

Miąso, Józef

Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 35, 115-137

1992

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JÓZEF MIĄSO

SZKOLNICTWO CARSKIEJ ROSJI W ŚWIETLE HISTORIOGRAFII AMERYKAŃSKIEJ I BRYTYJSKIEJ

Każdy, kto interesuje się historią oświaty w carskiej Rosji musi sięgnąć do zachodniej literatury naukowej, zwłaszcza brytyjskiej i amerykańskiej. Udział historiografii innych krajów w badaniach rosyjskich dziejów edukacyjnych jest o wiele skromniejszy¹. Radziecka literatura historyczno-pedagogiczna nie poświęcała dostatecznej uwagi dziejom carskiej szkoły, eksponując przede wszystkim historię myśli pedagogicznej, a ściślej jej wybranych przedstawicieli². Kierując się względami ideologicznymi świadomie pomijała ona bogate dziedzictwo rosyjskiej myśli odnoszącej się do szkoły i wychowania³. Znacznie szerzej traktowała natomiast historię nauki i szkolnictwa wyższego.

Badania nad szkolnictwem oraz polityką oświatową carskiej Rosji rozwinęły się na szerszą skalę w Stanach Zjednoczonych po zakończeniu wojny koreańskiej. Historycy zachodni usiłowali ukazać nie tylko obiektywny obraz rozwoju systemu szkolnego sprzed 1917 r., lecz i określić jego wpływ na politykę oświatową Związku Radzieckiego, zwłaszcza w pierwszym dziesięcioleciu istnienia tego państwa. Po rozruchach studenckich w Stanach Zjednoczonych (1964 r.) i we Francji (w 1968 r.) zaczęli podejmować szersze dociekania nad polityką uniwersytecką oraz nad społeczno-politycznymi uwarunkowaniami masowych wystąpień politycznych rosyjskiej młodzieży studenckiej w XIX i XX w.⁴. Dodajmy, że tego rodzaju zjawiska nie były znane w zachodnioeuropej-

¹ Spośród prac niemieckich wyróżnić należy: O. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin 1964; J. Krumholz, *Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864. Ein Beitrag zur Entstehung des Volksschulstatus vom 14 Juli 1864*, Wiesbaden 1982. Do często cytowanych opracowań francuskich należy: A. Besançon, *Education et société en Russie dans le second tiers du XIXe siècle*, Paris 1974.

² W latach 1918-1977 ukazały się 883 publikacje na temat K.D. Uszyńskiego i 244 – na temat I. Ulianowa (ojciec Lenina). Por. E. D. Dnieprow, *Sowietskaja literatura po istorii szkoły i pedagogiki dorewolucyjnojj Rossii 1918-1977. Bibliograficzeskij ukazatel*, Moskwa 1979.

³ Dopiero w 1987 r. Akademia Nauk Pedagogicznych wydała pełniejszą antologię, w której znalazły się urywki z pism M. Speranskiego, N. Karamzina, A. Chomiakowa, T. Granowskiego i innych. Por. *Antologia pedagogiczeskojj mysli Rossii pierwojj połowiny XIX w.*, Moskwa 1987.

⁴ Por. P. L. Alston, *Recent voices and persistent problems in tsarist education* [w:] „Paedagogica Historica” 1976 vol. XVI/2, Gent.

skich uniwersytetach w XIX w. Pierwsze prace opierały się zwykle na materiałach dostępnych w zbiorach amerykańskich i brytyjskich oraz w bibliotece uniwersyteckiej w Helsinkach, dysponującej bogatym zasobem druków rosyjskich. Poczynając od lat siedemdziesiątych historycy zachodni mogli już bez przeszkód korzystać z radzieckich materiałów archiwalnych⁵.

Początki badań nad rosyjskim systemem oświatowym wiążą się z nazwiskiem angielskiego pedagoga Thomasa Darlingtona (1864-1908) – królewskiego inspektora szkół w Środkowej Walii. W 1901 r. został on wysłany do Rosji przez władze oświatowe (Board of Education) celem opracowania raportu na temat polityki oświatowej i funkcjonowania szkolnictwa w carskim imperium⁶. Był człowiekiem gruntownie wykształconym, świetnym znawcą europejskiej kultury i oświaty, a do tego poliglotą, władającym kilkunastoma językami, w tym również polskim. Języka rosyjskiego nauczył się w ciągu sześciu miesięcy poprzedzających wyjazd do Petersburga. Raport Darlingtona ukazał się w 1909 r., czyli w rok po śmierci autora, jako 23 tom serii prac omawiających systemy oświatowe w innych krajach⁷. Ta obszerna książka, licząca 570 stron (bez wstępu i aneksów) zawiera analizę wszystkich typów szkół oraz charakterystykę polityki oświatowej od 1800 do 1904 r. Opis systemu szkolnego poprzedzony został szkicem historycznym, pomieszczonym na 183 stronach.

Autor wyzyskał całą niemal rosyjską literaturę przedmiotu, wydawnictwa oficjalne, a także materiały niepublikowane udostępnione mu przez władze rosyjskie. Jego książka napisana eleganckim językiem epoki wiktoriańskiej zawiera w miarę obiektywny obraz systemu szkolnego carskiej Rosji, w którym znalazły się liczne odniesienia porównawcze z krajami zachodnimi, zwłaszcza z Anglią. Za najważniejszą cechę, która różni rosyjski system szkolny od zachodnioeuropejskiego uznawała Darlington brak intelektualnej i moralnej tradycji, którą stworzył Renesans. Szkolnictwo, poczynając od Piotra Wielkiego było dziełem władzy państwowej, a nie kościoła. Cerkiew prawosławna nigdy nie rywalizowała z państwem na polu oświaty. Nawet gdy prowadziła pod koniec XIX w. tysiące szkół parafialnych, czyniła to na polecenie i za pieniądze państwa. Dodajmy, że podobne poglądy głosili dawniejsi historycy rosyjscy⁸.

⁵ Historyk rosyjski ubolewał, że radzieccy badacze rzadko sięgają do źródeł archiwalnych, podczas gdy historycy zagraniczni chętnie je wykorzystują i nierzadko tendencyjnie interpretują. E. D. Dnieprow, *Sowietskaja literatura...*, s. XIX.

⁶ Por. W. H. E. Johnson, *Thomas Darlington. His life and work as a scholar and His Majesty's Inspector* [w:] J. Tomiak (red.) *Thomas Darlington's Report on education in Russia. Papers from the Seventy-Fifth Anniversary Conference held at the School of Slavonic and East European Studies 13-14 December 1984*, London 1987.

⁷ Por. Board of Education, *Special reports on educational subjects*, Vol. 23. *Education in Russia. Presented to both Houses of Parliament by command of His Majesty*, London 1909.

⁸ P. Milukow, *Oczerki po istorii russskoj kultury. Cz. II. Cerkow i szkola (wiera, tworczenstwo, obrazowanije)*, S. Pietierburg 1905, s. 392-401; P. F. Kaptieriew, *Istoria russskoj pedagogiki*, S. Pietierburg (1911), s. 297-298.

Aby zrozumieć osobliwości szkolnictwa rosyjskiego, pisze Darlington, musimy sobie uświadomić, że powstało ono z inicjatywy państwa dla zaspokojenia potrzeb tegoż państwa, i że znajduje się pod ścisłą kontrolą rządu. Dodaje przy tym, że scentralizowany system szkolny był dla Rosji koniecznością historyczną, gdyż tylko on umożliwił rozwinięcie sieci szkolnej⁹. W odróżnieniu od Anglii ścisłej kontroli państwowej podlegają tu również szkoły prywatne, a do tego pole dla inicjatywy społecznej w dziedzinie edukacji jest bardzo ograniczone. Rodzi to nieustanne konflikty pomiędzy państwową biurokracją a różnymi siłami społecznymi, które usiłują znaleźć miejsce dla niezależnych od rządu inicjatyw w dziedzinie oświaty. Jak wiemy, siły te uzyskały znaczny zakres działania dopiero po 1905 r. Informując o organizacjach upowszechniania wiedzy Darlington dodaje uwagę, że w kraju, w którym brak swobody stowarzyszania się, oświata dorosłych ma bardzo zawężone pole działania¹⁰. Akcentując monopolistyczną rolę władzy państwowej w szkolnictwie rosyjskim wygłasza znamieny pogląd, że w Anglii taką rolę odgrywa tradycja, która w zależności od użytku, jaki się z niej robi, może być równie szkodliwa, jak i nadmierna ingerencja państwa¹¹.

Zasadnicza część omawianej publikacji zawiera systematyczny przegląd stanu i funkcjonowania szkolnictwa początkowego, średniego, wyższego i zawodowego. Pochlebnie ocenił autor poziom nauczania w szkołach prowadzonych przez ziemstwa, podkreślając, że jest on wyższy niż w szkołach angielskich. W szkołach średnich odnotował niespotykany w innych krajach, zwłaszcza w Niemczech, Francji i Anglii udział młodzieży z warstw niższych, a także zakaz stosowania kar cielesnych, powszechnie w owym czasie praktykowanych w szkołach angielskich, również arystokratycznych¹². W trwającym od dziesięcioleci sporze pomiędzy zwolennikami wykształcenia klasycznego i realnego autor nie zajął własnego stanowiska. Ograniczył się do stwierdzenia, że szkoła realna ma w Rosji więcej zwolenników niż gimnazjum klasyczne, ale klasycyzm jest traktowany przez sfery rządzące jako swego rodzaju „westernist creed”, co oznacza podziw dla kultury zachodniej. Uniwersytety, podobnie jak szkoły średnie, kształcą dużą rzeszę młodzieży ze środowisk niezamożnych. Ich głównym zadaniem jest przygotowanie przyszłych funkcjonariuszy państwowych i z tego powodu podlegają bardzo silnej kontroli rządowej. Wielkie rody nie posyłają swoich synów do uniwersytetów, lecz do liceów, bądź do Szkoły Prawa.

W aneksie do swego raportu zamieścił Darlington szkic pt. *Poland and the North-Western Provinces*. Naszkicował tu zwięzły zarys dziejów szkolnictwa

⁹ *Education in Russia*, s. 358.

¹⁰ *Ibidem*, s. 184-187.

¹¹ *Ibidem*, s. 358.

¹² *Ibidem*, s. 365. O karach cielesnych w dziewiętnastowiecznej Anglii por. D.P. Leinster-Mackay, R. Hopley, *Some historical reflections on corporal punishment* [w:], „Journal of Educational Administration and History 1977 nr 1 (Leeds).

w Polsce; ukazał rolę Komisji Edukacji Narodowej, stwierdzając, że stworzony przez nią system szkolny stał się wzorem dla systemu rosyjskiego, w którego budowie ważną rolę odegrał m.in. książę Adam Jerzy Czartoryski. Informował też, że pierwszy minister oświaty carskiej Rosji Piotr W. Zawadowski jako wychowanek szkoły jezuickiej był miłośnikiem polskiej kultury. Opisał represje, jakie dotknęły szkolnictwo polskie na Kresach po 1830 i 1863 r. oraz rozwój tajnego nauczania i rządowe próby powstrzymania tego narastającego zjawiska¹³. Omówił też proces rusyfikacji szkolnictwa w Królestwie Polskim, odsunięcie szlachty i duchowieństwa od wpływu na szkołę, cytując przy tym wypowiedź ministra oświaty Iwana D. Dielanowa, który miał oświadczyć, że lepiej nie mieć szkół, niż mieć je na czele z katolickim klerem. W zakończeniu szkicu o losach szkolnictwa w Królestwie Polskim znajduje się uwaga, że w ostatnim czasie generał-gubernator warszawski książę Aleksander K. Imeretyński postulował znaczną liberalizację polityki oświatowej¹⁴.

Głównym przedmiotem zainteresowań Darlingtona była polityka oświatowa i organizacja szkolnictwa. Swoje uwagi na temat pedagogiki rosyjskiej ograniczył do wzmianki o Konstantym Uszynskim i Nikołaju Pirogowie. Zdawał sobie zapewne sprawę, że pedagogika naukowa nie miała żadnych szans w rywalizacji z „pedagogiką państwową”, stanowiącą integralną część polityki. W zakończeniu swojego raportu sformułował pogląd, że Rosjanie, w odróżnieniu od Niemców, Francuzów i Amerykanów, nie stworzyli jeszcze oryginalnego ideału wychowawczego. Jego miejsce zajmuje zbitka takich hasel jak „jedno państwo, jeden kościół, jeden język i jedna szkoła”¹⁵.

Raport Darlingtona wywarł silny wpływ na późniejszych badaczy dziejów rosyjskiej oświaty. Czerpał z niego obficie Daniel Bell Leary, który w swojej książce rozszerzył niektóre wątki m.in. o politykę w stosunku do ludności żydowskiej. Dodał też rozdział omawiający szybki rozwój szkolnictwa po 1905 r. i udział w nim czynnika społecznego¹⁶. Wiele zawdzięczał Darlingtonowi rosyjski emigrant Nicholas Hans (1888-1969), autor rozprawy doktorskiej na temat polityki oświatowej caratu, obronionej w Kings College w Londynie¹⁷. Przedstawił w niej zarys polityki oświatowej w latach 1701–1917. W odróżnieniu od

¹³ *Education in Russia*, s. 177-179.

¹⁴ *Ibidem*, s. 179-181. Raport ten, skierowany w styczniu 1898 r. przez księcia Imeretyńskiego do cara, dostał się w ręce polskie i został opublikowany przez PPS w Londynie (1898 r.), a następnie w Krakowie (1899 r.). Poruszył on zachodnią opinię publiczną. Por. *Tajne dokumenty rządu rosyjskiego w sprawach polskich*, Londyn 1898.

¹⁵ *Education in Russia*, s. 541-546.

¹⁶ D. B. Leary, *Education and autocracy in Russia. From the origins to the Bolsheviks*, Buffalo 1919.

¹⁷ N. Hans, *History of Russian educational policy (1701-1917)*, London 1931. Autor opublikował również wspólnie z S. Hessenem książkę pt. *Educational policy in Soviet Russia* (London 1930), która miała wiele przekładów, m.in. na język polski (*Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Lwów–Warszawa 1934).

dawniejszych historyków rosyjskich N. Hans starał się dowieść, że organizacja szkolnictwa w Rosji, oparta na ustawach z 1803 i 1804 r. była wzorowana nie na doświadczeniach Komisji Edukacji Narodowej, lecz na projekcie Condorceta, przedstawionym Zgromadzeniu Ustawodawczemu rewolucyjnej Francji w 1792 r. Pogląd ten, dawno już obalony przez polskiego historyka, bywa jeszcze prezentowany przez niektórych badaczy zachodnich¹⁸. Hans był niewątpliwie pierwszym historykiem, który podjął próbę rehabilitacji wieloletniego ministra oświaty Dimitrija Tołstoja. Jego polityka oświatowa była, zdaniem autora, demokratyczna, gdyż doprowadziła do znacznej rozbudowy szkolnictwa i jego modernizacji. Hans ocenia pozytywnie jego reformy z lat 1871-1872, których wyrazem były ustawy o gimnazjach, szkołach realnych i miejskich. Dodaje przy tym, że właśnie Tołstoj stworzył nowoczesne instytucje kształcenia nauczycieli. Umożliwił też kobietom dostęp do wyższego wykształcenia. Nawiązując do uprzywilejowanej pozycji gimnazjum klasycznego w Rosji, powszechnie krytykowanego przez środowiska inteligentkie, Hans dowodził, że było to przecież zgodne z praktyką całej ówczesnej Europy. Do poglądu Hansa nawiąże po czterdziestu latach amerykański historyk Allen Sinel w swojej książce poświęconej tołstojowskim reformom szkolnym¹⁹. Bardziej krytycznie oceniał działalność Tołstoja pedagog i historyk amerykański William Johnson. Jego książka o edukacyjnym dziedzictwie carskiej Rosji wydana w 1950 r. i wielokrotnie wznawiana w następnym dwudziestoleciu ukazywała bardziej obiektywny obraz rozwoju szkolnictwa i myśli pedagogicznej w przedrewolucyjnej Rosji. Swoimi wyważonymi sędziami i ocenami autor przeciwstawiał się oficjalnej historiografii radzieckiej, podważającej wartość dawniejszej szkoły rosyjskiej²⁰.

Niektóre myśli Johnsona rozwinął Patrick L. Alston w swojej książce pt. *Education and the state in tsarist Russia*. Dowiódł on, że rewolucja 1905 r. bardzo wyraźnie zachwiała systemem oświatowym stworzonym przez Tołstoja. Od tej pory społeczeństwo zostało dopuszczone do udziału w rozwijaniu różnorodnych inicjatyw oświatowych. Rezultatem tych zmian był bezprecedensowy rozwój szkół wszystkich szczebli i kierunków. Do 1914 r., píše Alston, oświata państwowa przekształciła się w oświatę publiczną²¹. Zwięzły zarys polityki oświatowej, a w szczególności polityki w stosunku do uniwersytetów zawiera książka Jamesa Mc Clellanda pt. *Autocrats and academics*. Autor zwrócił uwagę głównie na ustawodawstwo szkolne i uniwersyteckie, które odzwierciedlało obawy autokratycznej władzy przed rzeczywistym rozwojem oświaty i nauki. Jednocześnie ukazał swoisty etos rosyjskich uczonych, który obejmował nie

¹⁸ Por. S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź 1960.

¹⁹ Por. A. Sinel, *The classroom and the chancellery: State educational reform in Russia under count Dmitry Tolstoi*, Cambridge, Mass. 1973.

²⁰ W. H. E. Johnson, *Russia's educational heritage*, Pittsburg 1950.

²¹ P. L. Alston, *Education and state in tsarist Russia*, Stanford 1969.

tylko tworzenie nowych wartości poznawczych, lecz i służbę narodowi m.in. przez upowszechnianie wiedzy. W odróżnieniu od uczonych niemieckich gdy mówili o nauce mieli na myśli również postęp społeczny, a nie tylko własne osiągnięcia²². Szczególny charakter i struktura systemu oświatowego pisze autor — musi być uznana za jeden z wielu czynników, które przyczyniły się zarówno do upadku caratu, jak i niepowodzeń Rządu Tymczasowego w 1917 r.²³.

Omawiane prace historyków amerykańskich i brytyjskich obejmują przede wszystkim wiek XIX i XX. Szkolnictwu we wcześniejszych okresach, zwłaszcza w XVIII w. poświęcił sporo uwagi historyk nauki Alexander Vusinich²⁴. Opisując szczegółowo proces tworzenia za czasów Piotra Wielkiego „nauki rządowej” akcentuje przede wszystkim jego społeczno-kulturalny kontekst, a więc rozwój szkolnictwa, czytelnictwa i stosunek szlachty do kształcenia dzieci. Ogólną charakterystykę szkolnictwa i myśli pedagogicznej w XVIII w. zarysował John Black, który w swojej książce pomieścił również angielski przekład wydanego za czasów panowania Katarzyny II podręcznika pt. *O obowiązkach człowieka i obywatela*²⁵. Reformatorską działalność Katarzyny na polu szkolnictwa omówiła w swojej książce angielska badaczka Isabel de Madariaga²⁶. Marc Raeff w swoich badaniach nad początkami rosyjskiej inteligencji poświęcił wiele uwagi szkołom zakładanym od czasów Piotra W. oraz późniejszym korpusom kadeckim, sposobiącym młodzież dla potrzeb armii. Jego zdaniem szkoły te nie miały czysto zawodowego charakteru, gdyż dawały szerokie wykształcenie ogólne, wprowadzały do wychowania nowy etos, starając się uczynić z przyszłych oficerów gentlemanów²⁷. Max Okenfuss, zainspirowany głośną w latach sześćdziesiątych książką francuskiego historyka Philippe’a Aries’a²⁸ podjął niezbyt udaną próbę „odkrycia dzieciństwa w Rosji” na podstawie analizy treści czytanek zawartych w książkach elementarnych, wydanych w latach 1560-1800. Autor usiłuje wyjaśnić zmiany zachodzące w pojmowaniu dzieciństwa, jak i w stosunku dorosłych do dziecka²⁹.

Szczegółowy obraz rozwoju szkolnictwa, instytucji naukowych i rosyjskich osiągnięć w dziedzinie badań od początku XIX w. do wiosny posewastopolskiej zarysował wspomniany już A. Vusinich. Trafnie ocenił on politykę oświatową

²² O społecznej pozycji uczonych niemieckich por. F. K. Ringer, *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890-1933*, Cambridge, Mass. 1969.

²³ J. C. McClelland, *Autocrats and academics. Education, culture and society in tsarist Russia*, Chicago 1979, s. 115.

²⁴ A. Vusinich, *Science in Russian culture. A history to 1860*, Stanford 1963.

²⁵ J. J. L. Black, *Citizens for the fatherland: Education, educators and pedagogical ideals in eighteenth century Russia*, Boulder Colorado 1979.

²⁶ I. de Madariaga, *Russia in the age of Catherine the Great*, London 1981.

²⁷ M. Raeff, *The origins of the Russian intelligentsia*, New York 1966.

²⁸ Ph. Aries, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*, Paris 1960.

²⁹ M. J. Okenfuss, *The discovery of childhood in Russia. The evidence of the slavic primer*, Newtonville, Mass. 1980.

w czasach panowania Aleksandra I i Mikołaja I. Przedstawił rozwój gimnazjów, uniwersytetów i liceów, a także towarzystw naukowych, które powstawały przy uniwersytetach. Wiele uwagi poświęcił autor omówieniu stosunku arystokracji do liberalnej polityki oświatowej, zapoczątkowanej w latach 1802-1804. Arystokracja przejawiała, jego zdaniem, wyraźną niechęć do gimnazjów i uniwersytetów głównie z tego powodu, że kształciła się w nich młodzież z warstw niższych. Wychowywała więc swoje dzieci w domu, korzystając z usług nauczycielskich licznych emigrantów francuskich. Dawała przy tym posłuch francuskiemu rojaliście i konserwatywnemu myślicielowi katolickiemu Josephowi de Maistre, który przebywał w Petersburgu od 1803 do 1817 r. Zwalczał on zaciekle wszelkie idee Oświecenia, zwłaszcza racjonalizm i humanizm. Krytykował rosyjskie uniwersytety jako instytucje oparte na wzorach protestanckich. Namawiał do otwierania w Rosji pensjonatowych szkół jezuickich³⁰. Swego rodzaju reakcją na ustawy szkolne otwierające drogę do wykształcenia również dla warstw niższych było powstawanie liceów, przeznaczonych przede wszystkim dla młodzieży z domów arystokratycznych, a także elitarnych gimnazjów zwanych instytucjami szlacheckimi. Dodajmy, że licea, dające wykształcenie średnie i zarazem wyższe otwierały swoim absolwentom drogę do najwyższych stanowisk państwowych. Obok petersburskiego Korpusu Paziów (założonego w 1759 r.) cieszyły się najwyższym prestiżem wśród arystokracji rosyjskiej. Jako zakłady zamknięte pobierały bardzo wysokie opłaty, przeważnie od 800 do 1200 rubli rocznie. Pierwsze liceum powstało w 1803 r. w Jarosławiu nad górną Wołgą, a jego fundatorem był bogaty kupiec Paweł Demidow. Następne otwarto w 1811 r. w Carskim Siole, a w 1844 r. przeniesiono je do Petersburga. W szkole tej pobierał nauki młody Aleksander Puszkina oraz wielu późniejszych ministrów, w tym ministrów oświaty³¹. Ogółem do 1835 r. powstały jeszcze cztery licea, a wśród nich słynne Liceum Krzemienieckie. Pozostałe były zlokalizowane w Odessie³², Nieżynie³³ i w Petersburgu³⁴.

A. Vusinich dość trafnie scharakteryzował politykę oświatową po 1815 r., którą cechował konserwatyzm, nacjonalizm i klerykalizm. Wraz z Napoleonem

³⁰ A. Vusinich, *Science in Russian culture...*, s. 223-228.

³¹ Wychowankami liceum byli ministrowie oświaty: A. Gołownin, A. Saburow, A. Nikolai i D. Tołstoj. Po przeniesieniu do Petersburga szkoła ta otrzymała nazwę: Cesarskie Aleksandrowskie Liceum.

³² Uczelnia ta, utworzona w 1818 r. jako Liceum im. Richelieu została przekształcona w 1865 r. w Uniwersytet Noworosyjski w Odessie.

³³ Liceum w Nieżynie ufundował w 1820 r. książę Ilia Bezborodko. W latach 1832-1840 miało profil fizyko-matematyczny. Od 1840 r. kształciło prawników, głównie pod względem praktycznym. W 1875 r. przekształcone w Instytut Historyczno-Filologiczny, kształcący nauczycieli przedmiotów klasycznych. W 1868 r. otwarto w Moskwie Liceum im. Cesarzewicza Mikołaja. W 1912 r. w czterech liceach studiowały 1674 osoby, z tego 918 — w Liceum Demidowskim. A. N. Kułomzin, *Opytnyj podczet sowremiennogo sostojanija naszego narodnogo obrazowanija*, S. Pietierburg 1912, s. 29-30.

³⁴ Była to Cesarska Szkoła Prawa, założona w 1835 r.

– pisze autor – odrzucono i Monteskiusza, wraz z francuską armią i francuskie książki³⁵. Uznając religię za podstawę wychowania przekształcono w 1817 r. resort oświaty w Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wykłady uniwersyteckie miały być traktowane z religijnego punktu widzenia. Nacjonalistyczna polityka Mikołaja I przejawiała się m.in. w rusyfikacji prowincji zachodnich oraz likwidacji szkół katolickich i unickich na tych terenach. Mimo niesprzyjających warunków politycznych, prób sprowadzenia uniwersytetów do roli szkół zawodowych, usuwania z nich cudzoziemskich profesorów i drastycznego ograniczenia możliwości podejmowania studiów w zagranicznych uczelniach, nauka rosyjska poszczycić się mogła ważnymi osiągnięciami, szczególnie w takich dziedzinach, jak matematyka, przyrodoznawstwo i historiografia. Wraz z liberalizacją stosunków politycznych po wojnie krymskiej – pisze autor – nastąpiły lepsze czasy dla rozwoju nauki i samoświadomości uczonych oraz możliwości jej oddziaływania na społeczeństwo. W zakończeniu omawianej książki relacjonuje autor spory na temat istoty nauki. Przytacza tu opinie, głoszące, że nauka jest jedna i niepodzielna, a zatem nie istnieją nauki narodowe (Borys Cziczeryn, Władimir Odojewski). Poglądowi temu przeciwstawiał się Aleksiej Chomiakow, który dowodził, że „nauka pojmowana jako poznawcza analiza rzeczywistości ma charakter powszechny, ale jako synteza i jako integralna część istniejącej kultury ma charakter narodowy”³⁶.

Polityce oświatowej w latach panowania Mikołaja I wiele uwagi poświęca Nicholas Riasanovsky³⁷. Autor analizuje sformułowaną przez ministra oświaty Siergieja Uwarowa doktrynę, wedle której podstawą wychowania ma być prawosławie, samodzierżawie i narodowość. Myśli te były rozwijane przez wielu uczonych, pisarzy i publicystów. Uzasadniali oni potrzebę oparcia wychowania domowego i szkolnego na zasadach religii prawosławnej oraz powierzenia wychowania mas wyłącznie kościołowi. Nawet Mikołaj Gogol uważał, że chłopów nie należy kształcić, że dla nich słowo duchownego jest bardziej pożyteczne niż książka³⁸. Szkoła miała wpajać przekonanie, że autokratyzm jest najbardziej idealną formą rządu, gdyż cesarz jest nie tylko ojcem dla wszystkich swoich poddanych, ale i źródłem prawa oraz moralności. W upowszechnianiu oficjalnej ideologii państwowej mieli swój udział historycy m.in. Nikołaj Pogodin, Stiepan Szewyriow i Nikołaj Ustriałow. Dodajmy, że autor wyraźnie zaznacza rolę, jaką w tej dziedzinie odegrali zrusyfikowani Polacy, zwłaszcza dawny wychowanek Uniwersytetu Wileńskiego, znakomity orientalista Józef Sękowski i publicysta Tadeusz Bułharyn. Pojęciu narodowości nadawano sens

³⁵ A. V u s i n i c h, *Science...*, s. 230.

³⁶ *Ibidem*, s. 385.

³⁷ N. V. R i a s a n o v s k y, *Nicolas I and official nationality in Russia 1825-1855*, Berkeley 1969. Książka ta miała cztery wydania w latach 1959-1969.

³⁸ *Ibidem*, s. 95.

mistyczny, by w ten sposób umacniać wiarę w dziejową misję Rosji i usprawiedliwiać rusyfikację. W walce z polskimi wpływami na Ziemiach Zabrzanych, pisze Riasanovsky, posługiwano się orężem jawnego nacjonalizmu, Przykładem tego rodzaju polityki była rusyfikacja guberni zachodnich, likwidacja kościoła unickiego oraz „chłopienie” ubogiej szlachty polskiej i przesiedlenie jej znacznej części na Kaukaz. Dość szeroko opisuje autor politykę oświatową ministra Uwarowa, zmierzającą do stworzenia szkolnictwa stanowego i całkowicie podporządkowanego centralnej władzy państwowej, ograniczenia nauczania prywatnego i roztoczenia ścisłego nadzoru nad edukacją domową. Zwraca przy tym uwagę, że jego zasługą był wzrost nakładów na szkolnictwo i podniesienie poziomu nauczania w gimnazjach. Riasanovsky podkreśla zarazem, że chociaż Uwarow w pełni identyfikował się z istniejącym reżimem, to jednak nigdy nie patronował akcjom nacjonalistycznym w kręgach uniwersyteckich, a kiedy represje wobec uniwersytetów sięgnęły zenitu złożył dymisję w 1849 r. Można jednak postawić autorowi zarzut, że nie do końca zrozumiał właściwości retoryki, jaką posługiwał się Uwarow w oficjalnych raportach składanych carowi. Cytuje on na przykład fragment sprawozdania z wizytacji Instytutu Szlacheckiego w Wilnie przeprowadzonej w 1838 r., w którym Uwarow starał się dowieść, że jego polityka jest w pełni realizowana, gdyż uczniowie mówią i piszą świetnie po rosyjsku, a przy tym bezgranicznie kochają swojego monarchę. Dodajmy, że w podobnej konwencji utrzymane są inne raporty tego ministra o funkcjonowaniu szkół w guberniach zachodnich³⁹. Tymczasem nasz autor zbyt dosłownie traktuje te oceny, dodając, że działo się to w czasach, gdy rząd zwalczał polską kulturę⁴⁰.

Charakteryzując politykę oświatową i konserwatywną myśl społeczną, a zwłaszcza doktrynę oficjalnej narodowości, Riasanovsky stwierdza, że była to rosyjska wersja ogólnoeuropejskiej reakcji, a ściślej jej prowincjonalny odłam, na Rewolucję Francuską i Napoleona. Ale ten rosyjski produkt, dodaje autor, był słaby w porównaniu z błyskotliwymi utworami francuskich reakcjonistów i niezmordowanych niemieckich profesorów. Wiele wątków zawartych w omawianej książce znalazło swoje poszerzenie w kolejnej publikacji, poświęconej analizie polityki Mikołaja I oraz rosyjskiej myśli społecznej i filozoficznej⁴¹.

Zmiany, jakie dokonały się w szkolnictwie w latach trzydziestych i czterdziestych ukazuje amerykańska autorka Cynthia Whittaker w swojej źródłowej monografii, poświęconej analizie działalności wieloletniego prezesa Akademii

³⁹ Por. *Diesiatiletie Ministerstwa narodnogo Proswieszczenija 1833-1843. Zapiska predstavlenaja Gosudariu Imperatoru Nikolaju Pawłowiczu ministrom Narodnogo Proswieszczenija grafom Uwarowym w 1843 godu*, S. Pietierburg 1864.

⁴⁰ N. V. Riasanovsky, *Op.cit.*, s. 126-127.

⁴¹ N. V. Riasanovsky, *A parting of ways : Government and the educated public in Russia 1801-1855*, Oxford 1976.

Nauk i ministra oświaty w latach 1833-1849 — Siergieja Uwarowa⁴². Książka ta zawiera próbę rehabilitacji Uwarowa przez odrzucenie skrajnych ocen wystawianych mu przez historiografię radziecką. Autorka stara się dowieść, że ten wszechstronnie wykształcony działacz państwowy uwikłany bez reszty w reakcyjną politykę Mikołaja I, dążył do modernizacji rosyjskiego systemu szkolnego. Tezę tę stara się podważyć obszerna recenzja omawianej książki pióra Kaliny Bartnickiej⁴³. W tej sytuacji ograniczę swoje uwagi do rozdziału VIII, którego podtytuł brzmi: Polityka kulturalnego imperializmu. Autorka ukazuje tu próby asymilacji ludności zamieszkującej prowincje zachodnie i gubernie nadbałtyckie przez stopniową rusyfikację, ograniczenie szkolnictwa prywatnego i nauczania domowego oraz rozbudowę na tych terenach szkolnictwa państwowego. Opisuje też próby stworzenia przez Uwarowa rządowego szkolnictwa dla Żydów, które nie spotkało się jednak z aprobatą społeczności żydowskiej. W 1855 r. obejmowało ono zaledwie 3488 uczniów. Zamknięcie Uniwersytetu Wileńskiego, największej uczelni działającej w granicach Imperium określa autorka mianem „kulturalnego ludobójstwa”. Otwarcie uniwersytetu w Kijowie miało w intencjach ministra służyć zbliżeniu młodzieży polskiej do rosyjskiej kultury i ukształtowaniu w niej uczuć wiernopoddanych⁴⁴. Warto dodać, że Uwarow nie podzielał opinii tych sfer rządowych, które opowiadały się za rusyfikacją szkolnictwa w Królestwie Polskim. Jak wiadomo, szkolnictwo to zostało podporządkowane centralnym władzom oświatowym dopiero w 1839 r. Po krótkiej wizycie w Królestwie Uwarow przekonywał cara w swoim raporcie z 29 grudnia 1839 r., że polityka wobec tego kraju powinna być ostrożna, a jej zadaniem ma być rozbudzenie szacunku dla rosyjskiej kultury, nie zaś językowa rusyfikacja. „W politycznym znaczeniu, pisał Uwarow, język jest podobny do broni, która może skaleczyć dłoń każdego, kto nie ma wprawy w posługiwaniu się nią”⁴⁵.

Trudne narodziny i rozwój uniwersytetów rosyjskich w latach 1802-1835 omawia w swojej źródłowej i dobrze udokumentowanej książce James Flynn⁴⁶. Autor dostrzega trzy źródła wpływów na organizację uniwersytetów rosyjskich. Pierwszym z nich były doświadczenia niemieckie, zwłaszcza założonego w 1734 r. uniwersytetu w Getyndze, który wyróżniał się osiągnięciami w rozwijaniu nauki i kształceniu młodzieży, m.in. dzięki szerokiej autonomii i wolnościom akademickim. Wedle opinii profesorów z Getyngi uniwersytet musi być korporacją naukową, poświęcającą się wyłącznie uprawianiu badań, a do tego niezależną od dyrektyw ze strony państwa i kościoła. Drugim źródłem wpływów były

⁴² C. H. Whittaker, *The origins of modern Russian education : An intellectual biography of count Sergej Uvarov 1786-1855*, De Kalb, Ill. 1984.

⁴³ Por. „Rozprawy z dziejów oświaty t. XXXIII, 1990, s. 245-248.

⁴⁴ N. V. Riasanovsky, *Nicolas I...*, s. 95.

⁴⁵ *Diesiatiletie Ministerstwa Narodnogo Proswieszczenija 1833-1834*, s. 68.

⁴⁶ J. T. Flynn, *The university reform of tsar Alexander I 1802-1835*, Washington D.C. 1988.

doświadczenia Komisji Edukacji Narodowej, która, zdaniem autora, zdołała stworzyć szkoły dorównujące najlepszym wzorom europejskim. Na trzecim miejscu wymienia Flynn wpływy reform austriackich oraz działalność reformatorską na polu szkolnictwa w czasach Katarzyny II Teodora Jankowicza de Mirievo. Tu jednak autor wyjaśnia, że reformy austriackie się nie powiodły, gdyż próbowały pogodzić interesy absolutyzmu w kształceniu lojalnych urzędników z wolnością akademicką oraz wykorzystywać autonomiczny uniwersytet do nadzorowania szkół niższych, realizujących program narzucony przez władzę centralną. Dodajmy, że podobną funkcję spełniały do 1835 r. uniwersytety rosyjskie, którym dodatkowo przypadała jeszcze rola cenzora.

Książka Flynna zawiera bardzo szczegółowy przegląd rozwoju i działalności uniwersytetów carskiego imperium, zwłaszcza kształtowania się kadry nauczającej i swoistej indywidualności każdej uczelni. Znajdzie w niej czytelnik wiele informacji o pierwszym okresie funkcjonowania uniwersytetów w Dorpacie, Wilnie, Moskwie, Charkowie, Kazaniu i Petersburgu. Autor przejawia szczególne zainteresowanie zakresem autonomii, celami określonymi w statutach oraz dostępnością uniwersytetów dla warstw niższych. Statut Uniwersytetu Dorpackiego, opracowany przez profesora Geорга Friedricha Parrota stwierdzał, że uniwersytet został założony dla dobra publicznego i dlatego będzie przyjmował kandydatów ze wszystkich warstw społecznych. Statuty uczelni w Moskwie, Kazaniu i Charkowie określały uniwersytet jako „najwyższą organizację naukową, utworzoną dla szerzenia wiedzy”⁴⁷. Wiele uwagi poświęcił autor opisowi perypetii związanych z rekrutacją profesorów dla nowych uniwersytetów, zwłaszcza w Charkowie, Kazaniu i Petersburgu, gdzie bardzo liczną grupę wykładowców stanowili Niemcy oraz Słowianie z terenów Monarchii Habsburskiej. Jedynie w Uniwersytecie Moskiewskim (1812) na 31 profesorów było już 25 Rosjan, m.in. dzięki ich studiom w Getyndze. W latach dwudziestych wraz ze wzrostem nastrojów klerykalnych i szowinistycznych liczba profesorów pochodzenia niemieckiego uległa zmniejszeniu. W dążeniu do „unarodowienia uniwersytetów” władze rozpoczęły kształcenie przyszłych uczonych w specjalnym Instytucie Profesorów, zorganizowanym przy uniwersytecie w Dorpacie. Autor zwraca specjalną uwagę na strukturę socjalną studentów stwierdzając, że w Wilnie i Dorpacie dominowała wyraźnie młodzież szlachecka, a w Petersburgu synowie duchownych. W Uniwersytecie Moskiewskim (1812 r.) około 50% studentów było nieszlacheckiego pochodzenia. Nie brakowało wśród nich synów chłopskich.

Zadaniem uniwersytetów było kształcenie pracowników służby państwowej. Przepisy stanowiły, że w ciągu pięciu lat od otwarcia wyższej uczelni w danym okręgu szkolnym nikt nie może być przyjęty do służby państwowej, wymagającej

⁴⁷ *Ibidem*, s. 23-24. Pełna nazwa utworzonego w 1802 r. resortu oświaty brzmiała: Ministerstwo Oświecenia Publicznego, Kształcenia Młodzieży i Szerzenia Wiedzy.

wiedzy prawniczej lub innej, kto nie ukończył odpowiedniej szkoły. Kończący trzyletnie studia otrzymywali stopień kandydata i 12 rangę w hierarchii rang, ustanowionych jeszcze przez Piotra Wielkiego. Młodzież opuszczająca uniwersytet przed ukończeniem pełnego kursu, zwykle po pierwszym roku nauki, otrzymywała atestaty, które upoważniały również do podjęcia służby państwowej. Przywilej ten nie dotyczył młodzieży nieszlacheckiego pochodzenia, od której wymagano ukończenia pełnego kursu studiów jako warunku jej społecznego awansu. Mimo usilnych prób zamknięcia dostępu do gimnazjów i uniwersytetów dla młodzieży nieszlacheckiej, a w szczególności chłopskiej, podejmowanych w czasach panowania Mikołaja I, uzdolniona młodzież plebejska nie została całkowicie pozbawiona możliwości kształcenia się.

Szkolnictwo średnie i wyższe wywarło decydujący wpływ na zmianę charakteru rosyjskiej biurokracji państwowej. Opinię tę uzasadnił amerykański historyk Walter Pinter, który przestudiował kilka tysięcy „wykazów służby” (formularnych spisków) pracowników centralnej i prowincjonalnej biurokracji od końca XVIII do połowy XIX w. Z jego obliczeń wynika, że w połowie XIX w. w aparacie państwowym pozostało już niewiele oficerów. Ich miejsce zajęli „career men”. Wykształcenie wyższe miało już 49,2% urzędników centralnej administracji, a średnie — 17,2%. Autor wyjaśnia przy tym, że była to już w większości biurokracja dziedziczna, gdyż aż 69,3% rodziców badanych urzędników nie miało chłopów pańszczyźnianych⁴⁸. Wykształcenie stawało się niezbędnym warunkiem utrzymania pozycji w aparacie władzy bądź awansu społecznego, gdyż zapewniało rangi, ordery i pieniądze⁴⁹. W drugiej połowie XIX w. napływ do środowiska urzędniczego ludzi wywodzących się z warstw średnich i niższych przybrał znacznie na sile⁵⁰.

Od wojny krymskiej do rewolucji 1917 r.

Wojna krymska zakończona klęską Rosji wykazała wyższość militarną państw zachodnich i zarazem zacofanie carskiego imperium w dziedzinie oświaty, nauki i techniki. Rozgorzała więc krytyka dotychczasowej polityki oświatowej i naukowej, której rezultatem były nowe inicjatywy na polu szkolnictwa oraz zmiany ustawodawstwa. Ogólny zarys rozwoju nauki na tle kultury umysłowej w latach 1861-1917 znajdzie czytelnik w drugim tomie książki

⁴⁸ W. M. Pinter, *The social characteristics of the early nineteenth-century Russian bureaucracy*, „Slavic Review” 1970 nr 3, s. 432-434. Podobnie charakteryzuje biurokrację D. T. Orlovsky (*The limits of reform: The ministry of Internal Affairs in imperial Russia 1802-1881*, Cambridge, Mass. 1981, s. 163 i nast.).

⁴⁹ D. R. Brower, *Training the nihilists. Education and radicalism in tsarist Russia*, Ithaca 1975, s. 55-56.

⁵⁰ H. Rogger, *Russia in the age of modernization and revolution 1881-1917*, London — New York 1983, s. 44-46.

A. Vusinicha pt. *Science in Russian culture*⁵¹. Autor opisuje ruch oświatowy lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, który wyrażał się m.in. w powstawaniu szkół niedzielnych, żeńskich gimnazjów oraz w organizowaniu publicznych wykładów przez uniwersytety. Analizuje też dyskusje poprzedzające nową ustawę uniwersytecką z 1863 r. i ustawę o gimnazjach z 1864 r. Nowy klimat wokół nauki i liberalna ustawa z 1863 r. nadająca uniwersytetom autonomię przyczyniły się, zdaniem autora, do wzrostu i znaczenia nauki rosyjskiej. W latach 1860-1880 rosyjskie nauki przyrodnicze i ścisłe, w szczególności chemia, biologia i matematyka, cieszyły się uznaniem w całej Europie. Ich rozwój wywarł silny wpływ na kształtowanie się kultury umysłowej społeczeństwa, zwłaszcza inteligencji. Wielkie umysły lat sześćdziesiątych rozbudzały zainteresowanie naukami przyrodniczymi jako najważniejszym czynnikiem postępu, dowodząc, że człowiek, któremu obce są te nauki nie jest człowiekiem nowoczesnie wykształconym. Przekonaniem o szczególnej wartości wiedzy przyrodniczej należy tłumaczyć wyjątkowo ostre i długotrwałe ataki na politykę oświatową ministra Dmitrija Tołstoja i jego następców, którzy ustanowili gimnazjum klasyczne jako jedyną szkołę uprawniającą do podjęcia studiów uniwersyteckich. Dodajmy, że w całej ówczesnej Europie gimnazjum klasyczne zajmowało dominującą pozycję, ale w żadnym kraju nie spotykało się z tak ostrą krytyką, jak w Rosji. Historyk brytyjski Hugh Seton-Watson bierze w obronę min. Tołstoja, ganiąc zarazem naiwny entuzjizm dla nauk ścisłych, który przejawiała postępową inteligencja. Jego zdaniem ta negacja wartości klasycznego wykształcenia wywarła później fatalny wpływ na szkolnictwo radzieckie⁵².

Vusinich opisuje szczegółowo politykę rządu w stosunku do szkolnictwa wyższego. Analizuje statut z 1884 r., który odebrał uniwersytetom autonomię i ukazuje różne formy wieloletniej walki, prowadzonej z jego postanowieniami przez profesurę i młodzież studencką. Zwraca uwagę, że polityka rządu preferowała wyższe szkolnictwo specjalne, zwłaszcza techniczne. Do 1914 r. w Rosji powstało ogółem 98 szkół wyższych, w tym zaledwie 10 uniwersytetów, obejmujących nie więcej niż 25% studentów. Autor zauważa, że mimo rozwoju szkół politechnicznych, liczba studiujących nauki przyrodnicze w uniwersytetach wzrosła w latach 1880-1912 z 20 do 27%⁵³. Dodajmy, że rosyjskie uniwersytety kształciły przede wszystkim prawników i lekarzy. Na trzecim miejscu plasowały się nauki matematyczno-przyrodnicze, a na ostatnim – nauki humanistyczne. W 1894 r. we wszystkich uniwersytetach prawo studiowały 5 103 osoby, medycynę 5 027, nauki matematyczno-przyrodnicze 2 838, a nauki humanistyczne 694⁵⁴. Omawiana książka zawiera wyczerpujący obraz rozwoju

⁵¹ A. Vusinich, *Science in Russian culture 1861-1917*, Stanford 1970.

⁵² H. Seton-Watson, *The decline of imperial Russia*, Boulder Colorado 1985, s. 57-58.

⁵³ A. Vusinich, *Science... 1861-1917*, s. 202-203.

⁵⁴ *Obzor diejatielnosti wiedomstwa Ministerstwa Narodnogo Prosvieszczenija (1881-1894)...*, S. Pietierburg 1901, Aneks 3. W 1911 r. w 10 uniwersytetach na wydziałach prawa studiowało łącznie 15 254 osoby, na wydziałach matematyczno-przyrodniczych – 9 859, medycyny – 9 385, a na wydziałach historyczno-filologicznych – 3 384. A. N. Kułomzin, *Opytnyj podczet...*, s. 47.

nauki rosyjskiej, zwłaszcza matematyki, chemii, biologii eksperymentalnej, fizyki, geologii i gleboznawstwa. Sporo uwagi poświęca też wybitniejszym przedstawicielom nauk społecznych i humanistycznych. Do wybitnych uczonych zalicza m.in. biologa Leona Cienkowskiego i twórcę psychologicznej teorii prawa Leona Petrażyckiego, lecz nie informuje o ich polskiej narodowości. Dopiero w końcowej części książki wspomina o dyskryminacji Żydów i Polaków, którym utrudniano wyjazdy na dodatkowe studia zagraniczne, a przez to zmniejszono ich szanse na uzyskanie profesury.

Pod koniec XIX w. pisze autor, naukę uważano już niemal powszechnie za składnik nowoczesnej kultury. Najważniejszym produktem ubocznym rozwoju nauki było upowszechnienie wartości intelektualnych, wartości krytycznych wobec uświęconych tradycją instytucji. Większość uczonych rosyjskich miała świadomość, że podstawowym warunkiem rozwoju nauki jest maksimum wolności i demokracji i dlatego coraz głośniej opowiadała się za reformą systemu politycznego i autonomią instytucji naukowych.

Daniel Brower w swojej książce opartej na obfitym materiale archiwalnym, usiłuje określić przyczyny licznego udziału młodej inteligencji rosyjskiej w ruchu rewolucyjnym lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Autor przeanalizował pochodzenie społeczne oraz poziom wykształcenia 405 radykałów działających na terenie Petersburga w latach 1840-1870 i stwierdził, że nie ma wyraźnej różnicy pomiędzy ogółem studentów, a tą jego częścią, która uczestniczyła w ruchu rewolucyjnym. Na tej podstawie sformułował opinię, że, by uzyskać miejsce w służbie rządowej bądź zostać uczestnikiem ruchu rewolucyjnego, trzeba być najpierw studentem. Nie ubóstwo ani rzekome widmo bezrobocia, lecz przyczyny polityczne powodowały udział studentów w działalności opozycyjnej. Wbrew licznym zakazom tworzyli oni własne kółka, swego rodzaju „szkoły dysydentów”, z których wychodzili późniejsi działacze rewolucyjni⁵⁵.

Rosja carska miała ogółem 25 ministrów oświaty, ale tylko trzech z nich sprawowało swój urząd przez kilkanaście lat. Pierwszym był Siergiej Uwarow (1833-1849), drugim Dmitrij Tołstoj (1866-1880) a trzecim – kontynuator polityki Tołstoja Iwan Dielanow (1882-1897). Zarówno Uwarow jak i Tołstoj byli autorami gruntownej reformy szkolnictwa, ocenianej na ogół krytycznie tak przez dawniejszych historyków rosyjskich jak i radzieckich. Próbę rehabilitacji min. Tołstoja podjął amerykański historyk Allen Sinel⁵⁶. Ukazał on przebieg kariery życiowej tego polityka oraz istotę i znaczenie jego działalności reformatorskiej na polu szkolnictwa. D. Tołstoj ukończył w 1843 r. Liceum w Carskim Siole. Przez wiele lat pracował w różnych ministerstwach, zajmując się jednocześnie badaniami nad historią oświaty, zwłaszcza XVIII w. oraz nad

⁵⁵ Por. D. R. Brower, *Training the nihilists*.

⁵⁶ A. Sinel, *The classroom and the chancellery: State educational reform in Russia under count Dmitry Tolstoi*, Cambridge, Mass. 1973.

katolicyzmem w Rosji. W latach 1863-1864 opublikował dwutomową pracę pt. *La catholicisme romain en Russie*, za którą otrzymał doktorat w Uniwersytecie Lipskim. W 1853 r. ożenił się z córką ministra spraw wewnętrznych Dmitrija Bibikowa, znanego ultrakonserwatysty, generał-gubernatora kijowskiego w latach 1837-1852, który wspaniał się prześladowaniami Polaków na Ukrainie. W 1865 r. Tołstoj został mianowany oberprokuratorem Świętobliwego Synodu mimo, iż nie był praktykującym prawosławnym. W roku następnym, gdy po nieudanym zamachu na cara, nastąpiło uwstecznienie polityki wewnętrznej, powierzono mu funkcję ministra oświaty. Odwołano go z niej dopiero w 1880 r. w przekonaniu, że dymisja powszechnie krytykowanego ministra poprawi polityczne nastroje wśród inteligencji. Jednakże już w 1882 r. car Aleksander III mianował go ministrem spraw wewnętrznych.

A. Sinel nazywa Tołstoja „oświeconym biurokratą”, dążącym do modernizacji państwa m.in. przez rozbudowę szkolnictwa i umocnienie nadzoru nad całym systemem edukacyjnym. Tołstoj traktował oświatę jako szczególnie ważny czynnik wewnętrznej stabilizacji państwa. Liberalizm swojego poprzednika min. Aleksandra Gołownina uważał za główne źródło niepokojów wśród uczniów szkół średnich i słuchaczy uniwersytetów. Nowa polityka miała zmierzać do ścisłego podporządkowania szkolnictwa władzy centralnej. Kuratorzy i inspektorzy okręgowi mieli przede wszystkim kontrolować szkoły, natomiast kierowanie nimi należało do ministra. Stanowiska wiceministrów objęli: I. Dielanow oraz książę Aleksander Szirinski-Szichmatow. Szczególnie ważną rolę w resorcie oświaty odgrywał przez wiele lat Aleksander Georgijewski (1830-1911) mianowany w 1868 r. redaktorem „Żurnała Ministerstwa Narodowego Proswieszczenia”. Pod jego kierunkiem ten biuletyn urzędowy przekształcił się w poważne czasopismo naukowe. Georgijewski, protegowany skrajnego nacjonalisty Michaiła Katkowa był głównym autorem projektów ustaw i rozporządzeń, jakie zostały wydane za czasów Tołstoja i Dielanowa.

Centralizacja nadzoru nad szkołami — pisze autor — pozbawiła nauczycieli możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów pedagogicznych. Tołstoj ograniczył rolę rad pedagogicznych w gimnazjach, przeprowadził rewizję bibliotek szkolnych. O używaniu podręczników i książek szkolnych miało od tej pory decydować ministerstwo. Zapoczątkował też rusyfikację szkolnictwa polskiego, baszkirskiego, tatarskiego i kirgiskiego. Roztoczył ścisłą kontrolę nad pozaszkolnym życiem młodzieży, zwłaszcza w okręgu warszawskim, wileńskim i kijowskim. W 1879 r. wprowadził „wilcze bilety” dla uczniów gimnazjów. Aby ograniczyć wpływ niechętny sobie opinii publicznej wymusił na władzach cenzorskich zakaz publikowania artykułów, zawierających krytykę jego polityki oświatowej. Omawiając ustawy szkolne z lat 1871-1874, które zdaniem Tołstoja miały przybliżyć rosyjski system oświatowy do zachodnioeuropejskiego, zwłaszcza niemieckiego, autor poświęcił więcej uwagi reformie gimnazjów, zapoczątkowanej ustawą z 1871 r. Wprowadzała ona gimnazjum klasyczne jako jedyną

pełnowartościową szkołę średnią, otwierającą drogę do studiów uniwersyteckich. Podstawę nauczania stanowiły trzy przedmioty: łacina, greka i matematyka, na które przypadało 41% ogółu zajęć lekcyjnych. Dodajmy, że w Prusach na wymienione przedmioty przeznaczano 47,5% godzin tygodniowo. Ustawa z 1872 r. wprowadziła na miejsce gimnazjów realnych szkoły realne, których ukończenie nie uprawniało do studiów w uniwersytetach. Zdaniem Tołstoja tylko gimnazjum klasyczne może ukształtować nową generację, gdyż apolityczne treści nauczania, wśród których dominuje gramatyka, oraz wszechstronny nadzór władz ministerialnych gwarantują gruntowne wykształcenie i wychowanie moralne. Rosja nie dysponowała jednak dostateczną liczbą filologów klasycznych, zwłaszcza nauczycieli greki i dlatego też w wielu gimnazjach nie nauczano tego przedmiotu w pełnym wymiarze. Zatrudniano więc w szkołach cudzoziemców, głównie Niemców i Czechów, nie zawsze znających dobrze język rosyjski. Staraniem Tołstoja już w 1867 roku powstał w Petersburgu Instytut Historyczno-Filologiczny, który miał kształcić kandydatów na nauczycieli gimnazjów. W 1875 r. identyczny Instytut zaczął funkcjonować w Nieżynie na miejscu dawnego Liceum ks. Bezborodko⁵⁷. Ponadto w Uniwersytecie Lipskim utworzono na wniosek Tołstoja specjalne seminarium, kształcące kandydatów na nauczycieli w gimnazjach rosyjskich.

Tołstojowska reforma gimnazjów, twierdzi Sinel, miała zapewnić uniwersytetom lepiej przygotowanych kandydatów, a tym samym przyczynić się do podniesienia poziomu studiów. Autor stara się dowieść, że w pierwszym dziesięcioleciu swojego urzędowania Tołstoj więcej troszczył się o jakość studiów uniwersyteckich niż o tłumienie rozruchów studenckich. Dopiero po głośnych maifestacjach studentów uczelni petersburskich w 1876 r. zaczęto stosować różnorodne represje, jak np. zmniejszenie o połowę liczby zwolnionych od opłat za studia i poszerzenie uprawnień inspektorów studenckich m.in. o prawo skazywania na tygodniowy areszt. Dodajmy, że najbardziej represyjna ustawa, zatwierdzona w 1884 r., która pozbawiła szkoły wyższe resztek autonomii i poddawała je ścisłej kontroli aparatu biurokratyczno-policyjnego, była przygotowana za czasów rządów Tołstoja. Sinel podkreśla wielokrotnie, że polityka Tołstoja, zwłaszcza w odniesieniu do gimnazjów i uniwersytetów była w dużej mierze próbą naśladowania wzorów zachodnioeuropejskich. Jednakże biurokratyczny sposób jej realizacji sprawił, że zamiast umocnienia systemu politycznego, spowodowała ona wzrost nastrojów antypaństwowych wśród młodzieży. Próby modernizacji kraju za pomocą szkoły, podjęte w interesie autokracji, stworzyły przesłanki, które mogły zburzyć istniejący reżim⁵⁸.

Stosunek studentów i profesorów do władz państwowych omawia w swojej

⁵⁷ Były to uczelnie internatowe o czteroletnim kursie studiów ocenianych znacznie niżej od uniwersyteckich.

⁵⁸ A. Sinel, *The classroom...*, s. 213, 264.

obszernej, źródłowej monografii Samuel Kassow⁵⁹. Zasadnicza część jego książki obejmuje okres po wybuchu masowych strajków studenckich w 1899 r. do rewolucji 1917 r. Wiele miejsca poświęcił jednak autor analizie ustawy uniwersyteckiej z 1863 r. i 1884 oraz rozwojowi szkolnictwa wyższego w latach 1863-1917. Zwraca przy tym uwagę, że władze carskie w swojej polityce wobec szkolnictwa wyższego preferowały szkoły typu specjalnego, zwłaszcza uczelnie techniczne. W latach 1865-1914 powstało bowiem 14 państwowych instytutów technicznych i zaledwie dwa niepełne uniwersytety (w Tomsku i Saratowie). Mimo znacznego wzrostu liczby studentów nakłady państwowe na uniwersytety pozostawały na niezmiennym poziomie. W latach 1880-1912, twierdzi Kassow, wydatki budżetowe na jednego studenta zmniejszyły się z 911 rubli do 166 rb rocznie. Nie zwiększały się też płace profesorów. Roczna pensja profesora zwyczajnego wynosiła w początkach XX w. tyle samo co w 1863 r. (3 tys. rubli) i była kilkakrotnie niższa od płacy wyższych urzędników państwowych. W 1913 r. aż 83,5% profesorów nie posiadało ani własności ziemskiej ani nawet własnego domu, mimo iż wielu z nich legitymowało się szlacheckim pochodzeniem. Rząd traktował profesorów, pisze autor — głównie jako urzędników. Tymczasem środowisko naukowe miało już świadomość, że do jego obowiązków należy również służba społeczeństwu. Sukcesy naukowe oraz udział w międzynarodowych kongresach naukowych, umacniały w nim przekonanie, że to właśnie uczeni, a nie rząd przyczyniają się do wzrostu prestiżu Rosji w świecie. W omawianej książce znajdzie czytelnik szczegółowo nakreślony obraz konfliktów pomiędzy rządem a znacznym odłamem ludzi nauki, którzy domagali się swobód akademickich, zniesienia represyjnej ustawy z 1884 r. oraz zmiany stosunku do uniwersytetów. Równie szeroko potraktowane zostały wszelkie przejawy protestów młodzieży studenckiej, poczynając od wieców, a na manifestacjach ulicznych kończąc oraz stosowane wobec niej represje w postaci aresztowań, zsyłek i przymusowego wcielania do służby wojskowej.

Konflikty pomiędzy ludźmi nauki i rządem nie mogły jednak zahamować dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego, które, zwłaszcza w początkach XX w. stawało się coraz ważniejszym czynnikiem ogólnego procesu modernizacji imperium carskiego. Rosła więc liczba studentów uniwersytetów z 19,5 tys. w 1904 r. do ponad 35 tys. w 1908. Mnożyły się uczelnie specjalne zwłaszcza techniczne i handlowe oraz różnorodne szkoły wyższe dla kobiet, tak państwowe, jak prywatne. W 1914 r. w państwowych szkołach wyższych kształciło się blisko 75 tys. studentów, w tym ok. 37 tys. w uniwersytetach. Ogromną popularność zyskiwały uczelnie handlowe, których absolwenci uzyskali w 1912 r. prawo wstępu do służby państwowej. Szczególną uwagę zwraca autor na rozwój wyższego szkolnictwa dla kobiet. W 1913/14 r. w uczelniach rosyjskich studiowało ponad 38 tys. kobiet, z tego w szkołach typu uniwersyteckiego blisko

⁵⁹ S. D. Kassow, *Students, professors and the state in tsarist Russia*, Berkeley 1989.

32 tys. Absolwentki tych uczelni pracowały przede wszystkim w szkolnictwie, zwłaszcza średnim żeńskim, w służbie zdrowia oraz w różnych działach kultury⁶⁰. Dopiero w 1911 r. uzyskały prawo nauczania we wszystkich klasach męskich szkół średnich, a w 1914 r. – dostęp do adwokatury. Aż do 1917 r. nie mogły być zatrudniane w urzędach państwowych, ani korzystać z przywilejów, jakie dawała tabela rang. O prawach obywatelskich kobiet pisze William Wagner⁶¹, zaś o wychowaniu i kształceniu – Barbara Engel⁶². Jej książka ukazuje dążenia kobiet rosyjskich do równouprawnienia, ich studia w uczelniach krajowych i zagranicznych oraz udział w radykalnym ruchu społeczno-politycznym. Dodajmy, że jedna z przedstawicielek tego pokolenia Zofia Kowalewska, która była pierwszą kobietą – doktorem matematyki w Europie, doczekała się pięknej monografii pióra amerykańskiego historyka Dona Kennedy’ego⁶³.

Dzieje szkolnictwa początkowego, zwłaszcza wiejskiego w latach 1861-1914 starał się odtworzyć Ben Eklof⁶⁴. W swojej książce liczącej 652 strony wykorzystał olbrzymią ilość źródeł archiwalnych oraz drukowanych, w tym liczne tytuły prasy nie tylko centralnej, lecz i terenowej. Omawiana książka jest niewątpliwie najbardziej gruntownym studium na temat rosyjskiej szkoły wiejskiej, jakim dysponuje współczesna literatura naukowa. Jedynym jej mankamentem jest nieco statyczny sposób ujęcia, który utrudnia zrozumienie istoty przełomu, jaki dokonał się w oświacie elementarnej po 1905 r. Autor nie ogranicza swoich zainteresowań do rozwoju sieci szkolnej. Wiele uwagi poświęca stosunkowi ludności wiejskiej do oświaty, ukazując różnorodne chłopskie inicjatywy oświatowe, jak na przykład prywatne szkoły. Omawia też aktywność samych chłopów w zarządach ziemstw, które zakładały i utrzymywały liczne, nowoczesne placówki szkolne. Analizuje również rozmiar frekwencji szkolnej oraz przypadki odmowy przyjęcia dziecka do szkoły z braku miejsc, by na tej podstawie dowieść, że chłopcy cenili wartość wykształcenia nie tylko ze względu na użyteczność umiejętności czytania i pisania, lecz i jako oznakę prestiżu w społeczności wiejskiej. W kraju, w którym nie było przymusu posyłania dziecka do szkoły, twierdzi Eklof, nauczyciel wiejski starał się stosować bardziej nowoczesne metody dydaktyczne, by rozbudzić zainteresowanie nauką, musiał też uwzględniać życzenia rodziców. Szkoła początkowa rozbudzała ciekawość świata i szacunek dla nauki, utrzymywała nawyki higieniczne i troskę o zdrowie,

⁶⁰ *Ibidem*, s. 24. Por. też: E. P. Fiedosowa, *Biestużewskije Kursy. Pierwyj żeńskij uniwersitet w Rossii (1878-1918)*, Moskwa 1980, s. 47.

⁶¹ W. G. Wagner, *The Trojan Mare: Womens, rights and civil rights in late imperial Russia* [w:], O. Crisp, L. Edmondson (red.), *Civil rights in imperial Russia*, Oxford 1989.

⁶² B. A. Engel, *Mothers and daughters. Women of the intelligentsia in nineteenth – century Russia*, Cambridge 1983.

⁶³ D. H. Kennedy, *Little sparrow: A portrait of Sophia Kovalevsky*. Athens, Ohio 1983.

⁶⁴ B. Eklof, *Russian peasant schools. Officialdom, village culture and popular pedagogy 1861-1914*, Berkeley 1986.

podnosiła poziom moralny i kulturalny. Szczególnie ważną rolę odgrywała w upowszechnianiu sztuki czytania i pisania, czyli alfabetyzacji, stanowiącej jeden z najważniejszych składników ogólnego procesu modernizacji kraju. Powołując się na historyków zachodnich, autor stwierdza, że warunkiem nowoczesnego rozwoju ekonomicznego jest stan, w którym 40% społeczeństwa legitymuje się elementarnym wykształceniem. Do 1914 r. ponad połowa dzieci w wieku szkolnym (8-11 lat) znalazła się w szkołach, co oznacza, że Rosja osiągnęła poziom uważany przez Carla Cipollę⁶⁵ za warunek wstępny szybkiego rozwoju szkolnictwa podstawowego. Od lat dziewięćdziesiątych rozwój ekonomiczny Rosji, zwłaszcza industrializacja oraz narastająca presja społeczna, przyczyniły się do szybkiego wzrostu liczby szkół początkowych. Od początków panowania Mikołaja II (1894 r.) do 1911 r. przybyło blisko 57 tys. szkół. W 1911 r. nauczaniem początkowym objęto ponad 6,5 miliona dzieci⁶⁶.

Do szczególnie interesujących należą te partie książki, w których autor analizuje pracę dydaktyczną i wychowawczą szkół rządowych, ziemskich i parafialnych, a także wpływ szkoły na wychowanie moralne i postęp cywilizacyjny. Podobnie ocenić trzeba rozważania nad miejscem szkoły w życiu wsi i nad swoistością „chłopskiej pedagogiki”. Wiele uwagi poświęcił Eklof opisowi sytuacji społeczno-zawodowej nauczycieli wiejskich oraz ich kwalifikacjom zawodowym. Ogromna ich część, podobnie jak w Królestwie Polskim czy Galicji, wywodziła się z rodzin chłopskich. Już pod koniec XIX w. ujawniło się wyraźnie zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego.

Kontynuatorem badań zapoczątkowanych przez Eklofa jest Scott Seregny – autor książki o nauczycielach rosyjskich⁶⁷. Przez dłuższy czas nauczyciele zajmowali strategiczną pozycję na granicy, która oddzielała wykształconą, zeuropeizowaną część społeczeństwa od mas chłopskich. Wielka kampania na rzecz powszechnej oświaty, zapoczątkowana w latach dziewięćdziesiątych, wzrost aktywności ziemstw na polu szkolnictwa i organizowanie wakacyjnych kursów dla nauczycieli, przyczyniły się do narodzin idei kongresów nauczycielskich oraz do ukształtowania poczucia tożsamości zawodowej. Powstawały więc liczne organizacje wzajemnej pomocy, wspierane przez ziemstwa i niektóre środowiska intelektualne m.in. przez założone w 1898 r. Towarzystwo Pedagogiczne przy Uniwersytecie Moskiewskim. Wreszcie w czasie rewolucji 1905 r. zmienione warunki polityczne umożliwiły powstanie Ogólnorosyjskiego Związku Nauczycieli, który brał aktywny udział w agitacji politycznej nie tylko na rzecz reformy oświaty. Gdy nauczycielstwo zaczęło występować w roli łącznika

⁶⁵ Por. C. M. Cipolla, *Literacy and development in the West*, London 1969.

⁶⁶ A. N. Kułomzin, *Opytnyj podczet...*, s. 6.

⁶⁷ S. J. Seregny, *Russian teachers and peasant revolution. The politics of education in 1905*, Bloomington 1989.

pomiędzy oświeconą częścią społeczeństwa a prostym ludem, popadło w ostry konflikt z rządem. Jego punkt kulminacyjny przypadł na 1905 r. gdy ruch nauczycielski zaczął się angażować w działalność polityczną.

POLITYKA RUSYFIKACYJNA

Rosja carska była państwem wielonarodowym, w którym ludność rdzennie rosyjska stanowiła wyraźną mniejszość. Wedle spisu z 1897 r. Rosjanie stanowili 44,3% ogółu ludności, Ukraińcy – 17,8%, Polacy – 6,3%, Białorusini 4,7%, Żydzi – 4%⁶⁸. Wszystkie narody i narodowości były w mniejszym lub większym stopniu poddawane naciskom rusyfikacyjnym. Istotę rusyfikacji, jej fazy i zróżnicowane przejawy omawia Raymond Pearson⁶⁹. Wyróżnia on następujące formy polityki rusyfikacyjnej: 1) Odbieranie mniejszościom praw politycznych, na przykład Polakom w 1832 r. i po 1864, Ormianom po 1840, Niemcom nadwołżańskim – po 1874 r i Finom po 1899. 2) pozbawianie ich nieformalnych przywilejów ekonomicznych i kulturalnych i wspieranie w tym zakresie Rosjan. 3) próby rozszerzenia prawosławia w prowincjach zachodnich i północnych (w latach czterdziestych), ograniczenia działalności Kościoła katolickiego w Polsce i na Litwie, likwidacja Unii, prześladowania Kościoła Ormiańskiego po 1903 r., wreszcie budowa katedr w Rewlu (dziś – Tallin), Rydze i Warszawie jako symboli prawosławia. 4) językowy imperializm, wyrażający się w rusyfikacji szkół i uniwersytetów (np. w Warszawie – 1869 r. i Dorpacie – w 1893) oraz zakazie publikacji w języku ukraińskim i białoruskim (1868 i 1876 r.). 5) rusyfikacja wyższej administracji przez odsuwanie od niej osób nierosyjskiej narodowości (np. Niemców nadbałtyckich za panowania Aleksandra III). 6) ograniczanie terytoriów zamieszkiwanych przez mniejszości narodowe, jak np. odłączenie Chełmszczyzny od Królestwa Polskiego w 1912 r., integracja W. Księstwa Finlandii z Rosją i zmniejszenie strefy osiedlenia dla Żydów. Tylko rosyjska Azja nie ucierpiała z powodu rusyfikacji, a przeciwnie – odnosiła korzyści cywilizacyjne. Istota polityki rusyfikacyjnej w stosunku do mniejszości zamieszkujących Rosję europejską, tkwiła, zdaniem Pearsona w stwarzaniu warunków dających Rosjanom pierwszeństwo w dostępie do wszelkich stanowisk.

Hugh Seton-Watson zwraca uwagę, że rusyfikacja była nie tylko dziełem carskiej biurokracji, lecz i agresywnego nacjonalizmu, akceptowanego przez ogromne odłamy wszystkich warstw społeczeństwa rosyjskiego⁷⁰. O nacjona-

⁶⁸ H. Seton-Watson, *The decline of imperial Russia*, s. 31.

⁶⁹ R. Pearson, *Privileges, rights and russification* [w:] O. Crisp, L. Edmondson (red.) *Civil rights in imperial Russia*.

⁷⁰ H. Seton-Watson, *Nations and states. An inquiry into the origins of nations and the politics of nationalism*, Boulder 1977, s. 87.

liźmie rosyjskim i jego wpływie na politykę wobec mniejszości narodowych pisze obszernie Edward Thaden⁷¹. Analizuje on publicystykę znanego ze swego antypolonizmu Michaiła Katkowa⁷², twórczość Fiodora Dostojewskiego, Nikołaja Danilewskiego i Jurija Samarina — najpierw członka komisji D. Bibikowa na Ukrainie, a od 1864 r. członka Komitetu Urządzącego od Spraw Królestwa Polskiego. Szerzej potraktował autor wypowiedzi oberprokuratora Św. Synodu i doradcy cara Aleksandra III Konstantina Pobiedonoscewa, który forsował szkołę cerkiewno-parafialną jako najważniejszą instytucję oświaty elementarnej. Opowiadał się za rusyfikacją jako środkiem umacniającym zwartość organizmu państwowego. Jego stosunek do ludności żydowskiej odznaczał się brutalnym antysemityzmem, podzielanym zresztą przez kręgi rządowe⁷³. Rosyjscy konserwatyści typu Konstantina Leontiewa czy K. Pobiedonoscewa pisze Thaden, byli w odróżnieniu od konserwatystów zachodnio-europejskich, intelektualnymi prekursorami dwudziestowiecznego totalitaryzmu.

Wielu historyków poświęca osobną uwagę polityce ograniczenia praw obywatelskich Żydów oraz ich dyskryminacji w dostępie do wykształcenia. Swoiste kalendarium represyjnych działań caratu wobec ludności żydowskiej znajdzie czytelnik m.in. w pracach H. Seton-Watsona⁷⁴ oraz N. Riasanovsky'ego⁷⁵. Następstwa słynnego cyrkularza min. Dielanowa z 1887 r., wprowadzającego procentową normę przyjęć Żydów do wyższych uczelni omawia historyk nauki A. Vusinich. Autor stwierdza, że ustalone kwoty (3%) w Moskwie i Petersburgu oraz 10% w uczelniach prowincjonalnych były znacznie przekraczane nie tylko w uczelniach technicznych, lecz i w uniwersytetach, a prywatne szkoły i kursy w ogóle ich nie uznawały⁷⁶. Zarys historii szkolnictwa żydowskiego w Rosji, którego autorem jest Zwi Halevy⁷⁷ grzeszy zarówno bardzo słabą podbudową źródłową, jak i jednostronnością ujęcia. Halevy wyraźnie nie docenia roli szkolnictwa rządowego dla Żydów, ani działalności na polu oświaty przed-

⁷¹ E. C. Thaden, *Conservative nationalism in nineteenth-century Russia*, Seattle 1964.

⁷² Szerzej o Katkowie piszą: K. Martin, *Mikhail N. Katkov. a political biography*, The Hague 1966 oraz W. A. Twardowska, *Idiologia poreformnogo samodzierżawija. M.N. Katkow i jego izdaniija*, Moskwa 1978.

⁷³ Pobiedonoscew opowiadał się za taką polityką wobec Żydów, która spowoduje, że jedna trzecia ludności żydowskiej ulegnie asymilacji, jedna trzecia wyemigruje z Rosji, a reszta umrze z głodu. D. B. Leary, *Education and autocracy...*, s. 90.

⁷⁴ Por. H. Seton-Watson, *The decline of imperial Russia*.

⁷⁵ Por. N. V. Riasanovsky, *Nicolas I and official nationality*.

⁷⁶ A. Vusinich, *Science... 1861-1917*, s. 376. W 1894 r. w 9 uniwersytetach studiowały 8974 osoby wyznania prawosławnego, 1853 — wyznania mojżeszowego, 1624 — katolickiego, 1198 — protestanckiego i 34 — mahometańskiego. G. I. Szczetina, *Uniwersytety w Rosji i Ustaw 1884 goda*, Moskwa 1976, s. 206.

⁷⁷ Z. Halevy, *Jewish schools under czarism and communism. A struggle for cultural identity*, New York 1976.

stawiciele Oświecenia (Haskali). Interesuje go przede wszystkim tradycyjne wychowanie, jakie dawały chedery, które uważa za najbardziej odpowiednie instytucje edukacyjne, przygotowujące nie tylko do dorosłego życia, lecz i pomagające żyć życiem uznawanym za pożądane⁷⁸. O pierwszych szkołach rządowych, zakładanych w latach czterdziestych z inicjatywy min. Uwarowa pisze Cynthia Whittaker⁷⁹. Wiele informacji na ten temat podaje też Michael Stanislavski – autor obszernej biografii Jehudy Leib Gordona (1830-1892), czołowego przedstawiciela Haskali, wybitnego poety, nauczyciela i autora podręczników szkolnych⁸⁰. O pierwszych szkołach dla Żydów na Ukrainie wspomina również francuski historyk Daniel Beauvois⁸¹.

Wspomniany już Edward Thaden opublikował obszerny tom studiów pióra pięciu autorów, poświęconych rusyfikacji prowincji nadbałtyckich i Finlandii, w których znalazły się odniesienia do innych części carskiego imperium, m.in. do Królestwa Polskiego⁸². Rusyfikacja omawianych terenów, zamieszkałych przez Estończyków, Łotyszów i Niemców została zapoczątkowana znacznie później niż w Królestwie Polskim. W 1885 r. wprowadzono obowiązkową naukę języka rosyjskiego w szkołach początkowych i średnich Dorpackiego Okręgu Szkolnego. W 1886 r. przeniesiono stolicę Okręgu z Dorpatu do Rygi. W latach 1887-1892 całe nauczanie w szkołach początkowych i średnich z wyjątkiem nauki religii i śpiewu kościelnego, odbywało się już w języku rosyjskim. Rusyfikacji uległy również prywatne szkoły niemieckie. W latach 1893-1895 zrusyfikowano Uniwersytet w Dorpacie. Jedyne na wydziale teologii protestanckiej pozostawiono wykłady w języku niemieckim. Odpowiedzią na te represje było zamykanie szkół prowadzonych przez szlachtę niemiecką oraz pastorów, a także rozwój tajnego ruchu samokształceniowego uczniów szkół średnich, podobnego do tego, jaki miał miejsce w zaborze rosyjskim i pruskim⁸³. Ludność estońska, której świadomość narodowa ukształtowała się dopiero w drugiej połowie XIX w., opierała się wprawdzie rusyfikacji, ale bardziej obawiała się dalszej germanizacji młodego pokolenia przez szkoły niemieckie. Po 1905 r. ludność omawianych prowincji uzyskała prawo do zakładania szkół prywatnych i nauczania w nich w języku ojczystym. Autorzy stwierdzają zgodnie, że rusyfikacja

⁷⁸ *Ibidem*, s. 53. Społeczną i edukacyjną funkcję chederów analizuje S h a u l S t a m p f e r w art. pt. *Heder study, knowledge of Torah and the maintenance of social stratification in traditional East European Jewish society* [w:] „Studies in Jewish Education” 1988, vol. 3. Jerusalem.

⁷⁹ C. H. Whittaker, *The origins of modern Russian education*, s. 202-206.

⁸⁰ M. Stanislavski, *For whom do I toil? Judah Leib Gordon and the crisis of Russian Jewry*, New York 1988. Tytuł książki został zapożyczony ze znanego utworu Gordona.

⁸¹ D. Beauvois, *Polish-Jewish relations in the territories annexed by the Russian empire in the first half of the nineteenth century* [w:] Ch. Abramsky, M. Jachimczyk, A. Polonsky (red.), *The Jews in Poland*, Oxford 1986.

⁸² E. C. Thaden, (red.), *Russification in the Baltic provinces and Finland 1855-1914*, Princeton 1981.

⁸³ M. H. Hatzel, *The Baltic Germans* [w:] E. C. Thaden (red.), *Russification...*, s. 168-172.

nie zahamowała postępu oświaty, zwłaszcza elementarnej. Liczba dzieci estońskich i łotewskich wzrastała w szkołach wszystkich typów, dzięki czemu poszerzały się szeregi narodowej inteligencji. W 1913 r. Estończycy stanowili 53,4% ogółu uczniów szkół średnich, a w Uniwersytecie Juriewskim (dawniej Dorpackim) było ich 434⁸⁴.

Finlandia zaanektowana przez Rosję w 1809 r. cieszyła się przez długi czas pełną autonomią i pod berłem carów pomyślnie rozwijała swoją narodowość i kulturę. Miała własny sejm, armię i szkolnictwo. Dopiero od 1900 r. zaczęły się pojawiać próby zasymilowania tego kraju z Rosją m.in. przez rozwiązanie armii i pobór rekrutów do armii rosyjskiej, wprowadzenie języka rosyjskiego jako urzędowego w fińskich instytucjach publicznych oraz nakaz nauczania w szkołach średnich historii i geografii Rosji w języku rosyjskim. W szkołach elementarnych nauka tego języka nadal nie była obowiązkowa⁸⁵.

Polityka rusyfikacyjna, szczególnie dotkliwa dla mieszkańców zachodnich kresów Cesarstwa, nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Jedynie na Ukrainie i Białorusi odniosła ona znaczne sukcesy. Złożyło się na to kilka przyczyn m.in. brak inteligencji, zacofana struktura społeczna ludności tych ziem oraz rozpoczęcie akcji rusyfikacyjnej już w latach trzydziestych XIX w., kiedy świadomość narodowej odrębności Białorusinów i Ukraińców nie była jeszcze dostatecznie rozbudzona.

⁸⁴ T. U. Raun, *The Estonians, Ibidem*, s. 319-341.

⁸⁵ C. L. Lundin, *Finland, Ibidem*, s. 357-375. Por. też: M. T. Kuikka, *Educational policy in Finland under Russian domination 1850-1917* [w:] J. Tomiak (red.), *Schooling, educational policy and ethnic identity. Comparative studies on governments and non-dominant ethnic groups in Europe, 1850-1940*, Vol. I, Dartmouth—New York 1991.