

РАЗВИТИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ГИМНАЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Работа представлена кафедрой педагогики

Пятигорского государственного лингвистического университета.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. Н. Исаев

Статья посвящена актуальной проблеме современной историко-педагогической науки – развитию гуманистической направленности содержания образования в средней школе России второй половины XIX в. как движения к гуманной педагогике и ведущей тенденции мировой педагогической мысли.

The article is devoted to the vital problem of modern history of pedagogics – development of a humanitarian approach to the contents of education in a Russian secondary school of the second half of the 19th century as one of the trends towards humane pedagogics and the leading tendency of the world pedagogic thought.

Потребности экономического развития России, вступившей во второй половине XIX в. на путь капитализма, обусловили переустройство системы образования. Общественно-педагогическое движение 1860-х гг. оказало влияние на развитие демократизации педагогической мысли. Передовая общественность выдвигала ряд требований, связанных с реорганизацией всех ступеней образования. Деятели государственной (официальной) педагогики видели цель классического образования в укреплении самодержавной власти.

Существовавшие учебные планы и учебные программы основного типа средней школы – классической гимназии – не способствовали воспитанию гуманной личности, ее духовному развитию. Содержание учебных дисциплин гимназии отражало преимущественно культуру греко-римской цивилизации. Изучение античной литературы и истории, древних языков сдерживало освоение основ родной культуры, традиций русского народа, его истории. Для усиления национального характера образования необходимо было предусмотреть глубокое изучение русского языка, русской

литературы, истории отечества, искусствоведческих дисциплин. Это было возможно за счет сокращения часов на изучение классических языков, античной литературы, древней истории.

В 1860-е гг. педагогическая общественность обсуждала вопрос о создании русской народной школы. Действенным средством усиления народности, национального характера образования было признано совершенствование его содержания во всех типах школы. По мнению передовых деятелей педагогики, образование должно быть связано с воспитанием у русского юношества любви к родной земле, развитием национального самосознания. К. Д. Ушинский, основоположник принципа народности в общественном воспитании, раскрыл главную задачу отечественной школы – формирование национального самосознания молодого поколения. Русская школа должна раскрывать величие и культурное богатство родного народа, поскольку традиции, обычаи, культура русского народа отражены преимущественно в его родном языке и литературе. Великий русский педагог пытался обратить внимание прави-

тельства на пересмотр содержания образования с этой точки зрения. Содержание учебных книг, разработанных К. Д. Ушинским, отражает мысли, чувства русского народа, содержит познавательный и огромный воспитательный потенциал. Чтение художественных произведений, составленных и подобранных педагогом для учебных книг, воздействует на рассудок и чувства маленьких читателей. Перед ребенком раскрывается красота русского слова, его выразительность, образность и богатство. К. Д. Ушинский утверждал, что учитель только при помощи литературного слова может научить учеников видеть и осмысливать прекрасное во всех жизненных сферах.

Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Н. В. Шелгунов, Д. И. Писарев видели идеал воспитания в создании нового человека – патриота своей страны. Они подвергли критике содержание образования и характер преподавания гуманитарных дисциплин, показали, что при отборе учебного материала необходимо делать акцент на его практическое значение и связь с современностью. В своих критических работах они выявили недостатки школьных учебников по гуманитарным дисциплинам, одобренных Министерством народного просвещения (МНП): большой объем детальной информации, многочисленные и незначительные имена и даты, филологические и философские тонкости необходимо заменить сведениями, которые отражают научность и реальность. Художественная литература призвана формировать нравственность, в том числе патриотические чувства школьников. Революционеры-демократы выступали против изучения литературы религиозно-нравственного и монархического содержания. Ребенка надо знакомить с достижениями культуры, современной жизнью. Н. Г. Чернышевский отмечал, что для изучения в школе должны быть отобраны литературные произведения, которые отражают современные прогрессивные идеи, научные теории. Н. А. Добролюбов

считал необходимым учить учеников находить духовную и умственную силу в тексте литературного произведения. Н. В. Шелгунов, в отличие от других революционеров, не вычеркивал из содержания литературного образования изучение памятников древней литературы. Он утверждал, что древняя литература, где главными героями выступают легендарные личности, позволяет ребенку глубже познать мировую культуру, отечественные культурные ценности и учит ребенка воспринимать окружающий мир в единстве и многообразии. Д. И. Писарев во главу литературного образования ставил освоение лучших образцов русской классики. Художественное произведение должно воссоздавать действительность жизни, не идеализировать, а отображать ее объективность.

В 1860-е гг. особое внимание педагогов было направлено на совершенствование исторического образования в средней школе. Деятели педагогической науки выступали против существовавшей монархической идеологической направленности курса истории. Они предлагали изменить цель и задачи исторического образования, определить содержание и учебно-методический комплекс по истории, усилить воспитательный характер изучения курсов истории; утверждали, что воспитание будущих граждан должно осуществляться на основе материала преимущественно отечественной истории, познания национальных корней, но при этом оно не должно отчуждать их от понимания особенностей истории развития других народов и общечеловеческих ценностей. Достичь это возможно, по их мнению, лишь с изменением содержания исторического курса в школе.

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов в своих работах показали, что методы и формы изучения курсов истории не способствуют развитию умственных способностей детей. Они утверждали, что школа должна научить учащихся понимать закономерности общественного развития, показы-

вать исторический ход развития общества, его культуры. Школьное историческое образование призвано способствовать подготовке активных борцов за лучшее будущее своей страны. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов критиковали учебники истории, рекомендованные МНП для учебных заведений (С. М. Соловьева, Д. И. Иловайского, И. Шульгина и др.). В многочисленных рецензиях на учебные книги они отмечали, что их авторы излагали, как правило, единственную официально признанную и одобренную правительством версию или оценку исторических событий. Многие факты и вопросы учебника вызывали у учащихся непонимание и чувство противоречия и сомнения. Н. Г. Чернышевский говорил о том, что нужно раскрывать ученикам исторический смысл каждого события, показывать их взаимосвязь.

К. Д. Ушинский, высказывая свои взгляды на роль учебников в школьном образовании и их влияние на качество обучения, писал: «При хорошем учебнике и благоразумном методе посредственный преподаватель может быть хорошим, а без того и другого лучший преподаватель... долго, а может быть, и никогда не выйдет на настоящую дорогу»¹. Материал учебника, по мнению педагога, должен быть обращен к патристическим чувствам детей. Развитие у учащихся чувства любви к своей родине должно быть основано на восприятии отечественных и мировых культурных традиций и ценностей прошлого. В современных ему учебниках истории для гимназий отсутствовал материал, который посвящен описанию жизни народа, его культуры. Содержание книг раскрывало лишь уклад жизни монархической власти.

Существенный вклад в разработку вопросов обучения истории внес педагог М. М. Стасюлевич. Он обосновал необходимость перехода от доминировавшего тогда метода комментированного чтения к развивающему обучению, в основу которого ставится работа учеников с первоисточни-

ком. Педагог утверждал, что, анализируя документальные источники, ученики приходят к собственным самостоятельным выводам. Задача учителя истории должна состоять в обучении учащихся приемам, которые формируют навыки самостоятельной работы и критическое отношение к источникам информации, способствуют выработке собственных убеждений.

Под давлением общественности Министерство народного просвещения при реформировании школы в 1860-е гг. приняло к исполнению лишь некоторые требования. Реформа носила либеральный характер. В «Проекте устава общеобразовательных учебных заведений» (1862 г.) предусматривалась реализация следующих требований общественности в сфере образования: бессловный характер учебных заведений, гуманизация учебно-воспитательного процесса, использование наглядности в обучении, уменьшение количества часов на изучение древних наук. Больше внимания предполагалось уделять методике преподавания русского языка².

19 ноября 1864 г. был утвержден «Устав гимназий и прогимназий». Этим уставом утверждались два типа средней школы: 1) классическая гимназия с преподаванием двух древних языков (латинского и греческого); 2) реальная гимназия без изучения древних языков.

Общественность резко выступила против формализма в обучении, против учебных программ, которые были призваны выполнять реакционно-охранительные функции. Правительство при помощи классицизма пыталось пресекать свободомыслие учащихся. Школа готовила не мыслящих, инициативных, самостоятельных и активных людей, а бездумных, послушных чиновников. В первой главе «Устава гимназий» говорилось, что эти учебные заведения имеют цель «доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступле-

ния в университет и другие высшие специальные училища»³.

В 1870-е гг. Министерство народного просвещения проводит контрреформы начальной, средней и высшей школ. Главной задачей «преобразований» стало укрепление классического образования в средней школе с целью отстранения молодого поколения от политической жизни и подавления общественной активности учащихся. Выдвигались следующие основные доводы: «Классическое образование способствует формальному развитию способностей – развитию памяти, логического мышления... Преобладание классического содержания обеспечивает концентрацию ученика на материале, чего нельзя достичь при многопредметности. Родному языку детям учиться нечего: они всосали его с молоком матери, а грамматику освоили еще до школы; нужно совсем немного времени уделить в школах для практических занятий и чтения образцовых писателей на родном языке»⁴. Количество часов на изучение русской словесности в гимназиях было сокращено. Одновременно увеличилось количество часов, отводимых на изучение латинского и греческого языков. Сравнение количества часов, отведенных на изучение данных дисциплин, позволяет сделать вывод: гимназия в соответствии с уставом 1870-х гг. стала исключительно классической.

В 1872 г. гимназические учебные программы русской словесности предусматривали историко-литературные обзоры двух типов. Первый тип – изложение в хронологическом порядке истории литературных произведений по родам и видам, второй – краткая история русской литературы с изложением фактов по времени их появления. Отдельный раздел программы был посвящен практическим занятиям и письменным упражнениям. Самостоятельные разборы произведений были исключены из программы. Устанавливалась жесткая регламентация литературных бесед, что снижало интерес педагогов и учащихся к этому виду работы.

Радикально настроенные представители педагогической общественности требовали заменить формальные занятия по изучению грамматических правил изучением богатого и могучего русского языка; пересмотреть содержание курса русской словесности в гимназиях и реальных училищах, где основное место отводилось в младших классах объяснительному чтению произведений русской литературы, а в старших – теории и истории литературы. Важность непосредственного знакомства учащихся с текстами художественных произведений уже никем не оспаривалась, однако по-разному рассматривались задачи чтения и анализа текста, методы и приемы изучения материала. Развернувшаяся по данным вопросам полемика между представителями различных методических концепций содействовала развитию теории и практики преподавания литературы и русского языка. Авторы опирались на исследовательские работы А. Н. Веселовского, А. А. Потебни. Объединяло педагогов второй половины XIX в. стремление создать единую научную систему преподавания на основе новейших работ теоретиков и историков литературы.

Последователи академического направления в преподавании литературы (Ф. И. Буслаев, А. Д. Галахов и др.) настаивали на реализации задач умственного развития учеников путем изучения основ науки о языке и литературе. Учитель-словесник должен делать акцент не только на развитие эмоциональной сферы и художественного воображения учащихся, но и на формирование логического мышления и развитие грамотной литературной речи. Достичь этой задачи можно только при тщательном разборе художественного текста, составлении его плана и воспроизведении основного содержания по плану. Сторонники данного направления уделяли особое внимание урокам-лекциям, устным выступлениям и письменным работам учащихся. Создавая методику логико-стилистического анализа текста, последователи акаде-

мизма выступали против бесед на уроках, уводящих от литературы и содержания художественного произведения.

Свой взгляд на литературу высказывали сторонники «воспитательного направления» – В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин и др. По мнению этих педагогов, литература является не только средством умственного, но и нравственного, эстетического воспитания школьников. Методисты данного направления разрабатывали цели и задачи гуманитарного образования, вопросы содержания и методы обучения, создавали учебные книги и учебные пособия с учетом достижения педагогики и психологии. При отборе учебного материала для изучения его в общеобразовательной школе они учитывали возможность влияния материала данного предмета на нравственное и эстетическое воспитание школьников. Их внимание было привлечено к преподаванию русского языка и русской литературы как основных дисциплин в воспитании учеников национальной средней школы. В преподавании литературы методисты ориентировались на ученика, доказывали, что ребенок обладает способностью восприятия и глубокого осмысления художественного текста. Новые методы обучения были направлены на развитие мыслительных способностей, побуждение учащихся к сознательной познавательной деятельности. Педагогические ученые пытались освободить школьные учебные планы от словесно-догматических и религиозно-нравственных предметов, доминировавших в российской школе 1870–1880-х гг.

Известный педагог-словесник В. Я. Стоюнин видел цель филологического образования в воспитании человека и гражданина своей страны. Изучение школьного курса словесности методист советовал начинать с произведений современной литературы, где «изображается обстановка жизни, более или менее знакомая ученикам». Он утверждал, что только произведения, тесно связанные с современностью, могут

показать учащимся, как отражается в литературе реальная жизнь. Являясь приверженцем эстетического метода в преподавании литературы, В. Я. Стоюнин отрицал филологический анализ художественного произведения. В его работах показано, что литература является средством воздействия на нравственные и эстетические чувства учеников, подчеркивается художественная направленность курса словесности в школе. Рассматривая словесность не как науку, а как литературу, основу которой составляют художественные тексты, педагог рекомендовал проводить с учащимися критический разбор произведений. Критический анализ литературного произведения он рассматривал как единый процесс исследования его содержания и формы. Анализ произведения он предлагал начинать с разбора композиционной структуры, образов, речи персонажей и подходить к содержанию через осмысление формы, в которой оно воплощено. Педагог считал, что только таким способом можно раскрыть ученикам всю эстетическую и эмоциональную полноту произведения.

В. И. Водовозов предлагал изучение русского языка и литературы только в реалистическом аспекте. Литературные произведения, в содержании которых отражены события реальной российской действительности, способны раскрыть перед учениками жизнь и культуру русского народа. Освоение учениками народной жизни содействует воспитанию личности в духовно-нравственном направлении. Литература как дисциплина в школе, по В. И. Водовозову, должна сообщать ученикам реальные, жизненные знания, формировать правильное отношение к окружающей действительности, освобождая молодое поколение от предрассудков и суеверий. Педагог критически относился к «филологическому методу», который не давал прочных знаний ученикам и не вырабатывал у них самостоятельность. Анализ литературных образцов не должен сводиться к разбору форм и эс-

тетической оценке. На первый план следует ставить анализ идейного содержания, проводить глубокий и всесторонний разбор художественного произведения, рассматривать идеи автора в сравнении их с реальной действительностью, раскрывать в изучаемом произведении жизненные идеалы и их общественную значимость, выявлять соответствие формы изложения содержанию произведения. Он считал, что идею произведения формирует действительность, писатель же только художественно выражает ее.

Учебные программы по русскому языку и литературе, составленные В. И. Водовозовым еще в 1861 г., отражали его попытку реализовать принцип народности К. Д. Ушинского в обучении учащихся средней школы. Вслед за К. Д. Ушинским В. И. Водовозов считал, что именно русский язык является основным педагогическим средством, с помощью которого осуществляется воспитание учащихся в народном духе. Через родной язык школьники постигают духовную культуру своей страны, быт и характер народа, у них воспитывается любовь к родине и труду. Русский язык является главным «проводником образования». Изучение всех школьных дисциплин должно базироваться на знании родного языка.

Анализ взглядов педагогов конца XIX в. на преподавание родного языка и родной литературы показывает, что они требовали коренного пересмотра содержания учебных программ гимназий, поскольку такие программы, разработанные Министерством народного просвещения, носили антинародный характер. Передовые педагоги выступали против подражания западным теориям в области образования и воспитания, предлагали ликвидировать многопредметность в гимназии за счет сокращения изучения древних языков и древней литературы. Они выдвигали идею создания национальной школы, задача которой должна состоять в воспитании широко образованной, сознательной, критически мыслящей и гуманной личности. Был

разработан ряд проектов и концепций преподавания русского языка и литературы как центральных, ведущих учебных предметов в гимназии. В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов и многие другие педагоги 1870–1880-х гг. вели борьбу против формалистического направления в преподавании школьных дисциплин. Они справедливо подчеркивали, что литература является могущественным средством воспитания гуманных, патриотических чувств молодого поколения.

В 1880–1890-е гг. историческое образование претерпевает существенные изменения в средней школе. В учебном плане гимназии 1890 г. был сокращен курс истории⁵. Считалось, что уроки истории «способны лишь противодействовать правильному умственному и нравственному развитию юношества». Сокращался также курс истории русской словесности, но зато увеличивался курс церковно-славянского языка.

Педагоги данного периода пытались направить изучение истории в сторону умственного развития учащихся, отойти от формального преподавания, которое заключалось в пересказе учителем программного материала, а после и учениками. Они утверждали, что преподавание истории должно быть направлено на развитие рассудочной деятельности учащихся и воспитание патриотических чувств. В обучение истории предлагали ввести устные беседы, письменные работы, которые способствуют развитию самостоятельного мышления учеников, выработке умения излагать свои доводы в оценке исторических событий. Министерство народного просвещения категорически отвергало методы, предлагаемые педагогами-историками, боясь развития свободомыслия учащихся в средней школе. Передовые методисты и учителя отмечали, что в средней школе письменные работы следует проводить не только для контроля усвоения исторических знаний школьниками. Для написания письменной работы ученик должен знакомиться с исторической литературой, активизировать

внимание на основных вопросах содержания курса и излагать свои мысли самостоятельно. Это способствует умственному развитию учащихся. Так, методист Я. Г. Гуревич, рекомендуя практиковать в старших классах письменные работы по истории, в статье «О преподавании истории в средних учебных заведениях» утверждал, что письменные работы по истории должны быть направлены на совершенствования качества исторического образования. Каждая письменная работа должна заставить ученика «серьезно присмотреться хотя бы к немногим доступным для него историческим явлениям». Такие работы по истории могут быть полезны в том случае, если они будут отражать главным образом черты сходства и различия в аналогических явлениях и личностях, сравнения параллельных отрывков из различных исторических сочинений, относящихся к одному и тому же предмету⁶.

Я. Г. Гуревич выступал против формального преподавания истории в средней школе, сводящегося к выработке у учеников способности «гладкого, сплошного изложения известного ряда фактов», что заставляло работать память учащихся в ущерб развитию аналитической деятельности ума и усвоению отчетливых понятий о существенно важных событиях общественной и политической жизни народов. «Преподавание истории, правильно и рационально введено, – считал Я. Г. Гуревич, – должно, главным образом, умственно развивать ученика, дать ему известные правильные приемы мышления и к тому же относительно многих таких явлений, с которыми придется потом ученику сталкиваться в жизни на каждом шагу»⁷.

Основную задачу школы Я. Г. Гуревич видел в том, чтобы выработать у учеников способность самостоятельно мыслить, рассуждать. Это даст им возможность понять и определить внутреннее соотношение явлений и «определять эпоху, к которой относится то или иное событие без точного

знания хронологических данных». Вот почему, определяя цель преподавания истории, он подчеркивал большой нравственный потенциал школьной исторической дисциплины. Знакомство учеников с выдающимися деятелями истории должно производить на них сильное нравственное впечатление и способствовать выработке уважения к этим людям, формированию умения отстаивать свои взгляды и убеждения.

Методист И. П. Виноградов в конце 1880-х гг. настоятельно убеждал педагогическую общественность в необходимости усиления национального элемента в образовании и воспитании, в тесной связи преподавания истории с историей литературы. Он подчеркивал, что русская литература и русская история – основные средства образования и воспитания молодого поколения в русском духе. Оживить любовь учащихся к исторической, культурной жизни и деятельности русского народа невозможно без чтения русских литературных и исторических произведений. Письменные работы приобретают развивающий характер тогда, когда заставляют учеников определять по аналогии сходство и различие известных событий, рассматривать и анализировать действия исторических личностей. И. П. Виноградов советовал категорически избегать описательно-повествовательного характера в преподавании истории. Он отвергал механическое зазубривание учебного материала и выдвигал требование сознательного усвоения материала путем создания у учеников конкретных представлений и развития их воображения. Исторический материал должен изучаться «в связном виде», ориентировать на работу рассудочной деятельности в сочетании с работой памяти.

Таким образом, вторая половина XIX в. ознаменовалась подъемом педагогической мысли. Она явилась важным этапом формирования русской национальной педагогики, становлением гуманитарного образования в российской гимназии. Филологическое образование в средней школе

приняло новое направление, которое ориентировалось на внесение гуманистических начал в обучение русскому языку и литературе. Педагоги-методисты по истории свои усилия направляли на то, чтобы история как школьная дисциплина способствовала формированию гуманной личности, чтобы уроки истории давали ученикам знания об исторических судьбах своего народа, показывали героические подвиги русских людей, знакомили с биографиями лучших сынов страны, раскрывали народную жизнь.

Развитие филологического и исторического образования в гимназии России второй половины XIX в. в конечном итоге способствовало гуманитаризации школы и гуманизации личности учащихся, что являлось достижением отечественной педагогической мысли указанного периода.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что ведущей тенденцией развития педагогической мысли в России во второй половине XIX в. являлось движение к гуманной педагогике.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М.; Л.: АПН РСФСР, 1952. Т. 2. С. 48.

² Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Под ред. А. И. Пискунова. М.: Просвещение, 1976. С. 23–25.

³ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1865. Т. III. Столб. 1301.

⁴ Латышина Д. И. История педагогики (история образования и пед. мысли): Учебн. пособие. М.: Гардарики, 2005. С. 296–297.

⁵ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. С. 127.

⁶ Гуревич Я. Г. О преподавании истории в средних учебных заведениях // Семья и школа. 1871. № 3. С. 83.

⁷ Там же. С. 49.