



Czas w kulturze rosyjskiej Время в русской культуре

pod redakcją
Andrzeja Dudka

Czas w kulturze rosyjskiej
Время в русской культуре



Seria Antropologia Kultury Rosyjskiej
pod red. Andrzeja Dudka

Dotychczas ukazały się:

Rosyjskie dzieciństwo. Русское детство, pod redakcją Katarzyny Dudy i Andrzeja Dudka, Kraków 2015

Katarzyna Anna Duda, *Szkice o prozie rosyjskiej XXI wieku. Ulicka, Szyszkina, Pilewin, Minajew, Sienczyn, Kuricyn, Starobiniec...*, Kraków 2017

Czas w kulturze rosyjskiej

Время в русской культуре

pod redakcją
Andrzeja Dudka



Kraków 2019

© Copyright by individual authors, 2019

Recenzenci:

prof. dr hab. Tereza Obolevich (SBDNP)

prof. dr hab. Anna Woźniak

prof. dr hab. Joachim Diec

prof. dr hab. Zbigniew Greń

Redakcja

Helena Piecuch, Magdalena Romanowska

Koncepcja okładki

Marta Dudek

Opracowanie graficzne

Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-138-3

DOI <https://doi.org/10.12797/9788381381383>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków

tel./faks: 12 431 27 43, 12 421 13 87

e-mail: akademicka@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: www.akademicka.pl

Spis treści. Содержание

Andrzej Dudek , Czas w kulturze rosyjskiej. Uwagi wstępne.....	9
---	---

CZAS W JĘZYKU. JĘZYK W CZASIE ВРЕМЯ В ЯЗЫКЕ. ЯЗЫК ВО ВРЕМЕНИ

Ewa Komorowska , Frazeologizmy z wykładnikiem <i>время</i> w języku rosyjskim.....	23
Алла Лихачева , Фактор времени в современном российском городском номинативном дизайне.....	41

SAKRALNE I MITOLOGICZNE RYTMY CZASU САКРАЛЬНЫЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ РИТМЫ ВРЕМЕНИ

Елена Левкиевская , Время земное и время мифологическое в русских мифологических нарративах.....	55
Hanna Kowalska-Stus , Пространственное восприятие времени в кругу византийской культуры.....	65
Józef Kuffel , Aspekty temporalne w <i>Żywocie św. Kiryła Biełozierskiego</i>	77
Anna Kościółek , Пост в жизни и творчестве Андрея Муравьева	89
Наталья Мариевская , Историческое и сакральное время в структуре современного российского фильма. Звягинцев – Сокуров – Балабанов	101
Małgorzata Abassy , Człowiek w czasie i czas w człowieku. Fenomen czasu w ujęciu Jewdokiji Marczenko – „Radasteja”	115

KONCEPTUALIZACJE CZASU W ROSYJSKIEJ MYŚLI TEOLOGICZNEJ I FILOZOFICZNEJ ОСМЫСЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ БОГОСЛОВСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

Dymitr Romanowski , Александр Шмеман. <i>Sub specie aeternitatis</i>	133
Виктор Троицкий , Энантиодромия как обобщенная форма времени в русской культуре Серебряного века.....	149

Оксана Седых , Миг и вечность как антиномия: П.А. Флоренский и культура Серебряного века.....	157
Елена Тахо-Годи , Проблема времени в художественной прозе А.Ф. Лосева	171
Leszek Augustyn , Kultura transcendencji: czas egzystencjalny w ujęciu Mikołaja Bierdiajewa	181
Marta Lechowska , Маскарад как бегство от самого себя. Рассуждения Федора Степуна о человеке, времени и вечности	195
Roman Mnich , Проблема времени в философском литературоведении Дмитрия Чижевского	203

KULTUROZNAWCZE I HISTORYCZNE KONCEPTUALIZACJE CZASU КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Ирина Колесник , Категория времени в науке и культуре: рефлексии историка	217
Ирина Едошина , Эпоха <i>fin de siècle</i> : культурфилософские очертания	233
Александр Турыгин , Теория „переломного времени” Райнхарта Козеллека: возможности применения в изучении российской истории XVIII в.	249

CZAS JAKO ASPEKT ŻYCIA SPOŁECZNEGO ВРЕМЯ КАК АСПЕКТ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

Елена Самойлова , Локальные маркеры времени в традиционной культуре поморов XIX-XX вв.	265
Валентина Веремченко , Ощущение времени в концепте передовой педагогики в России в начале XX века	275
Ирина Синова , Революция 1917 года в России как фактор времени в контексте ретрансляции на повседневную жизнь	287
Алла Сальникова , „До” и „после”: репрезентация времени в детских автобиографических нарративах первого советского десятилетия	297
Татьяна Руюткина , Трансформация понятий „раньше” и „теперь” в народной памяти (по материалам „устной истории”)	307
Ильнара Ханипова , Реалии нового советского времени в деревне татарской АССР и их отражение в национальной литературе 1920-1930-х гг.	317
Kinga Nędza-Sikoniowska , „Czasie, naprzód!” Chronometraż w zakładzie pracy, w radzieckim społeczeństwie, w nowej rodzinie.....	331
Stanisław Fiszer , Концептуализация социального и исторического времени в позднем творчестве Александра Зиновьева	347
Иван Радиков , Проблема баланса потоков политического времени в развитии российского общества	355
Marian Broda , Paradoxy teorii rosyjskiej (nie)współczesności? Iwana Jesaulowa koncepcja mitologicznej dominanty w strukturach postsowieckiej codzienności	367

Anna Kadykało , Забыть Афган? Нет, невозможно. Об эволюции восприятия советско-афганской войны (1979-1989) в общественном сознании россиян и в российском политическом дискурсе	379
--	-----

TEMPORALNE ASPEKTY LITERACKIEGO OBRAZU ŚWIATA ВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Василий Щукин , Художественные модели времени в русской литературе XIX века (на материале избранных произведений классиков)	395
Михаил Строганов , Одолеть пространство временем. Время в русском тревелогe XIX века	405
Константин Баршт , Время и Апокалипсис в произведениях Ф.М. Достоевского	413
Magdalena Dąbrowska , Wiersz Michała Murawjowa <i>Noc</i> – tekst i konteksty	433
Елена Созина , Время и место. Феномен восьмидесятилетия и его рефлексии: М.Н. Альбов, Д.Н. Мамин-Сибиряк, А.П. Чехов	443
Евгения Строганова , Тюремно-каторжные тексты И.П. Ювачева: особенности восприятия и репрезентации времени.....	455
Светлана Титаренко , Идея вечного возвращения Фридриха Ницше в поэзии русского символизма	465
Izabella Malej , „Жизнь и смерть в круженье вечном”. О metamorfozach czasu w twórczości Aleksandra Błoka	479
Йозеф Догнал , Роль времени в повести А.М. Ремизова <i>Часы</i>	495
Andrzej Dudek , Между мгновением и вечностью. Временные аспекты картины мира в творчестве Дмитрия Мережковского.....	505
Iwona Krycka-Michnowska , Wobec przemijania. <i>Jegor Bułyczow i inni</i> Maksyma Gorkiego – próba (re)interpretacji	523
Monika Sidor , Czas historyczny i doświadczenie. Strategia opisu przeszłości w eposie <i>Czerwone Koło</i> Aleksandra Sołżenicyna	535
Kristina Vorontsova , Время как постмодернистская игра в повести Елены Шварц <i>Концерт для рецензий</i> : Гоголь, Довлатов и все-все-все	545
Elżbieta Tyszkowska-Kasprzak , „Время для космоса болезнь, а для нас – древо жизни”. Метафизика времени в прозе Михаила Шишкина	557
Martyna Kowalska , Хаос времени – время хаоса. Роль и значение времени в современной российской драматургии	573
Bartłomiej Brządkiewicz , Потерянный во времени. Сюжетные сложности современной русской прозы. Выбранные примеры.....	591

Валентина Верemenko

Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина

Ощущение времени в концепте передовой педагогики в России в начале XX века

Sense of Time in the Concept of Advanced Pedagogy in Russia
at the Beginning of the XX Century

Abstract: At the turn of the XIX-XX centuries, it was widely believed among Russian teachers that the next generation would already live in a much fairer society. Anticipating the onset of this happy era, the authors, at the same time, were not sure that modern people are ready and able to live in this new society. Proponents of the concept of “free education” believed that only the widespread dissemination of this form of education can shape a formation of people corresponding to the coming tomorrow.

In their theoretical discussions, advanced teachers placed special emphasis on the senselessness of revolutionary changes for the formation of a new society. In practice, these same teachers contributed to the formation of a special intellectual opposition in the teenage environment, which admitted, or even supported, all means in the struggle of “citizens” for “freedom”. In many respects, thanks to the purposeful efforts of “family and school”, the student environment became the most favorable environment for cultivating heroism, and from early years Russian youth was drawn into political intrigues and squabbles of various groups and parties.

Keywords: Russia, noble-intelligent families, elite schools, advanced pedagogy.

На рубеже XIX-XX вв. среди российской интеллигенции широко распространились ожидания грядущих перемен. Идея о том, что в самом скором времени, возможно, уже при жизни следующего поколения, правила человеческого общежития будут построены на совершенно других, принципиально отличавшихся от существовавших ранее, законах, находила поддержку в самых разных кругах образованной России, но особенно популярной она стала среди представителей передовой педагогики.

Описывалось это, наступающее, общество так:

Строй ближайшего будущего, представляется, между прочим, в том, что в людском сообществе исчезнут насилие, а вместе с ним разделение людей на богатых и бедных, и блага земные, в том числе и просвещение, теперь захваченное одними, делается достоянием всех, как оно и должно быть¹.

Казалось очевидным, что новые люди – для нового общества – не могли быть сформированы с помощью институтов старого, разлагающегося мира „с разрушенными верованиями, с порванной связью между родителями и детьми и с потерявшим свое значение естественным семейным воспитанием”, каковым многие российские интеллигенты считали современное им „европейское, христианское общество”². Мало этого, жизнь в нынешнем обществе незаметно разлагает детей:

Внутренняя расшатанность нашего семейного строя, выражающаяся между прочим в рабстве прислуги, развращающе действует на наших детей. Идеалы, о которых они много слышат, но осуществления их в окружающей жизни не видят, являются для них в конце концов простой химерой, ничего не говорящим их уму и сердцу звуком³.

С другой стороны, причина того состояния, в котором находится современный мир кроется в том, что „люди не воспитаны к лучшей жизни или же испорчены своим дурным воспитанием”⁴.

Получался замкнутый круг – общество разлагает детей, а причина этого в том, что в свое время нынешних взрослых, составляющих общество, не воспитывали для лучшей жизни. Разрубить его, по мнению российских передовых педагогов, могла только новая концепция воспитания, получившая название – „свободное воспитание” и предполагавшая „освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей индивидуальности в ее целом”⁵.

В таком контексте ведущая, практически мессианскую роль, в построении нового мира, отводилась педагогам. Идея же перехода к свободному обществу посредством крупных социальных перемен казалась сторонни-

¹ Г. Роков, *Из книги и жизни*, „Вестник воспитания” 1907, № 3, с. 31.

² Е. Попов, *Письма о воспитании*, „Свободное воспитание” 1907/8, № 8, с. 26.

³ И. Накашидзе, *Мысли о воспитании*, „Свободное воспитание” 1908/9, № 1, с. 90.

⁴ И. Китаев, *Мысли народного учителя о школе*, „Свободное воспитание”, 1907/8, № 11, с. 39.

⁵ К.Н. Вентцель, *Идеальная школа будущего и способы ее осуществления*, „Свободное воспитание”, 1908/9, № 9, с. 35.

кам свободного воспитания мало реальной: „Очевидно, что не революции, не перемены в правительстве не помогут делу, ибо, несмотря на грандиозность подобных переворотов, они не касаются сущности дела: каждый человек остается после них таким же каким был, и жизнь идет по-старому. Так что от взрослых нам ожидать нечего”⁶. Новое общество могут осуществить только дети, которые будут воспитаны гораздо лучше родителей: „истинный ключ к прочной и устойчивой реорганизации общественного строя на новых началах составляет свободное воспитание и образование всех детей без исключения, воспитание, построенное на началах справедливости, [...] на уважении [...] личности”⁷.

Таким образом, к началу XX в. и среди передовых педагогов и, поддерживавших их „новых родителей” из дворянско-интеллигентской среды⁸ утвердилось представление о том, что если „несколько людей” посвятят „свою жизнь на то, чтобы оградить доверенных им детей от существующего зла”, создадут „для них такой мирок, где бы они могли расцветать и крепнуть, не заражаясь нашими пакостями, и где бы они, зная все то, что открыто лучшими представителями человечества о жизни, о благе и о назначении человека, – где бы они приобрели совершенно иной склад души, чем у нас”, то этим такие люди сделают для нового мира значительно больше, чем участники социальных движений⁹:

Ведь люди так измучались в той жизни которую они себе устроили, так очевидно тщетны их попытки устроиться надежно на зыбкой воде, что может быть, голоса немногих молодых, свежих, незагаженных жизнью существ достаточно будет, чтобы повернуть людей совсем в другую сторону¹⁰.

Итак, в конце XIX, и, особенно, в начале XX в., новые родители из дворянско-интеллигентской среды стремились отправлять своих детей в „новые” школы, а передовые педагоги активно их пропагандировали, через специализированные журналы, такие как „Свободное воспитание” и „Русская школа” и сами участвовали в их открытии.

Создатели новых школ, как уже отмечалось, не верили в действенность оппозиционной деятельности для достижения своих целей. Вместе с тем,

⁶ Е. Попов, *Письма о ...*, с. 32.

⁷ К.Н. Вентцель, *Борьба за свободную школу*, Москва 1906, с. 10.

⁸ О появлении данной группы и их взглядах см. В.А. Верemenко, *Дворянская семья и государственная политика России (вторая половина XIX – начало XX вв.)*, изд. 2-е, Санкт-Петербург 2009; В.А. Верemenко, *Дети в дворянских семьях России (вторая половина XIX – начало XX вв.)*, Санкт-Петербург 2015.

⁹ К.Н. Вентцель, *Борьба за...*, с. 10.

¹⁰ И. Китаев, *Мысли народного учителя...*, с. 34.

они изначально были настроены крайне негативной к окружающему их миру и не собирались отказываться от своих идей под внешним нажимом. Главный их тезис может быть выражен следующим изречением П.Ф. Каптерева: „Необходимо воспитывать человека, как общественное существо; но отсюда совсем не следует подчинение педагогического процесса государству и изменчивой политике”¹¹.

Важно, что и сам подход к открытию „передовых” школ – неверие в возможность существующей образовательной системы сделать из детей „настоящих граждан своей Родины” – предопределил оппозиционный характер этих элитных учебных заведений, как с точки зрения внешней организации учебного процесса, так и внутреннего его содержания.

Отдельные педагоги и целые педагогические коллективы поддерживали принцип, провозглашенный К.Н. Вентцелем: „школа должна быть свободным договором между родителями, учителями и учащимися. Какого бы возраста эти последние ни были: [...] внутри нее должна быть обеспечена полная равноправность всех ее участников [...]”¹². Реализация его означала предоставление детям полной свободы движений, шума и иных нарушений тишины и порядка¹³.

Так, например, организация учебного процесса в знаменитой женской Стоюнинской гимназии в С.-Петербурге была следующий:

Специальных воспитательниц – „классных дам”, – вспоминала ученица школы О. Яфа, – в нашей гимназии не было: воспитательские функции считались неотъемлемыми от преподавателя любого предмета и вменялись в обязанность каждого педагога.

Отметок не полагалось: педагог должен прививать детям интерес и любовь к знанию, которые в таком случае и будут достаточным и гораздо более благородным стимулом к учебной работе. Лишь в конце каждого полугодия, мы получали ведомости, где отмечались наши успехи по предметам, но не цифрами, а словами: „удовлетворительно”, „хорошо”, „очень хорошо”. Оценка ниже удовлетворительной подробно детализировалась родителям, чтобы они знали на какие слабые места и пробелы в знаниях их детей они должны направить свою помощь¹⁴.

¹¹ П.Ф. Каптерев, *Педагогический процесс*, „Русская школа” 1904, № 3, с. 153.

¹² К.Н. Вентцель, *Борьба за...*, с. 142.

¹³ С.И. Беленцов, *Юношеское самоуправление: укрепление дисциплины или формирование сознательности (исторический аспект)*, „Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология” 2013, № 4 (31), с. 47.

¹⁴ Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ), ф. 163 – Второвы, д. 316.

Аналогичным образом организовывался образовательный процесс в другом элитном учебном заведении – Тенишевском училище, намеревавшимся „порвать всякую связь” со старой школой. План и программы были

совершенно переработаны. Из них исключено все ненужное..., не требовалось более никаких внешних мер для усвоения предметов: ни баллов, ни наград, ни наказаний. Отсутствие прав для учащихся считалось одним из важных условий для развития действительного интереса к науке¹⁵.

Даже внешне дети, посещавшие „передовые” школы отличались от своих сверстников, обучавшихся в казенных. Во многих подобных учебных заведениях вообще не устанавливалась обязательной формы, а рекомендовалась лишь „легкая и короткая одежда”, т. к. ежедневно дети проводили не менее часа играя на свежем воздухе и еще два часа в мастерских, занимаясь ручным трудом¹⁶. В Стоюнинской же гимназии, хотя официально форма существовала, но для детей, которые не хотели ее носить допускались серьезные послабления:

Ходили все девочки в голубых сатиновых халатах и легких тапочках, которые оставались в гимназии. Стоюнки гордились своей гимназией и своей свободой обращения. Детей не стесняли. Мне, – вспоминала Н.И. Гаген-Торн, – позволяли под халатом носить привычные мне штаны и матроски. Мы с Татой Глебовой и Мухой Гвоздевой, трое из нашего класса, ходили одетые мальчиками¹⁷.

Эти внешние проявления „свободы” находились в неразрывной связи с действовавшей внутри школы, далеко выходявшей за пределы допустимого, свободой поведения.

Интересный эпизод из жизни еще одной элитной, правда не столь передовой как Стоюнинская, школы – гимназии Оболенской, описывает Нина И. Гаген-Торн. Важно, что девочка поступила в данное учебное заведение, уже имея опыт обучения в гимназии Стоюниной и соответственно, выработанную там привычку к полной свободе. Итак, в новой школе учительница прочла вслух в классе сочинение школьницы, иронически подчеркивая все его неровности:

¹⁵ Е. Соломин, *Физическое воспитание и развитие самостоятельности учащихся в Тенишевском училище (в СПб), „Свободное воспитание”* 1909/10, № 4, с. 23.

¹⁶ Там же, с. 26-32.

¹⁷ Н.И. Гаген-Торн, *Memoria*, Москва 1994, [online:] <http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=book&num=759> (22.03. 2017)

Класс хохотал. Я не была уязвлена или обижена, нет, я взбунтовалась. Распахнув двери, я закричала: – Бэби, кататься! И толстая Бэби (девочка) с топотом прискакала ко мне. Размахивая мечом-линейкой, я вскочила к ней на спину, и мы помчались по залу. Конечно, вскоре нас поймали и отправили в директорскую.

По этому поводу был созван педагогический совет, но решалась не судьба девочек, а судьба учительницы, которая посмеялась над свободным творчеством ученицы, так как „интеллигентные воспитатели больше всего думали о ранимости души ребенка и боялись его обидеть”. По решению совета Ольгу Владимировну (учительницу) заставили публично извиниться перед Н.И. Гаген-Торн. Характерно, что спустя годы мемуаристка не смогла однозначно оценить этот педагогический опыт:

Надо ли было это делать ей? Надо ли было так решать на педагогическом совете? Вероятно, да! Для нервной и чуткой девочки это могло действительно стать серьезной травмой. И они – гуманные и вдумчивые учителя – были правы, опасаясь за душу ребенка. Но для меня, вероятно, нужно было другое – серьезный и вдумчивый разговор, а не это публичное извинение. Оно только добавило мне и без того достаточно сильное чувство „победительности”, уверенности в том, что я могу и сумею сделать то, что захочу. Я не была ни избалованной, ни злой, но во мне жила абсолютная уверенность в своей свободе¹⁸.

Вместе с тем, передовые школы не отрицали необходимость воспитания самостоятельности и ответственности. Достичь этого, как явствует из протокола заседаний педагогического совета гимназии Марии Н. Стоюниной можно было следующими действиями:

[...] Что бы приучить детей строго относиться к исполнению своих обязанностей установлено дежурство, которое состоит в следующем: 1) Утром, перед первым уроком дежурный должен намочить губку, раздать доски, осмотреть у всех ли наточены грифеля, если нет, то принести их учительнице, 2) Вытереть классную доску и распорядиться, чтобы счеты стояли на месте, 3) позаботиться, чтобы был мел и стул для учительницы, 4) прочитать молитву перед учением, 5) целый день соблюдать порядок в классе”¹⁹. В качестве дополнительной формы воздействия применялось активное участия учеников во внеклассной работе: „Работа по устройству кружков, спектаклей, вечеров, экскурсий, игры и так далее. Исполнение этих обязанностей возлагается на учеников, выбранных классом из своей среды”²⁰.

¹⁸ Там же.

¹⁹ ОР РНБ, ф. 744, д. 347, л. 6.

²⁰ Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.), ф. 144, оп. 1, д. 77, л. 8.

А вот как описывал эксперимент по введению самоуправления один из выпускников гимназии Карла Мая:

В старших классах было организовано „самоуправление”: был случай в моем классе, когда по настойчивому нашему требованию вынужден был уйти от Мая присланный сюда министерством чиновник – преподаватель „психологии и философской пропедевтики”, – он не удовлетворил учеников, и, после прослушивания его урока, педагогический совет согласился с нами...²¹.

Апологеты свободного воспитания были убеждены, что если предлагаемых мер оказывается не достаточно и дисциплина „расстраивается”, то виноват в этом исключительно наплыв в новую школу учеников уже имевших опыт обучения в казенных учебных заведениях, которые как отмечалось, например, в протоколе заседания Педагогического совета гимназии К. Мая за 1908-09 гг., приходят „с очень слабой подготовкой, а главное, казенными привычками: они не слушают на уроках, не занимаются дома и вносят в класс нежелательное настроение”²².

Активно взаимодействовали передовые школы с родителями своих учеников. Для этих целей, например, Тенишевское училище „допускает посещение родителями уроков и устраивает периодические родительские собрания, для совместного обсуждения различных вопросов, касающихся школьной жизни учащихся”²³. Задачу налаживания более тесной связи с семьей должно было решить и регулярное приглашение „пожаловать на родительское собрание” преподавателей училища²⁴.

Усиленно возвращали „свободу” сторонники свободного воспитания и в ходе самого учебного процесса, ведя с детьми „передовые разговоры”. Вот, например, характеристика содержания занятия, взятая нами из дневника воспитанника Тенишевского коммерческого училища: „Сегодня утром урок географии был весьма интересен. Н<иколай>И<лья> рассказывал нам о быте каторжных на острове Сахалине, о царящем там произволе и о том, в какой вид приводятся естественные богатства острова и т. д. Картина поистине плачевная! И вообще, такова картина всей русской жизни. Бесстыдная эксплуатация, бесконтрольность, грубость, алчность и невежество – все это свило себе прочное гнездо в груди моей бедной родины, и нелегко ей будет освободиться от них”²⁵.

²¹ Л. Успенский, *Записки старого петербуржца*, Ленинград 1970, с. 127.

²² ЦГИА СПб, ф. 144, оп. 1, д. 41, л. 33.

²³ *Отчет о состоянии коммерческого образования в России за 1903-4 учебный год в учебных заведениях ведомства М-ва финансов*, выпуск 4, Санкт-Петербург 1905.

²⁴ ЦГИА СПб, ф. 176, оп. 1, д. 12, л. 36.

²⁵ В.М. Жирмунский, *Начальная пора: Дневники. Переписка*, Москва 2013, с. 101.

Принцип „оппозиционности” становился важным фактором при приеме новых учителей передовых школ. Так, известная общественная деятельница и историк Ольга А. Добиаш-Рождественская была уволена из гимназии Л.С. Таганцевой, где она „проводила ученические собрания, помогала учащимся в выработке петиций”. Однако в учебном заведении Стоюниной ей предложили работу „не взирая на её идейные убеждения”. Приняты были и девушки, следовавшие за Ольгой Антоновной²⁶.

О.А. Добиаш-Рождественская сразу вписалась в коллектив, формируя общественную позицию школьниц не только в ходе уроков, но и на занятиях литературного кружка. Е.Н. Чехова описывала насколько это увлекало девочек: „Темой кружка была: «Женщина в русской литературе». Мы начали с княжны Марьи в *Войне и мире* Толстого, через *Что делать?* Чернышевского перешли к Герцену и женщинам-революционеркам в *Андрее Кожухове* Степняка-Кравчинского... Мы собирались в гимназию вечером через субботу с таким интересом и радостью, точно это был праздник”²⁷.

Очевидно, что хотя среди учащихся и могли оказаться те, чьи родители отдали детей в „престижные” школы не предполагая, какое обучение и образование их там ждет, но подавляющее большинство, преодолевая немалые трудности²⁸ для определения детей в эти учебные заведения, заранее поддерживали взгляды и подходы к воспитанию местных преподавателей.

²⁶ ОР РНБ, ф. 254, Добиаш-Рождественская О.А., д. 480, л. 40.

²⁷ Там же, л. 56.

²⁸ Трудности, как правило, были связаны с тремя обстоятельствами. Во-первых, данные учебные заведения были очень дорогими, так как высокие требования к организации образования, с одной стороны и отсутствие государственного финансирования с другой, предполагали значительную стоимость обучения. Так, например, школа Е.С. Левицкой в Царском Селе – одна из первых средних школ с совместным обучением мальчиков и девочек – сразу заявила о себе как об учебном заведении „продвинутого типа”, предназначенном для узкого круга детей „избранных родителей”. В данном учебном заведении обещали „полную свободу ребенка”, „строгий семейный режим”, „хорошее образование, присмотр и благотворное влияние детей разных полов”. Все это стоило далеко не дешево – с пансионеров взималась плата в размере 820 р., а приходящие должны были вносить 300 р., причем в эту сумму не входили уроки музыки, латинского языка и танцев. Во-вторых, элитность школы закреплялась не только стоимостью, но и условиями поступления – официальные требования к поступающим в подобные школы были значительно выше, чем в казенные, да и вокруг „передовых” учебных заведений быстро формировался свой кружок „сочувствующих”, в который входили друзья, родственники и знакомые учащихся, что делало ее учреждением „для своих”. Наконец, данных „правильных” школ было немного и они, в большинстве, располагались в столицах и крупных образовательных центрах империи. А значит, выбранное родителями учебное заведение могло находиться далеко от места жительства семьи. См. *Школа Е.С. Левицкой в Царском Селе. Программа для поступающих*, Санкт-Петербург 1903; ОР РНБ, ф. 163 – Второвы, д. 314; 316.

Недаром, например, современники так характеризовали родителей учащихся гимназии Карла Мая: „К Маю отдавали своих детей состоятельные, но чилившие себя «в оппозиции к правящему режиму» люди”²⁹. А это означало, что и дома, в семье, велись „свободные” разговоры, при которых присутствовали, а возможно и участвовали дети.

Наиболее ярко оппозиционная „спайка” всего! педагогического коллектива (включая администрацию) проявилась в октябре 1905 г., когда педагоги элитных школ столицы Российской империи приняли решение принять участие в забастовке. Перед тем как остановить учебный процесс в Стоюнинской гимназии было решено провести беседы с ученицами. В ходе этих бесед предполагалось сообщить не только причину перерыва занятий, но и объяснить детям „значения манифеста и всего освободительного движения в данный исторический момент. По всестороннем обсуждении этого вопроса признано желательным организовать соответственные беседы, применяясь к возрасту учениц”³⁰. Примечательно, что один из преподавателей обратил внимание на то, что „в этих вопросах мало затронуть ум, надо затронуть и чувство. ... Если гимназия имеет целью не только дать знания, но и духовное развитие, важно дать объяснения основательно, не жалея времени”³¹.

Из фонда же Тенишевского училища до нас дошло связанное с прекращением занятий обращение педагогического совета к родителям:

Школа желающая стоять на высоте своего призвания, в числе других своих задач должна брать на себя содействие в выработке учащимися правильного отношения к фактам политической жизни, принципиально отрицая при этом активное участие в ней самих учеников³².

Результат подобного семейно-школьного и однозначно „оппозиционного” существующей системе власти, воспитания, не мог не сказаться на школьниках. В элитных учебных заведениях, более чем в каких-либо других в России конца XIX – начала XX в. имело место имплицитное нигилистическое воспитание подростков: ... политизация ученической среды, „выталкивание подростков во взрослую жизнь, сочувствие терроризму становилось нормой жизни...”³³.

²⁹ Л. Успенский, *Записки ...*, с. 117.

³⁰ ЦГИА СПб, ф. 148, оп. 1, д. 213, л. 21.

³¹ Там же, л. 23.

³² ЦГИА СПб, ф. 176, оп. 1, д. 7, л. 100.

³³ С.В. Шик, *Развитие „Внутреннего человека” у подростков начала XX века как педагогическая проблема*, „Сибирский педагогический журнал” 2009, № 3, с. 240-241.

Яркую картину того, как сами воспитуемые представляли себе достойного „человека” и „гражданина”, находим в воспоминаниях О. Яфа:

Рубеж 80-х-90-х гг. XIX в. На переменке девочки-старшеклассницы, учащиеся Стоюнинской гимназии обсуждали животрепещущие для них вопросы: „Что такое подвиг?” и „Настоящее самопожертвование”...

После минутного молчания раздался тихий голос Мани Станюкович:

– Что такое истинное самопожертвование? Мне рисуется большая городская площадь, запруженная народом. Посреди площади сооружен эшафот и толпа собралась смотреть на казнь. Привозят приговоренного: молодого революционера. И вот вдруг объявляют (это, конечно, невероятно, но ведь фантазировать можно?), ... что этому человеку будут дарованы жизнь и свобода, если в этой толпе найдется хоть один, который согласится, вместо него, сложить свою голову на плахе. Толпа вполне сочувствует революционеру, но ... умереть за него? Таких не ... находится. Молодого человека ведут на эшафот, подводят к плахе... И вдруг из толпы раздается голос: – „Я хочу умереть за него: верните ему жизнь и свободу!”. Обдумывая этот пример „истинного самопожертвования”, остальные замолчали. Всех их, скорее всего, поразила та же мысль, что и автора приведенных воспоминаний, написанных на основе дневника – „Как жаль, что не я сказала это, ведь я думаю так же”³⁴.

Отклик же учащихся на события октябре 1905-го находим в дневнике учащегося Тенишевского училища Виктора Жирмунского: „каждому мыслящему человеку стало ясно, – писал подросток, – что всероссийская революция коснется и нашей средней школы, что горячо бьющийся пульс общественной жизни создаст и среди нас партийную борьбу, столкновения и раздоры, резко выраженное отношение к освободительному движению и вовлечет в стихийный водоворот борьбы”³⁵.

Таким образом, в начале XX в. многие отечественные педагогики ощущали переломный, судьбоносный характер переживаемого ими момента. При этом в своих теоретических построениях переход к новому, совершенному обществу они связывали исключительно с воспитанием нового человека, массовой реализацией идей „свободного воспитания”. Практическое же осуществление этой теоретической установки оборачивалось укоренению в дворянско-интеллигентной среде особой интеллигентской оппозиционности, принимающей, а то и поддерживающей все средства в борьбе „граждан” за „свободу”. Во многом благодаря целенаправленным усилиям „семьи и школы” самой благоприятной средой для культивирования геро-

³⁴ ОР РНБ, ф. 163 – Второвы, д. 316, л. 91 об. – 92.

³⁵ В.М. Жирмунский, *Начальная пора...*, с. 213.

изма становилась ученическая среда и российская молодежь с ранней юности втягивалась в политические интриги и дразги различных группировок и партий. Вместе с тем, группа передовых педагогов и „новых идейных” родителей не могла составлять к началу XX в. действительно массового явления: осуществляемый ими опыт воспитания предполагал слишком большие расходы на каждого ребенка, что в массе своей было совершенно недоступно рядовому российскому интеллигенту. Однако обладая значительным интеллектуальным, материальным и информационным багажом эта группа родителей и педагогов распространяла свое влияние и на остальное образованное население, и даже на министерство народного просвещения, которое в угоду передовой педагогике соглашалось на повсеместное внедрение отдельных идей свободного воспитания в средней школе. Все это, в комплексе, становилось одним из существенных факторов революционизации российского общества.

Библиография:

- Беленцов С.И., *Юношеское самоуправление: укрепление дисциплины или формирование сознательности (исторический аспект)*, „Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология” 2013, № 4 (31).
- Вентцель К.Н., *Идеальная школа будущего и способы ее осуществления*, „Свободное воспитание” 1908/9, № 9.
- Вентцель К.Н., *Борьба за свободную школу*, Москва 1906.
- Веременко В.А., *Дворянская семья и государственная политика России (вторая половина XIX – начало XX вв.)*, изд. 2-е, Санкт-Петербург 2009.
- Веременко В.А., *Дети в дворянских семьях России (вторая половина XIX – начало XX вв.)*, Санкт-Петербург 2015.
- Гаген-Торн Н.И., *Memoria*, Москва 1994 [online:] <http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=book&num=759>.
- Жирмунский В.М., *Начальная пора: Дневники. Переписка*, Москва 2013.
- Китаев И., *Мысли народного учителя о школе*, „Свободное воспитание” 1907/8, № 11.
- Каптерев П.Ф., *Педагогический процесс*, „Русская школа” 1904, № 3.
- Накашидзе И., *Мысли о воспитании*, „Свободное воспитание” 1908/9, № 1.
- Соломин Е., *Физическое воспитание и развитие самостоятельности учащихся в Тенишевском училище (в СПб)*, „Свободное воспитание”, 1909/10, № 4.
- Успенский Л., *Записки старого петербуржца*, Ленинград 1970.
- Отчет о состоянии коммерческого образования в России за 1903-4 учебный год в учебных заведениях ведомства М-ва финансов*, выпуск 4, Санкт-Петербург 1905.
- Школа Е.С. Левицкой в Царском Селе. Программа для поступающих*, Санкт-Петербург 1903.

Шик С.В., *Развитие „Внутреннего человека” у подростков начала XX века как педагогическая проблема*, „Сибирский педагогический журнал” 2009, № 3.

Архивы

Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ), ф. 163 – Второвы, д. 316.

ОР РНБ, ф. 254 – Добиаш-Рождественская О.А., д. 480.

ОР РНБ, ф. 744 – Стоюнин В.Я д. 347.

Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.), ф. 144, оп. 1, д. 41.

ЦГИА СПб, ф. 144, оп. 1, д. 77.

ЦГИА СПб, ф. 148, оп. 1, д. 213.

ЦГИА СПб, ф. 176, оп. 1, д. 7.

ЦГИА СПб, ф. 176, оп. 1, д. 12.

Информация об Авторе

Валентина Александровна Веременко (Walentina A. Wieriemenko) – доктор исторических наук, профессор, зав. Кафедрой истории России, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: v.a.veremenko@ya.ru

<https://orcid.org/0000-0002-5217-5609>

Utrwalone w świadomości Rosjan wyobrażenia o istocie czasu, odzwierciedlone w ich dziełach artystycznych, w myśli filozoficznej i teologicznej, w praktykach społecznych, rytuałach, mitach, w przeświadczeniach o naturze codzienności, stanowią materiał dla refleksji podjętej przez autorów tomu *Czas w kulturze rosyjskiej. Время в русской культуре*.

Rosyjskie doświadczanie i konceptualizowanie czasu analizowane jest z perspektywy kulturoznawstwa, filozofii, literaturoznawstwa, filmoznawstwa, językoznawstwa, folklorystyki, politologii i historii.

Rozważania o swoistym dla Rosjan odczuwaniu czasu, myśleniu o nim i jego wyobrażeniach, przedstawione zostały w rozdziałach poświęconych następującym zagadnieniom: czas w języku – język w czasie; sakralne i mitologiczne rytmy czasu; konceptualizacje czasu w rosyjskiej myśli teologicznej i filozoficznej; kulturoznawcze i historyczne ujęcia czasu; czas jako aspekt życia społecznego; temporalne aspekty literackiego obrazu świata.

W niniejszym tomie swoimi refleksjami dzielą się badacze reprezentujący uniwersytety i centra badawcze z siedmiu krajów.

