Значительная разница в условиях последующего развития предопределила их дальнейшее размежевание. Таким образом, терезианские реформы положили начало формированию в Габсбургской монархии двух отдельных и самостоятельных школьных систем — австрийской и венгерской.

Период с 90-х годов XVIII в. по 1848 г. в истории словацкой и украинской школ не слишком богат событиями. Сразу же после смерти Иосифа II отменяется ряд его установлений, вызвавших в свое время недовольство протестантской церкви, так как они ущемляли автономию протестантских школ. В гимназиях языком преподавания вместо немецкого, введенного в 80-е годы, опять становится латынь.

В 1806 г. издается новый школьный устав, усложнивший терезианскую систему школы. К прежним четырем типам народных школ добавляется еще тип 3-классной нормальной школы, где значительное место отводится изучению венгерского языка. Протестантским школам предписывалось строить обучение по образцу государственных латинских школ. Больше внимания обращалось

---

[2] «Dejiny Slovenska», D. I. Bratislava, 1961, str. 388.
[3] *А. Чума, А. Бондар.* Українська школа в Закарпатти та Східній Словаччині, ч. I. Пряшів, 1967, стр. 28—32.

inslav

на обучение девочек. Несколько увеличивался курс подготовки учителей. Грамматические классы гимназий были продлены на один год (т. е. до четырех лет) подключением программы последнего класса нормальных школ. Программа же последнего класса городских нормальных школ была изменена введением новых предметов, таких, как экономическая география, естествознание, строительные ремесла и технология.

После устава 1806 г. на протяжении почти 40 лет существенных изменений в организации венгерской школы не происходило. Вся народная школа, несмотря на оговоренный в законодательстве принцип верховного контроля государства, безраздельно остается в руках церкви. Школьная сеть разделена по религиозному признаку. Уровень школ, особенно католических, весьма низок.

В 1831 г. ликвидируется находившийся в Кошицах инспекторат по украинским народным школам. Украинская школа совершенно выпадает из-под государственного контроля и опеки. Многие сельские общины, которые не располагали необходимыми материальными средствами, теперь отказываются от содержания школ. Значительное число украинских школ в те годы прекращает свое существование.

Попытки поколебать застой в школьном деле предпринимаются лишь с середины 40-х годов XIX в. В 1845 г. новым школьным циркуляром, опиравшимся на оба предшествующих школьных устава, в Венгрии подтверждается 6-летний срок школьной повинности для детей с 6 до 12 лет. Одновременно вводится различие между низшими (2-классными) и высшими (3—4-классными) народными школами. Расходы по содержанию католических народных школ переносятся на сельские и городские муниципалитеты, а также на помещиков. В целях повышения уровня подготовки учителей обучение в препарандиях продлевается до двух лет. Учителям запрещаются все побочные занятия кроме ка́нторской службы.

Что касается принципов национальной организации школы в Словакии и Закарпатской Украине, то в звене народных школ за период с 90-х годов XVIII в. и до 1848 г. особых изменений не происходило. Обучение в народных школах велось на родном языке. Несколько иначе в тот период складывалась национальная организация средней и высшей школ.

inslav

В первой половине XIX в. развитие буржуазных отношений в Венгрии повлекло за собой резкое усиление национальных процессов. Процесс формирования буржуазных наций здесь отличался особой сложностью, что обусловливалось разновременностью вызревания его экономических и социальных факторов в отдельных областях, пестротой этнического, языкового, а также религиозного состава населения, далеко не однозначным политически правовым положением различных национальных групп внутри Венгрии и, наконец, политическими позициями самой Венгрии в Габсбургской монархии[4]. Сложность условий и обстоятельств формирования различных наций Венгрии предопределила противоречивость национальных интересов и сложность межнациональных отношений.

В развитии национальных процессов в Венгрии в XIX в. решающую роль сыграл характер этих процессов у самих венгров, обладавших политически чрезвычайно активным правящим классом. Венгерская шляхта уже с конца XVIII в. ведет упорную борьбу против венского централизма за свои сословные права, за сохранение своей гегемонии в землях короны св. Стефана. Эта борьба уже на том этапе приобрела весьма определенную национальную окраску. В среде шляхты к тому же довольно рано появляется самостоятельное течение, осознающее необходимость общественных перемен в буржуазном духе и выступающее с соответствующими требованиями на политической арене.

Именно в силу этих специфических обстоятельств формирующаяся буржуазная национально-политическая программа у венгров оказывается непосредственно связанной с предшествующей национально-сословной идеологией венгерского дворянства. В результате в венгерской буржуазной идеологии утверждается особая «государственная идея» — идея единонационального мадьярского государства. Творцом и носителем государственной идеи выступает прежде всего венгерская шляхта, которая по мере расширения и укрепления своих политических позиций и особенно после приобретения политической монополии в Венгрии в 1867 г. постепенно перехо-

---

[4] Характеристику национальной проблематики применительно к южнославянским областям Венгрии см.: *В. И. Фрейдзон.* Борьба хорватского народа за национальную свободу. М., 1970.

inslav

дит и к практической ее реализации. Принцип единонациональной Венгрии становится главным принципом национальной политики венгерских правящих классов. Данная политическая программа предусматривала полную мадьяризацию всего невенгерского населения королевства, причем значительное место в ее осуществлении отводилось школе.

Первые политические акты, в которых выступает идея единонационального венгерского государства, можно констатировать уже в конце XVIII в. Они, впрочем, еще не преследуют непосредственно цели ассимиляции невенгерского населения. В исторической и историко-педагогической литературе в качестве отправной точки этого процесса рассматриваются распоряжения 1790 — 1792 гг., которыми венгерский язык был включен в программу средней и высшей школ, а получение любого чиновничьего места обусловливалось непременным знанием венгерского языка, о чем необходимо было предъявить соответствующее школьное свидетельство. Единым языком обучения в гимназиях с 1790 г. после отмены йозефинских распоряжений о немецком языке вновь стала латынь. Венгерский же язык в 1792 г. утверждается пока что в качестве обязательного учебного предмета гимназического курса. Школьный устав 1806 г. подтвердил обязательность изучения венгерского языка в латинских школах.

Гораздо более четко и определенно выражены мадьяризаторские тенденции в постановлениях венгерского сейма 30 — 40-х годов XIX в. В 1835 г. венгерский язык непосредственно вводится уже как язык обучения во всех средних школах, в 1840 г. становится единым языком дело- и судопроизводства, в 1844 г.— языком заседаний сейма. В 1844 г. более широко попытались ввести его и в народные школы. Было объявлено, что венгерский язык должен стать единым языком обучения в тех народных школах, где хотя бы половина детей венгры, а в остальных школах — обязательным учебным предметом со второго класса. Однако реализовать эту меру не удалось [5].

Усиление мадьяризации в 30—40-е годы XIX в., естественно, сопровождалось борьбой против национальных тенденций. В Братиславе с 1803 г. при евангеличе-

[5] *O. Kádner*. Vývoj a dnešní soustava školství, D. I, str. 431, 465.

inslav

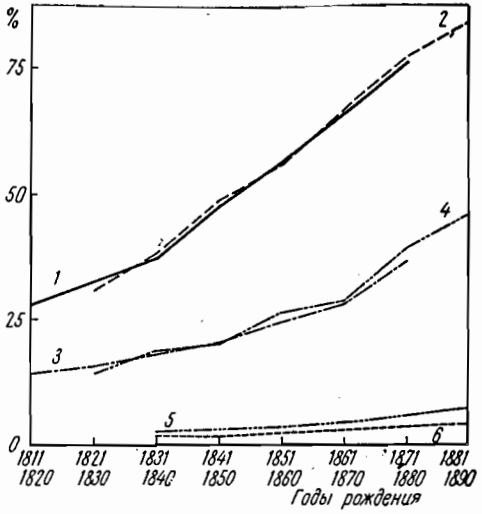


Диаграмма 10

Генерационная грамотность и образование в словацких и украинских жупах по переписям 1900 и 1910 гг.

1 — генерационная грамотность в словацких жупах по переписи 1900 г.
2 — то же по переписи 1910 г.
3 — генерационная грамотность в украинских жупах по переписи 1900 г.
4 — то же по переписи 1910 г.
5 — образование выше начального в словацких жупах по переписи 1910 г.
6 — образование выше начального в украинских жупах по переписи 1910 г.

ском лицее существовала кафедра чехословацкого языка и литературы. В 1843 г. эта кафедра, занятия на которой вел Л. Штур — виднейший представитель словацкого национального возрождения, была ликвидирована, после чего словацкие студенты в знак протеста покинули Братиславу.

Мадьяризаторские постановления 30—40-х годов продержались, впрочем, не слишком долго. В годы революции 1848 — 1849 гг. они были отменены.

Каковы же общие результаты развития школы и образования в Словакии в первой половине XIX в.? Венгерская статистика того периода не вела систематического учета сведений о развитии школьной сети и всеобщего обучения в стране. О состоянии народного просвещения мы можем судить лишь по показателям генерационной

inslav

грамотности, зафиксированным позднейшими переписями, в частности переписью 1900 г. (табл. 17 и диаграмма 10).

Таблица 17

Генерационная грамотность в словацких и украинских жупах Венгрии по переписям 1900 и 1910 гг.

(по годам рождения; в %)

Жупы	1811—1820	1821—1830	1831—1840	1841—1850	1851—1860	1861—1870	1871—1880	1881—1890
Словацкие	28,08	32,59	37,35	47,61	56,39	66,02	76 03	—
	—	30,73	38,22	48,84	56,19	66,85	78,12	84,04
Украинские	13,92	15,53	17,91	20,51	24,42	27,96	36,51	—
	—	14,02	18,54	20,43	26,17	28,57	39,29	46,08

Примечание. Первая горизонтальная строка — перепись 1900 г.; вторая — перепись 1910 г.; «Ungarische statistische Mitteilungen». Neue Serie. Bd 5. Budapest, 1907, S. 638—657; Bd 61. Budapest, 1916, S. 556—557.

Итак, коэффициент полезного действия народной школы в словацких жупах в поколении, родившемся во втором десятилетии XIX в. (1817 — 1832 гг. школьной повинности), составлял 28,1% грамотности, а в поколении 1831 — 1840 гг. рождения (1837 — 1852 гг. школьной повинности) — 37,3% (в украинских жупах, соответственно, 13,9 и 17,9%). Темпы прироста генерационной грамотности составляли в словацких жупах 4,5 — 4,8% за десятилетие. В украинских жупах они были в два раза ниже. Кроме того, обращает внимание крайне низкий прирост генерационной грамотности в украинских жупах в 30-е годы (1,6%), что связано с отмечавшимся уже развалом сети украинских школ после 1831 г.

Судя по этим показателям, в Словакии процесс развития грамотности во второй четверти XIX в. постепенно проходил начальную фазу, а в Закарпатской Украине только-только начинался. Областные показатели генерационной грамотности будут более понятными, если их дополнить национальными показателями. Грамотность поколения 1831 — 1840 гг. рождения, прошедшего школу

inslav

в 40-е годы XIX в., была в Венгрии у отдельных национальных групп следующей (перепись 1900 г., в %) [6]:

Немцы	61,1	Хорваты	26,7
Венгры	48,6	Сербы	21,8
Словаки	30,2	Румыны	7,4
		Украинцы	3,8

Эти данные свидетельствуют о том, что основным предметом забот государственной школьной администрации Венгрии являлась школа господствующей и привилегированной наций — венгров и немцев. Развитие грамотности (а значит, и школы) у остальных национальностей было куда более скромным. Среди «национальных окраин» Венгрии лучше других в конце первой половины XIX в. обстояло дело с грамотностью в северных, словацких, областях. Судя по уровню грамотности поколения, словаки в 40-е годы XIX в. уже проходили начальную стадию процесса развития грамотности.

Хуже всего было положение северо-восточных, украинских, районов Венгрии. У украинцев процесс развития грамотности практически еще и не начинался. Грамотность украинцев Закарпатья и Восточной Словакии была катастрофически низкой — в 40-е годы XIX в. народная школа обеспечивала здесь грамотность всего 3,8% поколения. Следовательно, определенный рост генерационной грамотности населения украинских жуп Венгрии во второй четверти XIX в. отражает развитие грамотности лишь венгерского населения Закарпатья.

В период революции 1848 — 1849 гг. в Венгрии, так же как и в Австрии, была сделана попытка определенной реорганизации школьной системы в буржуазном духе. Законопроект 1848 г. о народных школах (в его подготовке большую роль сыграл Й. Этвеш — первый венгерский министр просвещения) предусматривал введение обязательного и бесплатного обучения, а также расширение школьной сети за счет создания в мелких населенных пунктах — там, где церковный приход был не в силах сам содержать школу,— государственных школ. Обучение в национальных школах должно было вестись на

[6] Здесь и далее данные приводятся только по Венгрии, т. е. без учета данных по Хорватии и Славонии («Ungarische statistische Mitteilungen», Neue Serie, Bd. 27. Budapest, 1909, S. 165, далее — USMNS).

inslav

родном языке. Вопрос о полной секуляризации школьной сети в законопроекте не ставился отчасти из-за отсутствия средств, отчасти из-за боязни вызвать недовольство церкви. Тем не менее противодействием католического духовенства, а также крупной и средней шляхты законопроект в венгерском сейме был провален.

После подавления венгерской революции решение школьных вопросов переходит в компетенцию венского министерства просвещения и культов. Школьная политика австрийских правящих кругов в Венгрии в 50-е годы XIX в. преследует прежде всего централизаторские и германизаторские цели, причем антивенгерская направленность этой политики совмещается с определенными уступками другим национальностям.

В 1849 г. двумя самостоятельными законами была сделана попытка реорганизации народной и средней школы в Венгрии. Закон о народных школах 1849 г. (дополненный позже постановлением 1855 г.) не внес существенных изменений в их действующую систему. По сравнению с предшествующими школьными предписаниями в нем усиливались меры принуждения к посещению детьми школы. Обязанность принуждения родителей возлагалась на старосту и урядника (постановление 1855 г. признавало безусловно необходимым 4-летнее посещение школы).

Новые школьные предписания касались лишь католических школ, непосредственно подчинявшихся венскому министерству. Протестантские же школы продолжали сохранять свою автономию. Впрочем, и сама система протестантских школ, и их внутренняя организация все же должны были постепенно приспосабливаться к основным тенденциям развития государственной школы.

Более глубокие перемены происходили в звене средних школ, которые, как и в Австрии, реформировались согласно проекту Экснера — Боница. Основными типами средней школы стали 8-классные гимназии и 6-классные реальные училища. Программа классического и реального обучения была пересмотрена, окончание курса средней школы завершалось экзаменом на аттестат зрелости. Реформа 1849 г. значительно повысила общий уровень венгерской средней школы. В результате и протестантские гимназии также вынуждены были признать целесообразность определенных изменений в учебном

inslav

курсе, необходимость введения экзамена на аттестат зрелости и т. п. В связи с реформой гимназий реорганизованы были и академии права, превратившиеся в 3-годичные учебные заведения, готовившие высших чиновников.

Национальное развитие народной и средней школ в Венгрии в 50—60-е годы XIX в. было достаточно сложным. В народных школах обучение на родном языке осталось широко действующим принципом. Родной язык являлся обязательным учебным предметом.

В звене средней школы в 50-е годы наблюдались германизаторские тенденции — в гимназиях вновь вводился немецкий язык. В 60-е годы, когда школьное дело в Венгрии вновь было передано в подчинение будапештскому наместничеству, их сменили тенденции мадьяризации, которые, впрочем, до 1867 г. не выражались слишком резко.

Вместе с тем в 50—60-е годы возникли определенные, хотя и весьма ограниченные, возможности для развития национального среднего образования в Словакии и Закарпатской Украине. На основании положений закона 1849 г. о средних школах в словацких гимназиях, например, могло быть допущено обучение словацкому языку, а также преподавание ряда предметов на словацком или чешском языке. В тот период в ряде гимназий Словакии и Закарпатья действительно имели место преподавание для учащихся словаков и украинцев родного языка как учебного предмета, использование его как вспомогательного языка и, наконец, обучение этих учащихся на родном языке[7].

В 60-е годы XIX в. словаки добиваются создания трех самостоятельных средних школ — полной гимназии в Ревуце в 1862 г. и низших гимназий в Мартине в 1868 г. и Клашторе под Зневом в 1869 г. Помимо указанных трех гимназий, как словацкая, до 1867 г., по своему характеру, упоминается обычно также и гимназия в Банской Быстрице. Появление самостоятельных словацких средних школ было событием большого национального и культурного значения.

Общие условия развития народного просвещения в Словакии и Закарпатской Украине в 50—60-е годы

---

[7] См.: *А. Чума, А. Бондар.* Указ. соч., стр. 56—57; *F. Bokes.* Prispevok k uhorskej školskej politike v rokoch 1848—1918 so zretel'om na Slovakov. «Historický casopis», 1955, № 3, str. 367—370.

inslav

XIX в. складывались более благоприятно, чем в предшествующий период, несмотря на то что сама система народной школы осталась прежней. Положительную роль здесь сыграла ликвидация феодальных повинностей крестьян, что открыло путь развитию буржуазных отношений, а следовательно, и расширению возможностей и стимулов для распространения образования. О состоянии сети народных школ и всеобщего обучения в словацких и закарпатоукраинских жупах Венгрии в начале этого 20-летия мы можем судить по данным венгерской школьной переписи (Братиславский и Кошицкий дистрикты), проведенной в 1851 г.[8]:

	Словацкие жупы	Украинские жупы
Школы		
Всего	2874	174
в том числе:		
славянские	1565	22
венгерские	883	132
смешанные славянские	237	—
прочие	192	17
Школьники, тыс.		
Всего	176,3	7,8
в том числе		
словаки и украинцы	103,8	1,0
венгры	48,7	6,0
прочие	23,8	0,8

В 1851 г. по всей Венгрии посещало школу 61,3% детей школьного возраста, а в интересующих нас дистриктах — 52,9%, в том числе среди словаков и украинцев в среднем 47,8%, среди венгров — 62,8%, среди немцев — 71,3%.

В 50—60-е годы XIX в. в словацких жупах имело место значительное расширение школьной сети и всеобщего обучения, что повлекло за собой и дальнейший рост генерационной грамотности (см. табл. 17 и диаграмму 10). Уровень генерационной грамотности в словацких жупах поднялся у поколения 1851—1860 гг. рождения (1857—1872 гг. школьной повинности) до 56,4% против 37,3 у

[8] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 37*—39*.

inslav

поколения 1831—1840 гг. рождения, прошедшего школу в 40-е годы XIX в. Особо следует подчеркнуть резкое увеличение темпов прироста генерационной грамотности в 50—60-е годы: +10,3 и +8,8% за каждое десятилетие против 4,5—4,8% в двух предшествующих десятилетиях (т. е. в 30-е и 40-е годы), что автоматически должно было повлиять и на общие темпы развития процесса в целом.

По-прежнему довольно медленными темпами в 50—60-е годы шло развитие просвещения в украинских жупах Венгрии. У поколения 1851—1860 гг. рождения генерационная грамотность составляла всего 24,4% против 17,9 у поколения 1831—1840 гг. рождения. Темпы роста генерационной грамотности хотя и увеличились (+2,6 и +3,9% за каждое десятилетие), но все же еще оставались крайне низкими.

Различный характер эволюции генерационной грамотности в словацких и украинских жупах будет более понятен, если мы дополнительно обратимся к показателям национальной грамотности поколений (табл. 18 и диаграмма 11). У словаков в поколении 1841—1850 гг. рождения грамотность поднялась до 41,7%, а в поколении 1851—1860 гг. рождения — до 50,8% против 30,2 у поколения 1831—1840 гг. рождения. Темпы прироста генерационной грамотности у словаков были достаточно высокими и составили соответственно +11,5 и +9,1% за каждое десятилетие (т. е. за 50-е и 60-е годы). Отсюда можно сделать вывод, что развитие грамотности в словацких жупах в тот период шло прежде всего за счет весьма быстрого расширения грамотности у словаков (бо́льшего, чем у венгров). У украинцев же грамотность в поколении 1841—1850 гг. рождения поднялась до 6,0%, а в поколении 1851—1860 гг. рождения — до 8,3% против 3,8 у поколения 1831—1840 гг. рождения. Темпы прироста генерационной грамотности у украинцев Закарпатья и Восточной Словакии составили за два истекших десятилетия всего лишь +2,2 и +2,3%. Следовательно, рост грамотности в украинских жупах Венгрии и в 50—60-е годы шел преимущественно лишь за счет развития этого процесса у венгерского населения. Если у словаков в рассматриваемое 20-летие первая стадия процесса развития грамотности уже заканчивалась и намечался переход в центральную его фазу, то у украинцев Закарпатья

inslav

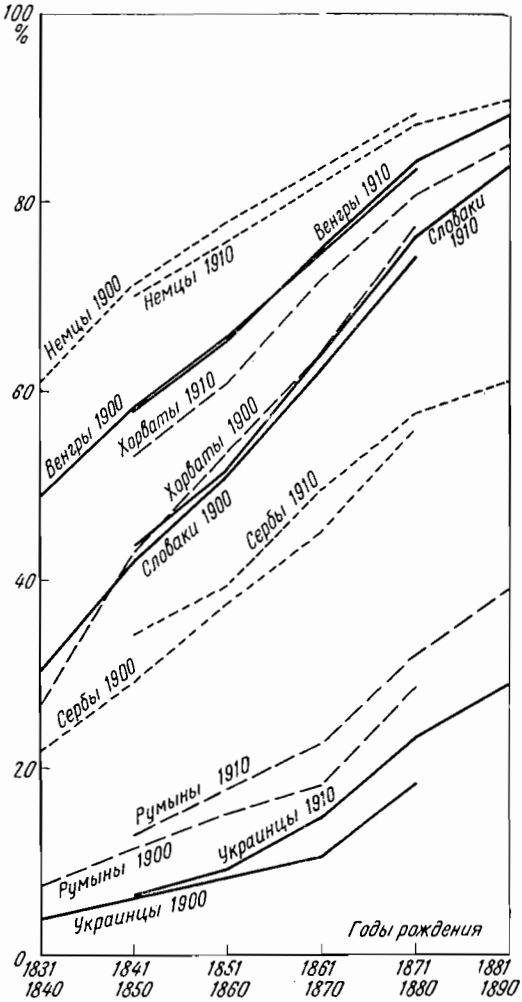


Диаграмма 11

Генерационная национальная грамотность в Венгрии по переписям 1900 и 1910 гг. Венгрия без Хорватии и Славонии.

inslav

Таблица 18

Генерационная национальная грамотность в Венгрии по переписям 1900 и 1910 гг.

(по годам рождения; в %)

Национальность	1831—1840	1841—1850	1851—1860	1861—1870	1871—1880	1881—1890
Венгры	48,6	58,2	65,7	74,6	83,5	—
	—	58,1	65,7	74 9	84 2	89,0
Немцы	61,1	71,2	77,8	83 6	89 3	—
	—	69,9	75 8	82 0	88,1	90,7
Словаки	30,2	41,7	50,8	62,3	74,1	—
	—	43,4	51,5	63,9	76,4	83,9
Румыны	7,4	11,2	15,0	18,1	28,4	—
	—	12,7	17,8	22,6	31,9	38,9
Украинцы	3,8	6,0	8 3	10 5	18 3	—
	—	6,1	9 1	14,6	23,3	28,8
Хорваты	26,7	42,6	53 3	63,9	77,4	—
	—	52,9	60,7	71,7	80,7	86,0
Сербы	21,8	29,0	37,4	45,1	55,9	—
	—	34,0	39,3	49,2	57,6	61,2

Примечание. Первый горизонтальный ряд — перепись 1900 г., второй — 1910 г.; Венгрия без Хорватии и Славонии. USMNS, Bd 27, S. 165; Bd 64, S. 178—179.

и Восточной Словакии мы наблюдаем лишь ранний этап его начальной фазы. Судя по приведенным выше национальным данным, процесс развития грамотности у украинцев Венгрии начал приобретать четко выраженный характер лишь с 80-х годов XIX в.

В 50—60-е годы в иерархии отдельных национальностей Венгрии по уровню генерационной грамотности практически ничего не изменилось. Все так же первое место занимали немцы, затем с большим разрывом после них шли венгры. В 50-е годы, впрочем, хорваты оттесняют словаков с третьего места на четвертое. Украинцы, как и прежде, занимают последнее, седьмое место. В целом для данного 20-летия характерно общее ускорение

inslav

процессов развития национальной грамотности, особенно у словаков, хорватов и сербов, а также и у немцев и венгров.

Каковы же были общие результаты деятельности венгерской системы в первые две трети XIX в. (т. е. к моменту буржуазных школьных реформ), если потолок, которого она достигла в 60-е годы, составлял в словацких жупах несколько более половины, а в украинских — около одной четвертой грамотности поколения?

Перепись декабря 1869—января 1870 г. зафиксировала следующую картину грамотности словацких и украинских жуп Венгрии (только гражданское население в возрасте с 6 лет и старше; в %)[9]:

Жупы	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
Словацкие	31,49	23,20	45,31
Украинские	13,83	4,42	81,75

Итак, менее одной трети грамотных в словацких жупах и менее одной седьмой в украинских — таковы были общие результаты развития грамотности в этих областях Венгрии от терезианских реформ до 1870 г. (в целом по Венгрии грамотность составляла 33,2%, а вместе с Хорватией и Славонией — 31,3%)[10]. Обращает внимание значительный удельный вес группы полуграмотных в словацких жупах — едва ли не одна четверть всего грамотноспособного населения, что является показателем низкой эффективности школьного обучения.

Весьма значительной была дифференциация в уровнях грамотности отдельных групп населения. Разрыв в грамотности мужчин и женщин в словацких жупах составлял 17,08% (40,29% грамотных среди мужчин и 23,21% грамотных среди женщин), а в украинских жупах — 9,52% (соответственно 18,58 и 9,06%). О разнице в образовательном уровне городского и сельского населения словацких жуп мы можем судить на основании данных о грамотности населенных пунктов, имевших статус

---

[9] «Ergebnisse der in der Ländern der ungarischen Krone am Anfange des Jahres 1870 vollzogenen Volkszählung». Pest, 1871, S. 248—257.

[10] «Magyarorszag történeti demográfiája». Budapest, 1963, 309 1.

inslav

«свободных королевских городов»[11]. Грамотность населения этих городов составляла 57,27%, а остального населения Словакии—28,99%.

По приведенным общим данным можно сделать вывод, что к концу 60-х годов XIX в. словацкие жупы уже завершили начальную фазу процесса развития грамотности. В Закарпатье же этот процесс только начинался. Точнее следует говорить о том, что здесь шел рост грамотности лишь у венгерского населения, в то время как основное, украинское, население оставалось еще практически поголовно неграмотным.

Эпоха буржуазных реформ конца 60-х годов XIX в. коснулась и венгерской школы. Несомненной вехой в ее развитии стал венгерский школьный закон 1868 г. (В основу его был положен законопроект 1848 г., доработанный в соответствии с новыми условиями.) Далеко не столь последовательный, как австрийский закон 1869 г., он все же значительно изменил облик венгерской школы.

Центральной проблемой переустройства народной школы в Венгрии являлась проблема создания взамен многоликой сети церковных школ различных типов единой школьной организации на общей базе государственной школы. И хотя из-за отсутствия необходимых средств и боязни (или нежелания) затрагивать интересы клира проблема решена не была, в результате реорганизации определенное внутреннее объединение школьной системы было достигнуто.

Равное право организовывать и содержать публичные народные школы получили государство, муниципалитеты и церковь. Допускалось существование и частных школ, содержащихся за счет отдельных лиц или организаций. Частные школы в определенных случаях могли быть приравнены к публичным. Государство открывало свои школы по собственному усмотрению. Муниципалитеты имели право открывать школу в том случае, если в данном населенном пункте не было церковной школы, если церковная школа не соответствовала государственным предписаниям, если имелось не менее 30 детей школьного воз-

---

[11] В эту категорию в Словакии входило 40 населенных пунктов различного масштаба. Свыше 5 тыс. жителей имели 14 «королевских городов». Всего же в Словакии свыше 5 тыс. жителей насчитывал 31 населенный пункт.

inslav

раста, родители которых не хотели посылать их в данную церковную школу, и если церковная школа не могла охватить всех детей школьного возраста. Таким образом, главная обязанность содержания школьной сети попрежнему лежала на церкви, т. е. на церковных общинах. Правда, материальное участие в содержании церковно-приходских школ принимали также и муниципалитеты. Накануне распада монархии — в 1917/18 г. в Словакии, например, лишь 21,8% народных школ содержалось государством, 3% — муниципалитетами, 0,7% — частными лицами и 74,5% — церквями различных вероисповеданий [12]. Зачастую во многих деревнях одновременно действовали несколько карликовых школ, принадлежавших различным церквям и разным хозяевам. (Церковные школы предназначались для детей какого-либо одного вероисповедания; интерконфессиональными были государственные и муниципальные школы.) В итоге на каждую школу в Словакии приходилось в среднем лишь 1,67 класс-комплекта.

Верховное право контроля и управления всеми народными школами по закону 1868 г. находилось в компетенции государства. Высшей инстанцией венгерской школьной администрации являлось будапештское министерство просвещения и культов. Последующими звеньями, реорганизованными дополнительно в 1876 г., были административные комиссии областных органов управления (в комиссии входили обладавшие широкими полномочиями школьные инспектора) и школьные отделы при местных органах власти, раздельные, кстати, для муниципальных и для церковных школ. Церковно-приходские школы сохраняли достаточную автономию. Они подчинялись в большей степени церковным властям, и при условии соблюдения государственных требований сами определяли систему, способ и язык обучения, а также выбирали учителей и т. п.

Реформа 1868 г. законодательно утвердила принцип всеобщего обязательного обучения — школьную повинность. За ее нарушение родители ученика несли определенную ответственность (предупреждение, штраф до 10 крон, арест). Длительность обязательного посещения школы для всей молодежи фактически устанавливалась

---

[12] «Pedagogická encyklopedie», D. I. Praha, 1938, str. 218.

inslav

в 6 лет — с 6- до 12-летнего возраста. Правда, сверх того предусматривалось еще трехлетнее обязательное посещение «повторительных курсов» (с 12 до 15 лет), так что формально школьная повинность длилась 9 лет. Однако воскресное обучение вряд ли может быть причислено к полноценному и регулярному школьному образованию[13]. Учебный год в городских народных школах длился 9 месяцев, в сельских, как правило,—8. В сельских школах кроме того, допускались дальнейшие отступления от этого срока — дети 10—12 лет еще в течение 2 месяцев в году могли посещать лишь «повторительные занятия» по воскресным дням. Таким образом, учебный год для них сокращался, в сущности, до 6 месяцев.

В народных школах была сохранена система классных учителей. Допускалось, что на одного учителя может приходиться до 80 учеников.

Обучение в венгерской школе и после закона 1868 г. оставалось платным. Лишь в 1908 г. в публичных школах (т. е. кроме частных учебных заведений) все виды оплаты были отменены, что, однако, преследовало цель не столько демократизации народного образования, сколько подрыва материальной базы национальной невенгерской школы.

Законом 1868 г. устанавливалась новая система народных школ. Основным типом народной школы стала элементарная школа, обучение в которой длилось 6 лет. Велось оно на родном языке. Объем основного учебного курса был расширен. В программу обучения теперь входили закон божий, тривиум (чтение, чистописание, арифметика), венгерский язык (с 1879 г.), география, история, естествознание, обществоведение, пение, ручной труд, основы сельскохозяйственных знаний и физкультура. Таким образом, в связи с повышением общественных требований к уровню подготовки молодежи, венгерская начальная школа, так же как и австрийская, была заметно модернизирована.

Своего рода надстройкой над элементарной школой стали трехлетние повторительные курсы, цель которых —

---

[13] Различие формальной и фактической длительности школьной повинности, кстати, весьма затрудняет оценку уровня всеобуча в Венгрии. Венгерская статистика исчисляла всеобуч по отношению ко всему контингенту молодежи 6—15 лет.

inslav

закрепление знаний, полученных в начальной школе. Обучение на этих курсах велось зимой 5 часов и летом 2 часа в неделю. Их должны были посещать все те, кто по окончанию элементарной школы не пошел учиться дальше в учебные заведения стационарного типа. Поскольку курсы не пользовались никакой популярностью у населения, то впоследствии попытались придать им хозяйственный уклон. Оба эти типа народных школ — элементарные и их продолжение — повторительные — были обязательными.

Следующим типом народных школ являлись городские училища — 6-летние для мальчиков и 4-летние для девочек. Практически, впрочем, они повсеместно были 4-классными. Они представляли собой необязательные учебные заведения, поступить в которые можно было по окончании 4-го класса начальной элементарной школы. В программу городских училищ помимо обычных предметов входили: немецкий язык, счетоводство, расширенный курс обществоведения, факультативно изучались латынь и французский язык. Их программа дублировала программу низших гимназий и реальных училищ. В сущности они были созданы с той целью, чтобы восполнить разрыв между народной элементарной школой и средними специальными учебными заведениями. Выпускники городских училищ могли быть низшими служащими, поступать в промышленные, экономические, торговые и т. п. училища, а при сдаче дополнительного экзамена — и в общеобразовательную среднюю школу. Языком обучения в большинстве городских училищ был венгерский. Городские училища, несмотря на некоторую тенденцию к расширению, все же не получили большого распространения и не заняли прочного места в системе венгерской школы.

Еще одним типом народных школ являлись так называемые высшие народные школы — 3-летние для мальчиков и 2-летние для девочек. Они создавались в городах с населением свыше 5 тыс. жителей. Они представляли собой необязательные учебные заведения, поступить в которые можно было по окончании 6 класса начальной элементарной школы. Как и городские училища, они были рассчитаны на те социальные слои, для которых, по замыслу авторов реформы, только начального образования было недостаточно и которым следовало

inslav

предоставить возможность более широкой подготовки, не нарушая при этом элитарности средней школы.

Высшие народные школы не получили развития в венгерской школьной системе. К началу первой мировой войны они почти совсем исчезли, будучи кое-где преобразованными в городские училища. Высшие народные школы вместе с городскими училищами представляли собой малоудачную попытку организации в новой венгерской школьной системе самостоятельного звена неполной средней школы. Кстати, оба эти типа школ организовывались государством.

К типу народных школ были отнесены, наконец, четырехлетние учительские учебные заведения. В них принимались после вступительных экзаменов подростки 15 лет, имеющие подготовку в объеме низших гимназий и реальных или городских училищ. Обучение заканчивалось экзаменом на аттестат зрелости. Выпускники педучилищ получали диплом не сразу по их окончании, а после двух лет преподавательской работы.

Этот тип школ пользовался большим вниманием со стороны государства, так как задача улучшения народного просвещения в Венгрии упиралась прежде всего в почти полное отсутствие подготовленных учительских кадров. Да и реализация всех остальных планов, в выполнении которых основная роль отводилась школе, зависела прежде всего от учительства.

Венгерская средняя школа частично была реорганизована в конце 60-х—70-е годы XIX в., но основная ее реформа проведена в 1883 г. Закон 1883 г. осуществил определенную унификацию среднего образования, введя единые нормы и требования в разноликую сеть средних учебных заведений Венгрии. Венгерская средняя школа включала в себя теперь 8-летние гимназии, 8-летние (а не 7-летние, как в Австрии) реальные училища, а также 6-летние женские учебные заведения. Таким образом, прежняя раздельная организация среднего образования в виде двух самостоятельных направлений — гуманитарно-классического и реально-технического — сохранялась.

Поступали в среднюю школу в десятилетнем возрасте, по окончании 4-го класса народной школы. В программе гимназий основное место занимала языковая подготовка — латынь, венгерский, греческий и немецкий языки — около 50% учебных часов. В реальных училищах курс

inslav

живых языков (венгерский, немецкий, французский) составлял $^1/_3$ учебного времени [14]. Курс средней школы завершался экзаменом на аттестат зрелости. Аттестат давал право записи (поступления без экзаменов) в высшую школу.

Реформа 1883 г. не затронула основных принципов организации средней школы. По-прежнему учреждать и содержать гимназии и другие средние учебные заведения наряду с государством имели право церковь и прочие духовные институции, муниципалитеты и другие организации, а также частные лица. Общий контроль и управление системой средних школ осуществлялись государством. По степени подчинения государственному контролю венгерские средние школы делились на три группы. Первая из них включала в себя государственные и так называемые королевские гимназии. Они непосредственно принадлежали министерству просвещения, которое определяло их учебные программы и планы, язык обучения и т. п. Вторая группа — муниципальные, фондовые, монастырские и церковные (католические) средние школы — находились лишь под общим руководством министерства просвещения. Учебные программы и планы, язык обучения и т. д. они определяли сами, однако затем все эти вопросы подлежали согласованию с министерством. Наконец, третья группа — протестантские и православные гимназии. Здесь надзор государственной администрации ограничивался лишь вопросами контроля над уровнем преподавания и экзаменов, квалификацией преподавательского состава и т. п. Правда, объем обучения в средних школах второй и третьей групп не мог быть меньшим, чем в государственных средних школах.

В 1913/14 г. в Словакии было всего 45 средних школ, в том числе 33 гимназии: из них государственных и королевских — 13, муниципальных, монастырских и церковных (католических) — 12, автономных протестантских — 8 [15].

Звено венгерской высшей школы включало в себя помимо университетов и технических институтов также и академии права, которые в конце XIX в. были превра-

---

[14] *O. Kádner.* Указ. соч., т. I, стр. 468—469.
[15] «Školstvo na Slovensku». Bratislava, 1949, str. 22.

inslav

щены в четырехгодичные учебные заведения, близкие по характеру юридическим факультетам университетов.

В пореформенный период в Венгрии постепенно развиваются и профессиональные учебные заведения различных типов и направлений, в том числе и средние специальные школы. Характерно, кстати, что неразвитость экономических отношений в Венгрии обусловила замедленность развития здесь ряда типов профессиональной школы, например коммерческих училищ[16].

Такова была в общих чертах новая буржуазная школьная система, сложившаяся в Венгрии после реформ конца 60-х годов XIX в. В конце XIX — начале XX в. в ее внешней организации существенных перемен не произошло.

При сопоставлении венгерской буржуазной школьной системы с австрийской очевидно прежде всего, что в своем низшем звене она решала несколько иную задачу. В Венгрии далеко еще не была решена проблема всеобщей грамотности и начального образования населения, и это оставалось пока еще главной целью венгерской народной школы на несколько десятилетий вперед. А отсюда естественны и отличия во внутренней структуре австрийской и венгерской школьных систем (например, звено городских училищ и высших народных школ, повторительные школы и т. п.). Эти различия в облике австрийской и венгерской школ, наметившиеся в сущности уже в предшествующий период, после реформ конца 60-х годов XIX в. окончательно закрепляются. В Австро-Венгрии стали функционировать два самостоятельных и во многих непохожих друг на друга школьных организма.

Но помимо нюансов структурного порядка венгерскую школьную систему — несмотря на значительные сдвиги в ее организации — отличал от австрийской колоссальный груз всевозможных пережитков и архаизмов. Новые буржуазные принципы организации школьного дела вводились здесь все же довольно непоследовательно.

Декларированный принцип всеобщего обязательного образования реализован был далеко не полностью. Число детей, не охваченных школой, на протяжении

---

[16] См.: *F. Bokes*. Указ. соч., стр. 375—376, 396.

inslav

ряда пореформенных десятилетий оставалось весьма значительным. Кроме того, венгерская школа хуже учила тех, кто через нее проходил. Учебный год здесь был на месяц короче, чем в Австрии, а в деревнях — даже на два месяца. К тому же два последних года обучения в сельской школе сокращались еще на два месяца. А ведь в аграрной Венгрии большая часть молодежи проходила именно через сельские школы. Добавим к этому чрезвычайно низкий уровень преподавания, неизбежный в карликовых однокомплектных школах (опять-таки в деревне!), клерикальный характер обучения и воспитания в большинстве народных школ, колоссальный удельный вес венгерского языка в национальных школах в ущерб прочим предметам. Все это безмерно снижало усилия и результаты деятельности школы как важнейшего общественного механизма.

Венгерская школа не стала в целом и государственной. Большая часть школ по-прежнему находилась в руках церкви и пользовалась определенной автономией. Впрочем, сохранение системы церковных школ в национальных областях, в том числе в Словакии и Закарпатской Украине, не следует оценивать однозначно отрицательно. Эта автономия дала словацким церковным школам (в отличие от государственных школ) возможность долго сохранять свой национальный характер и противостоять мадьяризации, проводившейся правящими классами Венгрии.

Что касается принципов национальной организации народной и средней школ в Словакии и Закарпатье, то в пореформенный период они претерпели весьма значительные изменения. Судьба словацкой и украинской школы в последней трети XIX — начале XX в. оказалась поистине трагичной. Будучи интегральной частью школьной системы Венгрии, национальная школа в Словакии и Закарпатье подверглась насильственной мадьяризации.

По достижении в 1867 г. дуализма правящие круги Венгрии наконец-то получили долгожданную свободу для осуществления своей старой «государственной идеи», предусматривавшей превращение страны из многонациональной в однонациональную путем денационализации и ассимиляции всего остального, невенгерского, населения. Весьма удобным и эффективным инструментом достижения данной политической цели

inslav

являлась школа, для чего ее предварительно также необходимо было мадьяризировать, подвергнув соответствующей внутренней перестройке. Перестройка эта затронула прежде всего предметы гуманитарного цикла. Курсы истории, обществоведения и географии полностью пересматривались в духе «государственной идеи». «В Венгрии живут только венгры» — такова была главная мысль, настойчиво проводившаяся во всех предметах гуманитарного цикла. (В связи с этим учебники истории и географии, изданные вне Венгрии, например в Австрии, запрещались.) Однако главным оружием в арсенале мадьяризации являлось принудительное введение в школьные курсы венгерского языка.

Прежде всего мадьяризация затронула среднюю школу. Развитие национальной народной школы в первое пореформенное десятилетие протекало относительно спокойно. Школьным и национальным законами 1868 г. устанавливалось, что каждый ребенок должен обучаться на родном языке, поскольку этот язык принят в данном населенном пункте. Язык обучения в школе определяет тот, кто ее содержит (в частности, церковная община).

Поворотным пунктом в развитии национальной народной школы стал 1879 год. Закон, принятый в этом году, вводил во всех национальных народных школах, т. е. не только государственных, но и церковных и муниципальных, венгерский язык в качестве обязательного учебного предмета. По количеству учебных часов новый предмет стал едва ли не основным среди прочих курсов. Соответственно и в педагогических училищах он устанавливался в таком объеме, чтобы будущий учитель мог свободно преподавать этот предмет в народной школе. В смешанных населенных пунктах учителями разрешалось работать лишь тем лицам, которые в достаточной степени владели венгерским языком.

Трудность проведения в жизнь закона 1879 г. заключалась, однако, в том, что $^3/_4$ народных школ принадлежали церкви и, следовательно, располагали определенной автономией во внутришкольных вопросах. Поэтому в 80—90-е годы XIX в. закон 1879 г. подкреплялся целой серией характерных административных распоряжений. Государством устанавливались премии и доплаты учителям, показавшим хорошие результаты в обучении де-

inslav

тей венгерскому языку. И наоборот, те, кто не проявлял, должного усердия в обучении этому предмету, мог ожидать серьезных дисциплинарных неприятностей. В негосударственных школах материально поощрялось преподавание венгерского языка, истории, географии, а также арифметики по специальным учебным программам министерства просвещения.

Выполнение предписаний закона 1879 г. систематически контролировалось министерством. Те церковные школы, которые не могли обеспечить преподавание венгерского языка на должном уровне, попадали под государственную опеку, что влекло за собой смену языка обучения.

Однако, несмотря на политику «кнута и пряника», мадьяризация национальной школы продвигалась все же медленно. Поэтому в начале XX в. были предприняты решительные меры для ускорения этого процесса.

В 1907 г. издается небезызвестный закон Аппоньи [17], согласно которому венгерский язык прямо становится языком обучения в большинстве народных элементарных школ и во всех повторительных школах. В частности, он вводится как язык обучения во всех тех национальных народных школах, где хотя бы часть учащихся составляют венгры, или там, где этого «пожелают» родители школьников. В народных же школах с невенгерским языком обучения венгерский язык должен был преподаваться в таком объеме, чтобы к концу четвертого года школы учащиеся могли достаточно хорошо излагать свои мысли по-венгерски как в устной, так и в письменной формах.

После закона Аппоньи в словацких и украинских народных школах на родном языке давались лишь самые начальные учебные сведения. Национальные народные школы превратились по существу в некие курсы по обучению детей венгерскому языку. Работа учителя — а его главной задачей считалось воспитывать у школьников сознание принадлежности к венгерскому народу — оценивалась прежде всего по результатам этого обучения. А чтобы контроль за учительством в этом отношении мог быть более эффективным, система оплаты учителей как

---

[17] См.: *Т. М. Исламов.* Политическая борьба в Венгрии в начале XX в. М., 1959, стр. 313—314; *И. Г. Коломиец.* Указ. соч., стр. 183—185, 191.

inslav

государственных, так и муниципальных и церковных школ реорганизовывалась так, что зависимость учителей от государства усиливалась. Наконец, в 1908 г. была отменена плата за обучение в народных школах, что сразу же поставило церковно-приходские школы в весьма трудные условия, лишив их обычных финансовых поступлений. Несоблюдение школьными патронами должного материального уровня школы было чревато государственной опекой и, следовательно, переводом на венгерский язык обучения.

Естественно, что в этих условиях полуавтономное положение церковных школ в Словакии и Закарпатской Украине явилось определенным барьером на пути мадьяризации. Поэтому центральная власть стремилась насаждать здесь государственные венгерские школы. Характерно, кстати, что удельный вес государственных школ в школьной сети национальных областей и, в частности, в Словакии и Закарпатской Украине был выше, чем в среднем по Венгрии.

В отличие от элементарных школ и повторительных курсов мадьяризация остальных типов народной школы — городских училищ, высших народных школ и педагогических училищ — не представляла для будапештского министерства просвещения особых трудностей: все эти типы народных школ в большинстве своем учреждались государством и содержались за счет государственных средств. Во всех же государственных школах обучение велось на венгерском языке. Лишь в некоторых педучилищах словацкий язык сохранялся как учебный предмет, чтобы будущие учителя все же имели возможность преподавать и в словацких народных школах[18].

Политика мадьяризации, развернувшаяся активно в 70-е годы XIX в., прервала процесс становления самостоятельной словацкой национальной средней школы, который начался в предшествующий период. Все три словацкие гимназии, создания которых словацкое национальное движение добилось в 60-е годы, в 1874—1875 гг. были ликвидированы, а их имущество (так же как и имущество Матицы Словацкой) конфисковано. В остальных гимназиях Словакии — венгерских по языку обучения — словацкий язык в соответствии с уста-

---

[18] «Dejiny Slovenska», D. II. Bratislava, 1968, str. 558.

inslav

новлениями закона 1868 г. оставался однако вплоть до гимназической реформы 1883 г. обязательным предметом программы. Ф. Бокес в своей работе по истории словацкой школы отмечает, впрочем, что возможность отстаивать и сохранять словацкий язык как обязательный учебный предмет в гимназиях использовалась в 1868—1883 гг. недостаточно, в чем следует видеть пассивность определенных кругов словацкого общества перед нажимом мадьяризации[19].

В 1883 г. словацкий язык как обязательный предмет гимназической программы был отменен. Теперь его разрешалось использовать лишь как вспомогательный язык в первом и отчасти во втором классах. В начале 90-х годов XIX в. он употреблялся в качестве вспомогательного языка в 12 гимназиях Словакии и еще в 3 гимназиях преподавался факультативно[20].

Таким образом, после реформы 1883 г. средние школы в Словакии окончательно утверждаются как чисто венгерские, мадьяризаторские учебные заведения, целью которых было «перемалывать словацкое зерно в венгерскую муку».

В Закарпатской Украине «очищение» средней школы от национальных элементов началось сразу же после школьной реформы. В 1869 г. в ужгородской гимназии отменили практику преподавания истории для украинцев на родном языке, в конце 70-х годов украинский язык перевели из обязательных предметов в факультативные, в связи с чем был отменен и экзамен по украинскому языку[21].

Таким образом, словаки и украинцы — только две, кстати, среди остальных национальностей Венгрии — уже в 80-е годы XIX в. вообще оказались лишенными своей средней школы.

Что же касается высшей школы, то ни одного словацкого (тем более украинского) высшего учебного заведения в Венгрии не было вообще. Непосредственно на территории Словакии находились три академии права — в Кошицах, Прешове и Братиславе. Последняя в 1912 г. была преобразована в университет (теологический

---

[19] *F. Bokes*. Указ. соч., стр. 385.
[20] Там же, стр. 397.
[21] *А. Чума, А. Бондар*. Указ. соч., стр. 81—82.

inslav

и юридический факультеты его открылись в 1914 г., философский и медицинский — в 1917 г.). Кроме того, в Банской Штявнице была Горная академия, получившая в 1904 г. статус вуза. Все эти высшие учебные заведения были венгерскими.

Итак, ни для словаков, ни для украинцев новая буржуазная школа не стала национальным институтом, способствовавшим национальному развитию. Наоборот, по отношению к ним она являлась механизмом денационализации, ассимиляции. Полностью венгерская высшая и средняя школа не давала возможности нормально развиваться словацкой и украинской интеллигенции, без чего немыслимо и свободное развитие нации. Низшая же школа в Словакии и Закарпатской Украине последовательно добивалась полной мадьяризации самого народа.

Буржуазные реформы конца 60-х годов, с одной стороны, и шовинистический культурно-политический курс венгерских правящих кругов, утвердившийся в 70-е годы,— с другой,— таковы были противоречивые факторы, определившие основные процессы культурного развития Словакии Закарпатской Украины в последней трети XIX — начале XX в.

Следует констатировать, что пореформенная венгерская буржуазная школа все же была лучше приспособлена для выполнения своих непосредственных задач и оказалась более совершенной по сравнению с предшествующей школьной системой. Об этом свидетельствует прежде всего постепенный рост всеобщего обучения в словацких и украинских жупах Венгрии вслед за расширением школьной сети (табл. 19) [22].

Увеличение числа детей, охваченных обязательным обучением, благоприятно отразилось на росте грамотности поколений, прошедших новую школу, и, следова-

---

[22] Подсчет всеобуча произведен по его фактической, а не формальной длительности: количество школьников элементарных народных школ сопоставлено с контингентом детей 6—12-летнего возраста. Практический уровень всеобуча был даже несколько выше, так как часть детей 10—12-летнего возраста училась также в городских училищах, средних школах и частных учебных заведениях. Словацкие жупы подсчитаны без г. Комарно («Das ungarische Unterrichtswesen am Beginne des Jahres 1875». Budapest, 1877, S. 210—213, 218—233; «Ungarische statistische Jahrbuch». Neue Serie 1901. Budapest, 1902, S. 302—305; 1911. Budapest, 1913, S. 330—333, 340—341).

inslav

Таблица 19

Народные школы и всеобщее обучение в словацких и украинских жупах Венгрии

Год	Народные школы		Школьники элементарных школ, тыс.	Дети 6—12 лет, тыс.	Охвачено всеобучем детей 6—12 лет, %
	всего	элементарные			
Словацкие жупы					
1874	3811	—	261,4	313,3	83,42
1900	4111	4041	361,5	401,7	90,00
1910	4130	4024	404,1	436,8	92,53
Украинские жупы					
1874	507	—	22,9	47,6	48,18
1900	627	620	48,2	78,4	61 50
1910	677	667	62,5	91,5	68,25

тельно, на общей грамотности населения (см. табл. 17 и диаграмму 10).

Как свидетельствует перепись 1910 г., генерационная грамотность в словацких жупах увеличилась с 56,2 % в поколении 1851—1860 гг. рождения, прошедшего еще предреформенную школу, до 84,0 % в поколении 1881—1890 гг. рождения, прошедшего школу в 90-е годы XIX в. (в украинских жупах соответственно с 26,2 до 46,1 %). Темпы роста генерационной грамотности заметно возросли, особенно в начале пореформенного периода. В словацких жупах у поколения 1861—1870 гг. рождения, учившегося в народной школе в 70-е годы, они составили +10,7% по сравнению с предшествующим (в украинских жупах +2,4%), а у поколения 1871—1880 гг. рождения, учившегося в 80-е годы, +11,3% (в украинских жупах +10,7%).

Рост генерационной грамотности предопределил характер и темпы дальнейшего развития общей грамотности населения словацких и украинских жуп в конце XIX— начале XX в. Судя по данным венгерских переписей, эволюция общей грамотности (умели читать и писать в % населения с 6 лет и старше) была здесь в тот

inslav

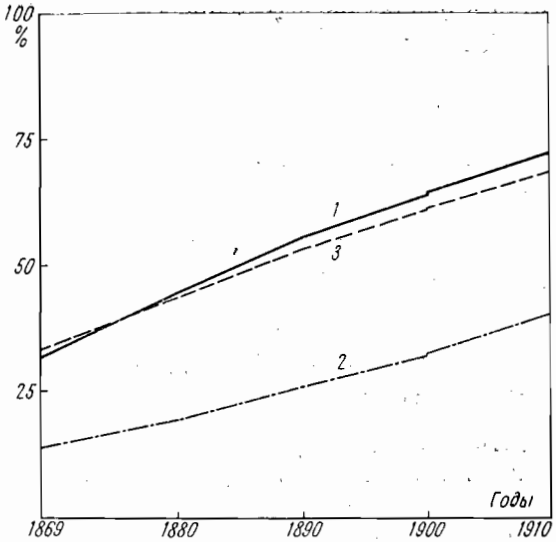


Диаграмма 12

Грамотность населения словацких и украинских жуп в 1869—1910 гг.

Ценз с 6 лет и старше

1 — грамотность населения словацких жуп

2 — грамотность населения украинских жуп

3 — грамотность населения Венгрии (без Хорватии и Славонии)

период следующей (1869/70, 1880, 1890, 1900 гг.— только гражданское население; 1900, 1910— все население; см. также диаграмму 12) [23]:

	1869/70	1880	1890	1900	1900	1910
Словацкие жупы	31,5	44,6	55,8	64,0	64,2	72,3
Украинские жупы	13,8	19,2	26,0	32,1	32,2	40,1
Венгрия	33,2	43,5	53,2	—	61,4	68,7

Итак, за 40-летие 1870—1910 гг. общая грамотность в словацких жупах выросла примерно с $^1/_3$ и почти до $^3/_4$ грамотноспособного населения. Словакия постепенно заканчивала центральную фазу процесса. Его темпы здесь

[23] «Ergebnisse der in der Ländern der ungarischen Krone am Anfange des Jahres 1870 vollzogenen Volkszählung», S. 248—257; SP RCS, D. II, str. 89*—90*.

inslav

были в начале пореформенного периода высокими, а затем замедлились. Прирост общей грамотности по десятилетиям составлял (в %): +13,1; +11,2; +8,2; +8,1.

В украинских жупах за тот же период общая грамотность выросла с $^1/_7$ до $^2/_5$ грамотноспособного населения. Закарпатье завершило начальную и вступило в центральную фазу процесса. Темпы роста общей грамотности были здесь относительно низкими с тенденцией к ускорению. Прирост грамотности по десятилетиям составил (в %): +5,4; +6,8; +6,1; +7,9. (Ускорение темпов процесса в 80-е гг. XIX в. частично было связано с организацией в Закарпатье воскресных школ ликбеза для взрослых.) Несмотря на территориальную и иную близость, Закарпатская Украина отставала от Словакии в развитии грамотности как минимум на полвека, что, кстати, является ярчайшим свидетельством значительных внутренних противоречий в развитии данного процесса в Венгрии.

Крайняя неравномерность и внутренняя противоречивость обычно в целом характерны для процесса распространения грамотности в условиях капитализма. Однако степень их, разумеется, может быть далеко не одинакова. И в этом смысле различия в картине грамотности населения Словакии и Закарпатской Украины своеобразно отражают различия в степени их общекапиталистического развития, в том числе в степени и силе влияния феодальных пережитков, тормозящих свободный ход данного процесса.

Для пореформенного периода продолжает оставаться характерной резкая неравномерность в развитии грамотности у разных категорий населения — мужчин и женщин, городского и сельского населения, национальных групп.

Так, например, в 1910 г. при средней грамотности населения (от 6 лет и старше) словацких жуп в 72,3 %, у мужчин она составляла 77,4 %, а у женщин —67,7. В украинских жупах соответственно при средней 40,1 % — у мужчин — 44,9%, а у женщин — 35,5 [24]. С 1869 по 1910 г. разрыв в показателях мужской и женской грамотности в словацких жупах сократился с 17,1 до 9,7%, а в украинских остался на том же уровне —9,4 %.

---

[24] SP RCS, D. II, str. 80*.

inslav

Еще большими были разрывы в грамотности городского и сельского населения. Перепись 1910 г. дает нам в этом плане по Словакии и Закарпатской Украине следующую картину (умели читать и писать, в % от населения с 6 лет и старше) [25]:

		Словакия	Закарпатская Украина
До 2000	жителей	70,5	40,1
2001—5000	»	73,6	36,2
5001—10 000	»	78,5	43 3
10001—20 000	»	82,9	71,7
Свыше 20 000	»	88,5	—

Таким образом, в Словакии максимальным был разрыв в 18,0 % (1—5-я группы), что было значительно меньше, чем в 1869 г., а в Закарпатской Украине — 35,5% (2—4-я группы).

Наряду с расширением элементарной грамотности для пореформенного периода характерно также некоторое усложнение общей образовательной структуры населения в связи с постепенным развитием неполного и полного среднего образования. Как показывает школьная статистика, начало XX в. было отмечено в словацких жупах определенным ростом сети неполных средних школ, главным образом городских училищ. Число школьников неполных средних школ, составлявшее здесь в 1874 г. всего 5,0 тыс. человек, а в 1900 г.—7,3 тыс., поднимается к 1910 г. до 14, 2 тыс. человек; в украинских жупах, соответственно,— с 0,1 тыс. в 1874 г. и 0,9 тыс. в 1900 г. до 1,6 тыс. в 1910 г. [26] Некоторый рост обнаруживает также и средняя школа (в начале XX в. прежде всего за счет женских учебных заведений).

Характер эволюции этих типов образования во второй половине XIX в.— начале XX в. мы можем реконструировать на основании генерационных материалов пе-

---

[25] Грамотность населения города и деревни дается по территории Словакии и Закарпатской Украины, а не словацких и украинских жуп. Общая грамотность населения Словакии составляла в 1910 г. 73,2%, а Закарпатской Украины — 42,4% (без учета детей до 6 лет). SP RCS, D. II, str. 57*.

[26] «Das ungarische Unterrichtswesen am Beginne des Jahres 1875», S. 210—213, 218—233; «Ungarische statistische Jahrbuch». Neue Serie, 1901, S. 302—305; 1911, S. 330—333, 340—341.

inslav

реписи 1910 г.[27] Удельный вес лиц, обладавших образованием выше начального — неполным средним и полным средним (включая и высшее), по отдельным поколениям в словацких и украинских жупах Венгрии представлен в табл. 20.

Таблица 20

Образовательная структура поколений в словацких и украинских жупах в Венгрии по переписи 1910 г. (в %)

Годы рождения	Годы обучения в средней школе	Образование выше начального		
		всего	неполная средняя школа	полная средняя школа (включая высшую)
Словацкие жупы				
1831—1840	1841—1858	2,55	1,37	1,18
1841—1850	1851—1868	2,94	1,50	1,44
1851—1860	1861—1878	3,29	1,86	1,43
1861—1870	1871—1888	4,31	2 50	1,81
1871—1880	1881—1898	5 87	3,45	2,42
1881—1890	1891—1908	6,99	3 99	3 00
Украинские жупы				
1831—1840	1841—1858	1,80	0,90	0,90
1841—1850	1851—1868	1,67	0,74	0,93
1851—1860	1861—1878	2 40	1,30	1,10
1861—1870	1871—1888	2 53	1,38	1,15
1871—1880	1881—1898	3 51	2 01	1 50
1881—1890	1891—1908	4 21	2 44	1 77

Несомненным рубежом в развитии среднего образования в словацких жупах выступают 70-е годы, в украинских — 80-е годы XIX в.

В 1910 г. в словацких жупах образование выше начального имело всего 108,6 тыс. человек, т. е. 3,87% населения в возрасте с 6 лет и старше, или 5,07% населения в возрасте с 15 лет и старше (в том числе полное

[27] Полное среднее образование (включая и высшее) — не менее 8 классов средней школы. Неполное среднее образование — от 4 до 6 классов средней школы, а также самостоятельные типы неполной средней школы (USMNS, Bd 61, S. 544—545).

inslav

среднее и высшее — 39,4 тыс., соответственно 1,40 и 1,89%). В украинских жупах образование выше начального имело 12,4 тыс. человек, что составляло 2,21% населения в возрасте с 6 лет и старше и 2,97% населения в возрасте с 15 лет и старше (в том числе полное среднее и высшее — 4,8 тыс.— соответственно 0,85 и 1,18%) [28].

Эволюция национальной структуры школы словацких и украинских жуп Венгрии в последней трети XIX — начале XX в. характеризовалась единой тенденцией: при общем расширении сети школ имело место относительное и абсолютное сокращение национальных словацкой и украинской школ и постоянное возрастание удельного веса венгерских школ (до закона Аппоньи — также школ смешанного типа).

В 70-е годы XIX в., т. е. еще до начала активной мадьяризации невенгерской народной школы, национальная структура народной школы в словацких и украинских жупах хотя и не соответствовала буквально национальной структуре населения, однако давала возможность обучения основной массы детей на родном языке. Так, в 1874 г. из 3811 народных школ в словацких жупах словацкими по языку обучения были 1870 (49,07%), венгерскими — 1038 (27,24%), украинскими — 313, немецкими — 206 и смешанными — 383 школы. В украинских жупах из 507 народных школ украинскими по языку обучения были 256 (50,49%), венгерскими — 143 (28,20%), немецкими — 9, румынскими — 51 и смешанными — 48 школ.

В 1907 г. (год принятия закона Аппоньи) в словацких жупах было 4063 народные школы, однако словацкими по языку обучения из них оставалось уже лишь 502 (12,35%), зато венгерских стало 3501 (86,17%). Кроме того, здесь были 23 немецких и 37 украинских народных школ. В украинских жупах в 1907 г. из 618 народных школ украинскими по языку обучения являлись лишь 35 школ (5,66%), а венгерскими — 539 (87,22%).

В результате в 1907 г. из 224,4 тыс. школьников словаков в словацких жупах лишь 48,6 тыс. (21,66%) посещали школы с родным языком обучения, а 175,8 тыс. (78,34%) вынуждены были учиться в венгерских школах.

---

[28] SP RČS, D. II, str. 243.

inslav

Соответственно из 40,1 тыс. украинских школьников Закарпатья и Восточной Словакии лишь 5,3 тыс. (13,22%) учились на родном языке, а 34,8 тыс. (86,78%) вынуждены были ходить в венгерские школы[29].

Таковы были практические результаты мадьяризации школ в словацких и украинских жупах за три десятилетия между законами 1879 г. и законом Аппоньи. После принятия закона Аппоньи процесс ликвидации национальной школы в Словакии и Закарпатье вступает в свою завершающую фазу. К 1915 г. удельный вес национальных народных школ в словацких жупах падает до 9,04%, а в украинских — до 1,91%. К концу первой мировой войны лишь 8% словацких детей обучалось в народной школе на родном языке. Почти не осталось национальных народных школ к тому времени и в Закарпатье[30].

Дискриминация национальной народной школы при одновременном расширении всеобщего обучения весьма противоречиво сказались на процессе развития грамотности у словаков и украинцев. Судя по материалам генерационной грамотности (см. табл. 18), 70-е, а отчасти еще и 80-е годы XIX в. характеризовались заметным увеличением темпов роста национальной грамотности у словаков и украинцев по сравнению с предреформенным периодом. В 90-е же годы XIX в. происходит, однако, явное замедление этих темпов, что должно быть отнесено нами к непосредственным результатам мадьяризации национальной народной школы, развернувшейся в 80-е годы и усилившейся в 90-е годы в связи с празднованием «милениума» — 1000-летия венгерского государства. Мадьяризация своеобразно «уравновесила» возможности использования буржуазной школы для развития грамотности у венгров и невенгерских национальностей: она законсервировала прежнюю дистанцию в культурном развитии господствующей и угнетенных наций Венгрии. Не удивительно поэтому, что в соотношении общих показателей национальной грамотности в словацких и украинских жупах в конце XIX — начале XX в. никаких существенных изменений не произошло (табл. 21).

---

[29] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 42*, 43*.
[30] *O. Kádner*. Указ. соч., т. I, стр. 497.

inslav

Таблица 21

Национальная грамотность в словацких и украинских жупах Венгрии по переписям 1880 и 1910 гг.

Национальность	Словацкие жупы			Украинские жупы		
	1880 г.	1910 г.	1910 г. (ценз с 6 лет и старше)	1880 г.	1910 г.	1910 г. (ценз с 6 лет и старше)
Словаки	31,8	57,4	69,1	—	—	—
Украинцы	8,5	26,6	32,4	5,5	18,5	22,8
Венгры	46,4	68,9	81,5	41,0	62,0	74,4
Немцы	61,5	71,4	82,8	21,5	33,8	42,7
Румыны	—	—	—	—	—	13,6

Примечание. 1880 г. — умели читать и писать в % ко всему населению; для 1910 г. — так же и в % к населению от 6 лет и старше. SR RČS, D. II, str. 80*—81*).

Таким образом, крайняя диспропорциональность национальной грамотности населения словацких и украинских жуп, унаследованная от предреформенного периода, в конце XIX — начале XX в. отнюдь не обнаруживает

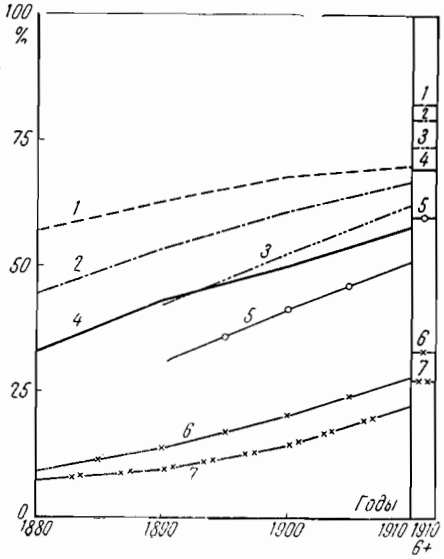


Диаграмма 13

Национальная грамотность в Венгрии в 1880—1910 гг.

Ценз: все население, включая и детей дошкольного возраста. Венгрия без Хорватии и Славонии

1 — немцы
2 — венгры
3 — хорваты
4 — словаки
5 — сербы
6 — румыны
7 — украинцы

Колонка в правой части диаграммы — национальная грамотность в 1910 г. при цензе с 6 лет и старше

inslav

никакой тенденции к нивелированию, сглаживанию. Разрыв в уровнях грамотности словаков и венгров в словацких жупах за 30-летие 1880—1910 гг. сократился весьма незначительно — всего на 3,1%, разрыв же в грамотности украинцев и венгров в украинских жупах, наоборот, ощутимо увеличился — на 8,0%.

Впрочем, условия развития национальной грамотности в словацких и украинских жупах Венгрии не представляли собой какого-либо исключения. Они были во многом схожими и у всех других невенгерских национальностей королевства. Несколько более свободно распространение грамотности в пореформенный период шло у хорватов и сербов. За 30-летие 1880—1910 гг. в грамотности отдельных национальностей Венгрии произошли следующие сдвиги (табл. 22 и диаграмма 13).

Таблица 22

Национальная грамотность в Венгрии в 1880—1910 гг.

Национальность	1880 г.	1890 г.	1900 г.	1910 г.	1910 г. (ценз с 6 лет и старше)
Немцы	57,0	63,0	67,9	70,1	82,4
Венгры	44,7	53,6	61,0	67,1	79,3
Хорваты	—	42,4	52,8	62,5	73,9
Словаки	32,9	43,2	50,1	58,1	69,7
Сербы	—	30,9	41,5	51,3	59,8
Румыны	9,2	14,1	20,4	28,2	33,1
Украинцы	7,2	9,7	14,5	22,2	27,3

Примечание. Умели читать и писать в % ко всему населению; для 1910 г., так же и в % к населению от 6 лет и старше. Венгрия без Хорватии и Славонии. USMNS, Bd. 27, S. 163; Bd. 64, S. 178—179.

Таким образом, ни у одной из национальностей Венгрии к 1910 г. всеобщая грамотность населения еще не была достигнута. Вплотную приблизились к завершающей фазе процесса распространения грамотности немцы и венгры. Хорваты и словаки заканчивали центральную фазу процесса, несколько отставали от них сербы. Румыны же и украинцы в первом десятилетии XX в. завершали только лишь начальную фазу процесса распространения грамотности.

inslav

Тормозящее воздействие на развитие национальной грамотности было по существу одним из побочных, вторичных результатов мадьяризации народной школы. Непосредственно же она преследовала иную цель — денационализацию невенгерского населения.

Точная оценка реальных результатов насильственной мадьяризации населения Словакии и Закарпатья в конце XIX — начале XX в. — задача весьма сложная уже сама по себе — затруднена к тому же еще одним обстоятельством. Официальная статистика в своем стремлении как можно скорее заселить Венгрию одними мадьярами беззастенчиво фальсифицировала данные о национальной принадлежности, добиваясь таким способом желаемых изменений в национальной структуре населения.

В самом деле, всего лишь за 30-летие 1880 — 1910 гг. венгерская статистика зафиксировала в национальном составе населения словацких и украинских жуп следующие перемены (население в тыс.) [31]:

	Год	Все население	Словаки	Венгры
Словацкие жупы	1880	2787,2	1613,3	775,1
	1910	3350,6	1709,4	1209,2
			Украинцы	
Украинские жупы	1880	446,2	216,5	114,7
	1910	686,1	294,8	208,7

При общем увеличении населения словацких жуп на 20% число словаков выросло всего лишь на 6%, зато венгров — на 56%; в украинских жупах при общем росте населения на 54% число украинцев выросло на 36%, а венгров — на 82.

Чем можно объяснить столь резкие различия в динамике роста отдельных национальных групп? В словацких жупах, например, естественный прирост населения — превышение рождаемости над смертностью — и у словаков, и у венгров был примерно одинаков. Тогда подобная национальная динамика была бы возможна в случае массовой эмиграции словаков на величину, близкую к естественному приросту, и еще более энергичного заселения образовавшегося вакуума венграми. Однако в националь-

[31] SP RCS, D. II, str. 72*—73*.

inslav

ном составе эмиграции из словацких жуп (в те годы, впрочем, весьма значительной — около половины естественного прироста) и словаки, и венгры представлены почти пропорционально. Что же касается массового прилива венгров в Словакию, то особой мобильности населения в направлении центр — север в те годы в Венгрии не наблюдалось.

Следовательно, если верить указанным данным официальной статистики, в конце XIX — начале XX в. на интересующих нас территориях в национальной динамике среди прочих факторов безусловно доминировал процесс денационализации словацкого и украинского населения, причем темпы его были в высшей степени интенсивными. Так ли это было на самом деле, столь ли значительными были результаты мадьяризации?

Чтобы выяснить этот вопрос, необходимо обратиться к данным о билингвизме. Фиксируя изменение сферы влияния венгерского языка среди словацкого и украинского населения, они, разумеется, недостаточны для подведения каких-либо окончательных итогов, но все же, несомненно, дают определенное представление о темпах и масштабе интересующего нас процесса.

В 1910 г. среди словаков и украинцев удельный вес лиц, владевших венгерским языком, был в отдельных поколениях следующим (%) [32]:

Годы рождения	Словаки в словацких жупах	Украинцы в украинских жупах
До 1830	6,2	5,3
1831—1850	7,8	8,1
1851—1870	12,2	12,1
1871—1890	21,1	19,3
1891—1895	27,6	24,5
1896—1904	25,6	24,7
1905—1910	1,3	1,2

Итак, на протяжении двух-трех поколений распространение венгерского языка среди словаков и украинцев возрастает в 4,5 раза, причем отчетливым рубежом усиления мадьяризации становятся 80-е годы XIX в. Если среди словаков и украинцев, прошедших школу в 30 —

[32] SP RČS, D. II, str. 77*—78*.

inslav

50-е годы XIX в., венгерский язык знало не более 8% поколения, то среди учившихся в 80-е годы и позднее венгерским языком владело уже от $^1/_5$ до $^1/_4$ поколения.

Зафиксированный официальный статистикой результат этого процесса за 1880—1910 гг. был следующим[33]:

	Год	Словаки, тыс.	Знали венгерский язык, %
Словацкие жупы	1880	1613,3	5,7
	1910	1709,4	16,5
		Украинцы, тыс.[34]	Знали венгерский язык, %
Украинские жупы	1880	216,5	6,2
	1910	294,8	15,6

Таким образом, всего за три десятилетия (в основном заслугами мадьяризованной школы) билингвизм у словаков и украинцев вырос почти в 3 раза. Без учета дошкольников (детей до 6 лет) по-венгерски умели говорить в 1910 г. 19,6% словаков и 19,1% украинцев, т. е. почти каждый пятый.

Данный вывод еще не может рассматриваться как окончательный, ибо в точном смысле слова здесь речь идет не о всех словаках и украинцах, а лишь о тех, кому в переписи 1910 г. словацкий или украинский язык был записан как родной. Здесь не учтены, таким образом, те владевшие венгерским языком словаки и украинцы, которые стараниями официальной статистики произвольно зачислялись в венгры.

В этой связи значительный интерес представляет и другая билингвистическая группа — венгры, владеющие словацким (или украинским) языком[35].

	Год	Венгры, тыс.	Знали словацкий язык, %
Словацкие жупы	1890	873 2	16,7
	1910	1209 2	25 0
		Венгры, тыс.	Знали украинский, язык, %
Украинские жупы	1890	236 5	—
	1910	294,8	17 0

---

[33] SP RCS, D. II, str. 73*—74*.

[34] Кроме того, еще 152,4 тыс. украинцев в 1910 г. насчитывалось в словацких жупах. Венгерский язык из них знало 9,3%.

[35] *J. Svetoň*. Указ. соч., стр. 53—54; SP RCS, D. II, str. 73*—74*.

inslav

Таким образом, и у венгров, проживающих в словацких жупах, быстро увеличивалась группа лиц, владеющих вторым — словацким — языком. За какие-нибудь 20 лет эта группа численно возросла на 150 тыс. человек (т. е. абсолютно более чем в 2 раза), так что в 1910 г. уже каждый четвертый венгр на этой территории умел говорить и по-словацки. Судя по приведенным выше данным, венгров, овладевших словацким или украинским языком, было относительно больше, чем словаков или украинцев, знающих венгерский.

Каковы могли быть сами по себе причины роста билингвизма у венгров? Помимо действия «статичных» факторов, обычных для многонациональных территорий (смешанный характер населенных пунктов, смешанные браки), основную роль, несомненно, играло усиление общения, сопутствующее росту мобильности населения с развитием капитализма. Однако у словаков стимулирующая роль тех же факторов была сильнее: капитализм гонит население из деревни в город, а в городах господствует венгерский язык[36]. Главным же источником развития билингвизма у словаков и украинцев была насильственная мадьяризация (школа, армия, государственный аппарат). Однако, если верить приведенным выше данным, билингвизм у венгров развивался тем не менее в два с лишним раза интенсивнее, чем у словаков (у последних средний прирост 65 тыс. человек за 10-летие, а у венгров — 78 тыс. человек. Однако венгров в словацких жупах проживало примерно в два раза меньше, чем словаков). Все это порождает определенные сомнения в достоверности сообщаемых официальной статистикой сведений. Сомнения эти лишь усиливаются при анализе возрастной структуры билингвизма у венгров.

В 1910 г. у венгров, проживающих в словацких жупах, знание словацкого языка в отдельных поколениях было следующим (в %)[37]:

До 1830 г.	рождения	27,3	1891—1895 гг.	рождения	28,3
1831—1850 гг.	»	28,4	1896—1904 »	»	22,9
1851—1870 »	»	31,0	1905—1910 »	»	6,2
1871—1890 »	»	31,0			

[36] Национальный состав (по языку) населенных пунктов свыше 20 тыс. жителей в Словакии в 1910 г. (в %): венгры — 58,7, немцы — 25,7, словаки — 13,1, прочие — 2,3 (SP RČS, D. II, str. 58*).

[37] SP RČS, D.II, str. 77*—78*.

inslav

Не говоря уже о таких «мелочах», как чрезвычайно высокая степень билингвизма у детей до 6 лет, необъяснимая и при самом благожелательном учете роли смешанных браков, наиболее загадочным обстоятельством остается все же удивительная константность его уровня среди взрослого населения.

В самом деле, если исключить две младшие возрастные группы — дошкольников и школьников, то окажется, что остальное взрослое население в любой комбинации — с 15, 20 или с 40 лет — в 30 случаях из 100 знало и словацкий язык.

Подобная нивелированность была, конечно, возможной. Однако генерационная динамика не существует отдельно от общей динамики явления. Характеризуя под разными углами зрения один и тот же процесс, они тесно взаимосвязаны и строго согласуются друг с другом. Выше мы уже могли убедиться в этом на примере билингвизма у словаков.

У венгров же статичная возрастная структура билингвизма резко противоречит его весьма энергичной общей динамике (рост в 1,5 раза — с 16,7 до 25,0% за 20-летие). Представим себе, что подобная возрастная структура билингвизма у венгров сложилась раньше — уже к концу 1890 г. Но тогда процесс расширения сферы действия второго (словацкого) языка во всех без исключения поколениях должен был бы развиваться абсолютно одинаковыми темпами, т. е. у стариков так же, как у средних или молодых возрастов. А это возможно лишь в абстракции. Если же выравнивание произошло одновременно со скачком, то, значит, у отстававших ранее поколений — по логике явления опять-таки у старших — были еще более быстрые темпы развития. Это допущение еще менее вероятно. Наконец, если в старших поколениях темпы процесса были все же ниже средних, то, следовательно, в 1890 г. у них наблюдался более высокий исходный уровень, чем у средних и младших возрастов. Но это вообще абсурдно, ибо нисходящая возрастная динамика не может породить восходящую общую динамику данного явления.

Таким образом, остается сделать лишь один-единственный вывод: в данном случае мы имеем дело не столько с действительным развитием билингвизма у венгров, сколько с простейшей операцией официальной статисти-

inslav

ки, приписавшей сюда еще и несколько десятков тысяч словаков, знавших венгерский язык.

Что же в действительности могла представлять собой в словацких жупах эта 300-тысячная армия венгров, знавших и словацкий язык? В ее состав, несомненно, входили и действительные венгры, и омадьяренные словаки и, наконец, «статистические венгры», т. е. словаки, знавшие венгерский язык и потому приписанные сюда статистикой[38]. Установить внутренние границы между этими тремя категориями весьма сложно. Для нас, собственно, важен масштаб лишь первой из них. Что же касается границ второй и третьей групп, то между обиходным употреблением государственного языка и денационализацией мышления, несомненно, лежала еще целая цепь промежуточных фаз и состояний. Для нас же сейчас существенны не эти границы, а то, что обе эти группы представляют собой лишь разные ступени влияния венгерского языка среди словаков.

Если же всю указанную 300-тысячную группу «венгров, говорящих и по-словацки», объединить со словаками, то в итоге сфера распространения венгерского языка среди словаков в 1910 г. возрастет с 16,5 до 29,0%, а без учета дошкольников (детей до 6 лет) — с 19,6 до 33,2%. Погрешность в таком случае будет равна числу действительных венгров, знающих словацкий язык, и, следовательно, истинный масштаб влияния венгерского языка среди словаков должен находиться где-то в пределах этих значений.

Такова примерная оценка последствий мадьяризации словацкой и украинской народных школ. Что же касается мадьяризации средней и высшей школ, то ее главные результаты явственно прослеживаются в национальном составе интеллигенции Словакии и Закарпатской Украины. В 1910 г. в словацких жупах было 108,6 тыс. человек, имевших образование выше начального, в том числе 39,4 тыс.— с полным средним и высшим образованием (в украинских жупах соответственно — 12,4 тыс. и

[38] По подсчетам известного словацкого демографа Я. Светоня, попытавшегося определить масштабы статистической фальсификации иным методом — анализом темпов естественного прироста и эмиграции населения словацких жуп в 1890—1910 гг., оказалось, что в результате статистических махинаций словаки потеряли за указанное 20-летие 216,8 тыс. человек, а венгры приобрели 246,9 тыс. человек (*J. Svetoň*. Указ. соч., стр. 20).

inslav

4,8 тыс. человек). Национальный состав этих групп был следующим (в %) [39]:

	Все лица с образованием выше начального	Лица со средним и высшим образованием
Словацкие жупы		
Словаки	5,7	5,0
Венгры	79,1	83,8
Немцы	13,6	9,5
Украинцы	0,3	0,4
Прочие	1,3	1,3
Украинские жупы		
Украинцы	1,8	1,3
Венгры	92,2	92,7
Немцы	3,2	2,5
Румыны	2,3	3,1
Прочие	0,5	0,4

Преобладающие позиции венгров в национальном составе интеллигенции словацких и украинских жуп Венгрии сами по себе не требуют пояснений—средняя школа здесь прежде всего обеспечивала образование привилегированного венгерского населения. Однако несомненно также, что в число венгров в данном случае попала и определенная часть словацкой и украинской интеллигенции, прошедшей венгерскую среднюю школу и вследствие этого мадьяризированной. Насколько эта мадьяризация национальной интеллигенции была действительной, а насколько статистической — судить на основании имеющихся данных трудно. Совершенно ясно, однако, что значительная часть венгерской интеллигенции в словацких и украинских жупах не являлась венграми по рождению. Об этом свидетельствует прежде всего ее религиозный состав. В словацких жупах, например, удельный вес униатов среди лиц с образованием выше начального составлял 2,8%, что в 9 раз превышало удельный вес лиц, записанных украинцами. Особенно же показательны данные по украинским жупам, так как здесь религиозные и национальные границы населения в значительной степени совпадали. В украинских жупах, где

[39] SP RČS, D. II, str. 82*.

inslav

украинцами по родному языку были записаны лишь 1,8% лиц с образованием выше начального и 1,3% лиц со средним и высшим образованием, униатов по вероисповеданию было 20,0% среди лиц с образованием выше начального и 31, 5% среди лиц со средним и высшим образованием.

Другое тому подтверждение — венгерская статистика занятий населения, которая еще в 1890 г. среди лиц профессий интеллигентного труда (государственные и церковные служащие всех ступеней, учителя, врачи, сфера науки, литературы и искусства, прочие свободные профессии, частный инженерный и управленческий персонал) зафиксировала в словацких жупах 17,6% словаков, а в украинских жупах 13,0% украинцев — показатели хотя и не абсолютно достоверные, однако все же более близкие к реальным, чем показатели 1910 г. (5,7% словаков и 1,5% украинцев). По-видимому, и здесь мы сталкиваемся со значительной «статистической» мадьяризацией, потому что даже с учетом смертности число словаков в этой социальной группе не могло всего за 20 лет сократиться абсолютно более чем в 2 раза, а число украинцев — более чем в 6 раз[40].

В заключение было бы небезынтересно сопоставить результаты развития грамотности в словацких и украинских жупах Венгрии в начале XX в. с итогами аналогичного процесса в Чешских землях. Сопоставление на базе материалов переписей 1900 и 1910 гг. дает нам следующую картину (умели читать и писать в % к населению с 6 лет и старше; Чешские земли в 1910 г.— в % к населению с 11 лет и старше)[41]:

	1900 г.	1910 г.
Чешские земли	93,6	96,7
Словацкие жупы	64,2	72,3
Словакия	—	73,2
Украинские жупы	32 2	40,1
Закарпатская Украина	—	42,4

Таков был сравнительный итог развития грамотности в чешских и словацких областях Австро-Венгрии накануне распада монархии.

---

[40] SP RČS, D. II, str. 164*, 168*.
[41] Там же, стр. 55*, 80*.

inslav

Глава IV

ШКОЛА И ОБРАЗОВАНИЕ В БУРЖУАЗНОЙ ЧЕХОСЛОВАКИИ

В состав буржуазной Чехословакии, образовавшейся в октябре 1918 г., вошли три весьма разнородных с точки зрения культурного развития комплекса: Чешские земли с 10 млн. населения, где практически уже была достигнута всеобщая грамотность и на протяжении полувека частично осуществлялось обязательное неполное среднее образование; Словакия с 3 млн. населения, где процесс распространения грамотности вступил в свою последнюю фазу, и, наконец, Закарпатская Украина с 0,6 млн. населения, где задача достижения полной грамотности была разрешена менее чем на половину и потому еще оставалась первоочередной.

Первая чехословацкая послевоенная перепись, проведенная два с небольшим года спустя после образования государства — 15 февраля 1921 г., зафиксировала следующую картину грамотности населения (ценз с 6 лет и старше в %; см. также диаграмму 14) [1]:

	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни читать, ни писать
Чехия	97,11	0,37	2,52
Моравия	96,04	0,47	3,19
Силезия	95,49	0,79	3,72
Чешские земли	96,72	0,50	2,78
Словакия	82,14	2,76	15,10
Закарпатская Украина	48,21	1,57	50,22
Чехословакия	91,51	1,04	7,45

[1] В число неграмотных включена и категория «ценз не установлен». ČS, Řada VI (Sčitaní lidu), seš. 6, str. 59*, 189.

inslav

Итак, 96,7% грамотных в чешских областях, 82,1 — в Словакии, 48,2% — в Закарпатской Украине.

За неоднородностью территориальных показателей грамотности скрывалась еще более диспропорциональная национальная структура грамотности. Национальная грамотность по переписи 1921 г. была следующей (в % населения с 6 лет и старше) [2]:

Немцы	96,74	Евреи	83,62
Чехи	96,63	Словаки	80,75
Поляки	92,31	Украинцы	36,42
Венгры	87,94		

Самая высокая грамотность наблюдалась у немцев, вплотную за ними с интервалом всего в 0,11% шли чехи. Самая низкая национальная грамотность была у украинцев — 36,42%. На территории же собственно Закарпатской Украины грамотность украинцев составляла лишь 32,13%.

Итак, культурное наследие нового государства характеризовалось типично неоднородной внутренней структурой, что, несомненно, должно было наложить свой отпечаток и на последующее культурное развитие страны. Правда, удельный вес менее развитых территорий был относительно невелик (26,5% населения). На долю же чешских областей приходилось почти $^3/_4$ населения нового государства. Они и определили в итоге его образовательную характеристику в целом. В послевоенный Европе Чехословакия вошла в группу стран с высоким уровнем культурного развития, разделив с Францией и Бельгией 10—12-е места [3].

Наряду с неоднородностью в культурном составе населения Чехословакия унаследовала также две весьма

---

[2] Напомним, что, поскольку в соответствии с официальным тезисом «чехословакизма» словаки отдельно в переписи не учитывались, грамотность чехов и словаков характеризуется территориально: чехов — как «чехословаков» в Чехии, Моравии и Силезии, словаков — как «чехословаков» в Словакии. ČS, Řada VI (Sčitaní lidu), seš. 6, str. 60*, 61*, 190.

[3] Помимо Чехословакии, Франции и Бельгии в эту группу входили восемь стран сплошной грамотности: Германия, Швейцария, Швеция, Голландия, Дания, Норвегия, Англия, Австрия, а также Ирландия («Progress of literacy in various countries». Paris, 1953; «World illiteracy at mid century». Paris, 1957).

inslav

различные как по своей организации и структуре, так и по традициям и принципам обучения и воспитания школьные системы — австрийскую и венгерскую.

Естественно поэтому, что одной из первоочередных задач в данной области являлась задача унификации школы в плане создания общей и единой для всей страны школьной системы, унификации содержания и объема общего и специального образования, объединения педагогических принципов и методов обучения и воспитания. Эта единая для всей страны школьная организация должна была обладать и достаточной гибкостью, поскольку задачи, выполняемые ею в западных и восточных областях страны, имели очевидные различия.

Вместе с тем за полвека, прошедшие со времени организации действующей школьной системы, уже достаточно ясно обнаружились ее определенные консервативные черты, проявилось ее известное несоответствие новым условиям. Кое-что в этой системе в межвоенный период выглядело уже явным анахронизмом, например, разделенность всеобщей школы II ступени, существование церковных школ, закон божий в качестве обязательного предмета, некоторые элементы в структуре средней школы и т. п. Таким образом, сама школьная система нуждалась уже в реформировании ее в более демократическом духе.

Кроме того, унаследованные школьные организмы характеризовала конкретная национальная структура, отражавшая ту или иную степень дискриминации чешской, словацкой и украинской школ в старой монархии. В чешских областях это проявлялось в недостаточном развитии национальных средней и высшей школ (по сравнению с немецкой), а также и народных школ в смешанных пограничных районах. В Словакии и Закарпатской Украине даже народные словацкая и украинская школы находились на грани исчезновения, а национальных средних и высших учебных заведений здесь не было вообще. Все это требовало существенной перестройки национальной структуры унаследованной школьной сети. Последствия дискриминации школы в бывших национальных областях Австро-Венгрии проявлялись также и в недостаточном развитии отдельных звеньев школьной системы — и высшей, и народной (последний тип — в Словакии и Закарпатской Украине).

inslav

Итак, унификация школьной системы, ее демократизация и, наконец, ликвидация последствий национальной дискриминации — таковы основные задачи в области школы, которые встали в момент образования нового государства и требовали неотложного разрешения.

Перестройка чехословацкой школы была проведена серией законодательных актов 1919—1923 гг. (период наибольшей законодательной активности за все межвоенное 20-летие). После этого вплоть до середины 30-х годов наступает длительное затишье, исключая, может быть, лишь 1925 и 1926 гг., когда был опубликован ряд постановлений для реализации школьных законов, принятых ранее.

Впрочем, многочисленность законодательных актов сама по себе еще не свидетельствовала о глубине и кардинальности проводимых преобразований. Анализируя школьное законодательство и административные мероприятия первых лет республики, можно убедиться в том, что чешская буржуазия, получившая власть в новом государстве, отнюдь не ко всем аспектам реорганизации школы питала равный интерес. Достаточно быстро разрешив национальную проблематику школы, она в меньшей степени заботилась о последовательной унификации школы Словакии (не говоря уже о Закарпатье) со школой чешских областей, и, наконец, вовсе не собиралась радикально демократизировать саму школьную систему. Неодинаковая заинтересованность ее в различных аспектах модернизации школы проявлялась, в частности, и в том, что народной школе — по крайней мере чешских областей — в школьном законодательстве уделялось относительно меньше внимания, чем, например, высшей и средней.

Итак, какие же изменения в системе народной, средней и высшей школ произошли в первые межвоенные годы?

В новой республике первым государственным актом, касавшимся также и школы, был закон 28 октября 1918 г. «О создании Чехословацкого государства», которым объявлялось, что все прежние имперские и земские законы и постановления пока что остаются в силе[4].

---

[4] Čis. 11/1918. Sbirky zákonů a nařízení statu Československého (далее — Sbzan).

inslav

В ноябре 1918 г. формируются чехословацкие министерства, в том числе и министерство школ и народного просвещения (МШАНО), которое принимает на себя вместо старых венского и будапештского министерств просвещения и культов центральное управление всей школьной сетью на территории нового государства.

Таким образом, в буржуазной Чехословакии прежде всего была обеспечена преемственность по отношению к старой школе, а затем уже последовала серия законодательных актов, вносивших те или иные изменения в австрийские и венгерские нормы и установления.

В области народной школы первым значительным актом был закон о так называемых национальных школах, принятый в апреле 1919 г.[5] Он преследовал цель создать необходимую сеть чешских народных школ в национально-смешанных пограничных районах, где чехи среди немецкого населения представляли меньшинство и где поэтому значительная часть чешских детей вынуждена была учиться в немецких школах.

Согласно новому закону, если в каком-либо населенном пункте имелось хотя бы 40 детей одной национальности, для которых язык обучения в действующей коммунальной школе был чужим,— им должна была быть создана самостоятельная коммунальная школа с родным языком обучения. В особых случаях она могла быть организована и при меньшем числе детей. При такой национальной коммунальной школе, которую посещало 400 учащихся, создавалось свое городское училище, причем если число школьников в классе не превышало нормы, то в него должны были приниматься и те, кто жил вне установленного законом микрорайона (т. е. дальше, чем в радиусе 4 км).

В отличие от обычных народных школ, национальные школы не подчинялись муниципальной и районной школьной администрации. Они содержались за счет бюджетов земель (в отдельных случаях государства) и контролировались непосредственно земским школьным советом. Впрочем, уже в 1920 г. содержание их и управление ими были переданы государству[6]. Они, кстати, являлись единственным типом народных школ, подчинявшихся непосред-

---

[5] Čis. 189/1919 Sbzan, str. 263—264.
[6] Čis. 292/1920 Sbzan, str. 624—628.

inslav

ственно министерству и финансировавшихся из государственного бюджета.

Закон 1919 г. о школах в смешанных районах преследовал прежде всего чешские национальные интересы. Вместе с тем он гарантировал права и других локальных национальных групп, находящихся в иноязычной среде. Правда, закон действовал лишь на территории Чехии, Моравии и Силезии, а на Словакию и Закарпатскую Украину не распространялся, что уже само по себе достаточно ясно характеризует ограниченность этого демократического по своей природе акта. В тексте закона предусматривалось, что в чешских областях он вступит в силу немедленно, а в Словакии будет проведен специальным правительственным постановлением. Однако этого постановления в будущем так и не последовало.

Помимо закона о национальных школах в 1919 г. был принят еще целый ряд менее значительных актов, регулировавших отношение школы и церкви, положение учителей и т. п. В частности, характер религиозной принадлежности учителя не должен был теперь оказывать какого-либо влияния на его служебное положение, отменялось требование безбрачия учительниц, оплата учителей народных школ регулировалась в соответствии со служебной тарификацией государственных чиновников (впрочем, лишь в чешских областях) [7]. Кроме того, был утвержден новый текст учительской присяги, а также принят закон, дававший право министерству посылать учителя на определенный срок на работу в любой район республики [8]. Наконец, специальными распоряжениями министерства отменялся обязательный характер участия школьников и учителей в различных церковных ритуалах и службах [9].

В следующем 1920 г. в законодательстве, так или иначе связанном со школой, преобладали акты, направленные на урегулирование положения школы в системе государственного механизма. Здесь прежде всего следует остановиться на конституции Чехословацкой республики, принятой в феврале 1920 г. В конституции буржуазной

---

[7] Čis. 205/1919 Sbzan, str. 273; čis. 473/1919 Sbzan, str. 674; čis. 455/1919 Sbzan, str. 643—644; čis. 274/1919 Sbzan, str. 377—378.

[8] Čis. 495/1919 Sbzan, str. 699; čis. 605/1919 Sbzan, str. 935.

[9] *J. Křivanek.* Úvod de studia narodně-školského práva. Praha, 1933, str. 24—27.

inslav

Чехословакии непосредственно школы касались три параграфа — 119, 120 и 131-й. Первым из них устанавливалось, что публичное обучение организуется таким образом, чтобы оно не противоречило результатам научных исследований. Следующая за ним статья формулировала принцип верховного руководства и контроля со стороны государства всем делом обучения и воспитания в стране. Наконец, последний параграф гарантировал национальным меньшинствам школьное обучение на родном языке [10].

Таким образом, во всех этих пунктах чехословацкая конституция по существу повторяла старые австрийские конституционные нормы.

Конституция 1920 г. не содержала специального пункта, гарантировавшего гражданам право на образование. Из других разделов основного закона школы определенным образом касались параграфы, регулировавшие взаимоотношение государства и церкви. Впрочем, и в этой области никаких особо значительных перемен не предусматривалось.

Другим важным законодательным актом 1920 г., касавшимся уже непосредственно школы, является закон об урегулировании системы управления школой [11]. Он был связан с предполагавшейся общей реформой местных органов власти (так называемым жупным законом 1920 г.), которая, однако, на деле реализована не была. Закон о школьной администрации, хотя и предусматривал обширные преобразования в системе управления школами всех ступеней, также проводился лишь частично. Помимо уже упоминавшейся передачи национальных школ в прямое подчинение министерства была осуществлена частичная реорганизация местных школьных органов в более демократическом духе [12].

Унаследованное от Австрии управление сетью народных школ в чешских областях состояло из четырех ступеней: муниципальные — районные — земские школьные советы и, наконец, министерство. Состав школьных советов был консервативен, ибо наряду с представителями

---

[10] Čis. 121/1920 Sbzan, str. 266—267; čis. 122/1920 Sbzan, str. 269.
[11] Čis. 292/1920 Sbzan, str. 624—628.
[12] Čis. 605/1920 Sbzan, str. 1521—1525; čis. 608/1920 Sbzan, str. 1527—1528.

inslav

учительства туда входили также представители церкви и чиновничества. По новому положению сама структура школьной администрации оставалась прежней, но в двух низших звеньях — муниципальных школьных советах и районных школьных комитетах, преобразованных из районных советов,— представители от церкви теперь отсутствовали. Муниципальный школьный совет избирался из числа учителей и местной общественности, а в районный школьный комитет входили назначаемые представители учительства, общественности и школьные инспектора. Земских школьных советов все эти новшества, однако, не коснулись, и они сохранились в том же консервативном составе, что и прежде.

Характерно, что и эта мера касалась лишь чешских областей. Для Словакии закон еще предусматривал в будущем создание местных школьных органов с соответствующими функциями. В Закарпатье же система школьной администрации должна была получить окончательное оформление на основании особых предписаний.

Впрочем, и позднее система школьного управления Словакии с чешскими областями не была унифицирована. Вместо этого в Братиславе возник так называемый Реферат МШАНО, который представлял собой отделение пражского министерства школ по делам Словакии. (Такой же Реферат был позже учрежден и в Ужгороде.) Нижестоящим звеном являлся аппарат школьных инспекторов, которые занимались делами школ на местах вкупе с районными органами власти и муниципальными школьными органами (последние, кстати, как и прежде, оставались раздельными для государственных, церковных и муниципальных школ).

Высшим звеном школьной администрации являлось министерство. В его подчинении находились народные школы — коммунальные школы и городские училища — через систему муниципальных, районных и земских школьных советов; народные школы для национальных «меньшинств» — непосредственно; общеобразовательные средние школы и педагогические училища — через систему директоратов и земских школьных советов; все профессиональные и средние специальные учебные заведения (кроме сельскохозяйственных, принадлежащих министерству сельского хозяйства) — непосредственно; вся высшая школа — непосредственно.

inslav

Кроме того, его компетенции принадлежали: научные институты, государственные издательства, попечительство о науке и искусстве (научные общества, Национальный театр и т. д.), охрана культурных памятников, музеи, архивное дело, просветительская деятельность (лекции, курсы, библиотеки, просветительские организации и институции), культурные связи с зарубежными странами, социальное попечение студенчества и фонды, вопросы культа.

В 1920 г. было принято также несколько частных постановлений, в большинстве своем касавшихся унификации положения учительства Словакии и чешских областей. На словацких учителей народных школ распространялось положение об экзамене профессиональной пригодности [13]. В Чешских землях этот экзамен, сдаваемый при окончании соответствующего учебного заведения, был необходимым условием для вступления на учительскую должность. Кроме того, на основании общих законов стабилизировалась оплата учителей государственных, а затем церковных и муниципальных школ в Словакии [14].

В области народной школы самым крупным законодательным актом не только в рамках первых послевоенных лет, но и всего межвоенного 20-летия был так называемый Малый школьный закон, принятый в июле 1922 г. [15]

В сущности общий школьный закон, который обновил бы правовую основу чехословацкой школы, заново определил бы главные цели школы, принципы ее организации, ее структуру и т. п. с учетом происшедших изменений и насущных требований времени, ожидался с момента образования республики. К тому же ни одно из предшествующих нововведений — даже наиболее крупные из них — не затрагивало центральных проблем собственно школьной организации. В этом смысле закон 1922 г. по объему и значению охватываемых им вопросов, бесспорно, представлял собой наиболее широкий, хотя и не исчерпывающий законодательный акт.

В законе 1922 г. не были заново сформулированы общие цели и задачи школы. В этой части чехословацкая

---

[13] Čis. 276/1920 Sbzan, str. 612.
[14] Čis. 181/1920 Sbzan, str. 447; čis. 225/1920 Sbzan, str. 516.
[15] Čis. 226/1922 Sbzan, str. 1003—1007.

inslav

народная школа и в дальнейшем продолжала опираться на положения имперских актов конца 60-х годов XIX в. и прежде всего — на Большой школьный закон 1869 г. Круг учебных предметов коммунальной школы определялся следующим образом: закон божий, гражданское воспитание, чтение и письмо, родной язык, арифметика с элементами геометрии, естествознание, физика и химия, история и география (в основном отечественные), рисование, пение, ручной труд и физкультура. В городских училищах шире давался курс языка и литературы, выделялся самостоятельный курс геометрии и черчения, к арифметике добавлялось счетоводство. В качестве необязательных дисциплин преподавались иностранный язык, чешский язык (в инонациональных школах), стенография, музыка, печатание на машинке.

Таким образом, в числе обязательных учебных предметов появились ручной труд и гражданское воспитание. Последний предмет был внесен в учебный план по образцу французской школы. Существенная разница состояла, однако, в том, что во Франции с введением в 1882 г. в школах светской морали из программы исключили ее антипод — закон божий, а в чехословацкой школе оба эти предмета остались на равных правах. Половинчатость подобной меры наглядно отражала компромиссный характер политической линии правящих верхов государства.

Впрочем, закон божий все же не смог сохранить в школе своих прежних позиций. Он, правда, как и раньше, оставался обязательным предметом обучения в объеме двух часов в неделю, а организация обучения и непосредственный контроль за ним принадлежали соответствующим церковным органам. Однако некоторые категории учащихся получили право освобождения от занятий законом божьим: учащиеся «без вероисповедания» или вероисповедания, официально в Чехословакии не признанного, а также все те, чьи родители пожелают этого освобождения, оформив его соответствующим письменным ходатайством. Несмотря на нерешительность и непоследовательность этих мер, они все же содействовали определенному ослаблению влияния религии в межвоенной чехословацкой школе.

Несколько расширив круг учебных дисциплин, Малый школьный закон вместе с тем сохранил различие в

inslav

составе учебных предметов коммунальной школы и городского училища, а тем самым — и различие в уровнях общей обязательной подготовки молодежи в рамках народной школы: неполное среднее образование для городской молодежи и начальное — для сельской.

За исключением упомянутого расширения числа предметов, каких-либо иных изменений в содержании обучения произведено не было. Учебные программы всех прочих курсов остались прежними. Правда, закон 1922 г. предусматривал пересмотр и обновление программ в дальнейшем, возложив эту задачу на министерство.

Малый школьный закон не коснулся общих норм и принципов организации народной школы, установленных еще австрийским и венгерским школьными законодательствами и частично подновленных актами первых лет республики. Поэтому, например, сам характер взаимоотношений школы и церкви в принципе не изменился. И если в чешских областях после упомянутых нововведений влияние церкви на школу ограничивалось в основном уже лишь уроками закона божьего, то в Словакии церковь удержала за собой право организации и содержания своих собственных школ.

Таким образом, унаследованное от Венгрии доминирующее положение церкви в системе словацкой и украинской народных школ, конфессиональный характер школы остались не затронутыми. Это обстоятельство теперь лишь тормозило процесс модернизации словацкой и украинской школ.

В 1921 г. из 3373 народных школ в Словакии церковными были — 2451 (72,7%), частными — 26 (1,8%), муниципальными — 99 (2,9%) и государственными 797 (23,6%). Последние посещало всего 27,6% учащихся народных школ. Правда, дальнейшее развитие школьной сети в Словакии шло в большей степени за счет государственных, а также муниципальных школ. Однако удельный вес церковных школ сокращался довольно медленно. Еще в середине 30-х годов (1935/36 учебный год) доля церковных школ здесь составляла 57,9% (53,0% учащихся), государственных — 33,5 (39,0% учащихся), муниципальных — 8,5 (7,9% учащихся) и частных — 0,1% (0,1% учащихся).

Структура школьной сети Закарпатской Украины была несколько лучше. В 1921 г. государственные школы

instav

здесь посещало 60,8%, а в 1927 г.— 63,2% учащихся народных школ [16].

Наиболее решительные и радикальные новшества закон 1922 г. вводил в части школьной повинности, которая определялась без всяких исключений в 8 полных лет. Все прежние, установленные еще новеллой 1883 г. «льготы», освобождавшие часть молодежи от посещения школы на 7-м и 8-м годах обучения, отменялись. Огромное значение этот пункт имел для Словакии, где всеобщее обязательное обучение продлевалось, таким образом, с 6 до 8 лет (начиная с 1927/28 учебного года).

В подкрепление этого пункта Малый школьный закон усилил меры наказания, налагаемые за уклонение от школьной повинности. Согласно новому положению, в случае, если школьник без уважительных причин посещал школу нерегулярно или если он вообще не был занесен в школьные списки, то виновные (родители или иные ответственные лица) подвергались штрафу в размере от 25 до 200 крон. За изъятие фамилии школьника из списка учащихся налагался штраф от 50 до 200 крон. Если пропуск школы был вызван использованием детей на каких-либо работах или для заработка,— размер штрафа поднимался до 400 крон. Наконец, при повторном нарушении школьной повинности налагался штраф до 1000 крон. Если ответчик не мог внести штраф деньгами, то уплата его заменялась тюремным заключением от 1 до 14 дней.

Закон 1922 г. оставил в неприкосновенности старую австрийскую структуру народной школы: 8-летние коммунальные школы в деревне и 5-летние коммунальные школы с 3-летними городскими училищами над ними — в городах. Не изменился и прежний характер взаимосвязи всеобщей обязательной школы с последующими избирательными ступенями школьной системы.

Малый школьный закон распространил австрийскую структуру народной школы и на Словакию, где в этой связи предусматривалась реорганизация имеющихся городских училищ по типу чешских. Введение системы городских училищ нового типа имело для Словакии столь же существенное значение, как и само продление школьной повинности до 8 лет. Оно означало постепенное

---

[16] «Pedagogická encyklopedie», D. I, str. 218; ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 23*.

inslav

повышение обязательного образования городской молодежи до уровня неполной средней школы.

Кроме того, в организации нового звена словацкой народной школы основную роль играло государство, и, следовательно, влияние церкви здесь было значительно меньшим — обстоятельство немаловажное. В государственных городских училищах Словакии в 1921 г. училось 74,9%, а в 1935 г. — 89,7% учащихся школ этого типа [17].

Закон 1922 г. пересмотрел некоторые внутренние нормы школьной организации. В частности, предусматривалось постепенное снижение числа учащихся в классе (с 80 до 60 человек, а в однокомплектных школах — до 50 человек), более широко разрешалось совместное обучение и т. п. Плата за обучение в народной школе, отмененная в Словакии и Закарпатской Украине в 1908 г., в чешских областях ликвидирована не была. В Чехии, например, она составляла от 4 до 12 $^1/_2$ крон в год [18].

Малый школьный закон предусматривал, наконец, создание в будущем при народных школах специальных курсов продолженного обучения, которые обязана была бы посещать вся молодежь от 14 до 16 лет, не пошедшая учиться дальше в учебные заведения стационарного типа. Однако этот проект в последующем так и остался неосуществленным.

Таковы основные модификации, внесенные Малым школьным законом в унаследованную Чехословакией школьную систему. По существу большинство позитивных нововведений представляло собой восстановление первоначальных норм школьного закона 1869 г., отмененных новеллой 1883 г. Дальше этого закон 1922 г. практически не шел [19].

Закон 1922 г., как и большинство предшествующих актов, на территорию Закарпатской Украины не распространялся, и там в межвоенный период школа развивалась в условиях, весьма отличных от остальных областей государства. Длительность школьной повинности осталась прежней — 6 лет, соответственно прежней осталась

---

[17] ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 23*; «Pedagogická encyklopedie», D. I, str. 219.

[18] *K. Buzek.* Úvod do právní organisace národního školství v RČS. Praha, 1924, str. 53—54.

[19] *M. Cipro.* Od retrospektivy k perspektivě. K vývojí povinného vzdělání. Praha, 1969, str. 14.

inslav

и структура народной школы. Впрочем, в Закарпатье, где значительная часть детей еще находилась вне школы, одной из главных задач являлось непосредственное расширение самой школьной сети.

Малый школьный закон замыкал собой серию законодательных актов первого послевоенного пятилетия, касающихся народной школы. Изданием этого закона в новом государстве в сущности была закончена реорганизация низшего звена школьной системы в целом. Действительно, если оставить в стороне акты, направленные на урегулирование служебного и материального положения учителей, ибо они в большей степени шли в русле законодательства о государственных служащих, а не о школе, то с 1923 г. до середины 30-х годов никаких изменений в области народной школы не производилось. Принятые в апреле и июне 1925 г. два постановления не выходили за рамки Малого школьного закона. Первое из них — закон 1922 г.— проводило в целом [20], а второе рассматривало вопросы организации в Словакии с 1925/26 учебного года сети городских училищ (включая и дополнительный годичный курс), что было предусмотрено тем же законом [21]. Некоторые же сдвиги в низшем звене чехословацкой школы в 30-е годы отнюдь не являлись логическим развитием идей, заложенных в официальном школьном законодательстве начала 20-х годов. Скорее наоборот, они шли вразрез с ними.

Все это позволяет нам рассматривать основные итоги школьного законодательства 1919—1922 гг., как общий практический результат государственной политики, реализовывавшей те основные идеи, цели и задачи, которые преследовал правящий класс нового государства в данной области.

Итак, суммируем главные результаты проделанных в 1919—1922 гг. преобразований. На основании закона 1919 г., принятого уже пять месяцев спустя после образования Чехословацкой республики, и некоторых последующих министерских распоряжений были решены проблемы реорганизации национальной структуры школы, что позволило устранить наиболее тяжелые последствия предшествующей национальной дискриминации чешской,

---

[20] Čis. 64/1925 Sbzan, str. 427—433.
[21] Čis. 137/1925 Sbzan, str. 666—670.

inslav

словацкой и украинской школ. Решение национальной проблематики народной школы особенно большое значение имело для Словакии и Закарпатской Украины.

Малым школьным законом и рядом других актов была проведена определенная, хотя и далеко не полная, унификация народной школы в Словакии со школой чешских областей, что также имело для Словакии особую значимость, так как знаменовало переход к осуществлению всеобщего неполного среднего образования городской молодежи и ощутимый подъем уровня подготовки сельской молодежи.

Демократизация же в сфере народной школы свелась в основном лишь к некоторому ослаблению влияния религии и церкви. Совершенно незатронутым, таким образом, остался в законодательстве 1919—1922 гг. социальный аспект школьной системы. Недемократическая, социально-избирательная структура обязательной школы не изменилась. Сохранилось засилье церкви в школьной организации Словакии. Задача приспособления школы Закарпатской Украины к общегосударственным нормам в законодательстве тех лет в сущности и не ставилась. Парадокс, как справедливо замечает польская исследовательница вопроса Е. Домбровска-Зембжуска, заключается в том, что народы, борьба которых за свое национальное существование явилась одной из причин краха Габсбургской монархии, сохранили в школьном деле основные черты старых австрийской и венгерской школ [22]. В то время как в самой Австрии уже в 1927 г. был принят новый школьный закон, внесший изменения в школьную организацию и в известной мере устранивший ее дуализм, чехословацкое буржуазное государство сохранило в принципе старую австрийскую школьную систему, проведя в ней лишь некоторые самые минимальные изменения, необходимые для приспособления ее к новым государственно-правовым условиям. Консерватизм, компромиссность, половинчатость, непоследовательность были в межвоенной Чехословакии характернейшими чертами государственной политики в области школы.

Итак, с принятием Малого школьного закона цикл законодательства по народной школе был завершен.

---

[22] *E. Dąbrowska-Zembrzuska.* Szkolnictwo w Czechosłowacji. Wrocław — Warszawa — Kraków, 1963, str. 43.

inslav

Вместе с тем целый ряд насущных проблем — прежде всего проблема единой школы — остался в Чехословакии неразрешенным. И это обстоятельство значительно повлияло на дальнейший ход борьбы в данной области. Сохранившийся консерватизм официальной школы послужил одной из главных причин широкого развития различных экспериментальных школ, организуемых передовыми деятелями просвещения на правах приватных учебных заведений.

В неофициальном реформационном движении 20—30-х годов значительное место занимали попытки создать тип единой общеобразовательной школы, в которой общая подготовка совмещалась бы с разумной дифференциацией обучения, а профилирование и достижение высших ступеней определялось бы не социальными преимуществами, а лишь наклонностями и способностями учащихся. Среди подобных экспериментальных школ прежде всего следует отметить созданные известным чехословацким педагогом В. Пшигодой «Комениум» (единая школа II ступени) и «Атенеум» (единая школа III ступени) [23].

Характерно поэтому, что вслед за экспериментальной школой и официальная политика вынуждена была вернуться к тем же проблемам. И хотя административные мероприятия и законодательные акты второй половины 20-х и в 30-е годы, касающиеся народной школы, были весьма немногочисленны, все они оказались в той или иной степени связанными именно с проблемой единой школы.

В этом отношении показателен вопрос о школьных программах, обновление которых было предусмотрено одной из статей Малого школьного закона. Хотя, казалось бы, выработка новых программ была непосредственно связана лишь с модернизацией содержания школьных курсов, она послужила также и средством сближения объема обучения в народных школах разного типа. Новые учебные программы для городских училищ были изданы летом 1932 г., а для коммунальных школ — летом 1933 г. Они несколько сгладили разницу между этими типами всеобщей школы.

---

[23] О реформационном движении в чехословацкой педагогике см.: *S. Vrana.* Základy nové školy. Výsledky prace českých pokusných škol. Brno, 1946.

inslav

Наиболее значительной вехой в развитии чехословацкой школы в межвоенный период стал закон о так называемых уездных городских училищах, принятый в декабре 1935 г.[24] Им предусматривалось создание сети городских училищ и в сельских населенных пунктах. Группы деревень должны были теперь организовывать свои собственные уездные училища из того расчета, чтобы микрорайон каждого из них не превышал в радиусе 5 км. Содержание училищ возлагалось равными долями на бюджеты муниципалитетов, районов и земель.

Эта реформа предусматривала, таким образом, ликвидацию старших (6—8-х) классов коммунальной школы как самостоятельного варианта обязательного образования и замену их городскими училищами. Это означало распространение всеобщего неполного среднего образования и на сельскую молодежь, что, конечно, представляло собой акт большой социальной значимости. Реформа 1935 г. законодательно завершила введение всеобщего неполного среднего образования в Чехословакии, начало чему положила школьная реформа 1869 г.

Вместе с тем закон 1935 г. не ставил вопроса об объединении звена неполной средней школы, т. е. не решал проблемы единой школы. Официальная школьная политика и в середине 30-х годов оставалась столь же половинчатой и непоследовательной, как и в начале 20-х годов.

Впрочем, чехословацкая школа не успела в полной мере воспользоваться плодами новой реформы. Три с небольшим года спустя нормальное развитие событий было прервано оккупацией страны гитлеровской Германией и начавшейся второй мировой войной. Тем не менее улучшение структуры народной школы в последние предвоенные годы сыграло положительную роль, что проявилось после 1945 г. как одна из благоприятных предпосылок при создании системы единой школы, введенной, наконец, школьным законом 1948 г.

Какие же изменения претерпела в новом государстве унаследованная им система гимназий и реальных училищ — звено общего среднего образования? Одной из первых мер, проведенной в этой области, явилась унификация средних школ Словакии со школами чешских об-

---

[24] Čis. 233/1935 Sbzan, str. 733—738.

inslav

ластей. Согласно принятому в мае 1919 г. закону[25], все действующие в чешских областях предписания для гимназий, реальных училищ, педагогических училищ, а также и средних специальных учебных заведений промышленного и торгово-экономического (коммерческого) профиля (программы, учебники, порядок приема учащихся. система опроса и оценка знаний, экзамены на аттестат зрелости, школьные праздники и каникулы, служебные нормы преподавателей и т. д.) распространялись и на соответствующие учебные заведения Словакии, т. е. этим актом все внутренние нормы бывших венгерских средних школ переводились на австрийский статут, который оставался правовой основой межвоенной чехословацкой средней школы. Практически под действие этого закона попадала и Закарпатская Украина, что означало всеобщую унификацию средней школы на территории всего государства.

В первые межвоенные годы была проведена весьма значительная перестройка средней школы, преследовавшая задачу восстановления языкового равноправия в этом звене школьной системы. Принципы национальной организации чехословацкой средней школы закреплялись июльским законом 1923 г., регулировавшим языковые нормы в чехословацких средних учебных заведениях[26]. Этим законом чешский (в Словакии — словацкий) язык, как язык государственный, утверждался в качестве обязательного предмета во всех общеобразовательных средних школах независимо от того, являлся ли он в данной школе языком обучения или нет. Язык какой-либо иной национальности Чехословакии мог преподаваться обязательно или факультативно в зависимости от того, был ли он языком обучения. Закон распространялся на все типы общеобразовательных учебных заведений, а территориально — на всю республику, включая и Закарпатскую Украину.

В первые послевоенные годы была сделана попытка несколько демократизировать замкнутый элитарный характер средних учебных заведений. При этом отнюдь не ставился вопрос о каких-либо принципиальных изменениях самой системы — речь шла лишь о частичном смяг-

---

[25] Cis. 293/1919 Sbzan, str. 397.
[26] Cis. 137/1923 Sbzan, str. 553.

inslav

чении норм, регулирующих материальную сторону обучения в средней школе. В декабре 1921 г. было издано специальное постановление, в котором подробно регламентировались порядок и нормы оплаты обучения в государственных гимназиях всех типов и реальных училищах[27]. Объем основной платы — так называемого школьного взноса — устанавливался по прогрессивной шкале (в зависимости от доходов кормильца) — от 100 до 1200 крон в год. Помимо школьного взноса регламентировались также нормы оплаты за разного рода экзамены: дифференциальные (при переходе из средней школы одного типа в другой), приемные в старший класс, специальные, на аттестат зрелости и т. п.

Постановлением предусматривались случаи освобождения от платы за обучение (например, если годовой доход кормильца был ниже 20 тыс. крон). Кроме того, от платы могли быть освобождены и те, чьи родители имели годовой доход до 60 тыс. крон, если доход этот складывался в большей части из служебного жалованья или заработной платы, а также в случае многодетности кормильца. Предусматривались случаи освобождения целиком или наполовину и от оплаты экзаменов. Необходимым условием освобождения от школьного взноса и остальных видов оплаты были хорошая успеваемость по всем обязательным предметам и хорошее поведение.

Постановление 1921 г., хотя и не ревизовало принципиальных основ организации буржуазной избирательной школы, носило определенные социально-прогрессивные черты. Основным фактором, гарантирующим получение полного среднего (и высшего) образования в буржуазном обществе, является материальное положение — имущественный ценз, независимо от того, в открытой или скрытой форме он воплощен в нормах и условиях обучения в средней школе. Вместе с тем буржуазная школьная система оставляет определенный доступ к среднему и высшему образованию и для части детей из менее обеспеченных и малоимущих слоев общества. Постановление 1921 г. в известной мере расширило для этой категории молодежи возможности получения среднего образования.

Демократизм декабрьского постановления 1921 г. был обусловлен не только тем, что оно готовилось в обста-

---

[27] Čis. 463/1921 Sbzan, str. 1628—1634.

inslav

повке послевоенного революционного подъема. В большой степени он диктовался национальными интересами — стремлением облегчить приход молодежи во вновь открытые чешские и словацкие гимназии, ибо необходимо было как можно скорее ликвидировать нехватку национальных кадров со средним образованием.

Впрочем, правила, введенные в декабре 1921 г., просуществовали не очень долго. Уже в 1926 г. они были пересмотрены, причем отнюдь не в духе социального гуманизма[28]. Вместо прогрессивной шкалы оплаты теперь независимо от доходов семьи устанавливался единый размер школьного взноса — 400 крон. Кроме того, повышались экзаменационные таксы. За дополнительный экзамен при переходе из одного типа средней школы в другой устанавливалась оплата 30 крон (ранее 20 крон), за приемный экзамен в высший класс — 150 крон (100), за экстерный экзамен по программе одного или нескольких классов — 200 крон (100), за экзамен на аттестат зрелости — 100 крон (50) и т. п.

Социально-несправедливый характер произведенных по обоим типам платы законодательных модификаций не требует специальных пояснений.

Оба постановления предусматривали освобождение учащихся из малообеспеченных семей от уплаты школьного взноса (целиком или наполовину). Но если в 1921 г. эта категория была определена совершенно точно (группа дохода до 20 тыс. крон — всегда, группа дохода от 20 до 60 тыс. крон — при определенных условиях), то в 1926 г. понятие «плохие материальные условия» утратило свои конкретные границы. Материальная необеспеченность должна была подтверждаться официальным свидетельством административных органов. Замена прогрессивной шкалы единым, равным для всех взносом ударила как раз по малоимущим категориям — они теперь платили в 2—4 раза больше, чем раньше. Зато у обеспеченных слоев новый взнос был в 2—3 раза ниже прежнего.

Постановление 1926 г. в отличие от аналогичного акта 1921 г. было подготовлено и принято в обстановке капиталистической стабилизации, когда правящие верхи мог-

---

[28] Čis. 144/1925 Sbzan, str. 676—678; čis. 161/1926 Sbzan, str. 669—671.

inslav

ли без большой для себя опаски усилить фильтры, процеживающие тот поток, который стремился пробиться из всеобщей народной школы к высшим ступеням образования.

Постановление 1921 г. было по существу единственной попыткой несколько модернизировать унаследованную австро-венгерскую среднюю школу, демократизировать ее, не посягая при этом на общую организацию избирательной школы. Проблема же кардинальной перестройки системы среднего образования в целом в межвоенном чехословацком законодательстве и не ставилась.

Гимназии и реальные училища как избирательное звено школьной системы, выполнявшее эту миссию не только в педагогическом, но и в социальном плане, сохранили свою прежнюю внутреннюю организацию и способ связи с предшествующими и последующими звеньями школы. Они остались сдвоенной школой II и III ступени — привилегированным, повышенным вариантом неполного среднего образования, соединенным с полной средней школой. Примыкая снизу к начальной, а не к всеобщей неполной средней школе, они, в свою очередь, являлись основной, почти монопольной системой, к которой было «привязано» высшее образование.

Социальный аспект избирательности надежно обеспечивался целым рядом обстоятельств. Первое из них — принцип платности обучения, что гарантировало преимущественные позиции высших социальных слоев. Правда, довольно широко практиковалось освобождение от платы за обучение. Но и при этом возможность завершить среднее образование упиралась в конечном итоге в возможности родителей содержать детей до 19 лет. Другая мера, обеспечивая должный социальный состав учащихся средних школ, была иного характера. Чехословацкие гимназии и реальные училища отличались весьма высоким качественным уровнем, а отсюда и высокими требованиями к культуре поступающих. Жесткие требования к культурному уровню учащихся являлись одной из причин сильного отсева школьников. Как правило такого соревнования не выдерживали школьники из менее культурной, т. е. менее обеспеченной среды.

Межвоенная чехословацкая средняя школа представляла собой определенный тип буржуазной средней школы, характерный, кстати, для большинства европейских

inslav

капиталистических стран. Ее главной миссией была тщательная подготовка учащихся к высшей школе: гимназический аттестат давал право записи в университет без вступительных экзаменов. И задачу эту она выполняла как педагогически, так и социально, фильтруя предварительно будущий контингент студентов высшей школы[29].

Унаследованная Чехословакией австрийская система гимназий и реальных училищ, не отличавшаяся гибкостью и внутренней простотой, вместе с тем «внешне», как целое, представляла собой давно отлаженный механизм, в котором правящие круги нового государства не видели необходимости что-либо принципиально изменять. Попытки некоторого упрощения внутренней структуры средней школы были предприняты лишь в конце 20-х — начале 30-х годов. В 1927 г. программы первых четырех классов всех типов средних школ — гимназий, реальных гимназий, реформированных реальных гимназий и реальных училищ — были сведены к двум основным вариантам. В 1930 г. последовало объединение программ первого и второго классов всех типов средних школ.

Эти модификации были связаны с поисками решения проблемы единой школы путем сближения программ начальных классов средних школ с программами городских училищ. Они действительно облегчили переход учащихся из городских училищ в среднюю школу. Таков был максимальный результат сближения элитарного и демократического звеньев неполного среднего образования.

Что касается высшей школы, то унаследованная Чехословакией сеть высших учебных заведений прежде всего нуждалась в национальной реорганизации. В старой монархии недостаточное развитие национальной чешской высшей школы ощущалось весьма остро. У словаков же высшей школы (как и средней) не было вообще. Не удивительно поэтому, что именно в звене высшей школы сразу же предпринимаются наиболее энергичные и решительные меры — значительно расширяется сеть чешских вузов, организуются новые институты, переводятся на чешский язык обучения некоторые существующие.

Кроме того, с целью нормализовать положение с подготовкой кадров высшей квалификации, на период ста-

---

[29] *V. Pařizek.* Pedagogické problémy vzdělávacích soustav. Praha, 1967, str. 56—58.

inslav

новления новых институтов предусматривается ряд экстренных мер: устанавливаются государственные стипендии для чехословацких студентов в зарубежных вузах (по насущным специальностям), учреждается особый фонд для подготовки научных и преподавательских кадров в собственных учебных заведениях. В целях обеспечения высшей школы естественно-технического профиля достаточным числом студентов выпускникам некоторых средних профессиональных школ предоставляется право поступления в вузы по своей специальности (при условии сдачи дополнительных экзаменов) [30].

Наряду с реорганизацией национальной структуры высшей школы в первые послевоенные годы была сделана попытка несколько демократизировать элитарный характер этого звена школьной системы. Причем, так же как и в сфере средней школы, речь шла не об изменении принципов организации высшего образования, а лишь о некотором смягчении норм, регулирующих материальные условия учебы в высшей школе. Собственно, сам принцип платности высшего образования под сомнение не ставился, равно как сохранялась и старая система оплаты. Заново устанавливались лишь размеры учебных взносов и экзаменационных такс.

Среди серии актов, посвященных этому вопросу [31], наиболее полным было сентябрьское постановление 1921 г., определившее для всех чехословацких университетов, а также Ветеринарного института следующий размер взносов по основным типам платы за обучение: главный учебный взнос (так называемое колейне, т. е. за колледж) — из расчета не менее 8 крон за каждый учебный (лекционный) час по обязательной недельной программе данного семестра (в Ветеринарном институте — общий учебный взнос 160 крон в семестр); начальный вступительный взнос — 30 крон, за каждый последующий семестр — по 10 крон; за свидетельство об окончании обязательного курса (абсолюториум), дающее право на за-

---

[30] Čis. 77, 78/1918 Sbzan, str. 63; čis. 461/1919 Sbzan, str. 646—647; čis. 494/1919 Sbzan, str. 699; čis. 501/1919 Sbzan, str. 713; čis. 512/1919 Sbzan, str. 730; čis. 529/1919 Sbzan, str. 753—754; čis. 226/1920 Sbzan, str. 517.

[31] Čis. 324/1920 Sbzan, str. 743—744; čis. 391/1920 Sbzan, str. 1011—1012; čis. 680/1920 Sbzan, str. 1654—1656; čis. 344/1921 Sbzan, str. 1359—1360.

inslav

ключительные экзамены — 20 крон (в Ветеринарном институте за выпускное свидетельство — иматрикуляцию — 30 крон).

Помимо этого, министерству предлагалось определить взносы за лабораторные работы.

Несколько ранее, в декабре 1920 г., были введены новые таксы за выпускные экзамены на получение докторских (у фармакологов — магистерских) степеней. Оценка представляемой письменной работы стоила 200 крон, экзамены — так называемые ригорозумы, число которых колебалось от одного до трех — 280—320 крон за каждый и, наконец, торжественный заключительный акт (промоция) — 300 крон (в Ветеринарном институте ригорозум и промоция — по 240 крон).

Обоими постановлениями предусматривалась практика частичного или полного освобождения материально необеспеченных студентов от уплаты учебных взносов и экзаменационных такс, причем в последнем случае стоимость экзаменов должна была погашаться в десятилетний срок с момента получения доктората.

Законодательство 1920—1921 гг., посвященное урегулированию материальных условий учебы в высшей школе (так же как и аналогичные постановления этих лет о средней школе), в значительной степени было продиктовано национальными интересами — стремлением форсировать искусственно задерживаемый ранее процесс роста чешской интеллигенции.

Таковы в общих чертах были те изменения, которые претерпели чешская и словацкая школы после образования самостоятельного Чехословацкого государства. Реорганизация школьной системы, проведенная в пятилетие 1918—1923 гг., определила облик чехословацкой школы практически на период вплоть до начала второй мировой войны.

Наиболее существенным изменениям подверглась национальная сторона чехословацкой школы, хотя объем проделанной перестройки в различных звеньях школьной системы и в различных областях государства был весьма неодинаков.

После принятия закона о национальных школах началось быстрое расширение сети чешских народных школ в пограничных областях Чехии, Моравии и Силезии. Уже к концу 1920 г. здесь было организовано 455 новых чеш-

inslav

ских коммунальных школ с 30,6 тыс. учащихся и 40 чешских городских училищ с 5,7 тыс. учащихся[32]. Кроме того, в 1920 г. государство взяло на свое попечение школы, содержавшиеся в этих областях Центральной школьной Матицей — 87 коммунальных школ с 11,9 тыс. учащихся[33]. Значительно больший объем задач предстояло решить в Словакии и Закарпатской Украине. Унаследованная от Венгрии сеть народных школ была почти сплошь мадьярской. На 1 сентября 1918 г. из 3641 народной школы в Словакии лишь 140 (3,8%) было словацких и 186 (5,1%) двуязычных[34]. В Закарпатье же украинские народные школы в концу войны почти совсем исчезли. Предстояло, таким образом, возродить национальную школу в этих областях почти заново — ввести в действие 2,5—3 тыс. словацких и украинских народных школ, обеспечив их национальными учительскими кадрами. И в этом заключалась главная трудность, ибо в Словакии, например, более 5 тыс. учителей вообще не знало словацкого языка или знало его в недостаточной степени. Огромную роль в возрождении национальной школы в Словакии сыграли чешские учителя, специально направлявшиеся сюда для этой цели министерством. В течение всего лишь 2—3 лет национальный характер народных школ в Словакии и Закарпатской Украине был в значительной степени восстановлен. Все школы, среди учащихся которых большинство составляли словаки,— стали словацкими. Основная часть смешанных школ была превращена в одноязычные. К концу 1921 г. в Словакии словацкими по языку обучения были 2458 или 72,9% всех народных школ и 87 (т. е. 77,0%) городских училищ. В Закарпатской Украине украинских народных школ было 357, или 67,4%, а городских училищ — 7 (77,7%)[35]. Более точную картину дают суммарные сведения о национальном составе учащихся соответствующих национальных школ, из которых следует, что проведенная реорганизация последовательно разрешила проблему обучения на родном языке только для чехов и словаков.

---

[32] «Pedagogická encyklopedie», D. I, str. 253.
[33] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 46*.
[34] *A. Štefanek.* Zaklady sociografie Slovenska. Slovenska vlastiveda. D. III. Bratislava, 1945, str. 299; *J. Keprta.* Указ. соч., стр. 42.
[35] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 71*—73*; «Školstvo na Slovensku», str. 44, 93.

inslav

У всех же остальных национальностей Чехословакии, исключая немцев, от 9% до 14% молодежи в 1921 г. получали начальную подготовку в иноязычных школах. Причем ситуация эта в 20-е годы отнюдь не обнаруживает тенденции к улучшению. По данным чехословацкой школьной статистики, на родном языке в народных школах учились (в %) [36]:

	1921 г.	1927 г.
Чехи, Словаки	99,4	99,0
Немцы	97,8	96,3
Венгры	91,0	85,8
Украинцы	88,6	86,9
Поляки	86,8	87,6
Румыны	85,7	33,2

За 6 лет, 1921—1927 гг., у всех национальностей Чехословакии (исключая поляков) наблюдается большее или меньшее ухудшение соответствующих показателей. В Словакии и Закарпатской Украине опять начинает расширяться сеть двуязычных школ, причем в Закарпатье главным образом — с чешским языком обучения [37].

Значительные сдвиги происходят в первые послевоенные годы в национальной структуре чехословацкой средней школы — как в чешских областях, так и в Словакии и Закарпатской Украине. В 1918—1921 гг. имеет место весьма интенсивный рост чешских и словацких средних учебных заведений, причем не столько за счет создания новых школ, сколько путем реорганизации школ немецких и венгерских. В эти же годы появляются и первые украинские средние школы.

О ходе этого процесса в чешских областях дает представление динамика национальной структуры гимназий, реальных гимназий и реальных училищ Чехии, Моравии

---

[36] В 1921 г. у словаков — 98,6%, у украинцев Восточной Словакии — 58,3% и у украинцев Закарпатской Украины — 94,6% школьников училось на родном языке. В 1927 г. у румын 62,8% школьников училось в смешанных школах. ČS, Řada II (Školství, seš. 1, str. 78*, seš. 11, str. 26*.

[37] О процессе чехизации закарпатоукраинской школы см.: *А. Д. Боднарь*. Из истории школы в Закарпатской Украине до воссоединения ее с Советскою Украиной. «Советская педагогика», 1954, № 3.

inslav

и Силезии в 1918—1921 гг.[38] Если в 1918 г. чешскими среди них были 54,7% школ, то в 1921 г. уже 63,8% (удельный вес немецких школ упал соответственно с 43,9% до 35,7%).

В целом же, по всем типам гимназий, лицеям и реальным училищам доля чешских школ была еще выше. Вслед за сдвигами в национальной структуре школ постепенно начала изменяться и национальная структура учащихся. Национальный состав учащихся средних школ (включая и педучилища) в 1920—1921 гг. в сопоставлении с национальной структурой населения был в чешских областях следующим (в %)[39]:

		1920/21 г.	1921/22 г.	Национальная структура населения
Чехия	Чехи	72,7	74,0	66,0
	Немцы	26,9	25,5	33,0
Моравия	Чехи	71,6	73,3	78,3
	Немцы	26,5	25,3	20,9
Силезия	Чехи	25,2	29,1	47,6
	Немцы	60,4	55,7	40,5
	Поляки	13,8	13,0	11,2

Характерно, что в Моравии и особенно в Силезии, где позиции чехов в области средней школы в период монархии были значительно слабее, чем в Чехии, — диспропорции в национальной структуре учащихся в начале 20-х годов преодолены еще не были.

Национальная структура школьной сети в чешских областях была окончательно упорядочена лишь во второй половине 20-х годов, когда была завершена реорганизация средних школ в Моравии и Силезии. В 1927/28 г. в Чехии чешских средних школ было 67,3% (вместе с педучилищами — 68,3%), в Моравии и Силезии — 66,7% (69,0%). В целом по чешским областям доля чешских школ поднялась за период 1920—1927 гг. с 61,7 до 67,1%, а с учетом педучилищ — с 62,4 до 68,6%[40].

---

[38] Указанные типы учебных заведений составляли 80% сети средних школ, куда, кроме того, входили реформированные реальные гимназии, высшие реальные гимназии дечинского типа и женские лицеи. ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 136—141.

[39] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 45*, seš. 4, str. 69*.

[40] ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 50—51.

inslav

Более решительно была проведена реорганизация средней школы в Словакии и Закарпатье, где в 1918 г. национальных средних учебных заведений вообще не было и где сеть словацких и украинских школ создавалась заново.

Первая словацкая гимназия была открыта уже в конце 1918 г. в Скалице, а вскоре открылись гимназии в Тренчине, Ружомберке, Липтовском Микулаше и других городах. К концу 1920 г. из 44 гимназий и реальных училищ в Словакии — 36 (81,8%) были словацкими.

На территории Закарпатской Украины было 3 венгерских средних учебных заведения — 3 гимназии (и, кроме того, 3 педучилища). В 1920 г. все они были реорганизованы в украинские средние школы, при которых, впрочем, были сохранены параллельные венгерские классы [41].

Создание национальных словацких и украинских средних школ повлекло за собой кардинальные сдвиги в национальном составе учащихся этого звена школьной системы, о чем свидетельствуют нижеследующие данные (с учетом учащихся педучилищ, в %) [42]:

		1920/21 г.	1921/22 г.	Национальная структура населения
Словакия	Словаки	50,8	57,5	68,1
	Венгры	35,6	29,2	21,5
	Немцы	9,3	8,7	4,7
	Украинцы	0,8	0,8	2,9
Закарпатская Украина	Украинцы	36,0	41,7	62,3
	Венгры	55,4	49 5	17,4

Всего за один год удельный вес словаков и украинцев среди учащихся средних школ возрос весьма ощутимо, хотя и в 1921 г. диспропорция национального состава школьников и национальной структуры населения, как в Словакии, так и, особенно, в Закарпатской Украине, оставалась еще очень значительной. Общая картина национального состава учащихся средних школ (включая и педучилища) в целом по Чехословакии в 1920 и

[41] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 20*—21*.
[42] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 45*, seš. 4, str. 69*.

inslav

1921 гг. была в сравнении с национальной структурой населения (по переписи 1921 г.) следующей (в %)[43]:

	1920/21 г.	1921/22 г.	Национальная структура населения
Чехи, Словаки	65,9	68,3	65,5
Немцы	25,3	23,9	23,4
Венгры	6,1	5,4	5,6
Украинцы	0,8	0,9	3,4
Поляки	0,7	0,6	0,6
Прочие	1,2	0,9	1,5

Таким образом, к началу 20-х годов в результате проделанной реорганизации национальной структуры средней школы, чехи обеспечили себе, наконец, преимущественные позиции в этом важнейшем звене школьной системы.

В области высшей школы — в отличие от школы средней — ликвидация последствий национальной дискриминации шла не столько путем перевода на чешский язык обучения старых немецких учебных заведений, сколько путем организации новых вузов. Уже в декабре 1918 г. учреждается Ветеринарный институт в Брно, а на протяжении 1919 г. — открываются еще три чешских и одно словацкое высших учебных заведения: университеты в Брно и Братиславе (последний преобразован из венгерского в словацкий), Сельскохозяйственный институт в Брно[44] и Торгово-экономический институт в Праге[45]. Наконец, в том же 1919 г. три бывших двуязычных вуза — Горная академия в Пшибраме, Академия изящных искусств в Праге и высшее отделение Пражской консерватории — преобразовываются в чешские учебные заведения[46].

Все эти меры, осуществленные на протяжении первых 12—14 месяцев существования нового государства,

[43] Там же.

[44] Čis. 76/1918 Sbzan, str. 63; čis. 50/1919 Sbzan, str. 60; čis. 375/1919 Sbzan, str. 513; čis. 460/1919 Sbzan, str. 646.

[45] Просуществовал до 1929 г., когда был слит с Пражским высшим техническим училищем. Čis, 461/1919 Sbzan, str. 646; čis. 103/1929 Sbzan, str. 637.

[46] Čis. 407/1919 Sbzan, str. 551; čis. 475/1919 Sbzan, str. 675; čis. 648/1919 Sbzan, str. 997.

inslav

значительно расширили сеть высших школ в Чехословакии и радикально изменили ее национальную структуру. Уже к началу 1920 г. сеть чехословацких вузов насчитывала 14 высших школ, из них 10 чешских (университеты в Праге и Брно, высшие технические училища в Праге и Брно, Торгово-экономический институт, Академия изящных искусств и высшее отделение Пражской консерватории, Сельскохозяйственный и Ветеринарный институты в Брно, Горная академия в Пшибраме), 3 — немецких (Университет в Праге и высшие технические училища в Праге и Брно) и 1 — словацкая (Университет в Братиславе).

Актами 1918—1919 гг. перестройка сети высших учебных заведений в Чехословакии была по существу закончена. На протяжении последующего 20-летия никаких нововведений в этой области уже не делалось. Лишь в 1937 г. было принято решение об организации в Словакии с 1938/39 учебного года второго вуза — Высшего технического училища в Кошицах. Этот вуз практически начал действовать уже в период Словацкого государства, ибо сразу же после учреждения он был переведен в Прешов, оттуда — в Мартин и затем, наконец,— в Братиславу, где в 1939 г. получил наименование Словацкой высшей технической школы [47].

Таковы были основные итоги реорганизации национальной структуры чехословацкой школы, проведенной в новом государстве в первые межвоенные годы. Ликвидация национальной дискриминации явилась важной вехой в истории чешской и словацкой школы. Ею были созданы более свободные условия для развития образования в стране в последующий период.

Переходя к общей оценке развития образования в Чехословакии в 20—30-е годы следует прежде всего рассмотреть основные тенденции эволюции школьной сети (табл. 23). Сеть народных школ обоих типов везде расширяется абсолютно — и в чешских областях, и в Словакии, и в Закарпатской Украине.

Темпы роста коммунальных школ в чешских областях в целом соответствовали темпам естественного роста населения, в Словакии же и Закарпатской Украине были несколько выше. Не только абсолютное, но и отно-

---

[47] Čis. 170/1937 Sbzan, str. 799; *K. Jaroš, J. Job.* Указ. соч., стр. 110.

inslav

Таблица 23

Развитие народных школ в Чехословакии в 20—30-е годы XX в.

Год	Чешские обл.	Словакия	Закарпатская Украина	Чехословакия
		Коммунальные школы		
1921	9 730	3373	530	13 633
1925	9 897	3522	565	13 984
1930	10 266	3932	702	14 900
1935	10 372	4141	744	15 257
1937	—	4297	800	—
		Учащиеся коммунальных школ, тыс.		
1921	1380,4	356,6	67,2	1804,2
1925	934 6	306,4	55,3	1296,3
1930	1141,7	480,3	97,0	1719,0
1935	1106,7	549,0	143,3	1799,0
1937	—	529,7	—	—
		Городские училища		
1921	1442	113	9	1564
1925	1555	131	16	1702
1930	1709	141	18	1868
1935	1765	175	33	1973
1937	—	232	49	—
		Учащиеся городских училищ, тыс.		
1921	247,5	24,5	2,0	251,0
1925	288,7	28,4	4,4	321,5
1930	198,6	27,4	5,8	231,8
1935	374,5	65,4	9,8	449,6
1937	—	71,3	—	—

Примечание. ČS, Řada II (Školství, seš. 7, str. 18*; seš. 10, str. 15*; SR RČS, D. II, str. 20—21; D. III, str. 12—13; D. IV, str. 362; Statistická ročenka RČS 1934, str. 236—237; 1935, str. 226—227; 1936, str. 236—237; 1937, str. 244—245; 1938, str. 254—255; Statistický přehled o RČS 1936, str. 407—411; «Školstvo na Slovensku», str. 93.

inslav

сительное расширение сети коммунальных школ здесь было продиктовано тем, что унаследованная от Венгрии школьная сеть не обеспечивала всеобщего обучения молодежи. Так, например, в 1921 г. всеобуч по отдельным областям государства характеризовался следующими показателями [48]:

	Контингент детей 6—10 лет, на 15 февраля 1921 г., тыс.	Учащиеся начальных школ, на 31 декабря 1921 г., тыс.	Охвачены всеобучем, %
Чешские обл.	1015,3	967,6	95,32
Словакия	363,2	292,9	80,64
Закарпатская Украина	82,7	53,1	64 24

В целом по Чехословакии всеобучем в 1921 г. было охвачено 89,90%. Необходимая плотность сети школ была достигнута в Словакии к концу 20-х годов, а в Закарпатской Украине — в 30-е годы XX в. В 1929 г. в Запарпатской Украине всеобучем было охвачено 79,5% детей школьного возраста [49].

В конце 20-х годов наблюдается также значительное улучшение структуры народных школ в Словакии и Закарпатье — резко сокращается удельный вес однокомплектных коммунальных школ. Если в чешских областях однокомплектные школы составляли в среднем около одной четверти всех коммунальных школ, причем проходило через них менее 10% учащихся, то в Словакии и Закарпатье еще в 1927 г. удельный вес этих школ составлял 62,5—62,7% и обучалось в них 35,5—35,9% учащихся. Однако в последующие годы их число существенно уменьшается — к 1936 г. в Словакии до 31,3%, а в Закарпатской Украине до 18,1% [50].

Сеть городских училищ в период межвоенного двадцатилетия прогрессировала абсолютно, а также и относительно — в чешских областях с 12,9% от общего числа народных школ в 1921 г. до 14,6% в 1935 г., в Словакии — с 2,3% в 1921 г. до 4,3% в 1935 г. Более показателен однако рост числа учащихся городских учи-

---

[48] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 50*.
[49] *C. Kochanyj.* O Podkarpatské Rusi. Praha, 1929, str. 25—26.
[50] *F. Fajfr.* Malotřídní školy na Slovensku a na Podkarpatské Rusi roku 1936. «Statistický obzor», 1937, № 6—10, str. 374—379.

inslav

лищ. Их удельный вес в контингенте школьников народных школ 6—8-го годов обучения эволюционировал в конце 20-х — первой половине 30-х годов следующим образом (в %) [51]:

Год	Чешские обл.	Словакия	Чехословакия без Закарпатской Украины	Чехословакия
1928	53,8	15,4	42,4	39,9
1929	57,8	19,9	47,1	44,8
1930	55,4	21,4	46,4	45,5
1931	56,6	21,0	46,9	45,4
1932	56,1	20,8	46,3	44,9
1933	—	—	—	45,6
1934	—	—	—	46,7
1935	—	—	—	48,5

Заметное увеличение доли учащихся городских училищ в 1928—1929 гг. происходит не только за счет Словакии, где в конце 20-х годов осуществляется переход на новую систему обязательной школы со звеном городских училищ, но и за счет чешских областей, где еще существовали резервы роста и при существующей организации. В начале 30-х годов наступает некоторая стабилизация, а с 1933 г.— новое постепенное увеличение удельного веса учащихся городских училищ среди школьников народных школ 6—8-го годов обучения.

Показатели по чешским областям характеризуют прежде всего конечный результат в распространении неполного среднего образования, достигнутый здесь за шесть с половиной десятилетий, прошедшие после реформы 1869 г. Приведенные данные свидетельствуют одновременно о существенных диспропорциях в структуре обязательного образования, получаемого молодежью чешских областей, с одной строны, и Словакии — с другой. Если в индустриальных чешских областях, отличавшихся высоким уровнем урбанизации, обязательную под-

[51] Учащиеся городских училищ соотнесены с числом детей, записанных 5—7-ю годами ранее в первый класс начальной школы (первоклассники 1921—1923, 1922—1924 и т. д. учебных годов). SP RČS, D. IV, str. 362; Statistická ročenka RČS 1934, str. 236—237; 1938, str. 254—255; ČS, Řada II (Školství), seš. 10, str. 17*, seš. 11, str. 24*.

inslav

готовку в объеме городского училища, т. е. неполное среднее образование в начале 30-х годов получало уже не менее 56% поколения, то в Словакии, где степень урбанизации была гораздо меньшей и где сам этот тип школ был лишь недавно организован — пока еще лишь 21% поколения. Общие же итоговые данные (48,5% школьников 6—8-го годов обучения — в городских училищах) характеризуют те предельные возможности, которые могла предоставить существующая система народных школ в Чехословакии накануне ее реорганизации реформой 1935 г.

Наряду с расширением начальной и неполной средней школы, в межвоенный период имело место и определенное расширение системы среднего образования. Развитие средней школы в 20—30-е годы характеризовалось показателями, отраженными в табл. 24.

Таблица 24

Развитие средних школ в Чехословакии в 20—30-е годы XX в.

Год	Средние школы				Учащиеся средних школ, тыс.			
	Чешские обл.	Словакия	Закарпатская Украина	Чехословакия	Чешские обл.	Словакия	Закарпатская Украина	Чехословакия
1920	253	44	3	300	73,1	12,3	1,4	86,8
1921	256	41	4	301	77,1	13,2	1,6	91,9
1925	240	42	5	287	81,3	16,6	2,3	100,1
1929	239	44	5	288	62,1	16,6	2,3	81,0
1935	239	46	7	292	—	25,1	—	133,0

Примечание. SR RČS, D. II, str. 20—21; D. III, str. 12—13; D. IV, str. 362; Statistická ročenka RČS, 1934, str. 231; 1936, str. 231; 1938; str. 249; ČS, Řada II (Školství), seš. 1—11; «Školstvo na Slovensku», str. 111, 151; «Zprávy statního Uřadu statistického», 1935, № 3—7, str. 30—32.

Таким образом, сеть общеобразовательных средних школ ни по областям, ни в целом по Чехословакии за период 1920—1935 гг. практически совершенно не изменилась, даже несколько сократилась. Правда заметные сдвиги произошли в соотношении отдельных профилей среднего образования. Так, удельный вес учащихся традиционных типов средних школ сократился: у класси-

inslav

ческих гимназий с 21,2% в 1919 г. до 10,2% в 1935 г., а у реальных училищ соответственно — с 35,4 до 15,0%.

На первый план выходят реальные гимназии (рост с 31,6 до 60,0%) и реформированные реальные гимназии (рост с 4,5 до 14,8%), программы которых совмещали в себе достоинства гимназического и реального курсов [52].

Своеобразный характер имела эволюция числа школьников средних учебных заведений, в которой можно отметить три периода: подъем 1919—1924 гг.—с 84,2 тыс. учащихся до 102,8 тыс.; спад 1925—1929 гг. до 81,0 тыс.; и, наконец, с начала 30-х годов новый и весьма интенсивный подъем (1935 г. — 133,0 тыс. школьников). (Кстати, в восточных областях спад был не столь уж заметным и к тому же менее длительным: в Словакии—1926—1927 гг., а в Закарпатской Украине — 1926 г.). Колебание этих абсолютных показателей само по себе могло быть обусловлено действием разнородных факторов — и демографических, и социальных, и экономических.

Поэтому более существенным представляется попытаться определить удельный вес учащихся гимназий и реальных училищ в составе контингента молодежи соответствующих возрастов или в составе школьников данной ступени образования. К сожалению, материалы, которыми мы располагаем, весьма отрывочны. На основании статистики приема в гимназии и реальные училища можно установить процент молодежи, попавшей в эти учебные заведения лишь за отдельные годы. Из детей, записанных в первый класс начальной школы, пять лет спустя поступили в первый класс средней школы (в %) [53]:

Год	Чешские обл.	Словакия	Закарпатская Украина	Чехословакия
1926	6,7	4 1	2 2	5,7
1927	7,9	5,5	2,7	6,8
1933	—	—	—	7 8
1934	—	—	—	7.6
1935	—	—	—	8 2

[52] ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 13; «Statistický přehled RČS 1930», str. 231; 1936, str. 414.

[53] ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 13; SP RČS, D. IV, str. 362; «Statistický přehled ČSR 1936», str. 413.

inslav

Отметим прежде всего разницу в квотах поколений, поступающих в среднюю школу в чешских областях, Словакии и Закарпатской Украине. Так же, как и приведенные выше данные о квотах школьников городских училищ, они свидетельствуют о существенных диспропорциях в культурном развитии отдельных областей страны. Но если при характеристике структуры обязательной подготовки молодежи (коммунальная школа — городское училище) прямые количественные характеристики, бесспорно, осложнены историческими различиями лишь недавно унифицированных систем народной школы, то здесь мы имеем возможность прямо связать количественные показатели с уровнем общего капиталистического развития отдельных областей, поскольку система средних учебных заведений была традиционной и в принципе одинаковой. В чешских областях в среднюю школу поступало относительно в 1,5 раза больше учащихся, чем в Словакии, и в 3 раза больше, чем в Закарпатской Украине. Причем, следует иметь в виду, что эти показатели 1926—1927 гг. относятся как раз к периоду спада, который в большей степени затронул западные, нежели восточные области страны.

Следовательно, действительные диспропорции между западными и восточными областями страны были еще более глубокими.

В целом же для среднего образования характерна несомненная тенденция к расширению — с 5,7% поколения в 1926 г. (1915 г. рождения) до 8,2% — в 1935 г. (1924 г. рождения).

Правда, далеко не все поступавшие в гимназии или реальные училища непременно их заканчивали. В средней школе существовал значительный отсев, причины которого можно условно охарактеризовать как «добровольные» (уход после четвертого класса гимназии в среднюю специальную школу, куда охотнее принимали выпускников низших гимназий, чем выпускников городских училищ) и «недобровольные» (недостаточная успеваемость, материальная необеспеченность). Как показывает чехословацкая статистика первой половины 20-х годов, примерно 26—27% (в Словакии — до 34%) поступивших в гимназии отсеивались в первые четыре года обучения и еще 25% переходили после четвертого класса в средние специальные школы, так что в пятом клас-

inslav

се продолжала учебу в среднем лишь половина поступивших, а благополучно оканчивали среднюю общеобразовательную школу около 40% (в Словакии — 35%) бывших гимназических первоклассников[54].

Наличие данных о квоте школьников городских училищ и квоте поступающих в гимназии и реальные училища в 1933—1935 гг. позволяет нам реконструировать общую картину распределения учащихся в звене неполной средней школы в этот период (т. е. накануне реформы 1935 г.) по Чехословакии в целом:

Год	Поступило в гимназии и реальные училища	Училось в городских училищах	Оставалось в старших классах коммунальных школ
1933	7,8	45,6	46,6
1934	7,6	46,7	45,7
1935	8,2	48,5	43,3

Определяемый нами лишь по числу первоклассников (т. е. без учета отсева в двух последующих классах) удельный вес учащихся гимназий будет несколько выше действительного. Однако в целом установленные пропорции достаточно близко соответствуют образовательной структуре поколения 1916—1920 гг. рождения, учившегося в школе второй ступени в первой половине 30-х годов.

Какова же была социальная характеристика этих потоков? Дать цельную картину социального состава учащихся всех типов школ — дело довольно сложное, ибо систематический учет школьников под этим углом зрения, разумеется, не велся. Здесь нам придется опираться на два вида источников — материалы официальной чехословацкой статистики и материалы социологических обследований, в разное время проведенных по отдельным типам школ.

Учет социального состава учащихся 6—8 классов коммунальных школ в межвоенной Чехословакии, насколько нам известно, не производился. Социальная ха-

---

[54] ČS, Řada II (Školství), seš. 11, str. 14*—15*.

inslav

рактеристика школьников городских училищ была сделана один раз — в 1929/30 г. Опрос, проведенный тогда одним из прогрессивных деятелей чехословацкой педагогики Л. Коубком, был весьма широким (все городские училища без различия языка обучения на территории всей страны), а его материалы достаточно репрезентативными (28% школьников) [55]. Попытки учесть социальный состав учащихся общеобразовательных средних школ предпринимались неоднократно. В официальной статистике первая и, кстати, наиболее подробная и точная его характеристика была сделана в 1920—1921 гг. [56] Это был максимально полный учет из всех, которые делались в подобном плане (все учащиеся гимназий всех типов и реальных училищ на территории всей страны). Последующие попытки, предпринятые Государственным статистическим управлением уже в 30-е годы, в целом были неудачны, и их результаты малопригодны для анализа [57]. В 30-е же годы был произведен учет социального состава выпускников общеобразовательных средних школ. Результаты анкеты, проведенной социологами Я. Долежалом и З. Ульрихом, весьма интересны, хотя и не имеют всеобщего значения (опрос охватывал территориально только чешские области, причем гимназии и реальные училища лишь с чешским языком обучения) [58].

Таким образом, имеющиеся материалы в целом позволяют проанализировать главный из интересующих нас вопросов — различие в социальном составе учащихся массовой неполной средней школы (тип городских училищ) и учащихся избирательной неполной и полной средней школы (гимназии и реальные училища). Кроме того, данные о социальном составе выпускников средних школ вполне могут служить своего рода предварительной характеристикой и студенчества высшей школы.

Судя по имеющимся материалам, общая картина социального состава учащихся городских училищ, с одной

---

[55] *L. Koubek.* Sociologický výzkum žactva měšť. škol ve šk. roce 1929/30. Praha, 1932.

[56] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 37 *—43 *; seš. 4, str. 66 *.

[57] «Zprávy SÚS», 1935, № 3—7, str. 44—45.

[58] *J. Doležal, Z. Ullrich.* Výzkum abiturientů českých středních škol v zemí České a Moravsko-Slezské ve školním roce 1933/34. «Statistický obzor», 1935, № 4—5, str. 191—203.

inslav

стороны, и средних школ — с другой, в 20-е годы была следующей (в %)[59]:

Категории населения	Городские училища, 1929/30 г.	Средние школы, 1920/21 г.
1. Промышленные рабочие	20,3	6,9
2. Рабочие прочих отраслей хозяйства	6,2	1,8
3. Сельскохозяйственные рабочие	5,4	1,2
Категории 1—3 вместе	31,9	9,9
4. Мелкие служащие	13,9	9,7
5. Мелкое крестьянство	13 0	4,5
Категории 1—5 вместе	58,8	24,1
6. Чиновничество всех категорий, преподаватели школ всех типов, офицерский корпус, лица свободных профессий	6,9	37,8
7. Предприниматели (промышленность и транспорт)	0,8	3,9
8. Предприниматели (торговля, мелкая промышленность), рантье и т. д.	19,5	24,6
Категории 7 и 8 вместе	20,3	28,5
9. Крестьяне и крупные землевладельцы	11,8	7,8
10. Прочие	2,2	1,8

Итак, не менее 30,5% школьников городских училищ принадлежало к семьям, связанным с сельским хозяйством (категории 3, 5, 9, частично 6), остальные — преимущественно к городским слоям, в том числе 40,4% составляли рабочие и мелкие служащие (категории 1, 2, 4), 19,5% — мелкие предприниматели и т. п. В целом к низшим слоям общества принадлежало, по-видимому, не менее 75—80% состава школьников городских училищ (категории 1—5 полностью, 8 и 9 частично). Демократический характер этого типа школы очевиден.

Совсем иная картина — социальный состав учащихся гимназий и реальных училищ. Дети рабочих и мел-

---

[59] *L. Koubek*. Указ. соч., стр. 8—13, 22—28, 41; ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 40*—41*.

inslav

ких крестьян (категории 1—3, 5) представлены в них относительно в 3 раза меньше, нежели в городских училищах (14,4%), сокращается процент детей мелких служащих (с 13,9 до 9,7%), а также крестьян. Зато возрастает доля мелкой и средней городской буржуазии, более чем в 5 раз увеличивается «представительство» чиновников и крупных предпринимателей (категории 6 и 7 — 41,7%), в 9 раз — крупных землевладельцев (0,9% в гимназиях против 0,1% в городских училищах).

Таким образом, не менее 50%, а может быть и около 55%, или даже 60% состава учащихся средних школ (категории 6 и 7 полностью, 8 и 9 частично) принадлежало к привилегированным и имущим слоям общества. Точность этой оценки может быть прокорректирована данными о плате за обучение в средних школах. В 1920/21 г. обучение оплачивали 53,5% учащихся гимназий и реальных училищ[60]. И если чехословацкую среднюю школу и нельзя охарактеризовать в точном смысле как замкнуто-элитарную, то во всяком случае ее недемократизм сравнительно со всеобщей школой несомненен. Правда, степень элитарности средней школы по отдельным областям страны и особенно по отдельным национальным типам школы разнилась довольно значительно. Наиболее консервативным был состав венгерских и немецких гимназий, заметно демократичнее был состав словацких и чешских средних школ. Так, например, удельный вес детей из семей рабочих, мелких служащих и мелких крестьян (категории 1—3, 4, 5) в 1920/21 г. по отдельным национальным типам средних школ был следующим (в %)[61]:

Школы по языку обучения	Рабочие	Мелкие служащие	Мелкие крестьяне	Всего
Чешские	11,5	11,2	4,8	27,5
Словацкие	9,8	9,6	10,1	29,5
Украинские	2,9	4,0	13,6	20,5
Немецкие	6,5	7,6	2,6	16,7
Венгерские	6,1	5,3	2,2	13,6

[60] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 78—79; seš. 4, str. 127.
[61] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 37 *—38 *, seš. 4, str. 66*.

inslav

Приведенная нами характеристика социального состава учащихся средних школ относится к 1920/21 г., когда действовали еще старые австрийские нормы платы за обучение. При этих нормах число гимназистов, освобожденных от оплаты составляло 43—47% учащихся. С 1 января 1922 г. были введены в действие более демократические нормы, которые, однако, в 1926 г. были ревизованы. Число школьников, освобожденных от оплаты, поднявшееся к 1924 г. до 80%, в 1927 г. сократилось до 60% [62]. Хотя удельный вес освобожденных от платы за обучение и не является автоматически адекватным показателем удельного веса низших социальных слоев, тем не менее можно полагать, что упомянутое законодательство должно было повлиять на социальный состав учащихся средних школ в сторону его определенной демократизации.

В связи с анализом социального состава учащихся гимназий и реальных училищ было бы небезынтересно рассмотреть роль средней школы как механизма социальной мобильности несколько подробнее. И здесь более показательны будут данные о социальном составе не всех учащихся, а лишь выпускников гимназий и реальных училищ.

К сожалению, имеющиеся материалы (относящиеся к середине 30-х годов) охватывают только чешские средние школы на территории Чехии, Моравии и Силезии. Поэтому отражаемая ими картина характерна лишь для индустриальных областей страны, причем и для них может быть использована с оговорками, ибо социальный состав учащихся немецких гимназий был консервативнее. Социальный состав выпускников чешских гимназий и реальных училищ в Чехии, Моравии и Силезии в 1933/34 г. был следующим (в %) [63]:

Рабочие	7,3	Чиновники	37,6
Мелкие служащие	11,3	Остальные	43,8

Состав выпускников гимназий и реальных училищ представляет собой одну из коренных характеристик сред-

[62] ČS, Řada II (Školství), seš. 2, str. 78—79; seš. 4, str. 127; seš. 6, str. 55; seš. 7, str. 58; seš. 8, str. 54; seš. 9, str. 60; seš. 10, str. 64; seš. 11, str. 64.

[63] *J. Doležal, Z. Ullrich.* Указ. соч., стр. 195.

inslav

ней школы в социальном аспекте. Напомним, что до последних классов гимназии доходили примерно 40% бывших гимназических первоклассников. Из остальных 60% — около 33% переходили после 4 класса или позже в средние специальные школы, а все прочие отсеивались на протяжении первых четырех лет обучения. Следовательно, до старших классов доходили те, кто выдерживал и материально и по способностям 8 лет обучения и намеревался далее или продолжить учебу в высшей школе (55% выпускников), или дополнить общее среднее образование специальным (35% выпускников), или, наконец, сразу перейти к практической деятельности там, где была необходима и достаточна общеобразовательная подготовка (10% выпускников) [64].

Таким образом, в числе выпускников общеобразовательных средних школ преобладали те, кто не собирался ограничиваться одним только общим средним образованием и имел материальные и иные возможности для продолжения обучения, главным образом в высшей школе.

Следует отметить, однако, что сам по себе социальный состав учащихся и выпускников средних школ обусловливался отнюдь не только чисто материальными моментами — объемом материальных издержек, необходимых для обучения в гимназии или реальном училище. Не менее важную и существенную роль играли и факторы социально-психологического порядка — престиж среднего образования в различных слоях общества.

В среде бюрократии, традиционного привилегированного сословия государственных чиновников (в широком смысле), среднее и высшее образование рассматривалось как нечто само собой разумеющееся, как необходимое условие, обеспечивающее их детям сохранение высоких социальных позиций в обществе. Дело в том, что для многих категорий государственных чиновников образовательный ценз был не только фактором, косвенно влияющим на служебное положение, доходы и т. п., но и прямо предписанной служебной нормой. Закон

---

[64] Возможное дальнейшее распределение выпускников составлено на основании опроса 10 тыс. выпускников 1934, 1936 и 1937 гг. чешских гимназий и реальных училищ в Чехии, Моравии и Силезии. *Z. Ullrich.* Životní plany našich abiturientů v letech 1934—1937. «Statistický obzor», 1937, № 6—10, str. 341.

inslav

1926 г. о государственных служащих сохранил образовательный ценз в качестве принципа, определяющего место чиновника в иерархии служебных должностей[65]. Было установлено IV служебных категории. Для II служебной категории было предписано обязательное образование в объеме полной общеобразовательной средней школы, для категории Ic — полная общеобразовательная средняя школа и как минимум 2 курса высшей школы, для категории Ib — высшее образование, базирующееся на средней общеобразовательной школе и для категории Ia — два высших образования. В соответствии с этим, например, начинающий чиновник IV и III служебных категорий не мог рассчитывать на оклад выше 4 ступени тарифной сетки (30,6 тыс. крон в год), чиновник II служебной категории — выше 3 ступени (39 тыс. крон в год). На оклад, соответствующий 2 и 1 ступеням тарифной сетки (54 тыс. и 72 тыс. крон в год) могли рассчитывать лишь чиновники I служебной категории[66].

Несколько иное отношение к общеобразовательной средней школе наблюдалось в среде мелкой и средней буржуазии. Здесь считалось целесообразным давать детям среднее специальное образование коммерческого или иного профиля в соответствии с характером «дела», наследуемого ими от родителей. Поэтому общее среднее образование рассматривалось скорее как своего рода реклама, необходимая для престижа фирмы, роскошь, свидетельствующая об успехе и благополучии предприятия. Должные социальные позиции детям в этой среде обеспечивало не образование, а капитал, состояние родителей.

И лишь среди социальных низов общества среднее образование рассматривалось как способ обеспечить своим детям лучшее материальное и социальное положение в будущем. Это относится и к рабочему классу и в еще большей степени к категории мелких служащих — молодому и в 20—30-е годы быстро развивающемуся слою работников капиталистической сферы обслуживания.

---

[65] Čis. 103/1926 Sbzan, str. 433—477.

[66] Размер основных служебных окладов показан для группы начинающих чиновников, т. е. без учета надбавок за стаж, территориальных надбавок (в зависимости от величины населенного пункта) и выплат на детей.

inslav

Для этих социальных групп средняя школа действительно выступает как прямой механизм социальной мобильности.

Итак, какова же была реальная роль средней школы в качестве механизма социальной карьеры? По оценке Я. Долежала и З. Ульриха, полученное среднее образование несомненно означало тот или иной социальный рост примерно для 50% выпускников чешских гимназий и реальных училищ в Чехии, Моравии и Силезии[67]. В эту группу они целиком включают выпускников, родителями которых были рабочие или мелкие служащие (18,6%), одну треть выпускников, родители которых принадлежали к слою чиновников (т. е. около 12% от общего числа), и, наконец, половину тех, чьи родители попали в недифференцированную категорию «самостоятельных и предпринимателей» (т. е. около 20% общего числа выпускников). Эта оценка нам представляется значительно завышенной, а сам метод определения низшей социальной группы чересчур свободным. Не следует забывать, что речь идет о выпускниках 1934 г. (кстати, первого послекризисного года), поступивших в гимназию в 1926 г., т. е. уже после ревизии постановления 1921 г. Со столь щедрой оценкой роли средней школы как механизма социальной карьеры поэтому плохо согласуются имеющиеся сведения о студенчестве высшей школы. В первой половине 20-х годов в чехословацких высших школах было освобождено от платы за обучение 20—22% студентов. В конце 20-х годов, когда в вузы пришел контингент молодежи, учившейся в гимназиях в период действия постановления 1921 г.— число освобожденных от платы поднялось до 30—35%[68]. В 30-е годы удельный вес материально необеспеченных студентов вновь сократился. Учитывая все эти обстоятельства, роль чехословацкой средней школы как механизма социальной карьеры в середине 30-х годов следовало бы оценить гораздо более скромно: полученное среднее образование означало действительный социальный рост примерно для 20—25% учащихся. Напомним также, что речь идет о чешских гимназиях и реаль-

---

[67] *J. Doležal, Z. Ullrich.* Указ. соч., стр. 202.

[68] ČS, Řada II (Školství). Seš. 4, str. 26; seš. 5, str. 26; seš. 7, str. 21; seš. 8, str. 21; seš. 9, str. 21; seš. 10, str. 21; seš. 11, str. 21.

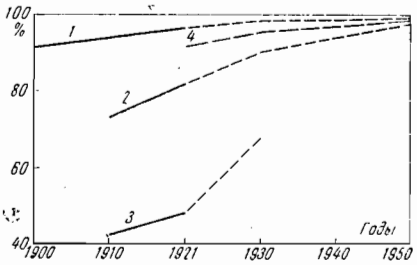
inslav

Диаграмма 14

Грамотность населения Чехословакии в XX в.

Ценз с 6 лет и старше. Данные 1930 г. по цензу с 11 лет и старше

1 — Чешские области
2 — Словакия
3 — Закарпатская Украина
4 — Чехословакия



ных училищах, социальный состав которых отличался наибольшей демократичностью и что средние показатели по стране в целом были куда менее благоприятными.

В заключение следует охарактеризовать сами результаты развития образования в Чехословакии в межвоенное двадцатилетие. Поступательный рост начальной, неполной средней, а также и средней школы проявился в дальнейшем развитии соответствующих типов образования. Рассмотрим прежде всего эволюцию грамотности, расширение которой оставалось в эти годы одним из основных процессов в развитии образования в Словакии, а в Закарпатской Украине было доминирующим (см. диаграмму 14). Перепись, проведенная 1 декабря 1930 г., зафиксировала следующие сдвиги в уровне грамотности населения страны (население в возрасте 11 лет и старше, в %) [69]:

	Умели читать и писать	Умели только читать	Не умели ни писать, ни читать
Чешские обл.	98,39	0,29	1,32
Словакия	90,03	1,81	8,16
Закарпатская Украина	68,02	1,10	30,88
Чехословакия	95,29	0,64	4,07

Итак, грамотность населения в чешских областях поднялась до 98,4%, в Словакии—до 90,0%, а в Закарпатской Украине — до 68,0%. (Следует отметить, что перенос нижней границы ценза на возраст 11 лет и исклю-

[69] ČS, Řada VI (Sčítání lidu), seš. 11. Praha, 1937, str. 12*.

inslav

чение из подсчета младшей группы 6—10 лет, осуществленные в переписи 1930 г., несколько ухудшили показатели грамотности населения, особенно восточных областей. При цензе «с 11 лет и старше» удельный вес неграмотных по стране поднялся на 0,33, в Словакии на 0,86%, а в Закарпатье — даже на 3,52% сравнительно с цензом «6 лет и старше». Следовательно, при сохранении прежнего ценза и уровень грамотности, и темпы ее развития были бы несколько более высокими).

Разница цензов в переписях 1921 г. и 1930 г. не позволяет, к сожалению, охарактеризовать темпы роста грамотности за данное десятилетие достаточно точно. Сопоставимые материалы (население от 6 лет и старше) имеются лишь по группе неграмотных. В Словакии число неграмотных в общем составе населения, исключая дошкольников, сократилось с 15,1% до 7,3%, т. е. на 7,8%, а в Закарпатской Украине с 50,2% до 27,4%, т. е. на 22,8% [70]. Темпы роста грамотности в Закарпатье были весьма высокими. (Для сравнения укажем, что темпы сокращения неграмотности между переписями 1910 г. и 1921 г. в Словакии составляли примерно 7,3%, а в Закарпатской Украине — лишь 5%).

Прогресс грамотности в Закарпатской Украине шел не только за счет расширения всеобуча и сменности поколений, ощутимые результаты давали и внешкольные источники образования. В начале 20-х годов здесь была создана сеть специальных курсов для неграмотных и малограмотных, через которые прошло около 50 тыс. человек [71]. Занятия на них велись от 9 до 14 часов в неделю.

Небезынтересно отметить, что поскольку 80—90% участников курсов составляли мужчины, это явилось одной из причин увеличения здесь разрыва мужской и женской грамотности. Если в чешских областях разрыв этот сократился до долей процента, а в Словакии — до 4,7%, то в Закарпатской Украине возрос до 13,6% [72].

Перепись 1930 г. зафиксировала заметный прогресс в национальной грамотности словаков и украинцев. Грамотность у словаков («чехословаков» в Словакии) сравнительно с 1921 г. поднялась не менее, чем на 10%

---

[70] ČS, Řada VI (Sčitaní lidu), seš. 11, str. 12*.
[71] ČS, Řada II (Školství), seš. 1, str. 50*, seš. 6, str. 13*; seš. 7, str. 18*; seš. 8, str. 15*; seš. 9, str. 14*; seš. 10, str. 16*.
[72] ČS, Řada VI (Sčitaní lidu), seš. 11, str. 12*.

inslav

и достигла уровня 90,0%. Грамотность у украинцев в целом по стране поднялась не менее, чем на 22,2% и составила 58,6%, у украинцев же на территории собственно Закарпатской Украины рост грамотности был не менее 24%, а общий уровень ее в 1930 г. — 56,1% [73].

Следствием происшедших в 20-е годы значительных сдвигов в грамотности населения восточных областей явилось заметное улучшение соответствующих показателей и по стране в целом. В результате, Чехословакия к 1930 г. перегоняет по уровню грамотности населения Францию и Бельгию и закрепляется на 10 месте в Европе. (Правда, в межвоенное двадцатилетие сам критерий грамотности все более утрачивает свое прежнее значение универсального показателя образовательного уровня населения).

Результаты развития грамотности за 1921—1930 гг. позволяют предположить, что в последующем десятилетии, а точнее — во второй половине 30-х годов — процесс распространения грамотности в Словакии несомненно должен был бы уже завершиться, а в Закарпатской Украине — закончить центральную фазу и вступить в заключительную фазу. Действительно, перепись 1940 г. в Словакии показала, что число неграмотных здесь сократилось до 5,4%, причем 4,4% приходилось на старшие поколения, прошедшие еще венгерскую школу, и лишь 1% падал на поколения, учившиеся в межвоенные годы [74]. Следовательно коэффициент полезного действия народной школы, определяемый степенью грамотности поколения, достиг в Словакии в этот период предельного уровня. Дальнейший ход процесса определялся лишь сменностью поколений.

Рост грамотности в восточных областях страны характеризует лишь часть сдвигов в образовательном уровне населения Чехословакии в 20—30-е годы. Для полной же характеристики эволюции образовательного уровня населения чешских областей, да и Чехословакии в целом, необходимы более широкие критерии — оценка удельного веса всех имеющихся типов и уровней школьного

---

[73] Там же.

[74] Напомним, что перепись 1940 г. проходила на территории Словацкого государства и не охватывала южных и восточных районов Словакии, оккупированных Венгрией («Statisticka prirucka Slovenska 1948». Bratislava, 1948, str. 254).

inslav

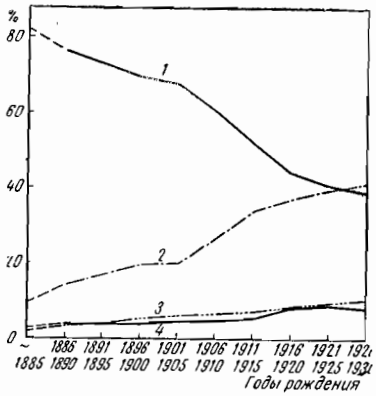


Диаграмма 15

Генерационная структура образования в Чехословакии по переписи 1950 г.

1 — коммунальная школа
2 — городское училище (включая примыкающие формы профессионально-технического ученичества)
3 — низшая специальная школа
4 — средняя и высшая школы

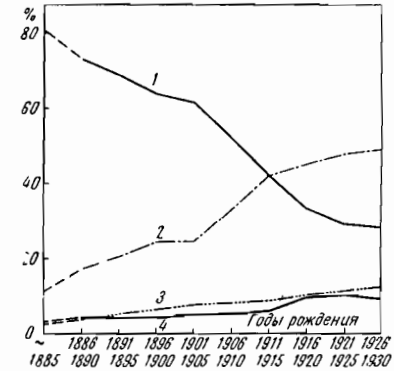


Диаграмма 16

Генерационная структура образования в Чешских областях по переписи 1950 г.

1 — коммунальная школа
2 — городское училище (включая примыкающие формы профессионально-технического ученичества)
3 — низшая специальная школа
4 — средняя и высшая школы

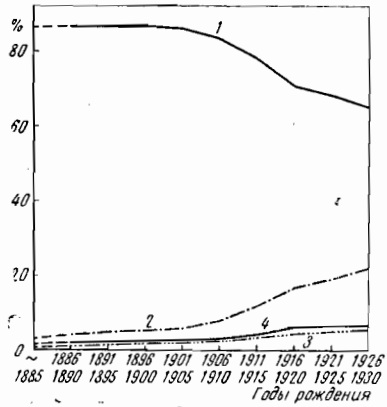


Диаграмма 17

Генерационная структура образования в Словакии по переписи 1950 г.

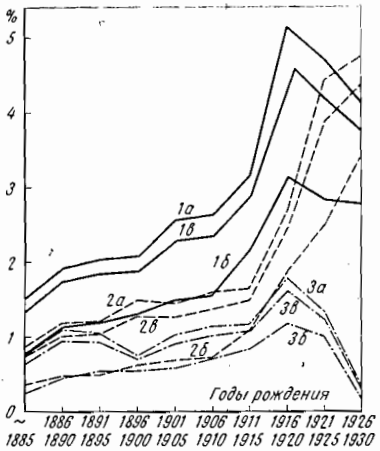
1 — коммунальная школа
2 — городское училище (включая примыкающие формы профессионально-технического ученичества)
3 — низшая специальная школа
4 — средняя и высшая школы

inslav

Диаграмма 18

Генерационная структура образования в Чехословакии по переписи 1950 г. Удельный вес среднего и высшего образования.

1 — средняя специальная школа
2 — общеобразовательная средняя школа
3 — высшая школа
а — Чешские области
б — Словакия
в — Чехословакия



образования. Образовательную структуру населения и характер ее эволюции мы можем реконструировать по соответствующим показателям образования тех поколений, которые прошли школу в годы буржуазной республики.

Материалы переписи 1950 г. показывают нам в этом отношении следующую картину (см. таблицы 25, 26, 27 и диаграммы 15, 16, 17 и 18).

Прежде всего, обращает на себя внимание значительное сокращение удельного веса образования типа коммунальной школы (т. е. начального) с 67,58% в поколении 1901—1905 гг. рождения — последнем поколении, прошедшем австрийскую народную школу,— до 40,35% в поколении 1921—1925 гг. рождения, успевшем окончить народную школу в канун второй мировой войны. (В чешских областях соответственно с 61,48% до 29,11%, в Словакии — с 86,06% до 68,18%). Одновременно в два раза повышается удельный вес группы с подготовкой в объеме городского училища (т. е. неполным средним образованием) — с 18,68% до 37,55% (в том числе в чешских областях — с 23,13% до 45,33%, а в Словакии — с 5,19% до 18,32%). (С учетом лиц, получивших на базе городского училища дальнейшее образование; удельный вес группы, прошедшей этот тип школы, был еще бо́льшим).

inslav

Таблица 25

Образовательная структура поколений по переписи 1950 г. Чехословакия

Уровень образования	до 1885	1886—1890	1891—1895
Коммунальная школа	81,85	76,31	73,00
Городское училище	8,93	13,42	15,92
Профессионально-техническое ученичество	0,39	0,64	0,86
1—2-х годичная специальная школа	1,91	3,10	4,14
Средняя специальная школа	1,33	1,74	1,84
Общеобразовательная средняя школа	0,74	1,01	1,03
Высшая школа	0,64	0,95	0,93
Прочее образование	0,25	0,25	0,22
Без образования	1,72	1,12	0,91
Нет сведений	2,24	1,46	1,15

Примечание. «Československá statistika». Nová Řada. Skupina A., sv. 26, str. 18.

Таблица 26

Образовательная структура поколений по переписи 1950 г. Чешские обл.

Уровень образования	до 1885	1886—1890	1891—1895
Коммунальная школа	80,45	73,23	68,93
Городское училище	10,85	16,38	19,45
Профессионально-техническое ученичество	0,45	0,74	0,97
1—2-х годичная специальная школа	2,32	3,74	4,98
Средняя специальная школа	1,50	1,92	2,03
Общеобразовательная средняя школа	0,86	1,17	1,20
Высшая школа	0,76	1,10	1,04
Прочее образование	0,28	0,26	0,21
Без образования	0,79	0,39	0,35
Нет сведений	1,74	1,07	0,84

Примечание. «Československá statistika». Nová Řada. Skupina A., sv. 26, str. 19.

inslav

Годы рождения						
1896—1900	1901—1905	1906—1910	1911—1915	1916—1920	1921—1925	1926—1930
69,35	67,58	60,07	51,57	43,91	40,35	38,78
18,62	18,68	24,91	32,34	35,41	37,55	38,22
1,00	1,24	1,76	1,71	1,67	2,00	2,96
5,24	6,30	6,73	7,33	8,75	9,59	10,41
1,87	2,29	2,35	2,88	4,57	4,17	3,74
1,27	1,25	1,36	1,49	2,45	3,86	4,35
0,70	0,90	1,01	1,07	1,61	1,24	0,29
0,14	0,18	0,23	0,25	0,33	0,23	0,09
0,77	0,65	0,66	0,51	0,41	0,30	0,36
1,04	0,93	0,92	0,85	0,89	0,71	0,80

Годы рождения						
1896—1900	1901—1905	1906—1910	1911—1915	1916—1920	1921—1925	1926—1930
63,76	61,48	52,08	42,08	33,35	29,11	28,28
23,18	23,13	30,97	39,91	43,04	45,33	45,35
1,14	1,48	2,13	2,05	2,03	2,49	3,63
6,39	7,74	8,24	8,73	10,41	11,43	12,39
2,07	2,56	2,63	3,15	5,14	4,71	4,14
1,48	1,44	1,59	1,64	2,68	4,42	4,73
0,75	1,01	1,12	1,15	1,79	1,33	0,34
0,15	0,18	0,23	0,22	0,34	0,25	0,11
0,30	0,26	0,28	0,29	0,27	0,18	0,21
0,78	0,72	0,73	0,78	0,95	0,75	0,82

inslav

Таблица 27

Образовательная структура поколений по переписи 1950 г. Словакия

Уровень образования	до 1885	1886—1890	1891—1895
Коммунальная школа	86,36	86,46	86,46
Городское училище	2,80	3 66	4,25
Профессионально-техническое ученичество	0,20	0,34	0,51
1—2-х годичная специальная школа	0,61	0,98	1,35
Средняя специальная школа	0,78	1,13	1,19
Общеобразовательная средняя школа	0,37	0,47	0,50
Высшая школа	0,25	0,45	0,54
Прочее образование	0,16	0,21	0,24
Без образования	4,68	3,52	2 75
Нет сведений	3,79	2 78	2,21

Примечание. «Československá statistika». Nová Řada. Skupina A.,

Таким образом, структура обязательной общеобразовательной подготовки заметно улучшилась, особенно в чешских областях.

Вместе с тем, в 20-е годы возобновляется прерванная войной тенденция к дальнейшему расширению среднего образования (см. диаграмму 18). Весьма заметный сдвиг в развитии среднего и особенно среднего специального образования, происходит в 30-е годы. Он был, по-видимому, обусловлен послекризисной модернизацией технической базы промышленного производства, расширившей потребности в специалистах повышенного уровня подготовки. Удельный вес группы со средним специальным образованием возрастает с 1,87% (поколение 1896—1900 гг. рождения, получившее эту подготовку еще в период Австро-Венгрии) до 4,57% (поколение 1916—1920 гг. рождения, успевшее окончить среднюю специальную школу еще перед войной), в том числе в чешских областях с 2,07% до 5,14% и в Словакии с 1,30% до 3,12%.

В целом же доля лиц со средним, средним специальным и высшим образованием (последнее, впрочем, в 20—30-е годы не обнаруживает тенденции к повышению) поднялась в соответствующих поколениях с 3,84%

inslav

Годы рождения						
1896—1900	1901—1905	1906—1910	1911—1915	1916—1920	1921—1925	1926—1930
86,43	86,06	83,42	78,24	70,74	68,18	64,90
4,66	5,19	7,19	11,07	16,01	18,32	20,48
0,57	0,52	0,69	0,75	0,74	0,78	1,29
1,72	1,94	2,31	3,41	4,53	5,04	5,51
1,30	1,48	1,54	2,15	3,12	2,82	2,76
0,62	0,68	0,72	1,07	1,86	2,48	3,40
0,54	0,57	0,70	0,83	1,18	1,01	0,17
0,15	0,17	0,22	0,33	0,32	0,16	0,04
2,22	1,84	1,78	1,15	0,76	0,59	0,74
1,79	1,55	1,43	1,00	0,74	0,62	0,71

Sv. 26, str. 19.

до 8, 63% (в чешских областях с 4,30% до 9,61%, в Словакии — с 2,46% до 6,16%).

В межвоенное 20-летие в Чехословакии — особенно в индустриальных чешских областях — получает значительное развитие и низшее (2-годичное) специальное образование (рост с 5,24% в поколении 1896—1900 гг. рождения до 8,75% в поколении 1916—1920 гг. рождения, в том числе в чешских областях — до 10,41% и в Словакии — до 4,53%).

Таким образом, группа лиц, обладавшая образованием выше обязательного, поднялась за двадцатилетие в указанных поколениях с 9,2% до 17,7%, в том числе в Словакии с 4,4% до 11,0%, а в чешских областях — с 10,8% до 20,3%.

Общие сдвиги в образовательной структуре поколений, происшедшие за межвоенное 20-летие, могут быть охарактеризованы по чешским областям, Словакии и по стране в целом следующими показателями (для сопоставления взяты поколения 1896—1900 гг. рождения — левая колонка и 1916—1920 гг. рождения — правая колонка; первое поколение закончило среднюю школу еще в Австро-Венгрии, а второе — накануне второй мировой войны):

inslav

	Чешские обл.		Словакия		Чехословакия	
Без образования и без сведений об образовании	1,1	1,2	4,0	1,5	1,8	1,3
Начальная школа	63,8	33,4	86,4	70,7	69,4	43,9
Неполная средняя школа (включая примыкающие формы профессионально-технического ученичества)	24,3	45,1	5,2	16,8	19,6	37,1
Образование выше обязательного	10,8	20,3	4,4	11,0	9,2	17,7
В том числе:						
средняя, средняя специальная и высшая школы	4,3	9,6	2,5	6,2	3,8	8,6

Итак, значительное улучшение образовательной структуры поколений в результате сокращения удельного веса начального образования и расширения неполного среднего образования, а также всех форм образования выше обязательного — очевидно. (Отметим, кстати, что показатели, характеризующие структуру образования поколения 1916—1920 гг. рождения, весьма точно согласуются с соответствующими показателями распределения школьников по разным типам школ II ступени в начале 30-х годов.)

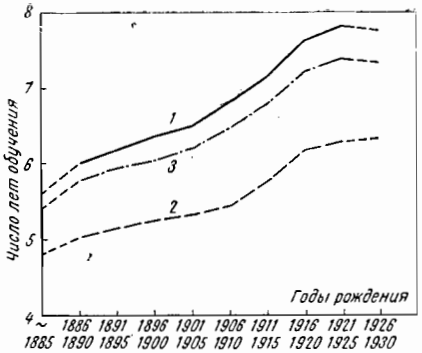
Вместе с тем очевидно также, что существенные диспропорции в образовательной структуре поколений чешских областей и Словакии, унаследованные от Австро-Венгрии, за межвоенный период практически не сократились. Несмотря на заметные сдвиги, происшедшие в развитии словацкой школы в эти годы (в результате чего, например, удельный вес лиц с образованием выше начального поднялся в указанных поколениях с 9,6% до 27,8%), рост образования в чешских областях шел еще быстрее (удельный вес лиц с образованием выше начального поднялся соответственно с 35,1% до 65,4%).

Для более наглядной характеристики эволюции образовательного уровня в межвоенный период целесооб-

inslav

Диаграмма 19
Медианный уровень образования поколений по переписи 1950 г.

1 — Чешские области
2 — Словакия
3 — Чехословакия



разно использовать взвешенный показатель медианного уровня образования возрастных групп. Этот показатель выводится соотнесением всей суммы учебных лет, затраченных данным поколением на образование, с общим числом лиц в данной возрастной группе. Сложность однако заключается в том, что формальная длительность школы не является определяющей при оценке реального характера и уровня образования.

В переписи 1950 г. при учете образовательного уровня населения была поэтому сделана попытка свести все многообразие исторически предшествующих типов школ к единому знаменателю новой школьной системы, утвержденной законом 1948 г. В отношении неполной средней, средней и высшей школы это не вызывало трудностей. Коммунальная же школа, независимо от того, была ли она 5-летней (в городах), 6-летней (в Словакии до 1926 г.) или же 8-летней (в деревнях), вся целиком была приравнена к начальному образованию[75].

При подсчете медианного уровня образования (число лет обучения в среднем на душу населения) мы придерживались общепринятой в чехословацкой демографической литературе оценке длительности обучения в отдельных типах школ: коммунальная школа всех типов — 5 лет; городское училище — 8 лет; двухгодичная специальная школа — 10 лет; средняя специальная школа (включая педучилища) — 12 лет; гимназии и реальные училища — 13 лет; высшая школа — 17 лет[76]. Медиан-

---

[75] «Statistická ročenka RČS, 1957». Praha, 1957, str. 34, 43.
[76] *V. Srb.* Úvod do demografie, Praha, 1965, str. 93—94.

inslav

ный уровень образования отдельных поколений по данным переписи 1950 г. был следующим (см. также диаграмму 19):

Годы рождения	Чешские обл.	Словакия	Чехословакия
··· —1885	5,61	4,82	5,42
1886—1890	6,00	5,04	5,78
1891—1896	6,18	5,16	5,94
1896—1900	6,36	5,25	6,08
1901—1905	6,50	5,33	6,21
1906—1910	6,81	5,45	6,47
1911—1915	7,14	5,77	6,78
1916—1920	7,62	6,18	7,21
1921—1925	7,81	6,29	7,38
1926—1930	7,75	6,34	7,35

За период буржуазной республики медианный уровень образования возрос в целом по стране с 6,08 года в поколении 1896—1900 гг. рождения и до 7,21 года в поколении 1916—1920 гг. рождения, в том числе в чешских областях соответственно с 6,36 года до 7,62 года, а в Словакии с 5,25 года до 6,18 года. Судя по приведенным данным в межвоенное 20-летие происходит заметное ускорение темпов роста образовательного уровня населения по сравнению с периодом монархии — как в чешских областях, так и в Словакии. Вместе с тем, диспропорции в медианном уровне образования (а следовательно, и в общем культурном потенциале) западных и восточных областей страны не только не сокращаются, но даже возрастают. Отставание Словакии от чешских областей, составлявшее в поколении 1896—1900 гг. рождения 1,11 года, увеличилось в поколении 1916—1920 гг. рождения до 1,52 года.

Таковы были общие сдвиги в развитии образовательного уровня поколений в Чехословакии в межвоенный период. Хотя мы и не располагаем общими данными об образовательной структуре населения в 1921 г. и в 1930 г., все же приведенные позднейшие генерационные показатели достаточно надежно характеризуют основные тенденции развития образования в стране в рассматриваемое 20-летие. В подтверждение мы можем сопоставить соответствующие материалы переписей 1910 г. по словацким жупам и 1950 г. по Словакии. В составе всего

inslav

населения образование выше начального имели, в % (левая колонка — 1910 г., правая — 1950 г.):

	Население в 6 лет и старше		Население в 15 лет и старше	
Все типы школ выше коммунальной	3,87	16,55	5,07	20,28
В том числе средняя и высшая школы	1,40	2,91	1,89	3,57

Тенденция преимущественного роста неполного среднего образования при некотором (гораздо более медленном) увеличении среднего и высшего образования — очевидна.

Таблица 28

Образовательная структура населения Чехословакии в 1950 г. (население с 15 лет и старше)

Тип учебного заведения	Чешские обл.		Словакия		Чехословакия	
	тыс.	%	тыс.	%	тыс.	%
Коммунальная школа	3341,8	49,45	1875,3	76,64	5217,1	56,68
Городское училище	2264,2	33,51	315,7	12,90	2579,9	28,03
Профессионально-техническое ученичество	129,7	1,92	17,0	0,69	146,7	1,59
Низшая специальная школа	531,3	7,86	72,2	2,95	603,5	6,56
Средняя специальная школа	189,7	2,81	42,4	1,73	232,1	2,52
Средняя общеобразовательная школа	141,5	2,09	31,5	1,29	173,0	1,88
Высшая школа	61,7	0,91	13,4	0,55	75,1	0,82
Прочее образование	13,4	0,20	4,1	0,18	17,5	0,19
Без образования	21,7	0,32	40,1	1,64	61,8	0,67
Нет сведений	62,8	0,93	35,1	1,43	97,9	1,06
Итого	6757,8	100,00	2446,8	100,00	9204,6	100,00

Примечание. «Československá statistika». Nová Řada. Skupina A., Sv. 26, str. 18—19; «Statistická ročenka RČS 1957», str. 43.

inslav

В заключение нам остается дать общую оценку развития образовательного уровня населения Чехословакии. Как уже отмечалось, в качестве итогов всего предшествующего культурного развития страны в период капитализма с небольшими оговорками могут рассматриваться результаты, зафиксированные переписью 1950 г. (см. табл. 28).

Такова была образовательная структура населения Чехословакии в 1950 г. Общий медианный уровень образования населения (с 15 лет и старше) составлял в целом по стране 6,56 года, в том числе в чешских областях — 6,86, а в Словакии —5,70 года. Этот культурный потенциал сам по себе может быть охарактеризован как достаточно высокий. Вместе с тем, диспропорция в уровне культурного развития чешских областей и Словакии была значительной и составляла 1,16 медианных лет обучения.

inslav

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эволюция образовательного уровня населения — процесс исторический, развертывающийся под действием определенных исторических причин и имеющий свои определенные этапы. Мы рассмотрели его ход в Чехословакии с последней четверти XVIII в. и до начала второй мировой войны и попытались оценить его общие результаты в период капитализма.

После второй мировой войны в Чехословакии победила народно-демократическая революция. Народ Чехословакии приступил к строительству социалистического общества. Среди европейских стран народной демократии Чехословакия была одной из немногих, развитых в культурном отношении. Большинство же стран социалистического лагеря унаследовало от предшествующей эпохи разной степени культурную отсталость.

В нашей исторической литературе в качестве основной формы культурной отсталости обычно рассматривается неграмотность населения, в связи с чем и круг задач, решаемых социалистической культурной революцией на начальном ее этапе, ограничивается в этой литературе, как правило, ликвидацией неграмотности. При таком определении задач культурной революции в данной области сразу же возникает вопрос о характере и содержании процессов в тех странах, где неграмотность уже была преодолена или не представляла собой серьезного общественного явления (Чехословакия, отчасти Венгрия).

Нам представляется, прежде всего, что задачи ликвидации культурной отсталости, если рассматривать их не изолированно, а в надлежащей исторической ретроспективе, стояли в европейских странах народной демократии во второй половине 40-х годов XX в. несколько шире.

inslav

Прежде всего в качестве задач этого типа следует рассматривать не только задачу ликвидации неграмотности там, где она имела место, но и задачу введения и действительного осуществления обязательного неполного среднего образования — и там, где обязательное образование было лишь на уровне начального, и там, где неполное среднее образование в период буржуазного господства было лишь декларировано, но не реализовано.

Но дело не только в ликвидации культурной отсталости. Подъем образовательного уровня населения в эпоху социализма связан не только с тем, что социалистическая революция, ликвидируя социальное неравенство, привилегированность имущих классов в пользовании благами духовной культуры, открывает реальные возможности к устранению прошлой несправедливости, к постепенному сглаживанию культурного неравенства классов, наций и государств, присущего антагонистическому обществу. Необходимость подъема культурного уровня населения заложена прежде всего уже в самой задаче развития производительных сил нового общества.

Взаимосвязь роста образования с развитием машинной индустрии общеизвестна. Отсюда подъем образовательного уровня населения при социализме необходимо рассматривать не только как один из процессов социалистической культурной революции, но вместе с тем и как одно из условий социалистического переустройства промышленности, ее обновления на более высокой основе.

Во всякой социалистической революции, писал В. И. Ленин, после решения политических задач выдвигается «на первый план коренная задача создания высшего, чем капитализм, общественного уклада, именно: повышение производительности труда, а в связи с этим (и для этого) его высшая организация» [1]. Наряду с материальными предпосылками «условием повышения производительности труда является, во-первых, образовательный и культурный подъем массы населения... Во-вторых, условием экономического подъема является и повышение дисциплины трудящихся, уменья работать, спорости, интенсивности труда, лучшей его организации» [2].

---

[1] *В. И. Ленин.* Полн. собр. соч., т. 36, стр. 187.
[2] Там же, стр. 188.

inslav

Именно поэтому к безусловно необходимым предпосылкам экономической реорганизации общества при переходе к социализму В. И. Ленин относит в одном ряду машинное производство, сеть железных дорог и почтово-телеграфных сообщений, а также более или менее развитую сеть учреждений народного образования[3].

Из этого следует, что дальнейший подъем образовательного уровня населения в Чехословакии при переходе к социализму хотя и не проистекал из необходимости ликвидации культурной отсталости, однако не менее настоятельно диктовался потребностями дальнейшего развития производительных сил нового общества, потребностями общественного развития в целом. Характерно поэтому, что одним из первых законов социалистического государства, принятым после полного устранения буржуазии от политической власти в феврале 1948 г., был закон о школе. Закон 1948 г. не только ввел в действие новую школьную систему, построенную на принципе единой школы, но и продлил всеобщее обязательное образование с 8 до 9 лет, что наряду с кардинальной демократизацией избирательных типов школы послужило эффективной предпосылкой нового роста образовательного уровня населения Чехословакии в условиях социализма.

[3] См.: *В. И. Ленин.* Полн. собр. соч., т. 36, стр. 130—131.

inslav

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

Адамек К. (Adamek K.) 117, 140
Амерлинг К. С. 92
Аппоньи 176, 185, 186
Ауэрхан Я. (Auerhan J.) 22

Бадени С. Г. (Badeni St. H.) 114
Бездичек Я. (Bezdíček J.) 21
Блага И. А. (Bláha I. A.) 24
Блуха Й. (Blucha J.) 23
Боднарь А. Д. 26, 222
Бокес Ф. (Bokes F.) 24, 173, 178
Бондар А. 22, 153, 161, 178
Бониц Г. 90, 91, 160
Бузек К. (Buzek K.) 21, 209

Вайс А. (Weiss A.) 21
Вайцик Е. (Vajcík E.) 22
Ваня Й. (Váňa J.) 22, 67
Вессель Н. Х. 26
Винтер Е. (Winter E.) 60
Вольф Г. (Wolf G.) 21
Вотке К. (Wotke K.) 61
Врана С. (Vrána S.) 212
Врхлицкий Я. 124

Гавелька Ф. (Hávelka F.) 6
Галла К. (Galla K.) 23
Гаснер Л. 113
Гебауэр Я. 124
Гельферт И. А. (Helfert I. A.) 21, 56, 94
Гендрих Й. (Hendrych J.) 22
Геринг Э. 124
Глинкевич Я. (Glinkiewicz J.) 14
Голл Я. 124
Гостинский О. 124
Граздил А. (Hrazdil A.) 22

Дзюбинский С. Н. 26
Долежал Я. (Doležal J.) 24, 234, 237, 240
Домбровска-Зембжуска Е. (Dąbrowsko-Zembrzuska E.) 23, 211
Дртина Ф. 124
Дружинин Н. М. 55

Иосиф II 25, 54, 56, 61—66, 75, 152, 153
Иречек К. 124
Исламов Т. М. 176

Йиндра Я. (Jindra J.) 22, 123
Йоб Я. (Job J.) 8, 75, 79, 226

Кадпер О. (Kádner O.) 22, 55, 68, 91, 115—118, 121, 156, 172, 186
Карникова Й. (Karniková J.) 22
Карникова Л. (Karniková L.) 78

inslav

Кепрта Й. (Kepřta J.) 22
Киндерманн Ф. 60
Кирашек Й. (Kyrášek J.) 23, 66
Клима А. (Klima A.) 54
Ковалевский Е. Т. 26
Коломиец И. Г. 26, 176
Коменский Ян Амос. 32
Коп И. 27
Копач Я. (Kopáč J.) 22
Копецкий Я. (Kopecký J.) 23, 66
Коубек Л. (Koubek L.) 24, 234, 235
Коханый Ц. (Kochanyj C.) 228
Кшиванек Й. (Křivanek J.) 6, 202

Ленин В. И. 256, 257
Лещиловская И. И. 45
Линднер Г. А. 124
Любченко Д. Е. 26, 114, 116, 122, 138
Лютер М. 32

Мария-Терезия 54, 66, 149, 152
Масарик Т. Г. 124
Матлековиц А. (Matlekovits A.) 150
Мах Э. 124
Месарош Ю. (Mesaroš J.) 24, 147
Митрофанов П. 25, 56, 57
Мишлер Э. (Mischler E.) 108, 109
Мор Т. 32
Мраз А. (Mráz A.) 16

Нейхофер Р. (Neuhöfer A.) 22
Нечасова-Поубова М. (Nečasová-Poubova M.) 24
Николаев С. 26
Новомеский Л. (Novomesky L.) 22
Нокс Д. 32

Охримович В. 14

Павлик О. (Pavlik O.) 22
Паржизек В. (Pařízek V.) 23, 218
Пашаева Н. М. 26
Пекарж Й. 124
Пельцль Ф. М. 65
Петров А. 14
Пискунов А. И. 26
Плахт О. (Placht O.) 6
Пшигода В. (Příhoda V.) 22, 212
Пурш Я. (Purš J.) 73

Ратцер Н. Д. 123
Ригер Б. (Rieger B.) 65
Рихта Р. (Richta R.) 23
Роза А. (Rosa A) 22, 123
Ром А. (Rom A.) 25

Светонь Я. (Svetoň J.) 17, 191, 194
Сингуле Ф. (Singule F.) 23, 66
Сиротинин А. 26
Скворцова И. 26
Спевачек В. (Spěváček V.) 23, 66
Срб В. (Srb V.) 25, 251
Стрнад Э. (Strnad E.) 58, 66

Тоболка З. (Tobolka Z.) 24, 124
Томек В. В. 124
Тырш М. 124

Угер Б. (Uher B.) 22
Угер В. (Uher V.) 22
Ульрих З. (Ullrich Z.) 24, 234, 237, 238, 240

Файфр Ф. (Fajfr F.) 8, 228
Фикер А. (Ficker A.) 21, 68, 117
Франкфуртер С. (Frankfurter S.) 21

inslav

Франц I 71
Фрейдзон В. И. 155
Фроммельт К. (Frommelt K.) 93, 100

Хичій А. Ф. 26

Ципро М. (Cipro M.) 23, 119, 209

Чапек Э. (Čapek E.) 22
Ченек Й. (Čeňek J.) 22
Черны Н. (Černý N.) 22
Чечетка Ю. (Čečetka J.) 22
Чума А. 22, 153, 161, 178

Шафранек Я. (Šafránek J.) 21, 58, 60—63, 72, 92, 95
Шима Я. (Šima J.) 24
Шмид Ф. (Schmid F.) 15
Шмок М. (Šmok M.) 22
Штефанек А. (Štefanek A.) 221
Штракош-Грассман Г. (Strakosch-Grassman G.) 21, 72
Штур Л. 45, 157
Шулек Б. 45

Эйнштейн А. 124
Экснер Ф. 90, 91, 160
Этвеш Й. 159

Юнгманн Й. 82

Яролимек Л. (Jarolimek L.) 22
Ярош К. (Jaroš K.) 8, 75, 79, 226

inslav

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава I
Некоторые общие тенденции развития школы и образования при капитализме 27

Глава II
Школа и образование в Чешских землях в конце XVIII — начале XX в. 53

Глава III
Школа и образование в Словакии в конце XVIII — начале XX в. 149

Глава IV
Школа и образование в буржуазной Чехословакии 197

Заключение 255

Указатель имен 258

inslav

Михаил Николаевич Кузьмин
Школа и образование в Чехословакии
(конец XVIII — 30-е годы XX в.)

Утверждено к печати
Институтом славяноведения и балканистики
Академии наук СССР

Редактор *Т. Г. Иванова*
Художественный редактор *В. Н. Тикунов*
Художник *О. В. Катаев*
Технический редактор *В. Д. Прилепская*

Сдано в набор 5/XI-70 г. Подписано к печати 28/IV-71
Усл. печ. л. 14,07. Уч.-изд. л. 13,5
Формат 84×108¹/₃₂. Тираж 1500 экз.
Бумага № 1. Тип. зак. 4372
Т-06489.

Цена 1 р. 06 к.

Издательство «Наука»
Москва, К-62, Подсосенский пер., 21

2-я типография издательства «Наука»
Москва Г-99, Шубинский пер., 10

inslav