

DOI 10.21661/r-463796

*Осовский Олег Ефимович*

*Киржаева Вера Петровна*

## ПРОБЛЕМЫ БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ

В ПУБЛИКАЦИЯХ Н.А. ГАНЦА

1920-х – НАЧАЛА 1930-х ГОДОВ

*Ключевые слова:* педагогика российского зарубежья, образование российского зарубежья, педагогический дискурс эмиграции 1920–1930-х годов, эмигрантская педагогическая периодика, научное наследие Николая Адольфовича Ганца, британская школьная система 1920-х – начала 1930-х годов.

*В монографии исследуются процессы презентации и анализа школьной системы Великобритании и Британского Содружества 1920–1930-х гг. в педагогических публикациях Н.А. Ганца. Выступая в роли транслятора передовых идей западной педагогики, ученый детально исследует школьный опыт англоязычных стран. Адаптация этого опыта к возможностям школы российской эмиграции представляется ему важнейшим условием ее современного развития.*

*Keywords:* Russian émigré pedagogics, Russian émigré education, pedagogical discourse of 1920–1930th, émigré pedagogical periodicals, Hans' scholarly legacy, British school system in 1920–1930th.

*The monograph explores the process of presentation and analysis of the UK and the British Commonwealth of Nations school system in 1920–1930th in N.A. Hans' pedagogical publications. Playing the role of the translator of the Western progressive pedagogical ideas, the scholar made a thorough research of the English-speaking countries school system. He thought the adaptation of this experience for Russian émigré school practice was a crucial condition for its modern development.*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ) в рамках научного проекта №16–06–00501.*

Продолжая изучение научного наследия Николая Адольфовича Ганца (1888–1969), уже становившегося объектом нашего внимания [30; 35; 36; 38; 41;

42; 45; 49], отметим, что его изучение явилось результатом использования подходов, выработанных авторами в процессе описания различных аспектов истории образования и культуры российского зарубежья [28; 31; 39; 47; 48; 50]. Проблема «Н.А. Ганц и школа англоязычных стран» остается одной из важнейших на всем протяжении творческой деятельности ученого. Являясь органичным следствием перемен в его жизни после 1919 г., она становится и частью его личной биографии, и предметом его научных разысканий 1920–1960-х гг. Следует подчеркнуть, что английская – шире – британская школа представлена в работах Н.А. Ганца в различных аспектах – от сугубо информационно-журналистского на раннем этапе до историко-педагогического и компаративистского в зрелом творчестве.

Согласно архивным документам, эмигрант из Одессы, бывший начальник городского управления народного образования Н.А. Ганц и его жена Грейс Флоренс (1890–1990) прибыли в Ливерпуль 2 августа 1920 г [56, NH/4/14] после стремительного бегства из Одессы, лагерей для беженцев и многомесячного ожидания разрешения на въезд в Англию, потребовавшего обращения матери Грейс непосредственного к английскому министру иностранных дел лорду Керзону [56, NH/4/14]. Очевидно, что благодаря своим родственным связям Н.А. Ганц находился в гораздо более выигрышном положении, нежели многие другие русские эмигранты в Англии, но и у него процесс интеграции в английскую жизнь занял почти 15 лет. По крайней мере, как свидетельствуют документы Национального архива Великобритании, английское подданство он получил только в сентябре 1934 г [55]. На первый взгляд, служебная карьера педагога выстраивается удачно: с 1920 г. он сотрудничает с «Педагогическим ежегодником» (The Year Book of Education), налаживает отношения со Школой славянских и восточноевропейских исследований Лондонского Королевского колледжа (School of Slavonic and East European Studies, King's College, London), что позволит ему в 1924 г. поступить туда для подготовки диссертации под руководством извест-

ного литературоведа и педагога профессора Д. Довер-Уилсона. Именно с последним обстоятельством связано получение Н.А. Ганцем в 1924 г. свидетельства от Русской академической группы в Великобритании с указанием всех экзаменов, сданных им в Новороссийском Императорском университете [56, NH/5/2/2].

Несмотря на эти, казалось бы, позитивные изменения в жизни Н.А. Ганца и постепенную его адаптацию к требованиям английской педагогической среды, его путь на педагогическом поприще оказался непростым. Так, постоянную преподавательскую должность он получил только после второй мировой войны, будучи уже одним из самых авторитетных педагогов-компаративистов Великобритании. Точная характеристика этой ситуации была дана самим Н.А. Ганцем в письме старшему коллеге по историко-филологическому факультету Новороссийского университета, известному историку А.В. Флоровскому, который пытался получить сведения о перспективах трудоустройства в Англии: «Здесь очень трудно устроиться, в особенности если не имеете полного знания английского языка, – пишет он 10 ноября 1922 г. – Жизнь чрезвычайно дорога, и жить можно, лишь имея хороший заработок в фунтах. Русских учреждений, где Вы могли бы работать по специальности, вовсе нет, а в английские берут почти исключительно англичан» [46, с. 189].

Из ответа Н.А. Ганца понятно, что ситуация в Англии для русской эмиграции, в т. ч. и для педагогического сообщества, была очень сложной. Не случайно в отчете Правления Объединения русских учительских организаций за границей (1925) особое место было отведено характеристике положения русского учительства в Англии: «На периферии Европы, в Англии, немногочисленное русское учительство при отсутствии здесь русской школы в тяжелой борьбе за кусок хлеба не утратило потребности к профессиональному общению. В г. Лондоне существует организованная группа русских учителей под названием «Объединение русских учителей в Англии» [37, с. 205]. Вряд ли будет преувеличением сказать, что для создания группы понадобились особые человеческие качества и организаторские способности Н.А. Ганца. Напомним, что как делегат от нее он принял

активное участие в работе Первого съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей в апреле 1923 г., вошел в состав Правления Объединения русских учительских организаций за границей, в задачи которой входила координация деятельности эмигрантского сообщества между съездами.

Активно включившись в деятельность педагогического движения русского зарубежья, Н.А. Ганц принял на себя ряд функций, важнейшими из которых были анализ и интерпретация передовых педагогических идей и технологий современного Запада с целью их применения в практике русской эмигрантской школы, информирование российского педагогического сообщества о международной деятельности в области образования (конгрессы, съезды, конференции и др.) и реальном состоянии школьного дела в отдельных государствах (прежде всего в англоязычных), изучение школьной политики ведущих стран мира. Несложно заметить, что эти задачи в основном совпадали с тем, что делал Н.А. Ганц как сотрудник «Педагогического ежегодника», предоставляя сходный по характеру материал английскому читателю. При этом если в педагогическом дискурсе Н.А. Ганца в журнале «Русская школа за рубежом» и иных русских педагогических изданиях явно заметен «английский акцент» [29; 33; 54], то в материалах Н.А. Ганца для «Педагогического ежегодника» и «Славоник Ревью» не менее заметен «русский след» [36].

Хотя основной площадкой для педагогических публикаций Н.А. Ганца был журнал «Русская школа за рубежом», на страницах которого с 1923 г. появилось более сорока его статей, обзоров, рецензий и информационных заметок [51], он публиковался и в других изданиях. Так, первая из известных нам публикаций в русском зарубежье – заметка о положении образования в Англии – вышла в свет в «Бюллетене Педагогического Бюро по делам средней и низшей школы за границей» [1]. Здесь же появилась и статья о новых программах для английской школы, привлекавшая внимание известного лингвиста и методиста, активного участника педагогической жизни русской Праги С.И. Карцевского: «Недавно вышедший №4 Бюллетеня включает в себе чрезвычайно богатый материал <...>

Иностранной школе посвящены статьи Н.А. Ганца «О программах английских средних и низших школ» и проф. Д.Н. Сокольцова «Школьное дело в Польше» [26, с. 140]. Осознавая чрезмерную лаконичность характеристик, рецензент делает специальное разъяснение: «Недостаток места нам не позволяет подробно поговорить о №4 Бюллетеня, но мы рассчитываем вернуться к нему еще раз, пока же обращаем внимание всех школьных деятелей на содержащиеся в нем ценные материалы» [26, с. 141].

Напомним, что интерес к опыту английской школы, английским философским и педагогическим идеям – характерная особенность русской философско-педагогической мысли первой трети XX в. Английская тема весомо представлена на страницах «Основ педагогики» С.И. Гессена. Нельзя не заметить то внутреннее уважение, которое питал к английской цивилизации, английскому образованию и культуре выдающийся русский философ и педагог, не без пафоса писавший: «Нация тем более нация, чем больший вклад внесла она усилиями своих сынов в сокровищницу человеческой культуры. Английская нация – это то, что создано строителями Вестминстерского аббатства, Шекспиром, Ньютоном, судьями и политическими деятелями, мореплавателями, предпринимателями и рабочими Англии, что продолжается в самом направлении современного творчества английского народа, так далеко отошедшего сейчас от своего прошлого. Эти именно усилия сделали английский народ незаменимым членом общечеловеческой культурной семьи, на фоне целокупного творчества которой только и могла оттениться с такой завидной самобытностью индивидуальность английского народа» [25, с. 71]. Однако в еще большей степени С.И. Гессена интересует английская система воспитания, организация школы и ее результаты, роль школы в современном английском обществе. Примечательно, что здесь оценки ученого в некоторой степени расходятся с характеристиками, которые давали английской школе педагоги Великобритании и США: в их выступлениях содержалась острая критика существующей образовательной модели и настойчивое требование ре-

форм [44]. Впрочем, для С.И. Гессена в начале 1920-х гг. важна не столько конкретная практика английской школы, сколько тот вектор в образовании, который задан в Англии к этому времени. «Принципом английского воспитания является выработка характера, свободное самоуправление, идеал гражданина, – подчеркивает он. – Этот идеал определяет собою <как> среднюю школу Англии, так и английский колледж и университет, дающий не столько научное образование, сколько общее образование, необходимое будущему политическому деятелю свободного государства» [25, с. 323].

В педагогических журналах российского зарубежья об Англии писали Е. Варшавер, С.И. Гессен, Н.А. Деддингтон-Эртель, В.В. Зеньковский, Н.Ф. Новожилов, С.П. Орлов, Д.И. Чижевский и другие авторы [1], но особенно активно эта тема была представлена в публикациях Н.А. Ганца.

Поскольку нам уже приходилось писать о детальном анализе педагогом новых образовательных методов и технологий (Дальтон-план, психологические тесты, дифференцированный подход к «особым» и др.) [36; 43], в данной главе мы рассмотрим, как воспринимался Н.А. Ганцем практический опыт британской школы и формировалось представление об англоязычной школе как целостной системе. Подчеркнем, что возможность взглянуть на жизнь английской школы изнутри, понять ее достижения и проблемы через общение с английскими учителями и школьной администрацией придавали публикациям Н.А. Ганца особую достоверность, а его выводам, в т. ч. и теоретическим, – убедительность. Так на страницах журнала «Русская школа за рубежом» создается образ инновационной образовательной системы в большом сюжете об использовании Дальтон-плана. Автор акцентирует внимание читателя на реакции на нововведения английского учительского и ученического сообщества, наполняя свои статьи яркими, живыми примерами, ссылками на увиденное собственными глазами. Ему в равной степени важны и практические доклады на конференциях, и то, что он замечает при посещении конкретной школы. Образовательная теория тем самым идет рука об

руку со школьной практикой, что превращает теоретико-педагогические выкладки и схемы в конкретную реальность.

Началом этого сюжета становится статья Н.А. Ганца «The Dalton Plan», новая система обучения в Англии», в которой четко выделены три основных источника, используемых автором в представлении Дальтон-плана: это работы, посвященные непосредственно лабораторному методу, в частности, его основоположницы Х. Паркхерст; материалы конференций Дальтоновской ассоциации в Англии; анализ практики английских школ. Очевидно, что основным аргументом в пользу пристального изучения нового метода для учительства русской эмиграции должна стать его востребованность английскими учителями. «В продолжении двух лет Dalton Plan был самой злободневной темой среди учительства и на каждой конференции с жаром спорили о его достоинствах и недостатках, – подчеркивает автор. – В настоящее время период споров закончился, уже никто не оспаривает и все учителя спешат посещать специальные курсы, устраиваемые «Dalton Assosiation», чтобы затем с осени ввести «план» и в своей школе» [24, с. 52].

В презентации конкретного учительского опыта Н.А. Ганц видит не только практическую ценность, но, что не менее существенно, методологическое основание, которое связано с установкой самой Х. Паркхерст на внутреннюю эволюцию метода и влечет за собой широкий круг уже имеющихся и потенциальных изменений. «Эта система настолько эластична, что в каждой стране, даже в каждой школе она может проводиться различно, приспособляясь к местным потребностям, – констатирует автор и поясняет далее: – Miss Parkhurst в беседе с английскими учителями сказала, что через несколько лет ее система вероятно настолько изменится, что она сама ее не узнает. Поэтому всякое стандартизирование системы, затверждение ее в строго определенных формах является уничтожением ее самой. Все нижеописанное, следовательно, является лишь иллюстрацией того, как можно проводить свободное обучение и отнюдь не является един-

ственным возможным способом. Надо всегда помнить, что все новые идеи являются лишь видоизменением старых, и что не самые идеи, а их практическое проведение создает новую жизнь» [24, с. 54].

Этим объясняется и то внимание учительской инициативе, которое постоянно уделяет Н.А. Ганц в своих публикациях, посвященных английской школе. При этом конкретика имеет для него первостепенное значение. Отсюда проводимый им детальный анализ происходящего с Далтон-планом в конкретном учебном заведении, реакция реальных учителей и учеников. Говоря о сложностях перехода от традиционной к новой системе (прежде всего в отношении поурочной системы и обязательных экзаменов), он с сочувствием излагает содержание доклада на Дальтоновской конференции 1921 г. директора средней школы для девочек графства Стрэтхэм мисс Бассет: «Большие трудности представляет период перехода со старой системы на новую <...> Отчасти этими затруднениями объясняется то, что в Стретамской гимназии до сих пор, через полтора года после перехода на новую систему, не уничтожены вполне классные уроки. Только три раза в неделю, по понедельникам, средам и четвергам, утро посвящается свободным занятиям. Во вторник утром и три раза в неделю после обеда даются обязательные для всех учениц классные уроки. По пятницам утро посвящается групповым занятиям в духе Dalton Plan'a. Miss Bassett объясняет, что перевести сразу гимназию с 700-ми учениц на полную свободу занятий было невозможно. Учителя не умели перейти на совершенно новую для них роль консультанта, и все пытались сами руководить занятиями. Ученицы, не привыкшие к самостоятельной работе, не знали, как приступить к занятиям и как распределить время. Однако ученицы скорее освоились с новым положением самостоятельных и ответственных работниц, чем учителя с положением консультантов. Главное сопротивление оказали не ученицы, а педагогический персонал.

Для того, чтобы достигнуть успеха в проведении новой системы, преподаватель должен прежде всего добросовестно желать его. Подходящий скептиче-



ски, видящий во всякой неровности переходного периода доказательство несостоятельности новых идей, не достигнет успеха, ибо он его не желает. Среди педагогов Стретамской школы были такие скептики, но, по словам Miss Bassett, они были обращены в адептов новой системы своими ученицами, очень быстро ставшими ярыми защитницами ее» [24, с. 60–61].

Добавим, что преодоление консерватизма значительной части учительского корпуса, не готового к педагогическим новациям, проблема почти универсальная, касающаяся не только Англии. В 1924 г. на Совещании представителей русских учебных заведений в Болгарии была принята резолюция: «Применение Дальтон-плана в условиях эмиграции признано невозможным» [27, с. 166]. Таким образом, успешный английский опыт преодоления сопротивления новому методу мог бы стать весомым аргументом в многолетних дискуссиях новаторов и консерваторов внутри эмигрантского педагогического сообщества.

На этом фоне интерес представляет заметка Н.А. Ганца о посещении школы А.Д. Линча, одного из наиболее успешных в реализации Дальтон-плана английских учебных заведений. Подчеркнем, что директор этой начальной школы и практик, и автор нескольких книг о возможностях применения Дальтон-плана не только в его собственной школе, но и в английской образовательной среде в целом. Книга А.Д. Линча и учебные материалы, подготовленные в его школе, станут предметом оценки Н.А. Ганца как рецензента в «Русской школе за рубежом» [16; 19; 43].

Заметка Н.А. Ганца приближается к жанру репортажа: его четырехчасовое пребывание в школе насыщено разнообразными событиями, прежде всего это достаточно длительная беседа с директором, а затем, по его совету, и с учителями, посещение предметных комнат во время занятий и вдумчивый анализ увиденного. В итоге автор дает яркую и убедительную картину жизни школы, уже три года работающей по системе Дальтон-плана. Н.А. Ганцу важно понять и показать читателю, чем практическое воплощение метода в школе отличается от

теории. Особое значение для него имеют очевидные успехи учащихся, приобретающих здесь гораздо более высокий уровень знаний и навыков, чем их сверстники в обычной школе: «<...> результаты тестов показывают «умственный» возраст группы мальчиков после двух лет применения Dalton Plan'a в 15 лет и 4 месяца, средний же физический возраст этой группы лишь 13 лет» [23, с. 200].

Примечательно, что в разворачивающейся в заметке «борьбе» журналиста и исследователя побеждает исследователь – отсюда появление традиционных для Н.А. Ганца иллюстративных материалов, в которых представлен учебный план школы. Три таблицы наглядно демонстрируют, во-первых, распределение законодательно утвержденных 27,5 учебных часов в неделю по типам занятий: традиционному (по классной системе) и по Дальтон-плану – для каждого предмета; во-вторых, расписание занятий; в-третьих, распределение часов на ежедневные свободные занятия (Дальтон-план) по каждому предмету. Таким образом Н.А. Ганц реализует поставленную задачу, продолжая знакомить читателя с методическими наработками английских педагогов-новаторов.

Сохранение в системе обучения А.Д. Линча классных уроков представляется ему важным: это не просто отличие английского пути реализации Дальтон-плана от американского, но принципиальная установка на эффективное использование традиционных форм и методов обучения наряду с инновационными в случае, если прежний образовательный формат приносит положительные результаты. «<...> идет как бы параллельное обучение: а) по D[alton] P[lan], в свободное время учащиеся развиваются индивидуальным темпом, независимо от возраста, и б) по классам учащиеся каждого возраста проходят соответственную программу, – дает он развернутое пояснение. – Mr. Lynch является противником полного уничтожения классного преподавания по следующим соображениям: а) учитель должен учить и не может быть сведен на роль репетитора и б) единство класса как социальной единицы должно быть сохранено, и нельзя допускать распада его на отдельные атомы» [23, с. 202]. Н.А. Ганц наглядно демонстри-

рует результативность такого гибкого применения новой системы: «Весь годовой курс разбит на десять месячных контрактов, соответственно десяти месяцам занятий. Mr. Lynch показал мне годовой график прошлого года (график заведующего). Один ученик прошел полные десять контрактов и захватил еще пять этого года. Два других выполнили тринадцать контрактов, т. е. еще по три этого года, и т. д. Один мальчик, долго болевший, выполнил лишь четыре месячных контракта. Большинство (больше половины) выполнило по восьми контрактов, остальные забежали вперед и отстали. Однако, несмотря на это, все мальчики остаются в своем классе, т. е. в той же возрастной группе, и все классные уроки даются всегда одному и тому же составу. Состав класса изменяется лишь выбытием ученика из школы или переводом из другой школы, но не «оставлением на второй год» в том же классе. Таким образом, связь возрастной группы как единицы не нарушается в продолжении всего пребывания в школе» [23, с. 201].

Опыт Н.А. Ганца как педагога-практика проявляется и в описании конкретного устройства школы, предметных комнат, выполняющих одновременно функцию классов, и в акцентированном указании на участие детей в оформлении этих комнат, создании наглядных пособий. «Помещение школы состоит из пяти предметных комнат: 1) Английской литературы, 2) Английск[ого] языка, 3) Истории и Географии, 4) Арифметики, 5) Естеств[енной] Истории и зала для рисования и черчения. Эти же пять комнат служат классными помещениями для пяти классов, составленных по возрастным группам, напр., I класс – возраст 10–11 и т. д. Классные уроки происходят в тех же комнатах, но каждый класс в своем помещении. Каждая комната сосредоточивает все пособия своего предмета и соответствующие иллюстрации и картины. Комната истории разукрашена историческим фресками на стенах, работой учеников. Тут же висят географические рельефы, сделанные учащимися. То же в других комнатах, соответственно предмету» [23, с. 201].

Это же должны подтвердить и иные примеры из жизни английских школ, ориентированных на Дальтон-план: Н.А. Ганц подробно излагает содержание

выступлений докладчиков на Дальтоновской конференции 1923 г. [21] или воспроизводит структуру и содержание контрактов, подготовленных к изданию в той же школе А.Д. Линча [19]. Все это по существу становится подтверждением правильности и выводов об условиях результативности Дальтон-плана, сделанных Н.А. Ганцем в первой статье: «<...> Dalton Plan может быть приложен в каждой школе с любой программой и с любыми методами. Но, давая в этом полную свободу педагогическому персоналу, Dalton Plan все же является связанным с современным направлением педагогики. Два главных лозунга ее «Adjustment to the life» (Приспособление в жизни. – Примеч. автора) в отношении программы и целей обучения и «Adjustment to the child» (Приспособление к ребенку. – Примеч. автора) в отношении методов обучения вызвали к жизни новый план, и поэтому лишь последовательное проведение этих лозунгов при применении Dalton Plan'a даст наиболее плодотворные результаты. Это значит, что программа и методы должны проводиться соответственно с требованиями трудовой школы, обоснованной Kerschensteiner'ом в Германии и Dewey в Америке. Школа должна иметь самоуправление по образцу американских и английских школ и представлять из себя маленькую общину. Лишь при этих условиях школа действительно обновится с введением Dalton Plan'a», – и перспектив применения этой системы в русской школе: – «Для нас, русских, это вовсе не так ново и чуждо. Под влиянием наших русских педагогов, в особенности, Льва Толстого, в России во многих детских садах, детских колониях, а также во внешкольном образовании применялись методы свободной и трудовой школы еще задолго до революции 1917 года. Появление практически разработанного Dalton Plan'a является весьма ценной детализацией наших русских идей и дает нам тот широкий опыт, которого нам недоставало в России» [24, с. 67–68].

Наряду с повседневной жизнью английской школы предметом интереса Н.А. Ганца становятся и различные формы организации учебного процесса, роль психолого-педагогических инструментов для выяснения способностей де-

тей и определения соответствующего уровня и характера их обучения. Так, подробно анализируя получившее широкое распространение психолого-педагогическое тестирование, ученый проводит дифференциацию сфер применения различных типов тестов («1) для отбора умственно отсталых или дефективных, 2) для отбора наиболее способных, 3) для правильного распределения учащихся по классам, 4) для узнавания особенностей учащихся и в 5) как педагогическое средство усвоения» [14, с. 17]) и обозначает решаемые с их помощью задачи: первая – «определить границу между умственно-дефективными и нормальными детьми»; вторая – «отобрать детей для Central и Secondary Schools»; третья – правильно распределить «учащихся в пределах одной школы»; четвертая – определить, «кроме общего уровня интеллигентности и знаний, специальных способностей и слабостей ребенка, на которые следует обратить особое внимание»; пятая – «применяться и как средство усвоения» [14, с. 17–18]. Приводимые данные свидетельствуют не только о широком применении тестов в английской школе, но и о том, что они дают возможность ученику получить адекватное его способностям обучение.

Если психологические тесты ориентированы на определение внутреннего состояния ученика, опережение или отставание его развития от установленной нормы, то еще одна проблема современной английской школы связана с необходимостью учета фактора половых различий учащихся. Хотя эта проблема, как указывает Н.А. Ганц, обсуждалась педагогическим сообществом революционной России (равно как и европейскими коллегами), она все еще далека от разрешения, что и определяет отчасти дискуссионный характер отклика Н.А. Ганца по поводу публикации отчета Консультативного комитета при Коллегии по делам образования (Board of Education). Цель отчета – проанализировать существующие различия между учащимися мужского и женского пола и определить необходимость внесения корректив в программы школьного обучения в соответствии с гендерным признаком. Последовательно отвечая на поставленные перед ним вопросы, комитет смог обозначить свою четкую позицию: «1. Желательна ли

дифференциация программ по анатомическим и физиологическим соображениям? Комитет отвечает утвердительно, должна быть проведена разница в требованиях, в особенности в период половой зрелости. 2. Влияет ли различная утомляемость девочек и мальчиков на проблему дифференциации программ? Комитет отвечает утвердительно и советует укоротить время утренних занятий для девочек до 3–3½ часов. 3. Указывают ли психологические данные на желательность дифференциации программ? Комитет отвечает отрицательно, но рекомендует различие методов преподавания математики и физики в зависимости от пола учащихся. 4. Желательна ли дифференциация программ как следствие различных социальных функций в будущей взрослой жизни? Комитет отвечает утвердительно. Все дети должны готовиться в школе: 1) самостоятельно заработать свое пропитание; 2) быть полезными гражданами. Девочки кроме того: 3) быть создателями домашнего уюта или семьи (makers of homes)» [18, с. 146].

Убежденный сторонник совместного обучения, сопровождаемого дифференциацией программ, Н.А. Ганц отмечает, что комитет так и не поставил вопроса о целесообразности создания единого школьного пространства для мальчиков и девочек, при котором, впрочем, половая дифференциация должна также приниматься во внимание.

В статье английский опыт оказывается сопряжен с русскими реалиями. Автор не без иронии вспоминает соотечественниц – активисток женского образовательного равноправия: «Среди русских педагогов, в особенности женщин, всякая дифференциация программ для мальчиков и девочек вызывает яростный протест и упреки в реакционности. Я помню, как на учительских съездах революционного времени мои выступления за совместную школу, но с дифференциацией программ, вызывали нападки не только коммунистов, но и других педагогов. «Женщина не желает больше быть кухаркой и прачкой для Вас мужчин, – заявила мне одна учительница, – равные права и равные программы». Я с этим соглашусь только тогда (конечно, разговор идет об одинаковых программах), когда

женщины перестанут быть матерями. Пока, однако, большинство женщин являются основой семьи, и мы не хотим уничтожить эту основную ячейку социальной жизни, до тех пор женщина должна готовиться к третьей цели (makers of homes), указанной Комитетом. Это вовсе не значит, что нужно поэтому отдельные обучение в отдельных школах. Можно совместить все социальные преимущества совместного обучения с определенной дифференциацией программ» [18, с. 147].

Представление развернутой картины жизни английской школы не являлось для Н.А. Ганца самоцелью. Анализируемые нами статьи были частью постепенно формирующегося проекта многоаспектного исследования школьной системы Великобритании в ее историко-педагогической, учебно-методической, политической и социально-экономической проекциях. С начала 1920-х гг. у Н.А. Ганца заметен обостренный интерес к образовательной политике Великобритании, сопровождающийся анализом изменений в этой области на различных уровнях: от сопоставления с политикой России, европейских государств и США, в частности, в рамках организации современной единой трудовой школы [6], до описания партийных проектов преобразования английской школы, предлагаемых как соответствующими партийными институтами, так и отдельными политическими деятелями.

Примером исследования законодательного статуса британского образования, сопровождаемого кратким, но весьма насыщенным историческим очерком, могут служить статьи «Демократизация народного образования в Англии» и «Народное образование в Шотландии и Ирландии». Поясним, что могущее показаться странным современному читателю «разведение» отдельных частей Соединенного Королевства по разным статьям имеет простое объяснение: Шотландия и Ирландия обладали автономными органами управления образования, и отдельные элементы их образовательных систем серьезно отличались друг от друга.

Статья «Демократизация народного образования в Англии» включает исторический очерк всех уровней школы (от начальной до университета), описание происходящих в ней перемен и подробный анализ принятой к началу 1920-х гг. системы ее законодательного обеспечения. Подобный подход предопределяет участие Н.А. Ганца в гораздо более широком, нежели просто анализ конкретного типа национального образования, разговоре о состоянии современной школы и ее реформировании на страницах «Русской школы за рубежом». Оказываясь рядом с обзорами состояния образования в советской России, этот текст становится весомым аргументом для сторонников продуманных, научно обоснованных эволюционных преобразований в противовес радикальному слому прежней системы в угоду нынешней политической конъюнктуре или утопическим проектам будущего.

Автор открывает статью констатацией факта эволюционного развития школы в Англии: «Английская система народного образования, как и английская конституция, не является результатом единовременного усилия законодательных палат, а есть смешение остатков старины с явлениями XX века» [5, с. 22]. Рассматривая школу как институт общественного консенсуса, важнейший элемент социально-политической жизни страны, ученый последовательно обозначает ключевые позиции, которые определяют относительно благополучное состояние школьного дела. Это государство и личность, государственная и частная инициатива, центральное и местное управления, забота о здоровье учащихся, сосуществование двух школьных систем («а) бесплатная и обязательная система для всего населения и б) платная и необязательная система для привилегированных и имущих групп» [5, с. 32]). Закрепление этих позиций в законодательстве последних десятилетий, как подчеркивает Н.А. Ганц, способствует радикальному обновлению системы английского образования.

Отметим, что при этом с автором происходят показательные метаморфозы: убежденный сторонник свободы личности и свободного воспитания, он оказывается среди тех, кто поддерживает делегирование государству полномочий по



контролю за осуществлением прав ребенка на образование вне зависимости от позиции родителей. «Взаимоотношения государства и личности в английском законодательстве давно уже потеряли характер политики невмешательства. И в школьном вопросе государство пришло к принуждению родителей и наложению наказаний за отказ дать образование своим детям, – с сочувствием пишет он и цитирует соответствующий параграф закона: – §42 (Ed[ucation] Cons. Act 1921) говорит: «Обязанностью родителя каждого ребенка в возрасте от 5 до 14 лет является предоставление ему достаточного (efficient) начального образования, состоящего в обучении письму, чтению и счету». §43 вменяет в обязанность местному самоуправлению подать в суд на родителей, уклоняющихся от выполнения закона» [5, с. 24].

Успешность развития английской школьной системы, по мнению автора, связана и с эффективным соединением частной инициативы и государственной поддержки. Английский опыт отчасти напоминает ему происходившее в пореформенной России с земским и городским самоуправлением, также сыгравшим значительную роль в модернизации национальной школы. Если исторически образование было прежде всего дело частной инициативы, то постепенно государство все более активно расширяет свое участие в нем и вырабатывает механизмы контроля и регулирования, пока в образовании не достигается надлежащий баланс. Вот комментарий Н.А. Ганца к соответствующему разделу английского законодательства: «<...> английская система школ возникла объединенными усилиями государства и частной инициативы. Государственное вмешательство все усиливалось в своем размере и теперь достигло устойчивого равновесия. Признавая за частноправовыми организациями огромное значение в народном образовании, государство пришло им на помощь в финансовом отношении. Оплачивая вполне персонал и давая ему права государственной пенсии, государство, однако, ставит целый ряд условий частным организациям» [5, с. 25].

Автор сосредоточивает внимание на вопросе об отношении государства к месту религии в общеобразовательной школе. Напомним, что это одна из проблем, которые будут представлены в появляющихся со второй половины 1920-х гг. исследованиях Н.А. Ганца о принципах образовательной политики [36]. Отсюда детальное описание в статье механизмов решения данной проблемы английским законодательством, в частности, Законом об образовании 1918 г. (Education Act 1918): «Так как почти все, организации, имеющие свои школы, имеют конфессиональный характер, то первым условием получения субсидии является свобода совести. §27 устанавливает следующие правила: <...> Школа не имеет права требовать от учащегося обязательного посещения воскресных уроков или религиозных служб какого-либо исповедания и не имеет права требовать обучения религии (катехизиса), если родитель того не желает. Прием в школу не должен зависеть от принадлежности к определенному исповеданию <...> Согласно §28 в школах местных самоуправлений преподавание катехизиса какого бы то ни было исповедания воспрещается»; согласно §29 «руководители школы должны подчиняться распоряжениям местного самоуправления во всем, что касается светского преподавания» [5, с. 25–26]. В этом же разделе закона регламентируются роль местного самоуправления при назначении и увольнении преподавателей светских дисциплин, организации расписания занятий таким образом, чтобы религиозные дисциплины ставились в начало или конец учебного дня, не доставляя неудобств не посещающим их ученикам. Впрочем, свобода школы в Англии настолько высока, что религиозные учебные заведения, намеренно отказывающиеся от государственного финансирования, имеют возможность решать вопросы религиозного образования в школе по собственному усмотрению и не подчиняются государственным установлениям.

Важным Н.А. Ганцу представляется распространение роли местного самоуправления на подавляющее большинство вопросов начального и среднего образования на соответствующей территории. Русскому читателю не так просто

разобраться в английской системе взаимоотношений управления графств, городских и сельских поселений, местечек и т. п., и потому автору, чтобы адекватно раскрыть содержание законодательных актов, приходится вводить достаточно сложную социально-политическую терминологию, соотнося ее с реалиями социальной жизни дореволюционной России: «Местные самоуправления делятся на следующие группы: а) County Councils (Советы графств), аналогичные русским губернским земствам; б) County Borough Councils (Советы графских местечек), аналогичны городским думам выделенных из земств русских городов; в) Borough Councils (Советы местечек) и г) Urban District Councils (Советы городских поселений), аналогичны городским думам включенных в земство городов. В отношении начального образования полной самостоятельностью пользуются советы графств, советы графских местечек все без исключения, советы местечек с населением более 10.000 жителей и советы городских поселений с населением более 20.000 жителей. В отношении среднего и высшего образования самостоятельными являются лишь советы графств и советы графских местечек, остальные советы подчинены советам графств» [5, с. 27]. Именно местное самоуправление определяет финансирование образовательных учреждений из своих средств и, в силу сложившейся практики, аналогичное финансирование от государства. Как указывает Н.А. Ганц, «расходы по народному образованию несут в равной части центральное и местные управления. Именно, утвердив схему самоуправления, Министерство тем самым обязано платить ежегодно 50% фактического расхода Совета. Таким образом, чем более местное самоуправление тратит на образование из местных средств, тем большую оно получает субсидию из общегосударственной казны. Эта система вызывает соревнование местных советов» [5, с. 28]. Примечательно, что центральное управление не злоупотребляет проверками на местах, делегируя эту функцию местным органам, лучше знающим ситуацию.

Автор не ограничивается только анализом законодательства, но ссылается и на опыт собственного общения с чиновниками: «Все школы местных самоуправлений должны быть всегда открыты для правительственных инспекторов,

которые, однако, посещают школы весьма редко. Заведующий начальным образованием графства Лондон в беседе заявил мне, что за десять лет он имел всего лишь три отчета министерских инспекторов. Фактически вся инспекция ведется инспекторами Советов графств» [5, с. 28].

В законодательстве рассмотрены и вопросы здоровья ребенка, детской гигиены, детского труда и защиты от эксплуатации, тем самым государство обеспечивало не только право ребенка на образование, но и его естественные права, включая право на здоровье и отдых. Отметим, что школам для детей с физическими и психическими недостатками, Н.А. Ганц посвятит специальную статью «К проблеме дифференциации в школьных системах» [9].

Естественно внимание Н.А. Ганца к проблемам, стоящим перед английской школой. Недостаток финансирования, вызванный тяжелым положением государства в годы первой мировой войны и послевоенный период, и, как следствие, приостановление действия ряда пунктов законодательства об образовании, привели к заметной нехватке мест в школах средней ступени и осознанию необходимости реформирования всей системы среднего образования. Демонстрируя глубокое знание реальной ситуации, обеспечивавшееся работой в «Педагогическом ежегоднике», автор констатирует: «Насколько потребность в среднем образовании развилась в населении после войны, видно из следующих цифр. В 1919–20 году в Англии было отказано в приеме за недостатком мест 9.271 учащимся, изъявившим согласие платить за обучение. В том же году добавочные 8.780 учащихся удовлетворили требованиям, предъявляемым бесплатным учащимся, и не были приняты за недостатком бесплатных мест. Все средние школы переполнены, и, сколько Министерство ни открывает новых школ ежегодно, они все немедленно заполняются. Новая возможность расширить базис среднего образования открылась теперь. Именно Министерство разрешило местным самоуправлениям преобразовывать т. наз. Central Schools в настоящие Secondary Schools, но и этот паллиатив (таких школ не более 170) не может удовлетворить потребно-

сти» [5, с. 31–32]. Закономерным оказывается и вывод, к которому подводит Н.А. Ганц читателя: несмотря на очевидную прогрессивность действующего законодательства, инерция государственной власти, находившейся в руках партии консерваторов, такова, что английская школа пребывает в кризисе. Для его преодоления необходимы политические перемены, прежде всего приход к власти новой политической силы – партии лейбористов с ее четко продуманной программой в сфере образования.

Лейбористская программа реформы образования не ограничивается узко партийными целями, а соответствует требованиям всех сторонников прогрессивной школы. Для русского социалиста Н.А. Ганца это очевидно: значительную часть лейбористской программы он имел возможность проанализировать в рецензиях книги «Среднее образование для всех». Политика лейбористов» и дополняющей ее брошюры Р.Г. Тоуни «Образование. Политика социалистов», а также оценить первые шаги лейбористского правительства в этой сфере в заметке «Политика Рабочего правительства по народному образованию». Обзор книги дает Н.А. Ганцу возможность представить читателю анализ ключевых позиций программы лейбористов, главной целью которой остается «бесплатное и всеобщее среднее образование. Для этого Рабочая Партия предлагает систему всеобщей единой школы, состоящей из 1) Nursery School (детского сада) для всех детей вплоть до семи лет, 2) пригготовительной школы (начальной) от семи до 12 лет, 3) средней школы от 12 до 16–18 лет и 4) высшей школы университетского типа. Переход из начальной школы в среднюю и дальше должен зависеть исключительно от способности ребенка и полезности для него высшего образования» [22, с. 191]. Очевидная нехватка средних учебных заведений, оставляющая за бортом большое число одаренных детей, требует решительных мер, которые вызывают понимание рецензента: «Все существующие суррогаты гимназии, как центральная школа и дополнительная школа, вызывают отрицательное отношение Рабочей Партии, видящей в них классовую школу для бедных слоев населения» [22, с. 191].

В целом разделяя установку лейбористов на создание новой школьной системы, Н.А. Ганц обнаруживает и ее уязвимые места. Не без иронии он отмечает характерное для лейбористов «благоговение» перед умственным трудом и классическим образованием, результатом чего становится, в частности, требование сохранить преподавание латыни в школе нового типа. «В требованиях рабочей партии проскальзывает традиционное уважение к умственному труду и желание вывести своих детей в ряды умственной аристократии страны, – пишет автор и указывает на возможные последствия реализации этой мечты: – Вполне естественно, что каждый рабочий хочет видеть своего сына в лучшем положении, чем он сам, но вряд ли в интересах, как рабочего класса, так и всей страны, чтобы все молодое поколение воспитывалось для умственного труда и затем вследствие перепроизводства интеллигенции и серьезной конкуренции вынуждено было бы возвращаться к физическому труду <...> Во взглядах Английской Рабочей Партии сквозит, таким образом, противоречие, ибо полное осуществление ее требований должно привести к уничтожению рабочего класса и к созданию такого числа интеллигентов, которому не будет работы» [22, с. 191]. Альтернатива, предлагаемая Н.А. Ганцем, выглядит вполне реалистичной и укладывается в схему политехнической школы: «Гораздо правильнее было бы уравнивать в социальном положении физический труд с умственным и к последнему воспитывать лишь необходимый государству процент наиболее способных детей, независимо от их социального положения. Остальная же масса детей, хотя и будет получать среднее образование, но уже с определенным уклоном к подготовке к какому-либо роду физического труда» [22, с. 191].

Педагог прекрасно понимает, что план реформ лейбористов рассчитан на долгий срок, требует последовательных действий, преодоления консерватизма старой школы и объединения всех прогрессивных сил: «<...> ее полное претворение в жизнь потребует не менее десяти лет. Дело здесь не в новых идеях, а в

искреннем желании провести их на практике, чего прошлые два кабинета (партии консерваторов. – *Авторы.*) не имели в виду, задержав под предлогом национальной экономии проведение реформ 1918 года» [20, с. 129].

Акцент на необходимости последовательных мер автор делает не случайно: содержащийся в заметке о школьной политике Рабочего правительства анализ предпринятых в первые два месяца его работы шагов дает основания говорить о недостаточной его готовности к радикальным изменениям. Основываясь на программной статье лейбористского министра просвещения Ч. Тревельяна, Н.А. Ганц отмечает, что «в программу не входит радикальная реформа системы школ или распространение бесплатного образования и на вторую ступень (Secondary Education). Этих целей рабочая партия хочет достигнуть постепенно без коренной ломки. Объясняется это, во-первых, вообще эволюционным характером Рабочей Партии и, во-вторых, зависимостью в настоящем парламенте от либералов», однако предпринятые шаги «все же значительно подвинут английское образование к намеченной цели» [13, с. 125]. Среди этих мер – уменьшение наполняемости классов с 60 учеников до 40; замена не имеющих полного образования учителей прошедшими курс учительских колледжей; освобождение директоров школ от ведения уроков, «чтобы они все время могли посвятить руководству школой, посещению уроков других учителей и сближению родителей с школой» [13, с. 125]; поощрение активности местных самоуправлений в ремонте и строительстве школьных зданий; реализация требования законодательства 1921 г. по повышению предельного возраста обязательного обучения с 14 до 15 лет; увеличение количества бесплатных мест в гимназиях до 40% и обсуждение вопроса «о полном уничтожении платы за учение в гимназиях там, где местные самоуправления этого пожелают»; возобновление выплаты студентам 180 государственных стипендий, которые «состоят из платы за учение в университете и £80 в год на жизнь для неимущих учеников, выдержавших определенный тест» [13, с. 126].

Таким образом, заключительный вывод статьи «Демократизация народного образования в Англии» основывался не только на анализе действующего законодательства, а на более широком круге источников. Н.А. Ганц не боится повторений, становящихся для него если не стилистическим приемом, то продуманной дискурсивной стратегией, направленной на акцентирование внимания читателей на образовательной политике лейбористов: «Приход Рабочей Партии к власти и все растущее распространение социализма среди английской интеллигенции выдвигают на очередь новую реформу в народном образовании. Существующий дуализм в народном образовании настоятельно требует проведения единой национальной школы от Nursery Schools до Университета. Рабочая Партия поставила эту реформу в свою программу, и как только получит большинство в Палате Общин, проведет ее в жизнь. В будущей единой школе Партия намечает четыре ступени: а) Nursery Schools до 7 лет, б) Preparatory Schools от 7 до 12 лет, в) Secondary Schools от 12 до 16–18 и д) Университет. Необходимость проведения всеобщего бесплатного среднего образования стала ясной также всем прогрессивным кругам английского общества. С будущего учебного года эта мера станет постепенно проводиться в жизнь. Требование закона, чтобы каждый ребенок получил соответствующее его способностям образование, стало общим лозунгом, и дальнейшее искажение его современной системой Scholarships вряд ли будет терпимо. Политика экономии в народном образовании решительно оставлена теперешним Правительством, и можно с уверенностью сказать, что, каковы бы ни были результаты следующих выборов в Палату Общин, нация не допустит во второй раз остановки действия закона 1918 года» [5, с. 36].

Подзаголовок этой статьи «Статья первая» дает основания предполагать, что автор планировал цикл публикаций, в которых был бы проведен анализ реальных шагов лейбористов по реформированию школьной системы. Однако лейбористское правительство Р. Макдональда продержалось у власти менее года (с января по ноябрь 1924 г.), и эта идея автора не была реализована. Н.А. Ганц не оставляет без внимания перемены, происходящие в английской образовательной



политике в последующие годы. Он проводит глубокий анализ и оценку отчета Консультативного комитета при Коллегии по делам образования 1926 г., содержащего проект реформы школы, направленный на создание системы «единой школы с повышением обязательного возраста до 15 лет» [17, с. 737]. По его мнению, проведенная комитетом работа «несомненно сыграет огромную роль в истории английской школьной системы. Отчет не только дает очень полную и чрезвычайно интересную информацию о современном состоянии различных типов школ в Англии и Уэльсе, но также и детально обоснованную программу реформы, которая должна будет радикально изменить существующий дуализм» [17, с. 736]. Повторяя уже проведенный им в предшествующих публикациях анализ дуализма английской системы, обусловленного существованием параллельных школьных систем (во-первых, Elementary Education для большинства населения и Secondary Education для меньшинства населения; во-вторых, государственные внеконфессиональные школы и конфессиональные школы различных церквей), Н.А. Ганц подводит читателя к закономерному выводу, подкрепляя его авторитетным мнением прогрессивных английских политиков: «Единой школы в Англии, таким образом, до сих пор не существовало. Прогрессивные деятели всех партий и рабочая партия в целом все время пропагандировали идею единой школы, но до сих пор Министерство принимало лишь паллиативные меры в виде *Scholarships* (стипендия), хотя и смягчавшие значительно классовое значение двух систем, но не уничтожавших их исторического характера. Отчет Комитета в этом отношении есть официальное признание необходимости немедленной радикальной реформы» [17, с. 736].

Осознавая длительность проведения реформы в жизнь, автор тем не менее подчеркивает принципиальную важность самого проекта для британского общества: «<...> важно, чтобы было сделано начало. Отчет комитета такое начало сделал и вызвал такой интерес у общества, как никакой другой официальный от-

чет, – а также указывает на пользу его изучения для России и русской эмиграции: – <...> отчет включает очень полную информацию об английских школах, интересную и для иностранцев» [17, с. 738].

Аналогичную предложенной в статье о демократизации народного образования схему анализа национальных школьных систем Н.А. Ганц использует и в статье «Народное образование в Шотландии и Ирландии», существенно усиливая его сравнительно-исторический характер. Это позволяет утверждать, что здесь Н.А. Ганц выступает как педагог-компаративист, развивающий не только традиции русской сравнительной педагогики, но и старшего поколения британских коллег, которых позднее в одной из своих статей он назовет «английскими пионерами педагогической компаративистики» [53]. Завершенная в феврале 1925 г. статья удачно дополняет «Демократизацию народного образования в Англии» и образует с ней масштабный очерк становления, развития и современного состояния общенациональной школьной системы Великобритании. Избавленный от необходимости давать политическую оценку анализируемой ситуации, автор становится более технологичен, что позволяет ему дать объемные очерки истории образования и подробно показать сходства и различия шотландской, ирландской и английской школ, выявить причины различий и обозначить перспективы школьного образования в каждом регионе.

Школьная система Шотландии, по мнению Н.А. Ганца, является наиболее успешной, причину чего автор видит в исторических условиях зарождения массовой шотландской школы, первые проекты которой восходят еще к средневековью. Усилиями шотландского религиозного реформатора Д. Нокса в середине XVI в. была создана школьная система, в основу которой положены принципы, позволяющие Н.А. Ганцу сделать вывод о ее близости современной единой школе: «Нокс <...> предлагал ввести всеобщее обязательное обучение на следующих основаниях: а) система школ должна быть общенациональной, в) школы составляют последовательные ступени от начальной до Университета, с) во всех школах производятся периодические экзамены, и перевод в школу следующей

ступени производится только на основании экзамена, d) для бедных, но способных учащихся все образование должно быть бесплатным. Его система заключала пять ступеней: I – Начальная школа (Elementary School) с курсом в два года, возраст 6–8 лет; II – Grammar School (грамматика и начатки латинского яз.) – 4 года, возраст 8–12 лет; III – College (древние языки, логика, риторика) – 4 года, возраст 12–16 лет; IV – философский факультет Университета (1 год – диалектика, 2 год – математика, 3 год – натурфилософия) – 3 года, возраст 16–19 лет; и V – три высших факультета: богословский 6 лет, юридический и медицинский по 5 лет курса. Как видно, система Нокса, несмотря на средневековую программу, по своим принципам есть современная система единой школы» [11, с. 55].

Особую роль в шотландской школьной политике на протяжении нескольких веков играет пресвитерианская церковь, которая выступает фактически в качестве государственного института, осуществлявшего организацию школьного дела и контролировавшего его. Это тот редкий случай, когда участие религиозной институции в деле образования не имеет негативных последствий, не препятствует реализации права религиозного выбора, а затем и отказу от религиозного характера образования в пользу светского. Именно демократическая природа пресвитерианской церкви обусловила ту относительную легкость, с которой образование в Шотландии стало светским. Автономная система управления образованием, сохранившаяся и после объединения Шотландии с Англией, максимальная доступность, четкая система разноуровневых учреждений и стремление к материальному обеспечению детей из беднейших слоев населения стали причинами гораздо более быстрого развития шотландской школы в сравнении с английской.

Н.А. Ганц подчеркивает опережающий характер эволюции шотландской школы и при сравнении темпов реализации нового законодательства: в соответствии с образовательным законом 1908 г. местные школьные Советы «обязаны были кормить и одевать всех бедных учащихся, если было доказано, что учащиеся плохо занимаются от недостаточного питания и родители не имеют средств.

Этот же акт дал право Советам вводить обязательное обучение в дополнительных школах для возрастов 14–17. Обязательное обучение до 14 лет было введено в 1901. Последняя крупная реформа была проведена в 1918 году, одновременно с реформой образования в Англии и Уэльсе. Однако не надо смешивать «Education Act 1918» (Англия и Уэльс) с «Education (Scotland) Act 1918», это два совершенно самостоятельных разных по содержанию акта. Многие, что в Англии было введено в 1918 году, давно существовало в Шотландии» [11, с. 57].

Аргументированная позиция Н.А. Ганца основана на тщательном изучении и сопоставлении различных статистических данных. Читателю представлена убедительная картина того, насколько Шотландия обогнала другие регионы страны по конкретным показателям. «Для того, чтобы уяснить высокий уровень Шотландии по народному образованию, приведу несколько сравнений с Англией и Уэльсом, – пишет автор. – В Англии и Уэльсе на 1.000 жителей приходится 10,8 учащихся средних школ, в Ирландии – 6,3; в Шотландии – 31 учащийся <...> В Англии один учащийся средних школ приходится на 18 учеников народной школы, в Ирландии один на 25, в Шотландии один на 4. Образование первых двух ступеней бесплатно, третья ступень платна, но не во всех школах, есть и бесплатная III ступень. S[cottish] E[ducation] D[epartment] (Управление по делам образования Шотландии) выдало в 1923 году стипендий для помощи учащимся II ступени – £67.400, III ступени – £50.300 и Университетов – £105.100.

Кроме того, из частных endowments (фондов) L[ocal] E[ducation] A[uthorities] (местных органов управления образованием) ежегодно выдают до £12.000 на субсидии учащимся. На питание и одежду ежегодно расходуется до 400.000 фунтов, и если мы сравним все эти расходы на учащихся с суммой, получаемой за обучение, то мы увидим, что фактически каждый бедный шотландец может получить не только высшее образование, бесплатно, но и питание и одежду в период обучения. Только небольшая группа имущих платит за обучение в Secondary Schools и Университетах» [11, с. 62].

Разительный контраст с состоянием школьного дела Шотландии представляет система образования в Ирландии, что объясняется исторически – положением ирландских провинций в королевстве, религиозным конфликтом между протестантами и католиками, крайне низким уровнем экономического развития. Завоевание Ирландии, заселение ее английскими протестантами, жесткое подавление любых попыток католического обучения не могло не сказаться на уровне ирландской школы. Католическая школа существовала «в подполье», а официальная система практически до конца XVII в. оставалась протестантской: «Открыто существовавшие школы были все протестантские и делились на приходские (как в Шотландии) и средние школы. Единственный Университет в Дублине тоже был протестантский. Протестантские школы получали субсидии от правительства, но главным образом содержались на местные средства приходов» [11, с. 62–63].

С отменой запретов законами 1781 и 1792 гг. католическое образование получает импульс для своего развития, что важно для региона, где подавляющее большинство населения исповедует католичество. Складывается особый тип школьной системы, в котором конфессиональный фактор играет решающую роль. Как отмечает Н.А. Ганц, образование ирландцев-католиков находилось в катастрофическом состоянии. Приводимые им статистические данные наглядно свидетельствуют об этом: «Положение начального образования в Ирландии до 1831 года видно из статистики за 1824 год: тогда в школах протестантских обществ обучалось 106.012 учащихся, в частных школах – 13.686, в школах католических обществ – 46.119 уч. и в католических школах грамотности – 394.732 уч. Все старые Endowed Schools и другие средние школы были протестантские. Если мы примем во внимание, что население Ирландии в начале XIX века доходило до 9 милл. (вдвое больше, чем теперь) и громадное большинство его были католики, нам станет ясно, что большинство католиков были безграмотны. Лиц же с средним и высшим образованием почти не было, а немногие католики, его имевшие, были все воспитанники французских учебных заведений» [11, с. 63].

Английское правительство, понимая непреодолимость религиозного конфликта, с 1831 г. начинает развивать систему внеконфессиональных учебных заведений, которая оправдала себя настолько, что послужила основой современной системы школ как Северной Ирландии, так и Ирландской республики.

Особое внимание автор обращает на взаимоотношения религиозного и светского элементов в обучении: разделение на протестантскую и католическую школы продолжает сохраняться, и обоим государствам приходится прилагать усилия для обеспечения светского образования. «Школа, включаемая в национальную сеть не должна, – перечисляет Н.А. Ганц ограничительные меры, – помещаться в одном здании с местом исполнения религиозных служб. Во время обучения светским предметам и морали в помещениях не должны быть выставлены никакие эмблемы исповедного характера, не должны быть читаемы молитвы и не должны производиться какие бы то ни было занятия, имеющие отношение к религии. Все учебники религии должны быть спрятаны во время общих занятий. Религиозное обучение происходит или до, или после общих занятий, при чем учитель обязан публично объявлять о начале или конце уроков религии. Детям протестантских исповеданий запрещается посещать уроки католического З[акона] Божия, а детям католиков – уроки протестантского З[акона] Божия. Только те дети посещают уроки религии, родители которых подали соответствующее заявление» [11, с. 63–64]. Еще раз указывая на крайне невысокий уровень образования в Ирландии, фактическое отсутствие единой школьной системы, Н.А. Ганц полагает, что реформирование региональной школы будет вписано в Северную Ирландию в общий контекст изменений образовательной системы Великобритании, а в независимой Ирландии станет развиваться с учетом обозначенных новым национальным правительством приоритетов.

Одним из этих приоритетов является возрождение ирландского языка и культуры и решение проблем, связанных с засильем английского языка и отсутствием общенационального литературного варианта ирландского языка. У автора вызывают серьезные сомнения попытки насаждать ирландский язык сверху.

Н.А. Ганц хорошо знает проблему, поскольку вопросы инородческого образования, интеграции национальных окраин России в единое культурно-образовательное пространство империи представляли неотъемлемый объект государственной школьной политики XIX – начала XX в [32; 34; 40]. Он имел и личный опыт наблюдения за тем, как этот процесс протекал в гетманской Украине: «Правительство Free State постановило обязательный переход на ирландский язык всех начальных школ, начиная с первого года и всех средних школ через пять лет. Эта мера заставила всех ирландских учителей усердно изучать забытый язык, и все лето и свободное время они проводят на курсах ирландского языка. Я не берусь судить о том, насколько эта мера действительно соответствует желанию ирландского народа, но настоящее положение дел напоминает несколько положение при Гетманском Правительстве на Украине в 1918 году. Как тогда большинство министров не знало украинского языка, так и теперь большинство ирландских министров говорят между собой по-английски и все акты издаются по-английски, только заголовки по-ирландски. Насколько еще язык не установился, видно из того, что все учебники, издаваемые на ирландском языке, до сих пор не выработали единой терминологии. Некоторые ирландцы мне говорили, что Правительство провело меру об обязательном введении языка лишь из боязни республиканцев и чтобы не прослыть англофилами, а что настоящего убеждения в необходимости этой меры у большинства министров нет. Во всяком случае эта насильственная иризация вызывает раздражение не только всех протестантов, но и многих католиков. Пока еще судить рано, положение неустойчиво, и, каково будущее Ирландии, сами ирландцы не знают» [11, с. 67–68].

Автор не стремится к окончательным выводам, ограничиваясь приведением исторических данных и обзора современного состояния ирландской школы. Однако конкретные результаты школьной политики заставляют его сделать выбор в пользу того комплекса политических, социальных и экономических мер, который привел к очевидному успеху школьного дела в Шотландии.

Представление Н.А. Ганцем региональных систем образования не всегда требовало глубокой аналитики. Скажем, описание школьной системы Австралии и Новой Зеландии (Австралазии – в терминологии автора) имеет информационно-статистический характер, поскольку, колонизированные в относительно недавнем прошлом и не имеющие образовательной истории, эти территории интересны Н.А. Ганцу своей спецификой, а не системными отличиями. Так, в системе современного образования Австралии он выделяет одновременную ориентацию на Великобританию и США, а в культурно-образовательной ситуации Новой Зеландии – особый статус племени маори и его взаимоотношения с белыми поселенцами [10]. В статье «Организация образования в Северной Америке» несколько подробнее рассмотрена образовательная ситуация в канадских провинциях, в частности, во франкоговорящем Квебеке, но доминирующее влияние образовательной системы США в остальных регионах страны почти исключает канадскую школу из британского образовательного пространства [12].

Добавим, что ганцевская информация о событиях в образовании англоязычных стран присутствует и в разделе зарубежной хроники «Русской школы за рубежом». Короткие сообщения касаются различных актуальных событий, а объединяет их близость, пожалуй, одно: они перекликаются с тем, что писал Н.А. Ганц в опубликованных в журнале статьях о состоянии образования, и отчасти подтверждают некоторые его прогнозы. Речь в заметках идет о повышении возраста обязательного обучения до 15 лет для подростков в двух графствах Англии [3]; о продолжающейся в Ирландской республике «иризации» (ирландизации) учебного процесса, что привело к оттоку учительских кадров, сокращению изучения иностранных языков и иным проблемам, возникшим вследствие доминирования политических интересов над образовательными [8]; о заключении соглашения Рабоче-педагогической ассоциации и английских профсоюзов по выработке мер для повышения образовательного уровня английского пролетариата [2, с. 231]. Отдельные заметки Н.А. Ганц посвятил состоянию образования в Индии [6] и заметно растущему уровню школьного дела в Трансваале, что



вполне соответствует общей тенденции его роста на англоязычном пространстве [15].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в публикациях Н.А. Ганца, посвященных вопросам британской системы образования, постепенно вырабатывается подход к анализу образовательной политики и практики англоязычных стран как к единому феномену. В окончательном виде этот подход будет реализован ученым в следующем десятилетии и представлен на русском языке в статье «Влияние экономического кризиса на образование в англо-саксонских странах» [4], а на английском – в масштабной работе «Образовательные традиции Британского Содружества и Соединенных Штатов Америки», опубликованной в «Педагогическом ежегоднике» [52].

### *Список литературы*

1. Ганц Н.А. Англия / Н. Ганц // Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей школы. – 1923. – Кн. 2. – С. 46.
2. Ганц Н.А. Англия [иностранный хроника] / (нг) // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 19/20. – С. 231.
3. Ганц Н.А. Англия [иностранный хроника] / (нг) // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23. – С. 601.
4. Ганц Н.А. Влияние экономического кризиса на образование в англо-саксонских странах // Русская школа. – 1935. – Кн. 2–3.
5. Ганц Н.А. Демократизация народного образования в Англии. Статья первая / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 9. – С. 22–36.
6. Ганц Н.А. Единая школа / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 4. – С. 38–61.
7. Ганц Н.А. Индия [иностранный хроника] / (нг) // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23. – С. 601–602.
8. Ганц Н.А. Ирландия [иностранный хроника] / (нг) // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23. – С. 601.

9. Ганц Н.А. К проблеме дифференциации в школьных системах / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1929. – Кн. 33. – С. 322–331.
10. Ганц, Н. А. Народное образование в Австралии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1927–1928. – Кн. 28. – С. 537–550.
11. Ганц Н.А. Народное образование в Шотландии и Ирландии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 55–68.
12. Ганц Н.А. Организация образования в Северной Америке / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – №17. – С. 425–438.
13. Ганц Н.А. Политика Рабочего правительства по народному образованию / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 7. – С. 125–127.
14. Ганц Н.А. Психологические тесты в практике английской и американской школы / Н.А. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 12. – С. 1–23.
15. Ганц Н.А. Трансвааль [иностранный хроника] / (нг) // Русская школа за рубежом. – 1927–1928. – Кн. 26. – С. 304–305.
16. Ганц Н.А. [Рец.:] А.Д. Lynch, «The Rise and Progress of the Dalton Plan». London, 1926. – Р. 164 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23. – С. 570–571.
17. Ганц Н.А. Board of Education. Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent. – Р. XXIV + 339 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1927. – Кн. 24. – С. 736–738.
18. Ганц Н.А. Differentiation of Curricula between the Sexes in Secondary Schools. Стр. 193 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 146–147.
19. Ганц Н.А. «Individual Work Assignments», London, 1923–1924 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 8. – С. 113.
20. Ганц Н.А. Education. The Socialist Policy by R.H. Tawney, M.A. 62 с. / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 9. – С. 129.

21. Ганц Н.А. [Рец.:] Report of a Conference on the Dalton Plan in Secondary held in Gipsy Hill College. April 24–27, 1923 / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 5/6. – С. 175–176.

22. Ганц Н.А. «Secondary Education for All» A Policy for Labour. Edited by R.H. Tawney and George Allen & Unwin. Ltd. / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 2/3. – С. 190–191.

23. Ганц Н.А. The Dalton Plan в «West Green School». London. N. Woodlana's Park Road / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 200–202.

24. Ганц Н.А. «The Dalton Plan», новая система обучения в Англии / Н. Ганц // Русская школа за рубежом. – 1923. – Кн. 2/3. – С. 51–68.

25. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – 420 с.

26. Карцевский С.И [Рец.:] Бюллетень Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей. – №4. – Май 1924. – С. 107. Прага / С.К. // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 9. – С. 140–141.

27. Карцевский С.И. [Рец.:] Бюллетень Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей. – №7. – Апрель 1925. – С. 140. Прага / С.К. // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 165–166.

28. Киржаева В.П. Игнатъевская школьная реформа в русском зарубежье (на материале программ по русской словесности 1920-х годов) / В.П. Киржаева // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 202–207.

29. Киржаева В.П. Н.А. Ганц и проблемы трансляции английской терминологии в педагогическом дискурсе российского зарубежья / В.П. Киржаева // Научные исследования: от теории к практике: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – №4 (10). – С. 138–141.

30. Киржаева В.П. Н.А. Ганц и «Современные записки»: история диалога / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Осовские педагогические чтения «Образование

в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1. – Саранск, 2016. – С. 124–129.

31. Киржаева В.П. Обсуждение программ по русскому языку в педагогических дискуссиях русской эмиграции 1920-х гг. / В.П. Киржаева // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 26–29.

32. Киржаева В.П. Обучение русскому языку мордвы во второй половине XVIII – начале XX века: политико-правовые, социокультурные и лингвокультурные аспекты. – Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2005. – 416 с.

33. Киржаева В.П. Педагогический дискурс российской эмиграции первой волны: к проблеме гетероглоссии / В.П. Киржаева, О.Е. Осовский // Развитие современного образования: от теории к практике: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 68–71.

34. Киржаева В.П. Принципы обучения русскому языку в мордовской школе: Учет особенностей родного языка / В.П. Киржаева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. – 120 с.

35. Киржаева В.П. С.И. Гессен и Н.А. Ганц: история творческого диалога 1920-х – начала 1930-х гг. / В.П. Киржаева, В.И. Лаптун, А.И. Мариниченко // Инновационные технологии в образовании и науке: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 100–103.

36. Научное наследие Н.А. Ганца в педагогическом пространстве России и Европы 1920–1930-х годов / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.П. Гудкова, В.И. Лаптун, А.И. Мариниченко. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2017. – 152 с.

37. «Объединение русских учительских организаций за границей» // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 13/14. – С. 203–206.

38. Осовский О.Е. Вопросы сравнительной педагогики на страницах педагогических журналов русской эмиграции / О.Е. Осовский // Евсевьевские чтения. Сер.: Пед. науки: Сб. науч. трудов по мат. Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых. – Саранск, 2016. – С. 120–124.

39. Осовский О.Е. Забытая рецензия Сергея Гессена на роман Олдоса Хаксли / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №1. – С. 74а-77.

40. Осовский О.Е. Имперская и постимперская парадигма в идеологии российского образования XVIII – первой трети XX века (к постановке проблемы) / О.Е. Осовский // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – №4. – С. 96–97.

41. Осовский О.Е. Малоизвестная рецензия Джона Дьюи: (Публикация, перевод, вступ. статья, примеч.) / О.Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №3. – С. 26–30.

42. Осовский О.Е. Н.А. Ганц и вопросы американской школы в педагогической компаративистике русской эмиграции 1920–1930-х гг. / О.Е. Осовский // Развитие современного образования: от теории к практике: Сб. мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 87–90.

43. Осовский О.Е. Н. А. Ганц и педагогическая журналистика русской эмиграции 1920–1930-х годов / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева // Образование и наука: современные тренды: Коллективная монография. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 121–149.

44. Осовский О.Е. Н.А. Ганц и С.И. Гессен: у истоков педагогической компаративистики российской эмиграции / О.Е. Осовский // Белые чтения: к 85-летию Галины Андреевны Белой: Сб. науч. ст. – М.: Эдитус, 2016. – С. 230–235.

45. Осовский О.Е. Научное наследие Н.А. Ганца в контексте педагогической компаративистики XX в.: предварительные замечания / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева, С.П. Гудкова, А.И. Мариниченко, В.И. Лаптун // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: Сб. науч. ст.: В 2 ч. Ч. I. – Саранск, 2016. – С. 187–192.

46. Осовский О.Е. Переписка Н.А. Ганца и А.В. Флоровского (по материалам фонда А.В. Флоровского в Архиве РАН) / О.Е. Осовский, В.П. Киржаева //

Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: Материалы к энцикл. Вып. 2. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – С. 187–194.

47. Осовский О.Е. Проблемы справочно-информационного обеспечения истории образования русского зарубежья и возможные пути их решения / О.Е. Осовский // Интеграция образования. – 2009. – №1. – С. 18–20.

48. Осовский О.Е. Сохраняя «духовное лицо» русской литературы: подлинная история «Современных записок» в архивных материалах и примечаниях к ним / О.Е. Осовский // Вопросы литературы. – 2016. – №1. – С. 353–371.

49. Осовский О.Е. Статистика в арсенале педагога-компаративиста: Роль статистических данных в публикациях Н.А. Ганца в «Русской школе за рубежом» / О.Е. Осовский // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сб. мат. III Междунар. науч.-практ. конф.: В 2-х т. -Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 118–121.

50. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20–50-е гг. XX в.). – Саранск, 2000. – 195 с.

51. «Русская школа за рубежом». – Прага, 1923–1931. – №1–34: указатель содержания. – СПб.: Сударыня, 2009. – 130 с.

52. Hans N. Educational Traditions in the British Commonwealth of Nations and the United States of America / N. Hans // The Yearbook of Education. – London, 1938. – Part XI. – P. 740–914.

53. Hans N. English Pioneers of Comparative Education / N. Hans // British Journal of Educational Studies. – Vol. 1. – №1. – Nov., 1952. – P. 56–59.

54. Kirzhaeva V.P. Pedagogical discourse in magazines of Russian émigré community in 1920–30s (on the basis of N. Hans articles) / V.P. Kirzhaeva // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – №3 (7). – P. 136–138.

55. Nationality and Naturalisation: Hanss, Nikolaus [known as Nicholas Hans or Gans]. No Nationality. Resident in London. Certificate AZ4704 issued 19 September 1934 // The National Archives. Kew. HO 144/19662 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C4191585>

56. Nicholas Hans Archive [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://libguides.ioe.ac.uk/hans>

---

**Осовский Олег Ефимович** – д-р филол. наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», Россия, Саранск.

**Киржаева Вера Петровна** – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», Россия, Саранск.

---