

**«КЛАССИЧЕСКОЕ» И «РЕАЛЬНОЕ» НАПРАВЛЕНИЯ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
XVIII–XIX ВЕКОВ**

(Историко-библиографический аспект)

Исследуются причины и факторы возникновения и противостояния «классического» и «реального» направлений в школьном литературном образовании и методической науке XVIII–XIX веков на материале выявленной и систематизированной библиографии; осмысливается преломление исторического опыта в современной школе.

XVIII век как в литературном развитии, так и в школьном преподавании литературы прошел под знаком классицизма. Возникновению, формированию, утверждению и незыблемости классического направления в методике преподавания литературы на протяжении целого века способствовали, начиная с реформ Петра, общественные и политические преобразования России на пути к сильному государству, а также осознание необходимости приобщения юных граждан к духовному опыту человечества через образование, просвещение, поиски национальной идеи, способной укрепить государственность.

Зарождавшееся классическое направление в образовательной стратегии России XVIII века должно было тесно связать Россию с Западом как наследником

Возрождения, создателем новой культуры, опирающейся на духовное богатство древних классических авторов (прежде всего античных), просветительской и критической мысли, научного познания мира.

Движение России к общеевропейской культуре было обусловлено всем ходом ее исторического развития. Не случайно в концепции С. М. Соловьева, В. О. Ключевского XVIII век предстает началом новой истории России, осознавшей необходимость цивилизации, освобождения от «пятна варварства».

Именно классическое направление в искусстве и образовании призвано было реализовать идею Петра и его сподвижников — превратить старую Московскую Русь в «Российскую Европию», ибо оно устанавливало общность куль-

турных традиций России и Европы, просветительства как культа разума, науки, носителями которого в значительной степени станут деятели новой интеллигенции времени Петра и которое будет развито всеми выдающимися писателями и просветителями XVIII века, начиная с А. В. Кантемира, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова.

Таким образом, классицизм в России, как и на Западе, явился своеобразным решением остро заявившей о себе проблемы создания мощного государства граждан, объединенных национальной идеей. Его сильными сторонами были высокий гражданский пафос, требовавший, чтобы во имя общегосударственных задач приносились в жертву личные страсти и интересы; культ разума, логики, противопоставлявшийся средневековой мистике; наконец, в непосредственной связи с этим — обращение к великим образцам античного искусства.

Вполне правомерно говорить о том, что классицизм школьного преподавания литературы XVIII — начала XIX веков в значительной степени соответствовал классицизму теоретической мысли и литературной практики эпохи. Не случайно первый этап был представлен в основном трудами Ф. Прокоповича, В. Тредиаковского, М. Ломоносова, А. Радищева, А. Мерзлякова и др., в которых «наука и школа в сущности отождествлялись, методика как особая дисциплина, ищущая особых, предназначенных для учащихся форм изучения литературы, отличающихся от научных форм, была не нужна»¹.

Высшим эстетическим критерием классицизма как литературного направления была «разумность» художественного произведения, соответствие его — и по содержанию и по форме — велениям и требованиям логицизирующей мысли. Символично, что первое же произведе-

ние, открывающее собой период господства классицизма в русской литературе, (первая сатира Кантемира) называлось «К уму своему», а вместо термина «художественная литература» употреблялся термин «словесные науки», чем, по существу, ставился знак равенства между художественной литературой и научным познанием.

Однако отвлеченность, метафизическая абстрактность мышления, схематичность образов вели к отрешенности классицизма, в особенности в «высоких» его жанрах, от индивидуального человека, от быта, от национальных особенностей и исторического своеобразия изображаемого явления, в чем, несомненно, крылась одна из причин его будущего кризиса и гибели.

Вместе с тем овладение художественным опытом античного и, в особенности древнегреческого искусства, этой, по словам В. Г. Белинского, «всемирной мастерской, через которую должна пройти всякая поэзия в мире, чтобы научиться быть изящною поэзией», имело для писателей-«классиков», несомненно, положительное значение. В этой мастерской они учились гармонии форм, пластичности образов, ясности и простоте выражения, соразмерности частей, единству и стройности композиции.

Такие основоположники и крупнейшие деятели русского классицизма, как Кантемир, Тредиаковский, Ломоносов, превосходно владели древнегреческим и латинским языками, а потому могли непосредственно приобщаться к выдающимся памятникам античных литератур. И немаловажное значение в этом, бесспорно, имела формировавшаяся система образования: ведь традиционно складывавшийся учебный курс российских средних школ был греко-латинским.

XVIII век считается веком риторики, которая стала одним из основных ис-

точников литературы как учебной дисциплины в отечественной школе.

Сохранились сведения о целом ряде учебных пособий по риторике и пиитике, авторы которых, будучи преподавателями духовных академий и семинарий, брали за основу древние теоретические трактаты, сочинения Аристотеля, Горация, Цицерона, Квинтилиана. Наиболее известны рукописные учебники братьев Иоаникия и Софрония Лихудов, которые следовали, как правило, за Аристотелем и приспосабливали примеры к русским условиям; риторика Макария, «Риторическая рука» Стефана Яворского; «Поэтика» и «Риторика» Феофана Прокоповича и другие, пользовавшиеся большой популярностью среди учителей и учащихся вплоть до выхода в свет в 1748 году первого отечественного учебника по словесности на русском языке — «Краткого руководства к красноречию» М. В. Ломоносова, неоднократно переиздававшегося и бывшего востребованным в гимназиях вплоть до начала XIX века.

Однако и во второй половине XVIII века по-прежнему получают распространение латинские риторики Бургия, Воссия, Гейнекциуса, Франциска Лежая и других, а также западноевропейских авторов: английского ученого Х. Блэра «Опыт риторики», французского педагога Г. А. Гайара «Риторика в пользу молодых девиц».

В 1770-е годы выходят в свет учебные пособия российских авторов: «Краткое руководство к оратории российской» (1778) Амвросия (А. Н. Серебренникова), «Детская риторика» (1787) братьев И. и И. Мочульских, «Логика и риторика» (1790) А. С. Никольского, «Опыт риторики» (1796) И. С. Рижского и другие.

Историко-библиографический срез позволяет сделать вывод о том, что все

школьные риторики и пиитики XVIII века отличаются рационалистичностью и нормативностью, ориентацией прежде всего на практическую деятельность учащихся и их самостоятельное творчество, проявлявшееся в переводах и подражании образцовым авторам.

Складывавшаяся в XVIII веке система преподавания словесности опиралась прежде всего на традиции классической философии и эстетики. Авторы программных работ западноевропейского и русского классицизма, надолго определившие не только развитие литературы и искусства, но и ход школьного преподавания словесных наук, обращались прежде всего к авторитету Аристотеля и Горация. Аристотелевская «Поэтика» рассматривалась как «кодекс законов искусства, которым необходимо следовать, ибо гений надо совершенствовать, а путь к совершенству — подражание классическим образцам, упражнения и чтение»².

Замечательным документом того, как эти советы и рекомендации преломлялись в реальной школьной практике, может служить книга С. К. Смирнова «История Московской славяно-греко-латинской академии» (1855), в которой автором представлены жесткие инструкции для преподавателей во впервые открытых классах высшего латинского и русского красноречия:

«Правила риторические задавать для выучения на уроки. К дополнению оных служить могут Воссий и Ломоносов... Читать Цицероновы речи отборные по понедельникам, средам и пятницам, иногда же Мурета, Плиния Лактанция и Иеронимовы письма, и по обстоятельной риторической резолюции (разборе) делать имитации (подражания) с замечанием фразесов и переводов; а во вторник, четверток и субботу читать речи Ломоносова и проповеди, вновь от Си-

нода изданные... К большому успеху чаще содержать учеников в риторических упражнениях и имитациях лучших авторов, как латинских, так и российских»³.

Но даже такие крутые меры принудительного характера по изучению древних языков в школах и неукоснительное следование канонам античных классиков отечественными литераторами осуществляли свое благое дело: духовное наследие античности становилось частью духовной культуры России. Древние открыли уровень общего, уровень универсалий, благодаря чему они смогли описать законы нормативного мыслительного творчества. «Ослепительные открытия» древних, по глубокому убеждению С. С. Аверинцева, «высвободили для автономного бытия теоретическое мышление»⁴.

Таким образом, к началу XIX века сложилось и утвердилось классическое направление в образовании, в основу которого положен формальный метод, предполагающий прежде всего овладение алгоритмами, приемами, правилами, которые учат логическому мышлению, благодаря чему владеющий ими сможет властвовать над «убегающим днем».

Достаточно определенно осмысливалась и цель школьного образования, заключавшаяся прежде всего не в приобретении, накоплении знаний, бесконечно разнообразных и зачастую меняющихся, порой и устаревающих, а в развитии способности мышления.

В связи с этим наиболее приоритетными среди учебных предметов считались древние языки, «изящные» науки и математика.

Позже, когда в 1860-е годы вызреет и мощно заявит о себе реальное направление в российском образовании, представляющее прямую альтернативу классическому, что выльется в продолжи-

тельную полемику между «классиками» и «реалистами», завершившуюся образовательной реформой 1871 года, сторонники классического направления (Катков, Леонтьев, Любимов, министр просвещения Д. А. Толстой и др.) по-прежнему будут настаивать на том, что «школа и общее образование должны преследовать воспитание ума, а не сообщение возможно большего количества сведений, полигосторство, энциклопедизм»⁵.

Сторонником классического направления был Н. И. Пирогов, явившийся основоположником литературных («сократических») бесед в учебных заведениях, позже — И. Ф. Анненский, видевший уже на рубеже XIX — начала XX веков в классическом образовании, изучении древних и новых языков, гуманитарных наук один из существенных путей европеизации русской школы.

Однако следует обратить внимание на то, что в целом процесс развития русского классицизма отмечен чертами национально-исторического своеобразия. Даже в период его становления особенно громко заявляют о себе воспитательные и просветительские тенденции, интерес к национально-патриотической тематике, что непременно скажется на образовании.

Уже во второй половине XVIII — начале XIX веков формируется общественная мысль не о воспитании человека вообще, а русского человека, достойного сына Отечества.

Начало XIX века в России отмечено целым рядом преобразований в деле образования: учреждено Министерство народного просвещения, вышел Устав учебных заведений, подведомственных университетам, утвержденный 5 ноября 1804 года, в котором в курсе гимназий из древних языков значился один латинский при двух новых: французском и

немецком. Открываются гимназии в Петербурге, Москве, Харькове, Твери и других городах. К началу 1809 года, отмечает И. А. Алешинцев в книге «История гимназического образования в России: XVIII и XIX век» (1912), их насчитывалось уже 32.

Однако в учебных планах гимназий 1819 года из словесных наук представлена лишь риторика. И только в плане Петербургской гимназии (1811), разработанном С. С. Уваровым, впервые появляется русская словесность как отдельный учебный предмет.

Выявленная нами библиография учебной литературы этих лет дает объективную картину состояния учебно-методических пособий по словесности. Переиздаются руководства по риторике М. В. Ломоносова, Аполлоса (А. Д. Байбакова), И. С. Рижского, А. С. Никольского и других, переводятся и публикуются работы иностранных авторов, среди которых особенно популярны книги Ш. Батте «Начальные правила словесности» (1807); Ж. Ф. Лагарпа «Ликей, или Курс словесности, древней и новой» (1810–1814); И. И. Эшенбурга «Ручная книга древней классической словесности» (1816–1817).

Выходят и новые учебники отечественных авторов, которые все чаще стремятся соединить риторику и поэтику в общий курс российской словесности и все больше внимания уделяют произведениям русских писателей. Назовем наиболее значительные из них. Это «Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических» (1809) и «Краткое начертание теории изящной словесности» (1822) А. Ф. Мерзлякова, «Основания российской словесности» (1807) А. С. Никольского, «Краткое руководство к российской словесности» (1808) И. М. Борна, «Умозрение словесных наук» (1913)

Л. Г. Якобса, «Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности» (1813) Г. Н. Городчанинова, «Начальные основания риторики и поэзии» (1818) М. И. Талызина, «Правила красноречия» (1816) Ф. Л. Малиновского, «Российская риторика» (1817) А. Г. Могилевского и др.

Данные учебники риторики отличались от предыдущих. В них были включены не только сведения по грамматике, теории слога, «правила пиитические», разборы образцовых сочинений русских писателей, носящие в большей степени логический характер, но также краткие исторические очерки отечественной литературы от древнейших памятников до Карамзина.

В 1820–1840-е годы официально будут признаны лучшими и рекомендованы Министерством народного просвещения для средних учебных заведений «Общая риторика» и «Частная риторика» Н. Ф. Кошанского. В 1844 году выйдет 9-е издание его «Общей риторики» (1829).

И хотя уже в 1828-м году разрабатывается новый Устав, а в 1832 году утверждается единый для всех гимназий учебный план, куда включен «Курс российской словесности», влияние риторики сохраняется до конца XIX века, о чем свидетельствует «Учебный план русского языка с церковнославянским и словесности», изданный Министерством народного просвещения в 1874 году.

В усилении внимания к русской словесности в средних и высших учебных заведениях немаловажна позиция министра А. С. Шишкова, который еще в 1824 году указывал в одном из распоряжений по Министерству народного просвещения, что «язык славянский, то есть высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и ободраемы»⁶.

И этому есть серьезные причины.

XIX век характеризуется кардинальными изменениями в экономическом, политическом, социальном развитии России, усиливающейся демократизацией общества, что неизбежно должно было привести и к изменению стратегии образования, одной из важнейших задач которого становится воспитание гражданственности, связь школы с потребностями общества, с реальной жизнью, подготовка учащихся к производительному труду. «Прежнее безучастное отношение общества к школьным делам миновало», — писал П. Ф. Каптерев⁷. От школы, образования в первую очередь требовали ответа на «грозный запрос общества» (В. П. Скопин). Таким ответом стало учреждение в 1850-е годы наряду с классическими гимназиями реальных, что положило начало формированию нового, реального направления в развитии школьного, в том числе литературного образования, как альтернативного классическому, уже не отвечавшему общественным запросам и тормозившему общественный прогресс, но продолжавшему еще достаточно уверенно «стоять на ногах».

Утверждение новой образовательной парадигмы, учреждение реальных гимназий, где ведущими предметами становятся не древние языки и античная классика, а естествознание, история, отечественный язык и современная литература, осознающаяся как одно из активных средств воспитания гражданского общества, положили начало многолетней и непримиримой борьбе «классиков» и «реалистов», вылившейся в серьезные дискуссии на страницах периодических изданий, в ходе которых формировалась система российского образования, «отвечавшая и нашей истории, и новым образовательным потребностям»⁸.

Школа, по глубокому убеждению П. Ф. Каптерева, должна воспитывать в питомцах чувство нравственной связи с обществом и народом. И если свободный труд составляет одну из основ общества, то «общество вправе требовать, чтобы школа, развивая физические, умственные и нравственные силы учащихся, направляла их к производительному труду, чтобы из нее выходили в жизнь люди, готовые на труд по своим силам»⁹.

Данная позиция была разделяема многими общественными деятелями, педагогами, литераторами, философами эпохи, все более утверждаясь в общественном сознании.

Процессы, происходившие в русском обществе 20–40-х, а затем 60–80-х годов, дали возможность достаточно ясно и четко оформить цели и задачи образования в русской школе, где на передний план неизбежно выдвигались отечественный язык, история и словесность. Именно тогда начинают закладываться основы методики преподавания литературы как науки, начинает осуществляться связь научной теории с школьной практикой.

Уже тогда начались и поиски универсальной, объективной «методы», на которую можно было бы опереться в преподавании словесности в школе.

Не умаляя роли древних языков (греческого и латинского) в школьном преподавании, прочно утвердившихся в классических гимназиях XVIII–XIX веков, Ф. И. Буслаев впервые выдвинул принципиально важную идею воспитания общества через словесность, поставив во главу угла отечественный язык, который, являясь первоосновой духовного развития народа, составляет основу развития и каждого отдельного человека.

Оценивая образовательное и воспитательное значение родного языка сравнительно с другими предметами гимнази-

ческого курса, Буслаев неоднократно подчеркивал, что эта дисциплина должна стать основой школьного преподавания. Такое положение отечественного языка в школе определялось, по его мнению, как «сущностью самого предмета», рассматриваемого ученым в качестве первоосновы национальной культуры, так и «психическим развитием дитяти», для которого язык является «врожденным даром», естественно совершенствующимся вместе с его развитием¹⁰.

Взгляды Ф. И. Буслаева разделял К. Д. Ушинский, считавший, что изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самопознанию человека: «Раскрывая ребенку и юноше богатство родного слова, мы раскрываем ему богатство его собственной души... Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создавший многовековую жизнь, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия»¹¹.

Практическое воплощение идеи педагога получили в созданных им книгах для чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864).

Методические системы Ф. И. Буслаева, позже — В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, складывались, с одной стороны, в русле все более нараставшего как среди учащихся, родителей, учителей, так и в целом обществе недовольства засильем в школах мертвых языков, схоластики и зубрежкой учебников риторики, неукоснительным соблюдением норм и правил, не отвечающих любознательности, интересам и запросам учащихся, убивающих радость общения с книгой. С другой стороны, изменилась сама литература. Не случайно она была названа «новой». Новая литература утверждала принцип творческой свободы, индивидуальность и неповторимость каждого писателя, а

также художественное своеобразие каждого произведения, которые риторическая теория уже не способна была отразить. Получает развитие и литературоведческая наука. Ею осознается вечная изменяемость художественных форм, не укладывающихся в рамки какой-либо классификации.

С середины 40-х годов в России начинают складываться литературоведческие школы — мифологическая, культурно-историческая, позже — психологическая. Набирает силу литературная критика с ее страстностью, публицистичностью.

Разработанные классической риторикой правила, технологичные и нормативные по своей сути, прочно вошедшие в произведения словесности XVIII века и активно «работавшие» как в текстах русских писателей вплоть до начала XIX века, так и в школьной практике, теперь «не работали».

Все указанные факторы вели к неизбежному кризису и падению риторической системы преподавания словесности, в 1860-е годы уже воспринимавшейся, по определению Н. В. Шелгунова, как «бастион государственного классицизма», стимулируя методический поиск.

Формирование принципов культурно-исторического исследования в русском литературоведении, вызванное потребностями русского исторического самопознания, стремление научного изучения истории литературы, отразившей духовную жизнь и культуру русского народа на протяжении многих веков, в свете общественных настроений 60–80-х годов, вызывало соответствующий методический резонанс, способствовало развитию методической науки.

Многие идеи культурно-исторической школы лягут в основу методических систем наиболее авторитетных ученых

II половины XIX века — В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, учебников и хрестоматий по истории русской словесности П. Р. Петраченко, Е. В. Судовщикова, К. П. Петрова, О. Ф. Миллера, Г. Э. Караулова, И. Я. Порфирьева, А. Д. Галахова и других.

Признание за литературой в первую очередь общественно-познавательной и воспитательной функции, стремление прежде всего выявить наличие или отсутствие граждански ценной идеи, граждански ценного идеала, в значительной степени объединяло литературоведов культурно-исторической школы и критиков, оказывая мощное влияние на изменение вектора в преподавании словесности: на передний план выходит воспитание у юношества высших идеалов средствами литературы.

Все методические работы Стоюнина пронизывает мысль о том, что литература тесно связана с жизнью человека, с его стремлениями и идеалами, с жизнью общества и отражает ее. «Каждое истинно эстетическое произведение, — пишет он в фундаментальном труде «О преподавании русской литературы» (1864), — отражает в себе жизнь, действительность, с которою связывается много нравственных, общественных и других вопросов»¹².

Исходя из принципа, что литература как учебный предмет воспитывает «человека и гражданина», Стоюнин был убежден, что объектом школьного изучения должны стать только художественные произведения с ярко выраженной воспитательной направленностью, насыщенные идеями, воплощенными в эстетически впечатляющей форме. В методической системе В. Стоюнина ведущее место занимает идейный анализ художественного текста, что наглядно представлено в предложенных им разборах «Песни о вещем Олеге» Пушкина,

«Шинели» Гоголя, стихотворений Пушкина «Ко гробу Кутузова», «Бесы», Лермонтова «Пророк», Кольцова «Лес» и др. Литературный анализ тесно связывается с реальной жизнью, с утверждением актуальных для современности идей. На методическую манеру анализа текста Стоюнина, несомненно, оказали влияние литературно-критические работы Белинского, Чернышевского, Добролюбова. Она также отличается публицистичностью. Оценивая героев и их поступки, он не скрывает собственной позиции относительно рассматриваемых проблем.

Преломляя на практике принципы реального изучения литературы, Стоюнин, как и Водовозов, позже — Острогорский, избирает преимущественно метод аналитической беседы, который, на его взгляд, включает в себе наибольшие возможности для «трудового», сознательного изучения литературы в школе.

Большой вклад в становление нового, практического метода преподавания литературы, в развитие теории и практики школьного анализа внес и В. И. Водовозов. Хорошо знакомый со школьной риторикой по собственному ученическому и раннему учительскому опыту, он уже к концу 1850-х годов решительно отвергает ее как в своей преподавательской деятельности, так и в методических работах.

Будучи привлеченным к составлению свода мнений о классическом и реальном образовании, методист выступает противником классицизма.

В работах В. И. Водовозова 60-х годов¹³, как и в работах В. Я. Стоюнина, находит обоснование новый метод изучения литературы, который получил название «реального», или «практического». Однако, в отличие от того узко утилитарного подхода, который сложился в массовой учительской практике, сво-

дившегося к усвоению и закреплению практических, «трудовых» навыков, где понятие «реальный», «практический» было синонимично понятию «трудо-вой», Водовозов связывал реальный метод прежде всего с реалистическим направлением в литературе и «реализмом» (материализмом) в философии. Реальный метод, по Водовозову, предполагал изучение произведения со стороны правдивости изображенной в нем жизни и социальной значимости отраженных в нем идеалов. При этом произведение должно было рассматриваться не только как продукт индивидуального творчества художника, но и как порождение и выражение определенной эпохи с характерными для нее жизненными проблемами и социальными типами.

В методической системе В. И. Водовозова, как и В. Я. Стоюнина, анализ занимает центральное место, и он также обращен в первую очередь к выяснению идейного содержания произведения, его общественного значения.

Метод реального изучения литературы в школе в системе Водовозова наиболее отчетливо проявляется в процессе сравнительного рассмотрения текстов — по сходству или контрасту, что получило конкретное выражение в созданных им учебных пособиях и программе для V–VI классов.

Работу Водовозова «Словесность в образцах и разборах» Я. А. Роткович заслуженно назвал одним из лучших пособий для учителей в дореволюционной методической литературе.

В книге представлены подробные разборы «Старосветских помещиков» Гоголя, «Бежина луга» Тургенева, сравнительный анализ стихотворений Пушкина и Лермонтова «Пророк», «Капитанской дочки» Пушкина и его «Истории Пугачевского бунта», стихотворе-

ний Пушкина «К морю» и Жуковского «Море» и др.

Несмотря на близость взглядов Водовозова и Стоюнина на анализ художественного произведения, нельзя не увидеть и существенную разницу в расставляемых ими акцентах: так, если Стоюнин преимущественно рассматривает литературные образы с точки зрения их соответствия «общечеловеческим» и «национальным» идеалам, то внимание Водовозова направлено прежде всего на героя, в котором выразились характерные черты его принадлежности к определенной социальной среде, социальному типу.

В работах Водовозова уже намечен социологический подход к изучению литературных произведений, который утвердился в 1920-е годы в литературоведческой и методической науке, в школьной практике, приобретя в значительной степени искаженные, вульгарные формы.

Методические идеи «шестидесятников» нашли продолжение и своеобразное завершение целой эпохи в методике преподавания литературы — в педагогических взглядах В. П. Острогорского. Видя цель литературного образования в необходимости «положить в юноше краеугольный камень всего человеческого гуманного развития», он создал стройную методическую систему анализа художественного произведения, где гармонично сочетались работа над идейным содержанием текста, направленная прежде всего к логике, разуму, с его эмоциональным восприятием и нравственной оценкой, с «душевным настроением», обращенным «ко всему возвышенному, благородному, доброму», который В. Острогорский назвал «этико-эстетическим».

Выдвигая идею этико-эстетического воспитания учащихся средствами лите-

ратуры, В. Острогорский имел в виду прежде всего воспитание умения оценить высшую, духовную красоту, которая заключается в правде, уме, чувстве любви, согревающим человека.

Практическое изучение литературы В. Острогорский, как и его предшественники 60-х годов, уже в 80-е видел не только в том, чтобы формировать «трудо-вые» навыки чтения и разбора художественного произведения с точки зрения его идейного содержания, системы образов, композиции, выразительных средств, авторского идеала, но и в его нравственно-эстетическом воздействии на растущего человека как «примера», способного «направить и укрепить волю ко всему доброму», «помочь правильно и разумно относиться и к явлениям самой жизни, и к произведениям литературы, в которой он будет знать, чего искать и чего держаться...»¹⁴.

Будучи глубоко убежденным в том, что «книга учит», В. Острогорский большое внимание придавал вопросам организации внеклассного чтения в школе, формирования вкуса к хорошей книге. Он положил начало разработке одного из важнейших разделов методики: внеклассного чтения и внешкольной работы по литературе, ибо «без организации внеклассного чтения нет и настоящего литературного образования», считал он¹⁵.

Анализ методических взглядов В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского позволяет сделать вывод о том, что в русле одного направления при всем единстве целей, задач, методов, складываются, формируются индивидуальные вариации его преломления, воплощенные в разных методических системах.

Многолетнее противостояние «классицизма» и «реализма» в преподавании литературы при всей очевидности преимуществ и перспективности для разви-

тия методической науки и практики реального направления, отвечавшего целям и задачам русской школы, общественным интересам, о чем убедительно свидетельствует представленная нами объективная картина совершенствования литературного образования и воспитания школьников в течение двух веков, завершилось, как это ни звучит парадоксально, победой «классицизма».

«В 1871 году классицизм победил вопреки истории нашей школы и педагогической правде», — с горечью писал П. Ф. Каптерев, имея в виду новый Устав, разработанный Министерством народного просвещения и утвержденный в 1871 году, согласно которому гимназия становилась исключительно классической¹⁶. В созданных на его основе учебном плане и примерных программах количество часов на преподавание русской словесности значительно сокращалось (ср.: на изучение русского и церковнославянского языков вместе с литературой отводилось 22 часа в то время как на изучение латыни — 43, греческого языка — 30 часов)¹⁷.

Идейный анализ произведений, утвердившийся в 60-х годах во многих учебных заведениях, был заменен логико-стилистическими разборами и «практическими упражнениями» формально-догматического характера, что было закреплено в учебных программах и многочисленных циркулярах инспектирующих органов образования.

Выявленная нами библиография пособий по теории словесности 1860–1880-х годов, допущенных Министерством народного просвещения в средние учебные заведения и пришедших на смену традиционным риторикам и пиитикам, убедительно свидетельствует о том, что в них в значительной степени сохранен опыт старых риторик с их жесткой регламентацией и нормативно-

стью, сводом правил по теории поэзии и прозы, подкрепленных примерами из «образцов», в то время как в методических системах Водовозова, Стоюнина, Острогорского, обращенных к мыслям и чувствам учеников, успешно «связывалось» прохождение «теории поэзии» и «теории прозы» с конкретным изучением произведений, предложены варианты таких разборов, которые не разрушают целостного впечатления от произведения, хотя рассматривают и отдельные его части и детали.

О том, как обстояло дело преподавания литературы в массовой школе 1860–1870-х годов, можно судить по статье И. Срезневского «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871), где он писал, что на экзаменах ученики поражали бесполезным знанием школьного учебника, отсутствием свободного изложения мыслей и привлечения текста художественного произведения для их доказательства. «Обращение к учебнику прежде всего, а не к самому литературному произведению, — отмечал И. Срезневский, — укореняет в юноше привычку думать чужою головою, говорить чужим языком, забывая в себе самостоятельность ума и чувства»¹⁸.

Новый устав провозгласил основной целью преподавания не приобретение знаний, не умственное, нравственное и эстетическое воспитание учащихся, а «дисциплину ума». Жесточайшей регламентации подвергается вся система обучения — учебные программы, методики преподавания, тематика письменных работ, выбор учебных пособий, о чем свидетельствует проведенный нами историко-библиографический срез состояния преподавания словесности в различных регионах России¹⁹.

Размышляя о том, «как мог победить классицизм, если педагогическая истина

была не на его стороне», П. Ф. Каптерев заметил, что «тут сыграла роль, как это часто бывает у нас, политика, стремление насадить и укрепить в юношестве благонадежное политическое настроение — причина издавна и до сих пор решающая у нас педагогические вопросы». Нельзя не согласиться с его выводом о том, что «классицизм был политическим орудием для искоренения свободомыслия в юношестве, насаждения в нем политической благонамеренности и вместе с тем и хорошей препоной распространению среднего и высшего образования в народе»²⁰.

Несомненно, одним из факторов долголетия или гибели, прекращения существования направления в педагогической и методической науке является государственная политика во всех сферах общественной, культурной жизни, в том числе и в образовании.

Мы неоднократно убедимся в этом, обратившись к состоянию и развитию методики преподавания литературы XX столетия.

Кстати, программа Министерства народного просвещения 1890 года, утвердившаяся в школьной практике вплоть до октябрьских событий 1917 года, отличалась особенной категоричностью и регламентацией, лишавшей самостоятельности и свободы как учащихся, так и учителей.

Однако несмотря на дискуссии, развернувшиеся в 1900-е годы на страницах педагогических журналов «Русская школа», «Педагогическая мысль», «Педагогический сборник», «Вестник воспитания» и других, в которые включились как известные ученые-литературоведы и методисты, так и учителя-практики; съезды преподавателей русского языка и словесности, проходившие в разных регионах России; несмотря на официальное принятие решения

Министерством народного просвещения в 1903 году о необходимости реформы преподавания в средней школе, несмотря на значительные достижения методической науки начала XX века, в содержании и структуре курса словесности, а также в определении его целей и задач существенных изменений не произошло. А созданные новые программы 1905, 1912, 1915 годов так и не были утверждены Министерством народного просвещения.

Переживая глубокий кризис, но сохраняя свои позиции до начала XX века во многом благодаря не только государственной политике в области образования, но и консервативности школьного изучения литературы, классическое направление, наконец, уйдя с арены, уступив место другим направлениям в методической науке, оставит в наследство немало открытий и достижений, которые получают то или иное преломление в теории и практике следующих поколений. К ним относится теория литературы, логический и стилистический анализ художественного текста, которые, несомненно, прошли сложную эволюцию, выйдя из недр риторики и пиитики. Приобщение учащихся к литературному творчеству через «имитацию», подражание классическим образцам разных жанров также получит продолжение в методических системах XX века. Развитие литературно-творческих способностей станет одной из основных задач литературного развития школьников в методической системе В. Г. Маранцмана. В последнее десятилетие XX века будет сделана попытка возрождения классических гимназий с преподаванием древних языков, с чтением выдающихся греческих поэтов и трагиков в подлиннике, а античная литература и искусство займут достойное место в школьных программах 1990-х годов. В связи с новыми процессами, происходящими в совре-

менном обществе, гуманизацией образования, его культурологической направленностью, стремлением вывести отечественную школу преподавания литературы на качественно новый уровень, во многом объясняется интерес к позитивному опыту классицистической школы. Неслучайно, осмысливая роль классических гимназий в России, А. А. Носов заметил: «Можно с уверенностью сказать, что известный культурный ренессанс «серебряного века» не состоялся бы, если бы не система классического образования. Деятели искусства этого периода в подавляющем большинстве прошли через классическую гимназию и вышли оттуда, неплохо владея двумя древними языками, и богатства античной культуры были доступны им в подлинниках»²¹.

Вместе с тем от классицистической школы нам в наследство достался и ее нормативный характер, и заучивание правил, схем, «школярская метода изучения литературы в духе абстрактных классификаций и разборов», что сегодня воспринимается как анахронизм, находящийся в кричащем противоречии с современными представлениями о литературе, о творческой индивидуальности писателя, о специфике художественного творчества»²², однако до конца не изжитый в школьной практике.

И реальное направление в методике преподавания литературы «пустит» корни и «процветет» в период создания единой трудовой школы, решающей задачи формирования советского человека — борца, труженика, гражданина в соответствии с нравственным и общественным идеалом, выдвинутым советской эпохой и закрепленным в художественном творчестве, причем, как в позитивных, так и в негативных, крайних формах его проявления, что найдет воплощение в различных методических системах и школах XX века, воплотится в массовой практике.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Ионин Г. Н.* Опыт поисков специфических методов преподавания литературы — история вопроса, итоги, перспективы // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития: Сб. науч. тр. по непрерывному образованию. Вып. 2 / Под науч. ред. И. М. Титовой. СПб., 2002. С. 84.
- ² *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994. С. 9.
- ³ Там же. С. 8.
- ⁴ *Аверинцев С. С.* Античная риторика и судьба античного рационализма // Античная поэтика. Риторическая теория и литературная практика. М., 1991. С. 51.
- ⁵ *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. Гл. XX. Общепедагогические идеалы в практике средней школы. Классицизм и реализм // Педагогика. 1995. № 6. С. 79.
- ⁶ Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб., 1824. Т. 1. С. 535.
- ⁷ *Каптерев П. Ф.* Указ. изд. С. 72.
- ⁸ Там же. С. 73.
- ⁹ Там же. С. 63.
- ¹⁰ См.: *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Ч. I. М., 1844.
- ¹¹ *Ушинский К. Д.* Родное слово // Пед соч.: В 6 т. М., 1965. Т. 2. С. 108.
- ¹² *Стоюнин В.* О преподавании русской литературы. СПб., 1864. С. 243.
- ¹³ См.: *Водовозов В.* Тезисы по русскому языку // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. № 1; Исторические очерки русской народной словесности и искусства Ф. Буслаева // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. № 5; Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. СПб., 1868.
- ¹⁴ *Острогорский В.* Беседы о преподавании словесности. М., 1887. С. 6.
- ¹⁵ Там же. С. 52.
- ¹⁶ *Каптерев П. Ф.* Указ. изд. С. 83.
- ¹⁷ См.: Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1872. № 7.
- ¹⁸ *Срезневский И.* Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях // Сб. отд. рус. яз и словесности Императ. АН. 1871. Т. III. С. 18.
- ¹⁹ См.: *Буткевич К. Ф., Николаев Л. П.* Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия С.-Петербургской шестой гимназии. СПб., 1912; *Виноградов И. П.* Двадцатипятилетие Александровской гимназии Смоленского земства в г. Вязьма (1869–1894). Историческая записка. Вязьма, 1894; *Захаров А. В.* Историческая записка о Владимирской губернской гимназии за время 1833–1904 годов. Владимир, 1909; *Холодный Г. М.* Историческая записка о Тамбовской гимназии. 1786–1886. Тамбов, 1887; *Сазонов М.* Историческая записка о Могилевской мужской гимназии в столетний период ее существования. Могилев, 1909 и др.
- ²⁰ *Каптерев П. Ф.* Указ. соч. С. 83.
- ²¹ *Носов А. А.* К истории классического образования в России // Античное наследие в культуре России. М., 1996. С. 228.
- ²² *Ионин Г. Н.* Указ. изд. С. 85.

T. Benkovskaya

CLASSICAL AND TECHNICAL TRENDS IN METHODS OF TEACHING LITERATURE OF THE XVIII–XIX CENTURIES (HISTORICAL-BIBLIOGRAPHICAL ASPECT)

The reasons and factors of the origin and the opposition of classical and technical trends in school literary education and methodology of the 18th-19th centuries are studied. The paper is based on the data of the systematized bibliography.