



Ilze Šenberga
(Daugavpils Universitāte)

**Некоторые аспекты
школьного образования
в Латвии в 20-е–30-е годы
XX века**

После приобретения Латвией независимости в 1918 году, началось строительство нового государства – демократической парламентарной республики. Среди неотложных вопросов, от решения которых зависело его функционирование, создание системы образования, соответствующей новым требованиям, было одним из наиболее актуальных. Как отмечает К. Ясперс, само существование общества зависит от образования, формирующего молодое поколение, и будущее принадлежит тому, кто завоеует молодежь¹. Таким образом, образование всегда служит социальным целям и сознательно направлено на формирование определенного типа личности². Но институт образования существует в виде определенной образовательной системы, создание и развитие которой зависит от религиозной и политической организации, уровня науки, состояния производства в государстве и т.д.³ Поэтому создание определенной системы образования предстает результатом соответствующей политики образования, которая, в свою очередь, является заказом существующего общества и определяет содержание образования, его приоритеты и ожидаемые результаты.

¹ К. Ясперс, *Смысл и назначение истории*, Москва 1994.

² К. Манхейм, *Диагноз нашего времени*, Москва 1994.

³ *The School in Society. Studies in the Sociology of Education*, ed. S. D. Sieber and D. E. Wilder, New York 1973, с. 13.

Но, приступая к „строительству” новой школы, предстояло, в первую очередь, ликвидировать последствия военных действий на территории Латвии: восстановить школьные здания (многие были разрушены или пустовали), провести перепись детей школьного возраста⁴, восстановить учительский корпус, приступить к изданию учебников и т.п.⁵ Одновременно была определена соответствующая школьная политика и разработана концепция образования⁶.

Направления деятельности молодого государства в сфере школьного образования в целом, как и всех государственных учебных заведений в частности, определил принятый в 1919 году *Закон об учебных заведениях Латвии*⁷. В основу закона были заложены демократические принципы: принцип единой школы, обязательное десятилетнее, бесплатное, всеобщее образование для всех детей на родном языке, начиная с 6-летнего возраста до 16 лет. При этом ядром системы образования являлась шестилетняя основная школа, по окончании которой следовало обучение в средней школе. Провозглашенное в законе поддерживали все политические партии страны, отличным было лишь их видение подходов и методов реализации названных принципов⁸. Таким образом, первые шаги в реформировании школы в первую очередь были связаны с формулированием направлений развития и организацией школьной жизни в целом.

Первая из проблем, от решения которой во многом зависело выполнение поставленных задач – восстановление работы школы. Для этой цели созданные государственные институции⁹, активно взялись за дело: были разработаны законопроекты, разного рода нормативные акты, рассмотрены вопросы финансирования образования. В результате уже в 1919/1920 учебном году к занятиям приступили в 1265

⁴ В 1922 году в государстве было 90 000 пострадавших на войне и оставшихся сиротами детей. Даже поверхностное врачебное обследование определило, что 90% из них страдало малокровием.

⁵ А. Staris, V. Ūsiņš, *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*, Rīga 2000, с. 6–11; Latvijas Valsts Vēstures Arhīvs, f. 6642, apr. 1, 1.2, с. 11; *20.gadsimta Latvijas vēsture. Neatkarīgā valsts (1918–1940)*, Rīga 2003, с. 723.

⁶ Вопрос школьной политики исследован в книге I. Saleniece, *Latvijas Republikas skolu politika (1918–1934)*, Daugavpils 2002.

⁷ *Likums par Latvijas izglītības iestādēm*, „Valdības Vēstnesis”, 1919, 14. pants.

⁸ *20.gadsimta Latvijas vēsture*, с. 725.

⁹ Министерство образования, Главное управление по делам школ, в 1926 году переименованное в Департамент по делам школ.

основных школах¹⁰ (1053 с латышским языком обучения – 90 689 учащихся¹¹ и 212 школ – с нелатышским языком обучения, где работало 1.2 тыс. учителей). И, хотя успехи были налицо, в первое пятилетие существования независимого государства основным на повестке дня по-прежнему оставалось восстановление работы школ основного звена – 70% новооткрытых школ всё еще размещалось в непригодных помещениях, не хватало места, чтобы принять всех детей школьного возраста¹². При этом, ситуация осложнялась и тем, что многие дети школьного возраста продолжали не посещать учебные занятия: в 1922/1923 учебном году таких детей в возрасте 14-ти лет насчитывалось еще более чем 63 тысячи, что составляло 1/3 детей данного возраста¹³. Одновременно, приступившим к занятиям школам не хватало учителей (в начале первого учебного года не доставало половины необходимого их числа)¹⁴, а с увеличением в первые годы количества школ вопрос об учителях обострился, так как уровень квалификации большинства из них был довольно низок, что затрудняло реализацию принципа всеобщего образования. В эти годы все еще ощущались последствия войны – многие из работавших в школе до войны учителей погибли, многие вместе с другими беженцами оказались в России. В результате сложившейся ситуации к работе в школе вынуждены были привлечь людей без специального педагогического образования, что ни в коей мере не позволяло обеспечить необходимый уровень преподавания любого школьного предмета. При этом предстояло не только преодолеть сложности в пополнении учительского состава, но и урегулировать возникшие в первые годы в результате несовершенства закона об образовании вопросы, связанные с оплатой учительского труда и их пенсиями. Как отмечено в стенограмме кабинета министров 1920 года, учителя порой 3–5 месяцев не получали зарплату, а государство перекладывало решение данного вопроса на плечи самоуправлений¹⁵. Всё это вместе взятое, не способствовало

¹⁰ 20.gadsimta Latvijas vēsture, с. 725.

¹¹ A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., с. 16–17.

¹² Ibidem, с. 12; O. Svenne, *Stāvoklis Latgales skolās*, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, 1928, N. 5/6, с. 495.

¹³ A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., с. 15.

¹⁴ 20.gadsimta Latvijas vēsture, с. 726.

¹⁵ L. Žukovs, A. Kopelovica, *Skolotāju izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā*, Rīga 1995, с. 157.

и интересу к учительской профессии. Некоторый прогресс в разрешении данной проблемы наметился к 1925 году – в основных школах работало уже 2,6 тысяч учителей, но по-прежнему еще остро ощущалась нехватка квалифицированных специалистов: только 25% из них являлись полноправными учителями¹⁶. Всё же, не смотря на выше упомянутые сложности, к 1925 году ситуация в организации работы школ во всех частях Латвии – исключая Латгалию¹⁷ – более или менее стабилизировалась, и актуализировался вопрос качества даваемого образования. Успехи в создании новых школ наблюдались и на протяжении последующих лет. В результате к концу первого десятилетия (к 1928/29 учебному году) число школ резко выросло на 58%, а учителей увеличилось на 103%¹⁸. Но при этом только в 1927 году в правилах по получению учителями права преподавания в школе появилось требование об их обязательном среднем образовании¹⁹, и были отменены курсы ускоренной подготовки учителей для основной школы. Данные функции переняли учительские институты²⁰, созданные ещё в начале 20-х годов, выпускники которых смогли приступить к работе в школе начиная с 1927 года. Институты давали среднее специальное образование (программа средней школы расширялась за счет методик преподавания отдельных учебных предметов и предметов педагогического цикла).

Улучшение ситуации в основной школе (благодаря и положительным сдвигам в экономической жизни государства) создавало необходимые условия и для успешного функционирования средней школы. Школы данного звена обучения существовали и до войны, но все же большинство из них было создано уже после 1919 года. 26 апреля 1920-го года закон об образовании был дополнен указаниями об обучении в средних и профессиональных школах. Показателем успешной реализации реформы средней школы может служить число учащихся данных школ (около 22 тысяч) уже в 1922/1923 учебном году. Но в то же время, после подведения в 1925 году первых итогов их деятельно-

¹⁶ Ibidem, с. 158.

¹⁷ Административно-территориальная восточная часть Латвии.

¹⁸ *Neatkarīgās Latvijas skolu desmit gadu darbības atcere. 1919–1929*, Rīga 1930, с. 81.

¹⁹ Izglītības Ministrijas Skolu departamenta un bij. Skolu virsvaldes darbības pārskats: III. posms: no 1926.g. beigām līdz 1930.g. 1.janv., Rīga 1930, с. 20.

²⁰ Ibidem, с. 359.

сти, министерство образования было вынуждено предпринять определенные шаги по упрощению сложной системы средних школ: вводились два их типа – реальные училища и гимназии. В первых больше внимания уделяли математике, во вторых – гуманитарным предметам. Данные изменения нашли свое отражение и в программах школ. При этом необходимо отметить, что в официальных документах одновременно фигурировало как обозначение „средние школы”, так и „гимназии”. Например, в *Программе* 1928 года, записано – *средние школы или гимназии* с четырёхгодичным обучением. Деление гимназий на типы постоянно менялось на протяжении всего нами рассматриваемого периода и после 1925 года. Так, в 1928 году было четыре типа данных учебных заведений: классическая гимназия, имевшая два дополнительных подготовительных класса, акцент в программе которой ставился на т.н. древние языки – латынь и греческий – и на историю Древней Греции; в гуманитарной гимназии основное внимание уделялось предметам гуманитарного цикла – немецкому, английскому и современным иностранным языкам; в реальных гимназиях доминировали предметы математического цикла; смешанного типа гимназии отличались от других тем, что старались сохранить равновесие в выборе предметов разных циклов. Все гимназии в основном находились в городах. Так к 1927 году в Латвии насчитывалось 138 средних школ (гимназий), в 52-х из которых обучались дети представителей национальных меньшинств. При этом необходимо отметить, что число немецких и еврейских школ росло быстрее, чем латышских гимназий, и к указанному году их число было значительным по сравнению со школами других национальных меньшинств (немецких 18 школ, еврейских – 16²¹), чему способствовала поддержка данных учебных заведений со стороны материально обеспеченных представителей соответствующих национальных меньшинств²². Данные школы занимали главенствующее положение (после латышских школ) и по количеству обучающихся в них, при этом, при меньшем числе еврейских школ, число учеников в них превосходило немецкие – 2706 учащихся к 1629. Третью позицию среди школ национальных меньшинств занимали русские школы – из 14 школ (1605 учащихся), восемь нахо-

²¹ Большинство этих школ находилось в Риге и в западной части Латвии – в Курземе. Из еврейских школ четыре были в Латгалии (восточная часть страны).

²² A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., с. 56.

дилось в Риге и почти половина (4) в Латгалии. На фоне других школ национальных меньшинств, число польских школ и обучающихся в них было незначительно – три школы (одна в Риге и две в Латгалии – в Даугавпилсе и Резекне – с общим числом учащихся 323. К средним школам приравнивали и учительские институты, с шестигодичным обучением²³.

В средней школе, в отличие от основной, где до 1927 года весь спектр определенных программой учебных предметов для одного класса преподавал один учитель (в 20-е годы это составляло 24 часа в неделю)²⁴, начинается специализация учителей и предполагается наличие у них высшего образования. Учителей истории готовил Латвийский университет, открывший свои двери студентам в 1919 году, следовательно, первые выпускники его могли приступить к работе в школе лишь к 1925 году. В силу чего и в средней школе (по тем же причинам, что и в основной) в первые годы возникли сложности с их укомплектованием квалифицированными специалистами. Это привело к тому, что уже в 1924 году заговорили о неудовлетворительном преподавании ряда предметов, истории в том числе, о чем отмечалось в обзоре деятельности школ Латвии²⁵.

Несмотря на все имевшие место проблемы, связанные с организацией работы средних школ и подготовкой специалистов для них (о чем информацию находим в отчетах Департамента по делам школ где говорится о проведении курсов для учителей, как и о содержании самих курсов), первое десятилетие и в отношении средних школ ознаменовалось значительным ростом их числа – на 54%, а учителей, на 129% (более, чем в основной школе). Чтобы стимулировать интерес выпускников основной школы к дальнейшему обучению, в 1928 году были определены и приняты правила для поступающих в среднюю школу, дававшие возможность продолжить образование всем, успешно закончившим 6-летнюю школу. Проводимые мероприятия способствовали значительному приросту учащихся в общеобразовательных средних школах (к 1928 году – 16 тысяч поступивших). Хорошие перспективы для увеличения числа обучаемых в средней школе были

²³ L. Žukovs, A. Kopelovica, op. cit., c. 159.

²⁴ Izglītības Ministrijas Skolu departamenta un bij. Skolu virsvaldes darbības pārskats: 1924/25 un 1925/26 mācību g., Rīga 1927, c. 470.

²⁵ Ibidem, c. 19.

и после 1928 года, ибо продолжался рост числа учащихся 6-ых (выпускных в основной школе) классов (с 1930 по 1939 годы на 80,5%).

Подобное внимание к привлечению учащихся в школы среднего звена во многом объясняется и изменившейся ситуацией в государстве в целом. Возросла необходимость в образованных специалистах, что способствовало повышенному вниманию к средней школе, к уровню получаемого выпускниками образования, а следовательно, и к учителям, ответственным за его качество.

Обобщенные сведения об уровне образования самих учителей средней школы фрагментарны и встречаются единожды в материалах Департамента по делам школ²⁶, обобщающих первые результаты введенного в 1924 году „цензирования” учителей, после прохождения которого учителя получали не только право преподавания в школе, но и определенную квалификационную категорию²⁷. Но при этом, уже в самих правилах получения указанных категорий были заложены противоречия. Например, высшее историческое (или иной специальности) образование без профессионального педагогического не давало права получения категории полноправного учителя, в то время как большой стаж работы в школе и без высшего специального образования такое право представлял. Этот факт позволяет предположить, что и среди неполноправных могли быть учителя с высшим специальным образованием, но не имеющие педагогического.

Говоря о школьной системе Латвии в 20-е–30-е годы XX века, необходимо учитывать, что она пережила два этапа – парламентский и авторитарный, границу между которыми установил переворот К. Ул-

²⁶ Ibidem, с. 340.

²⁷ Согласно правилам ценза учителей средней школы определялись две их категории – полноправные учителя и кандидаты. [*Izglītības Ministrijas Skolu departamenta un bij. Skolu virsvaldes darbības pārskats: 1924./25. un 1925./26. mācību g., Rīga 1927, с. 326*]. Полноправные учителя – имеющие высшее образование и получившие теоретические и практические знания в педагогике, или имеющие образование не ниже среднего, или закончившие какой-либо из Российских педагогических институтов не позже 1 июня 1918 года, проработавшие не менее трех лет в средней школе (до первого августа 1924 года). При наличии соответствующего специального образования, но при отсутствии необходимой педагогической практики, учитель получал категорию кандидата. Не имеющие специального образования при достаточном педагогическом стаже работы, но желающие получить категорию полноправного учителя, также могли стать полноправными учителями, сдав экзамен по выбранной специальности по программе, предложенной комиссией по цензированию учителей.

маниса в мае 1934 года. Сохраняя преемственность с достигнутым в предыдущие годы, изменения касались как организационных вопросов в школьной системе образования, так и содержательной направленности образования. Согласно *Закону об образовании*²⁸, принятому 12 июля 1934 года вводилась двухступенчатая система с обязательным обучением в основной школе и необязательным в средней. При этом акцент делался на обучении в основной школе. Позднее, в 1938 году, в *Ежемесячнике министерства образования* министр образования Ю. Аушкапс в своем *Обращении* даст объяснение подобного подхода, отметив, что особое внимание государства к основной школе объяснимо тем, что она *наиболее связана с образованием народа, [...] охватывает практически всех жителей страны. В силу этого [...] она более всего способствует созданию духовного и нравственного лица (образа) народа, особенно потому, что впечатления о проведенных в основной школе годах отзовутся в дальнейшем, определяя общее направление развития*²⁹.

В связи с тем, что основная школа всё ещё не давала необходимого уровня знаний для продолжения образования в средней школе (на это указывалось и в отчетах государственных служащих, и в выступлениях ответственных работников образования), после 1934 года для преодоления данного недостатка вносились некоторые изменения, связанные с организацией учебного процесса. Согласно нововведениям, учеба в школе должна была начинаться не с шести, а с восьми лет; ранее имевшее место двухгодичное дошкольное обучение стало одногодичным; в гимназиях обучение удлинялось на один год. По реформе 1934 года, помимо увеличения срока обучения в среднем звене, было определено три типа гимназий вместо прежних четырех: классическая (как и прежде с дополнительными двумя подготовительными классами), гуманитарная и реальная. Одновременно ужесточились правила приема в гимназии (средние школы): окончившие полный курс основной школы, получив право обучения в гимназии, должны были сдать вступительные экзамены по предметам, соответствующим выбранному типу гимназии. Условия поступления в гимназии были усложнены с целью увеличения числа учащихся в учебных заведе-

²⁸ *Likums par tautas izglītību*, „Valdības Vēstnesis”, 1934, N. 156.

²⁹ J. Auškāps, Uzruna, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, 1938, N. 9, с. 162.

ниях, ориентированных на практическую деятельность в будущем³⁰. То есть, налицо изначально определенная ориентация государства на особое место сельского хозяйства в экономическом развитии страны, повлиявшая и на политику в сфере образования и особенно проявившаяся после 1934 года.

Повышенные требования к поступающим в гимназии имели свои последствия: хотя число выпускников основной школы, получивших право продолжить обучение в средней школе, возросло за десятилетие на 51% (3523 учащихся), все же количество таких прав не имеющих, увеличилось на 223%. Подобная ситуация вызывает вопрос – действительно ли даваемое в основной школе образование недостаточного качества, или требования к поступающим в среднюю школу непомерно высоки?

Всё же, намечившееся уменьшение числа поступающих в средние учебные заведения после 1934 года было связано не только с падением интереса к обучению, но и с последствиями военных лет:росло поколение, более малочисленное из-за перипетий военного времени (в 1933/1934 учебном году число учащихся среднего звена составляло лишь 3749 человек)³¹. Свое влияние оказал и экономический кризис – у многих семей возникли проблемы материального плана, что не давало возможности вкладывать дополнительные средства в образование детей. Кризис внес свои коррективы и в планы государства в отношении средних школ – многие из них были закрыты, а в Риге и других более крупных городах уменьшился комплект классов: в сравнении с 1928/1929 учебным годом к 1934/1935 учебному году число учащихся гимназий с латышским языком обучения сократилось на 16%, а гимназий национальных меньшинств на 36%³². Положение усугублялось и тем, что из-за кризиса неблагоприятно складывалась ситуация и в основной школе, от выпускников которой зависела наполняемость средних школ учащимися: не смотря на то, что к 1938/1939 учебному году насчитывалось 18 995 основных школ, в которых обучалось почти 230 тысяч учащихся и работало 9,5 тысяч учителей³³, не все обучавшиеся прошли полный курс основной шко-

³⁰ A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., c. 56.

³¹ A. Šilde, *Latvijas vēsture*, Stockholm 1976, c. 440.

³² A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., c. 57.

³³ *20.gadsimta Latvijas vēsture*, c. 742; A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., c. 59.

лы. Так в 1937/1938 учебном году из должного числа выпускников основной школы закончило её лишь 85%. А из-за недостаточно высоких результатов, право продолжить обучение в средней школе получили лишь около 70% возможных претендентов, из которых не все пожелали поступить в среднюю школу. Сравнивая число имеющих право продолжить обучение в средней школе с числом воспользовавшихся им в период с 1930/1931 учебного года по 1938/1939, можем констатировать значительное уменьшение количества претендентов на получение среднего образования (с 82% до 68%)³⁴. Число желающих учиться в средней школе падает и в 1939 году: реализовало имеющуюся возможность немногим более половины потенциальных претендентов на продолжение образования³⁵.

В результате всех проведенных реорганизаций к 1938/1939 учебному году в Латвии насчитывалось 76 гимназий: 39 государственных, 13 самоуправлений, на попечении различных организаций – 18 и 6 частных. Больше число гимназий находилось в Риге – 14 с латышским языком обучения и 13 гимназий национальных меньшинств, в Латгалии – 16, в Видземе – 14, в Курземе и в Земгале по 9 средних школ. Больше число выпускников давали гуманитарные гимназии³⁶.

Но „строительство” новой школы всегда связано не только с вопросами организации их деятельности. Не менее значимо определение содержания образования, отражающего цели государства в данной области. По мнению Э. Дюргейма, государство, являясь заказчиком, организует и стимулирует деятельность в сфере образования³⁷. Но система образования, демонстрируя состояние общества, одновременно играет значимую роль не только в формировании представлений школьников об окружающем мире, но и общественного сознания в целом. То есть, школа в определенные периоды становится важным средством воздействия на общество, поэтому не случайно, что вопросы с ней связанные, в 20-е–30-е годы в своих целях активно поднимали различные политические партии Латвии. Особенно в этом преуспели партия Демократического центра и Латвийская ЛСДРП, как

³⁴ A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., с. 59.

³⁵ *Izglītības Ministrijas Skolu departamenta un bij. Skolu virsvaldes darbības pārskats: IV. posms: no 1930.g. 1.janv.līdz 1938.g. 1.janv.*, Rīga 1938, с. 189–200; *Latvijas skolas 1939./40. mācību gadā*, Rīga 1940, с. 75.

³⁶ A. Staris, V. Ūsiņš, op. cit., с. 69.

³⁷ Э. Дюргейм, *Социология образования*, Москва 1996.

и Крестьянский союз. Это, во многом, отразилось и в направленности школьных программ разных лет³⁸.

Документом, отразившим концепцию образования молодой республики, стала первая, 1919 года *Программа* по образованию. Во *Введении* к ней были изложены установки в организации учебного процесса в школе, являющиеся своего рода манифестацией намерений в данной сфере³⁹. Провозглашалась независимость латвийской школы от *чужих господ* и самостоятельность новой системы образования (не будет копировать школы России, Германии, Скандинавии, Франции, Англии или Америки). Было определено три основополагающих положения содержания образования. В первую очередь – глубокие и всесторонние знания о родной земле, так как для граждан Латвии их родина – центр мира! Подобное акцентирование значимости своей страны отражало общий импульс устремлений того времени, окрашенный потребностью в выработке *национального сознания*⁴⁰. Налицо общая установка создаваемого национального государства – этноцентризм, объясняемый доминирующими в конце XIX – начале XX века тенденциями. Как пример, в этой связи, можно упомянуть американского ученого В. Г. Саммерса, который в начале XX века для характеристики ситуации, когда явления жизни своего народа, считающиеся эталонными или оптимальными, оцениваются с позиций образа жизни, традиций и ценностей своей этнической группы, вводит термин этноменталитет⁴¹. Но понимание особенностей геополитического положения и истории Латвии предполагает включение в программы и *сведений о других землях, странах и народах*.

Второй основой образования и воспитания объявлялся характер народа, душа латышей, особенно проявляющаяся в *дайнах*⁴². Поэтому в латвийской школе не может быть ни духа русских чиновников, ни прусских фельдфебелей, ни кого-либо другого – только дух латышского народа. Но характер народа виделся в тесной связи с трудовой

³⁸ При таком положении дел именно преподавание истории в школе оказывается всегда в центре внимания, ибо, в той или иной мере является отражением идеологии государства.

³⁹ *Latvijas tautskolu programma*, Rīga 1925, с. 5, 8.

⁴⁰ *Ibidem*, с. 6.

⁴¹ V. G. Samners, P. Zeile, *Latgaliešu etnomentālītāte un kultūra*, „Acta Latgalika”, 9, Daugavpils 1997, с. 276.

⁴² Народные песни.

деятельностью, так как он *воспитан трудом и в любви к нему* – для латышского народа труд *самый значимый фактор прогресса*. История человечества оказывается редуцируемой до истории труда, понимаемого как основное средство, способствующее прогрессу человечества как в материальной, так и духовной сферах. Третьим фундаментом зарождающейся школы назывались опыт и достижения других народов, но с учетом того, что они будут рассматриваться через призму Латвии и латышей.

После переворота 15 мая 1934 года усилился контроль государства над всеми сферами жизнедеятельности страны. Это внесло свои коррективы в определение целей образования и методов их достижения, в его содержание, что в выступлении директора департамента школ А. Берзиньша было объявлено как *приобретение нового лица*⁴³.

С одной стороны, многие нововведения в жизни школы были продиктованы необходимостью дальнейшего её реформирования: в начале тридцатых годов проявился ряд нерешенных вопросов, многое требовало конкретизации. Но после переворота 1934 года решение этих вопросов приняло определенную направленность – акцентировалось укрепление латышской национальной школы. Выдвинутым целям соответствовали и все изменения в школьной жизни. Принятый 12 июля 1934 года *Закон о народном образовании*⁴⁴ поставил довольно четкие цели физического, интеллектуального, эстетического и нравственного образования, воспитывая в молодом поколении *дух личной и общественной ответственности, любовь к труду и родной земле, в духе взаимопонимания народов и представителей разных слоев общества*. На первый план выдвигался вопрос укрепления национальных убеждений латышей, что, как отмечают исследователи истории школы Латвии, противопоставляло школы латышей и национальных меньшинств⁴⁵. С другой стороны, целью правительства К. Улманиса была модернизация школьной системы образования, её упрощение, но при этом ограничивались права школ национальных меньшинств, субсидируемых государством.

⁴³ A. Bērziņš, „Atdzimšanas dziesma” *aicina katru latviet, paklausot vadonim, kalpot savai tautai un valstij*, „Brīvā Zeme”, 1934, 21. jūlijs.

⁴⁴ *Likums par tautas izglītību*, „Valdības Vēstnesis”, 1934, с. 156.

⁴⁵ *20.gadsimta Latvijas vēsture*, с. 741.

Одновременно при новой политической ситуации в условиях авторитарного режима на первый план выдвигается воспитательная функция образования. Это обусловило и особое внимание к преподаванию истории в школе, ибо данный учебный предмет как ни один другой мог быть и средством, и способом формирования государством определенных представлений о мире. Справедливости ради необходимо отметить, что мысль о воспитательной роли истории появилась уже в первой половине двадцатых годов⁴⁶, но после 1934 года она приобрела новое значение и стала центром внимания властных институтов и общественности Латвии. При этом понимание воспитательной функции истории было неоднозначным на протяжении 20-х–30-х годов. До государственного переворота 1934 года первостепенным считалось воспитание гражданственности, подразумевавшее формирование активной гражданской позиции, чтобы стать активным участником *строительства нового национального государства*. После 1934 года доминировала идея патриотического воспитания, сердцевина которого – любовь ко всему, связанному с родной землей, и готовность безоглядно жертвовать всем ради нее. Поэтому задача учителя истории, уделяя особое внимание национальным ценностям, традициям – *осознанию особенностей своей нации – приобщить душу и сердце воспитанников к культуре народа, научить их обращаться к прошлому народа*⁴⁷. В *Обращении* К. Улманиса к участникам I конгресса Общества учителей истории Латвии в 1934 году прозвучал призыв, чтобы преподавание истории стало *краеугольным камнем новой школы, чтобы каждый урок истории стал подтверждением веры в свой народ и государство*, так как именно история *помогает сохранить выдержку, укрепляет самосознание и воспевает гордость, порождает веру в собственные силы и способность народа к существованию, превозносит и преумножает значение власти и необходимость государства*⁴⁸. Профессор Л. Адамовичс (в то время министр образования) выступая на том же конгрессе, назвал это *переориентацией*, что предполагало взгляд на историю с позиции ла-

⁴⁶ L. Paegle, *Ievads vēsturē: jaunākajām klasēm un pašmācībai*, Rīga 1920; J. Bebrs, *Vēstures mācības metodika*, Rīga 1925.

⁴⁷ L. Adamovičs, *Latviešu vēsturnieka un vēstures skolotāja uzdevumi*, Rīga 1938, с. 5.

⁴⁸ K. Ulmaņa uzruna I. Latvijas Vēstures skolotāju biedrības kongresa dalībniekiem, [in:] *Pagātne un tagadne II*, Rīga 1938, с. 3.

тышей. Очень популярной становится идея о национальной истории как *способствующей единению народа*⁴⁹, что, в свою очередь, как отметил А. Тентелис, определяло и *особое место истории среди других наук*⁵⁰.

Откликом на выше названное *Обращение* К. Улманиса можно считать статьи П. Дрейманиса *История как фактор национально-патриотического воспитания (Vēsture kā nacionāli patriotiskas audzināšanas faktors)* и *Нация и история (Nācija un vēsture)*, опубликованные в издании *Воспитатель (Audzinātājs)* в 1935 и в 1938 годах, где автор пишет о значении *духа народа* в воспитании молодых граждан⁵¹, конкретизируя сказанное К. Улманисом и теоретически обосновывая и раскрывая содержание понятия *дух народа*. В данных публикациях наблюдается ярко выраженный партикуляризм (в центре внимания Латвия и только Латвия – ее природа, традиции народа, вопросы его нравственности). Латвия воспринималась как основная ценность (есть своя земля, свое государство, свой язык). Именно родная земля, родной язык и окружающая среда, по мнению автора, укрепляют дух народа, а история *способствует укреплению национального сознания*⁵². Поэтому, *нация существует только там, где ее представители знакомы в исторической перспективе с психикой и особенностями своего народа и осознают свое единство*⁵³, ибо в интеллектуальном, моральном и этическом плане человек может естественно развиваться только в обществе, среди своего народа. В свою очередь, познать особенности народа возможно, если *подойти к ним с тех же позиций, которые способствовали их появлению* (под этим автор предполагает особенности среды), так как тогда *появится ряд ассоциаций, которые придадут духовной жизни человека глубину*⁵⁴.

Мысли П. Дрейманиса о воспитательной роли истории нашли свое реальное отражение как во многих учебных программах по истории, так и в учебниках, автором которых он являлся. Подобный под-

⁴⁹ P. Dreimanis, *Nācija un vēsture*, „Audzinātājs”, 1938, N. 10, с. 508.

⁵⁰ A. Tentelis, *Pārskats par latviešu vēsturi*, [in:] *Pagātne un tagadne II*, Rīga 1938, с. 64.

⁵¹ P. Dreimanis, *Vēsture kā nacionāli patriotiskas audzināšanas*, „Audzinātājs”, 1935, с. 73.

⁵² Idem, *Nācija un vēsture*, с. 508.

⁵³ Ibidem, с. 509.

⁵⁴ P. Dreimanis, *Vēsture kā nacionāli patriotiskas audzināšanas*, с. 73.

ход наблюдается и в работах других историков, например, в статьях А. Тентелиса *Истина и национализм в исторической науке (Patiesība un nacionālisms vēstures zinātnē)*⁵⁵ и И. Чермака *Переживание при преподавании истории (Pārdzīvojums vēstures mācībā)*⁵⁶ и др.

Одновременно с возросшим вниманием к воспитательной роли истории, начиная с 1934 года, ужесточился контроль над содержанием школьных курсов истории, и все более начала проявляться их определенная направленность – все чаще звучали требования *правильной* интерпретации исторических фактов. В этой связи особое внимание было уделено соответствующему *просвещению* учителей истории. Министерство образования в спешном порядке уже в конце июля 1934 года организовало курсы по истории для учителей истории основных и средних школ, на которых присутствовало примерно 700 человек⁵⁷. Немного позднее – на конференции инспекторов школ в сентябре 1934 года – министр образования Л. Адамовичс отмечал, что *в новых условиях нужен такой учитель, который восторженно принимает то, что [...] национальное правительство кладет в основу воспитания народа*⁵⁸.

Важным показателем роста значимости школьного курса истории в рассматриваемый период является и постепенно вводимый экзамен по данной дисциплине: сначала это один из возможных предметов, по которому сдается экзамен, но со временем ему придается статус обязательного.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, несмотря на все названные проблемы (отсутствие нужного числа школ и работающих в них учителей в первые годы реформирования школы и т.п.), принятые государством после принятия *Закона об образовании* в 1919 году шаги как в выработке нормативных документов, так и в решении организационных вопросов, способствовали успешному функционированию школы уже к концу двадцатых годов. Переломным, если речь идет о достижениях в сфере образования, стал 1927 год, ибо к данно-

⁵⁵ A. Tentelis, *Patiesība un nacionālisms vēstures*, „Vestures atziņas un tēlojumi”, 1936, N. 10, с. 18.

⁵⁶ I. Čermaks, *Pārdzīvojums vēstures*, „Audzinātājs”, 1938, N. 3, с. 150.

⁵⁷ St. M., *Latvijas vestures skolotāju kursi*, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, 1934, N. 9, с. 230.

⁵⁸ L. Adamoviča *uzruna skolu inspektorū konferencē*, „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts”, 1934, N. 10, с. 387.

му времени не только были преодолены во многом последствия войны и начато строительство новой системы образования, но и наметились первые результаты деятельности в данной области (не смотря на коррективы, внесенные экономическим кризисом) и, что особенно значимо, была создана база для дальнейшего совершенствования системы образования. В результате Латвия уже к началу тридцатых годов выделялась среди многих Европейских стран числом своих учащихся средней школы и студентов⁵⁹.

Wybrane aspekty edukacji szkolnej na Łotwie w latach 20. i 30. XX wieku (streszczenie)

Artykuł jest poświęcony zagadnieniom, związanym z formowaniem się nowego systemu edukacji w Republice Łotewskiej po uzyskaniu niepodległości (w 1918 r.) i przyjęciu ustawy o instytucjach oświatowych (*Likums par Latvijas izglītības iestādēm*) w 1919 roku. Problemy nauki szkolnej są rozważane w kontekście epoki, wliczając „realia społeczne”, procesy socjalne, podstawowe idee pedagogiczne oraz ogólną ideologię państwową. Zaznaczono, że system edukacji w tym czasie można podzielić na dwa okresy – parlamentarny i autorytarny (po przewrocie K. Ulmanisa w 1934 r.), które zachowując ciągłość, miały także wiele różnic. Zwrócono uwagę na założenia programowe w dziedzinie oświaty, jakie zostały zawarte w pierwszym (1919 r.) programie edukacyjnym, w celu określenia cech ogólnych treści edukacyjnych. Scharakteryzowano zmiany, jakie w systemie edukacji szkolnej zaszły w wyniku zamachu stanu z 15 maja 1934 roku. Miał on odzwierciedlenie w definicji celów kształcenia, jego priorytetów oraz treści i metod, za pomocą których powinny być osiągnięte. K. Ulmanis dążył do wzmocnienia idei narodowej wśród Łotyszy poprzez łotewską szkołę państwową, co znalazło swoje odbicie w przedmiocie szkolnym „historia”, który stał się obiektem manipulacji polityków.

⁵⁹ 20.gadsimta Latvijas vēsture, c. 731.