



МОСКОВСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

Е. В. Гетманская

**ЛИТЕРАТУРА  
В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
РАЗВИТИЕ  
И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ**  
конец XVII – начало XX века



Москва 2015

**Елена Валентиновна Гетманская**  
**Литература в средней и**  
**высшей школе: развитие**  
**и преемственность. Конец**  
**XVII – начало XX века**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=28265878](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28265878)*

*Литература в средней и высшей школе: развитие и преемственность.*

*Конец XVII – начало XX века: МПГУ; Москва; 2015*

*ISBN 978-5-4263-0252-5*

### **Аннотация**

Монография посвящена анализу исторической модели преемственности среднего и высшего литературного образования. Исследование более чем двухсотлетнего опыта преподавания литературы начинается с первых греко-латинских школ, созданных в Москве в конце XVII века, и заканчивается методическими достижениями русской словесности 1917 года. Поиск исторических закономерностей развития преемственности преподавания литературы рассматривается как основа для осмысления перспектив современного литературного образования.

Для студентов филологических факультетов, методистов, учителей литературы и широкой читательской аудитории, интересующейся историей гуманитарного образования.

# Содержание

Введение	9
Глава I. Теоретические основы формирования преемственности среднего и высшего литературного образования	16
§ 1.1. Методическая традиция: основы концепта	18
§ 1.2. Методологические обоснования понятия «преемственность в образовании»	37
§ 1.3. Преемственные связи среднего и высшего образования: история вопроса и современное состояние	53
Выводы по главе I	92
Глава II. Литературное образование в конце XVII века: первоначальное установление взаимосвязей между ступенями обучения	101
§ 2.1. Предпосылки становления ступенчатого литературного образования. Греко-латинские школы	104
§ 2.2. Славяно-греко-латинская академия как протомодель высшего литературного образования	126
§ 2.3. Учебники предметного литературного концентра для элементарной, повышенной и	134

высшей ступени	
Выводы по главе II	156
Глава III. Преемственные связи литературного образования: период петровских реформ и русского просвещения	162
§ 3.1. Факторы развития преемственности обучения литературе: учебники, школьные модели, педагогические трактаты	166
§ 3.2. Университетская образовательная модель: развитие предметного литературного центра	180
§ 3.3. Образовательная модель духовной академии: особенности становления литературных дисциплин	198
3.4. Возрастная и ступенчатая адресность учебников	216
Выводы по главе III	223
Глава IV. Методические взаимосвязи и нормативность курсов словесности средней и высшей школы в XIX – начале XX века	232
§ 4.1. Регулятивная стадия методического взаимодействия гимназий и университетов (1804–1835 гг.)	235
§ 4.2. Методика преподавания словесности в средней и высшей школе 40–90-х годов: новая общность подходов	263

§ 4.3. Историко-литературные курсы в гимназиях и университетах (1900–1917 гг.): вопросы сходства и дифференциации	308
Выводы по главе IV	345
Глава V. Методология преемственности литературного образования (теоретические концепции, учебники, формы работы)	361
§ 5.1. Отечественная методика середины XIX – начала XX века о преемственных связях литературного образования	361
§ 5.2. Сочинение как учебная форма, связывающая литературные компетенции гимназиста и студента	375
§ 5.3. Пропедевтические формы подготовки к академическим приемам высшей школы: литературная беседа и школьная лекция	395
§ 5.4. Методическое обеспечение преподавания словесности в гимназиях и университетах (XIX – начало XX в.)	433
Выводы по главе V	470
Заключение	483
Библиография	496
Условные обозначения	551
Приложение 1. Распределение предметных часов на историко-филологических факультетах Петербургского и Казанского университетов	552

(1885–1886 уч. г.)

Приложение 2. Учебный план по истории  
литературы для VIII класса, представленный  
учителем словесности Гельсингфорсской  
Мариинской женской гимназии М. Бычковой  
(1917 г.)

554

Приложение 3

557

**Елена Валентиновна  
Гетманская  
Литература в средней и  
высшей школе: развитие  
и преемственность. Конец  
XVII – начало XX века**

© МПГУ, 2015

© Гетманская Е. В., 2015

\* \* \*



# Введение

В настоящее время преемственность среднего и высшего образования объективно становится одним из ключевых факторов развития российской образовательной системы. Новым законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают: <...> преемственность основных образовательных программ» [Закон РФ, 2013, с. 22]. К ним в рамках данного Закона в равной степени относятся все образовательные программы – от дошкольных до программ средней и высшей школы.

Обеспечение преемственности среднего и высшего образования – наиболее сложная область в системе взаимосвязей образовательных звеньев, так как при переходе из средней в высшую школу кардинально меняется и степень профессионального ориентирования обучающегося, и методологические основы изучения дисциплин. На современном этапе необходимость преемственности обучения обусловлена насущной потребностью «общего образования» (термин А. М. Новикова) для всех членов общества, для людей всех профессий и специальностей. «В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых, служить основой для развития сози-

дательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности» [Новиков, 2008, с. 51]. Подобная трактовка общего образования основывается на необходимости системной содержательной и методической корреляции в изучении предметов средней и высшей школы, которая становится объективным фактором оптимизации обучения человека в быстро меняющемся мире.

Целостный научный подход к исследованию преемственных связей среднего и высшего предметного образования может быть обеспечен за счет использования отечественного опыта взаимосвязанного функционирования институтов средней и высшей школы, который насчитывает более трехсот лет. Отсутствие в методике ретроспективной модели становления предметной преемственности ведет к устранению из научного оборота продолжительной методической традиции и национально особенного пути по созданию эффективной системы образования. Как писал Л. С. Выготский, «национальные формы развития представляют из себя несомненный и великий исторический факт» [Выготский, 1991, с. 244].

Конституирующим знанием в российской методической традиции с самого начала институциализации школы было знание литературное. Являясь ядром гуманитарных дисциплин в контексте национальной образовательной парадигмы,

литература как предмет средней и высшей школы проявляла педагогически универсальный, «поливалентный» характер. По этой причине исследование основных путей формирования преемственности среднего и высшего литературного образования, сложившихся в российской традиции, выходит за пределы методики одного предмета, обуславливает метапредметный уровень результатов исследования. Выявление исторически обусловленных закономерностей развития преемственности среднего и высшего литературного образования детерминирует расширение методического содержания и теоретической аргументации общего дидактического принципа преемственности обучения.

Имеющееся значительное число современных исследований по методике преподавания литературы в средней и высшей школе приводит к мысли о том, что на сегодняшний день проблема преемственности литературного образования в основных своих позициях должна была обрести конкретные решения. Однако известные методические подходы развиваются, в основном, в синхронном (современном) пространстве; исследование отечественного опыта становления преемственности при обучении литературе находится в области периферийной научной проблематики. Кроме того, предметом анализа, как правило, являются два дистантных по отношению друг к другу «методических пространства», отдельно средней и отдельно высшей школы. Таким образом, в существующей методической практике преемствен-

ность в преподавании литературы – востребованный, но пока не реализованный в полной мере принцип, находящийся на стадии всесторонней разработки и осмысления. Незавершенность теоретических основ преемственности с опорой на российскую методическую традицию не позволяет детально оценить и исследовать современные изменения в процессе обучения литературе, направленные на создание системы непрерывного образования.

Факторы, определяющие преемственность литературного образования в тот или иной исторический период, имеют вполне конкретную социально-историческую обусловленность. Формирование устойчивых связей при обучении литературе между различными ступенями – задача, стоящая перед российским образованием с конца XVII века. В то же время литературное образование исследуемого периода (с конца XVII по начало XX века) является лишь вариантом, протомоделью современного процесса обучения литературе. Становление школьного литературного образования в его закреплённом современном виде – это результат протяжённой во времени содержательной трансформации литературных «прапредметов» (грамматики, риторики и пиитики), длительный период ориентированных на образцы древнегреческой и древнеримской литературы. Учёт исторических видоизменений в содержании отечественного литературного образования, в подходах к изучению литературы на средней и высшей ступенях позволит, наряду с анализом це-

лостной исторической парадигмы преемственности, осмыслить перспективы взаимосвязанного среднего и высшего литературного образования в ходе его современного реформирования.

Исследования отечественного опыта обучения литературе сосредоточиваются, в основном, на традициях ее преподавания в средней школе. Вместе с тем в трудах российских методистов, начиная с XIX века, отражается устойчивая тенденция рассмотрения проблем преподавания словесности в гимназиях и университетах с учетом их взаимосвязей. Заметный след в этом направлении оставили работы Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. П. Скопина, В. И. Водовозова, И. Я. Порфирьева, И. И. Срезневского, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского, В. А. Истомина, Ц. П. Балталона, А. Н. Пыпина, В. П. Шереметевского, А. Д. Алфёрова, А. Е. Грузинского, В. В. Данилова, Н. С. Державина.

В советский период вопросы оценки взаимозависимостей преподавания литературы в школе и вузе освещались в работах М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, Д. К. Мотольской, А. П. Скафтымова, О. А. Моденской, Я. А. Ротковича, В. А. Никольского, З. Я. Рез. Среди современных исследований, рассматривающих отечественную традицию преподавания литературы в ее эволюции, наиболее значимыми являются работы В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой, В. Ф. Чертова.

Традиция преемственности отечественного литературного образования частично отражена в ряде докторских ис-

следований последних лет: Т. Е. Беньковская рассматривает проблему с позиций развития методических школ (2007), О. В. Сосновская – с позиций литературоведческой подготовки учителя (2004), А. М. Каторова – в контексте теоретико-литературного образования студентов (2004).

В ряде диссертационных исследований обосновываются отдельные методические условия соблюдения преемственности литературного образования. Однако предмет исследования в них ограничивается системными рамками школьного литературного курса: в работах А. В. Баранникова, А. Д. Жижиной, Е. А. Калинина, О. Ю. Харитоновой, Е. В. Моргорской освещается характер связей литературного курса младших и старших классов средней школы. Методических исследований, анализирующих преемственные связи среднего и высшего литературного образования, до настоящего времени не проводилось.

Исследование и оценка отечественного методического опыта по установлению на протяжении длительного исторического периода (конец XVII – начало XX века) взаимосвязей среднего и высшего литературного образования создадут предпосылки к пересмотру и дополнению современных стратегий формирования преемственности в обучении литературе. Восстановление незаслуженно забытых методических приемов и форм обучения позволит в условиях современного реформирования средней и высшей школы опираться на инновации, интегрированные с традициями, ис-

торически апробированными моделями, обеспечивающими глубинные, неформализованные связи среднего и высшего литературного образования.

# **Глава I. Теоретические основы формирования преемственности среднего и высшего литературного образования**

Проблема преемственности среднего и высшего литературного образования на сегодняшний день связывается, в основном, с периодом сложившейся нормативности институтов средней и высшей школы. Более ранние периоды становления взаимосвязей при обучении литературе на средней и высшей образовательных ступенях освещаются с позиций влияния на процесс отдельных средств и факторов (содержания учебных дисциплин, различных регламентов обучения, возрастных периодизаций, учебников). Вместе с тем целостное научное освещение проблемы и достоверность воспроизведения поступательного развития преемственности в литературном образовании необходимо связывать, наряду с современной научной динамикой, и с генетическим анализом преемственности процесса обучения литературе. Объективность анализа преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции, в нашем понимании, предполагает включение в исследование следующих направлений:



- исследование исторической трансформации содержания и целеполагания литературного образования;
- определение сущностных характеристик концепта «методическая традиция»;
- отыскание междисциплинарных оснований преемственности средней и высшей школы в философии, социологии, психологии и дидактике;
- анализ особенностей и путей развития отечественного среднего и высшего литературного образования в методически обозримой ретроспективе (конец XVII – начало XX века);
- анализ основных практических форм обучения литературе и учебных пособий средней и высшей школы, существующих в российской методической традиции;
- оценка ретроспективных и современных подходов в методике к решению проблемы преемственных связей среднего и высшего литературного образования;
- выявление закономерностей формирования преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции; расширение эмпирической базы принципа преемственности обучения за счет выявления данных закономерностей.

## **§ 1.1. Методическая традиция: основы концепта**

Понятие «традиция», принадлежа длительное время методическому дискурсу, еще не стала объектом специально-го изучения в методике преподавания литературе. Отдельные методологические проблемы преподавания литературы в российской традиции ставились Д. К. Мотольской, А. П. Скафтымовым, В. В. Голубковым, Я. А. Ротковичем, О. А. Моденской, В. А. Никольским. Материал этих исследований показал, что анализ методической традиции проводился в них, в основном, на эмпирическом уровне, а теоретические обобщения имели, отчасти, ситуативный характер. Наиболее полно содержание традиции отечественной методики литературы было определено в конце XX века в исследовании В. Ф. Чертова, представлявшего его как «постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику, нашедшее отражение в программах курса русской словесности, в лучших учебниках и пособиях, в формах классных и внеклассных занятий по литературе» [Чертов, 1994, с. 3]. Российской традиции преподавания литературы уже более трехсот лет. Имея широкое собственное содержание, на сегодняшний день «методическая традиция» нуждается как в предварительном уточнении ее социокультурных, феноменологических, философских и педагогических трактовок, так и

в дефинитивном оформлении в терминологических рамках методики преподавания литературы.

Современная философская оценка традиции содержит два непротиворечивых определения «традиций» и «традиций в науке». *Первое* – «традиция (от лат. tradition – передача) – анонимная, стихийно сложившаяся система образов, норм, правил <...>. В традициях аккумулируется предшествующий опыт успешной коллективной деятельности, и они являются своеобразным его выражением. С другой стороны, они представляют собой проект и предписание будущего поведения. Традиция – это то, что делает человека звеном в цепи поколений, что выражает его пребывание в историческом времени, присутствие в “настоящем” как звене, соединяющим прошлое и будущее».

*Второе* – «традиция в науке» – термин, обозначающий «культурную схему накопления, сохранения и трансляции научного опыта; интегральные основания научного знания, позволяющие объединить научные направления с их контекстом и реконструировать развитие науки как историю социокультурных целостностей» [См.: Философия, 2004, с. 874–876]. В конвергентном толковании категории (на основании обоих определений) как «проекта и предписания будущего», а также как «реконструкции науки в ее социокультурных целостностях» заложено, как нам представляется, научное целеполагание феномена традиции в историко-педагогических исследованиях. Несмотря на то что в них взгляд

исследователя обращен в прошлое, за счет аксиологического осмысления этапов развития науки возникает новый контекст современного научного знания. При освещении методической традиции речь может идти об актуализации в настоящем теоретических концепций, целостных методов, отдельных приемов преподавания литературы предшествующих историко-культурных периодов. Так, например, исследование богатого опыта школьного сочинения в российской традиции может способствовать «второй жизни» этого конституирующего метода обучения литературе уже в новой методической реальности.

Рассмотрение традиции в междисциплинарном «поле» современных гуманитарных наук предполагает опору на такие сущностные категории, как «ядро традиции», «базисные традиции», «модель», «инновации», «развитие», «преемственность». Структура познавательной традиции, не будучи полностью определенной в силу своей многомерности, приобретает в методологических исследованиях ряд отдельных важных характеристик. И. Т. Касавин рассматривает структуру когнитивной традиции как *подвижное системное образование*, элементы которого опосредованно отражают идеальные образы или понятия с такими свойствами, которыми никакой предмет не обладает [См.: Касавин, 1990, с. 133]. *Ядро традиции* исследователь представляет как сферу познавательной культуры, которая включает в себя типы познавательной деятельности и формы познавательного

общения. Формы познавательного общения задают субъекту познания схемы, нормы и идеалы деятельности и «делают невозможным их существование вне традиции» [Касавин, 1990, с. 117]. Таким образом, в структуру научной традиции включаются типы, схемы, нормы, «идеалы» познавательной деятельности как ее неотъемлемая часть.

Одним из важных источников нормативности понятия «педагогическая традиция» является методологическая разработка Г. Б. Корнетовым понятия «базисная традиция». Впервые как инструмент анализа историко-педагогического процесса категория «педагогическая традиция» была предложена ученым в работе «Проблема базисных педагогических традиций» (1993 г.). Базисная педагогическая традиция рассматривается ученым как система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами, рамок ее реализации, содержание которых зависит от конкретного исторического состояния цивилизации, уровня ее развития [См.: Корнетов, 1993, с. 57]. Базисные традиции дифференцируются по своей направленности: это может быть как репродуктивное воспроизведение готовых образцов культуры, так и свободное творчество. Выявленные Г. Б. Корнетовым содержательные критерии базисной педагогической традиции могут служить основанием обобщенной типологии механизмов ретроспек-

тивного анализа педагогической системы, куда исследователь включает цели и результаты педагогического процесса, взаимодействие субъектов, принципы отбора содержания, педагогические средства, характер отношений образовательно-воспитательных учреждений с обществом и государством [См.: Корнетов, 1993, с. 49]. Признание ученым инструментальной функции за педагогической традицией в исследовании историко-педагогического процесса обусловили следующее ее определение: традиция – «система связи настоящего и прошлого, осуществляющая отбор, стереотипизацию опыта и передачу стереотипов, которые затем вновь воспроизводятся, обеспечивая определенную устойчивость культурных форм» [Корнетов, 1993, с. 23].

О междисциплинарном базировании понятия «традиция» свидетельствует опыт ее рассмотрения сквозь призму сущностных диалектических категорий, таких как: движение, становление, изменчивость-устойчивость, преемственность, повторяемость, сохранение, новое-старое, низшее-высшее, развитие, снятие. Наиболее важным научным результатом для содержательного определения педагогической традиции явилось использование диалектической категориальной пары «развитие-преемственность», актуализированное Н. П. Юдиной в исследовании «Педагогическая традиция: опыт концептуализации» (2002 г.). Взаимозависимость этих понятий выводит ученого на определение преемственности как связи, сопровождающей динамические изменения объектов

и явлений, возникающей между диахронными пластами бытия, уровнями его развития и отдельными элементами [См.: Юдина, 2002, с. 16]. Предполагая сохранение традиции и передачу некоего инварианта, преемственность в концепции ученого обеспечивает тем самым устойчивость и, одновременно, изменчивость бытия. Она неотделима от бытия и поэтому носит всеобщий и объективный характер. Сопоставляя преемственность с развитием, ученый апеллирует, прежде всего, к таким ее свойствам, как всеобщность, объективность и двойственность (сохранение традиции и передача инварианта); преемственность соотносится как с прогрессом, так и с регрессом как формами развития. В том и другом случае, по мнению ученого, трансформируется и «снимается» возникшая ранее структура объекта или явления, «отрицается» его первоначальное качество, старое переносится на новый уровень организации бытия: развитие как форма движения материи определяет ее изменчивость; преемственность определяет изменчивость и устойчивость. Развитие, в логике ученого, предполагает существование преемственности, при помощи которой сохраняются наиболее устойчивые компоненты, характеристики и обеспечивается непрерывность самого развития [См.: Юдина, 2002, с. 16]. Таким образом, в категориях диалектики преемственность – «снятие» результата предыдущего этапа развития. Следовательно, преемственность обладает *дискретностью*, так как имеет дело с относительно завершенным результатом преды-

дущего развития, и *процессуальностью*, так как осуществляется в протяженном времени. Рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция», как нам представляется, позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на ее *устойчивость* и в то же время *динамичность* процесса социального и культурного наследования.

В выявлении сущностного содержания традиции имеет также важное значение оппозиция «традиция-инновация», нашедшая отражение в педагогической аксиологии В. А. Сластенина и В. И. Чижиковой, выделяющих в образовании долговременные и кратковременные, радикальные и реформистские, авторитарные и либеральные инновации. Любая инновация так или иначе связана со старыми, предшествующими формами деятельности, основана на них, поэтому основной классификацией инноваций в образовании в системе В. А. Сластенина и В. И. Чижиковой становится классификация, учитывающая соотношение конкретной инновации с традицией; в результате возникают замещающие, открывающие, отменяющие инновации и «ретроновведения» [См.: Сластенин, Чижикова, 2008, с. 113]. К замещающей инновации ученые относят, например, замену традиционной контрольной работы компьютерной проверкой знаний; к открывающей – появление нового учебного предмета «педагогическая аксиология»; образцом отменяющей инновации может быть отмена домашних заданий, «ре-



тронововведением» могут служить групповые формы работы, утраченные в 20-х годах XX века, а затем вновь введенные в активную педагогическую практику. Принципиально важным для логики историко-педагогических исследований концептом педагогической аксиологии является утверждение – *инновация осуществляется легче, если новое совместимо с существующими ценностями и опытом*. Современное педагогическое сообщество, подчеркивают педагоги, характеризуется своей открытостью для инноваций. Однако при этом возникает «опасность недооценки классического наследия, исторически сложившихся и выдержавших испытание временем традиционных ценностей обучения и воспитания школьников» [Сластенин, Чижакова, 2008, с. 114]. Подобная недооценка педагогического наследия, с точки зрения ученых, его необоснованная критика могут оказать негативное влияние на развитие ценностных аспектов педагогической теории и практики. Следовательно, только диалектическое единство полярных субстанций – традиции и инновации – дает полноценный импульс для дальнейшего развития педагогических систем.

Описание педагогического опыта прошлых поколений, составляя педагогическую традицию, происходит через создание и описание умозрительных *моделей образовательных систем*. Корреляция понятий «педагогическая традиция» и «образовательная модель» отражена в целом ряде методологических исследований. Так, И. А. Колесникова в

работе «Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии» (1999 г.) под моделью образовательной ситуации имеет в виду умозрительную конструкцию, возникающую как результат взаимного влияния различных тенденций культурного и социального развития [См.: Колесникова, 1999, с. 173]. Такая «аналог-конструкция» может давать полисистемное знание о многомерности анализируемой ситуации и «интегрирующем факторе» внутри нее, обеспечивающим направление дальнейшего развития. Связь категории «модель» с научным анализом педагогической традиции представлена также в работе Б. Г. Корнетова «Парадигмы базовых моделей образовательного процесса» (1999 г.). Исследователь оперирует понятиями «базовые модели образовательного процесса», «модель всемирного историко-педагогического процесса», разрабатывая универсальную модель историко-педагогического процесса, освобожденную от деталей и случайностей. Модель в логике ученого – «обобщенный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта изучения» [Корнетов, 1996, с. 32]. Раскрывая сущностные особенности моделей историко-педагогического процесса, Г. Б. Корнетов включает в их содержание основные типы педагогического взаимодействия между учителем и учеником, способы постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения субъектов в процессе их достижения, педагоги-

ческий результат [Корнетов, 1999, с. 45]. Как нам представляется, этой последовательностью Б. Г. Корнетов очерчивает основное содержательное «поле» педагогической традиции (модели историко-педагогического процесса).

Расширяет педагогическое содержание категории «модель» в историко-педагогическом поиске Н. П. Юдина. В нем она считает необходимым учитывать: социокультурный институт (систему-интегратор), формирующий социальный заказ, адресованный педагогической системе; характер внешнего управления педагогической системой, целевые установки и направленность педагогической системы (основанные на ментальных особенностях); характер отношений между субъектами педагогической деятельности [Юдина, 2002, с. 57]. Опираясь на социально-культурные, конкретно-исторические и личностно-психологические факторы, определяющие Педагогическую традицию, Н. П. Юдина дает следующее ее определение: «Педагогическая традиция – феномен, который выражает объективно существующую преемственную связь между элементами, качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов. Эта связь формируется в результате внешней (социально-культурной) детерминации, при ценностном выборе субъектов педагогической реальности и обеспечивает устойчивое развитие пе-

дагогической реальности» [Юдина, 2002, с. 61]. Обширность категорий, которые потребовались ученому для объяснения объективной функции педагогической традиции, свидетельствует о продолжении (незавершенности) научного структурирования «традиции», обусловленной многомерностью понятия.

В современной педагогике утвердилась мысль о том, что непременным условием эффективного осуществления педагогического исследования, его «несущей конструкцией» является выделение в нем *аксиологического аспекта* [См. работы З. И. Равкина, Б. С. Гершунского, В. А. Сластенина, В. В. Краевского и др.]. Определив содержание ценностей образования, ученые сформулировали задачи педагогической аксиологии по отношению к историко-педагогическому процессу. Как пишет В. А. Сластенин, ретроспективный подход всегда оценочен: «человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска, принятия решений и их реализации» [См.: Сластенин, 2008, с. 319]. С точки зрения З. И. Равкина, эти задачи обусловлены свойством ценностей имплицитно включать аксиологические критерии и нормативы (как прогностические, так и отражающие соответствующий исторический опыт) в современные педагогические теории и концепции [См.: Равкин, 1995, с. 17]. В разрешении этих задач особая роль принадлежит исследованию классического наследия в педагогике. Мониторинг историко-педагогиче-

ческого знания позволяет проследить длительный процесс развития ценностей образования в целостном виде, выявить их своеобразие и изменение на определенном этапе развития в разнообразных социокультурных контекстах и ситуациях [См.: Равкин, 1995, с. 9–10].

В структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования В. В. Краевским и Е. В. Бережной было введено понятие «аксиологическая модель». Ученые определили моделирование вообще как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов является моделью первого. В наиболее общем виде *модель* определена в концепции как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [См.: Краевский, Бережная, 2006, с. 333]. Повышение качества педагогических исследований, по мнению ученых, невозможно без усиления научно-теоретической функции *модели*. Следовательно, необходимо признать построение в педагогике теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения между объектом исследования и его концептуальной схемой. Главным признаком теоретической модели, с точки зрения ученых, является наличие некоторой четкой фиксированной связи элементов, определенной структуры, отражающей внутренние, существенные отношения реальности [См.: Краевский, Бережная, 2006, с. 335]. Относя аксиологическую модель к

приоритетам педагогического знания, ученые подчеркивают его функцию «не только отражать сущее, но и предлагать нормы должного»

[Краевский, Бережнова, 2006, с. 343]. Выделяя в движении науки парадигмальный сдвиг – от науки к практике, исследователи вводят наряду с теоретической и нормативной моделью, также и *аксиологическую модель* как средство оценки модели теоретической (констатирующей) в процессе перехода к нормативной (предписывающей) части исследовательской работы, то есть в методологическом плане – в процессе перехода от науки к практике. Таким образом, в соответствии с тенденциями научного познания, в частности, педагогики, В. В. Краевским и Е. В. Бережновой предлагается существенное дополнение: между теоретической и нормативной моделями в качестве методологического ориентира появляется модель аксиологическая. Целесообразность и своевременность выделения аксиологической модели В. В. Краевский и Е. В. Бережнова аргументируют востребованностью *качественного научного обеспечения модернизации образования*. Педагогические исследователи, с их точки зрения, не имеют права на эмпирическое, основанное лишь на личном опыте, решение проблем, кардинальных для судьбы образования и общества в целом [См.: Краевский, Бережнова, 2006, с. 343]. Момент перехода от теоретической модели к нормативной очень сложен. Можно констатировать, что выбор способов перехода зависит от *оценки* (выделено В. В.

Краевским) теоретической модели, которая осуществляется путем обращения к практике. Таким образом, знание способов перехода от теоретической модели к нормативной, а также приемов их обоснования является в концепции В. В. Краевского, Е. В. Бережновой необходимым условием эффективности педагогического исследования и его влияния на педагогическую практику.

Переходя к функционированию «традиции» в методическом дискурсе, следует отметить имеющуюся нормативность категории «методическая традиция» в современной методике преподавания литературы. Так, например, в диссертационном исследовании О. Ю. Харитоновой «Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе» (2004 г.) ученый анализирует *методические традиции* в осмыслении проблемы развития устной и письменной речи школьников. В то же время дефинитивного определения методической традиции в терминологическом аппарате методики преподавания литературы на сегодняшний день не существует. В частности, в исследовании О. Ю. Харитоновой методическая традиция контекстно может быть определена как общее обращение к предыдущим периодам развития методической мысли.

Научное определение методики как частной дидактики обуславливает перенос на методику как теорию обучения отдельному учебному предмету всех закономерностей педагогического процесса. Закономерности реализуются в пе-

дагогике как «объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые существенные связи между отдельными явлениями педагогического процесса» [Сластенин, 1997, с. 212]. Основная научная задача методики литературы – открытие закономерностей процесса обучения литературе [См.: Методика преподавания литературы, 1985, с. 11]. Конвергентное осмысление понятия «закономерности педагогического процесса» и основной задачи методики литературы позволяет уточнить основную задачу методики литературы и представить ее как *открытие объективно существующих, повторяющихся, устойчивых существенных связей между отдельными явлениями в процессе литературного образования*. Объективно существующие повторяющиеся устойчивые связи находятся в близкой смысловой и содержательной корреляции с понятием «базисная педагогическая традиция», подразумевающим систему предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в образовательной деятельности каждого поколения определенных рамок ее реализации [См.: Корнетов, 1993, с. 57]. Следовательно, закономерности, помимо инновационного материала, априорно базируются на использовании методической традиции. В то же время закономерности – не есть нечто вечное и неподвижное. История преподавания литературы убедительно показывает изменение и развитие процесса обучения литературе в соответствии с развитием общества, культуры, литературы и образовательных институтов. Таким образом,



главная задача историко-методических исследований – *детерминация динамики основных закономерностей процесса обучения литературе и их актуализация в новой (современной) методической реальности.*

В структуру методики преподавания литературы основными ее элементами входят цели обучения литературе, сам учебный предмет, учитель и ученик. В современной школе и в исторических моделях обучения литературе каждый из этих элементов представляет значительно более сложную систему связей и отношений. Содержание предмета «литература» не только обусловлено задачами школы, но и само оказывает влияние на цели обучения: так, например, развитие художественной литературы и науки о литературе уточняет и развивает понимание целей изучения предмета в общей системе образования. Ученик, его личность, его способности и возможности восприятия художественного текста оказывают влияние на все другие звенья. Важную функцию развития литературы как предмета выполняют также институциональные регулятивы – программы, учебные планы, учебники литературы различных ступеней обучения. Опора на концепты общей познавательной и педагогической традиции позволяет представить собственно методическую трактовку традиции в контексте нашего исследования. Таким образом, *методическая традиция (в области методики преподавания литературы) определяется как многомерная функция объективного наследования закономерностей преподавания ли-*

*температуры, реализующаяся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах литературного образования.*

Представленное обобщение научного знания о феномене «традиция» вообще, а также параметров и условий его использования в историко-педагогическом и историко-методическом исследовании приводит к следующим *выводам*:

- традиция – подвижное системное единство, аккумулирующее предшествующий опыт и предписывающее будущее развитие. Базовая функция традиций в науке – схематизированная трансляция научного опыта, за счет чего обеспечивается широкая социокультурная целостность науки (И. Т. Касавин);

- структура познавательной традиции в силу своей научной многомерности полностью не очерчена, вместе с тем для историко-педагогического знания конституирующими категориями в рамках традиции являются «базисная традиция», «модель», «инновация», «развитие», «преемственность»:

базисная педагогическая традиция – система предельно общих стереотипов, обеспечивающая свое воспроизведение в образовательной деятельности каждого поколения. В базисную педагогическую традицию включаются цели и результаты педагогического процесса, взаимодействие субъектов, принципы отбора содержания, педагогические средства, характер отношений образовательно-воспитательных учреждений с обществом и государством (Г. Б. Корнетов);

рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция» позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на ее *устойчивость* и в то же время *динамичность* процесса социального и культурного наследования (Н. П. Юдина);

любая инновация так или иначе связана со старыми, предшествующими формами деятельности. Инновация осуществляется легче, если новое совместимо с существующими ценностями и опытом. Интенсивность развития инноваций может привести к недооценке традиционных ценностей обучения (В. А. Сластенин);

описание педагогической традиции происходит через создание умозрительных моделей образовательных систем; в содержание моделей историко-педагогического процесса включаются основные типы педагогического взаимодействия между учителем и учеником, способы постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения субъектов в процессе их достижения, педагогический результат (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов);

в структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования входит понятие «аксиологическая модель». Целесообразность и своевременность выделения аксиологической модели аргументируется востребованностью качественного научного обеспечения модернизации образования (В. В. Краевский и Е. В. Бережнова); • методическая традиция как многомерная функция объективного насле-

дования закономерностей преподавания литературы реализуется в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании и инструментах литературного образования.

## **§ 1.2. Методологические обоснования понятия «преемственность в образовании»**

Цивилизационные векторы развития образования конца XX – начала XXI века вывели идею преемственности в ряд категорий, требующих детального анализа и глубокого осмысления. В отечественной науке преемственность среднего и высшего образования как научная идея стала активно исследоваться во второй половине XX века, получив дифференцированную трактовку в философии, социологии, педагогике, культурологии, этнографии и демографии. Педагогика этого периода определила предметом научного анализа понятие «преемственность в обучении», раскрывая его как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [Рос. пед. энцикл., 1999, с. 185].

Проблема преемственности среднего и высшего образования сегодня принадлежит к дидактическим проблемам прогностического свойства, влияющим не только на имеющиеся корреляции школы и вуза, но и на программирование их в будущем. Проблема преемственности в образовании отличается многоуровневостью в силу того, что само образование как целостная система характеризуется весьма слож-

ной структурой. В концепции Б. С. Гершунского образование – наиболее технологичная сфера, напрямую связанная со становлением личности человека и формированием интеллектуальных, духовных, нравственных ценностей человеческого сообщества. В то же время, подчеркивает ученый, «сфера образования все еще не выполняет своей главной, интегративной функции, способствующей духовному единению и взаимопониманию людей, не выполняет своего – прогностически наиболее важного – культурообразующего, веросозидающего, менталеформирующего предназначения, остается в стороне от острейшей проблемы – мировоззренческого синтеза знания и веры» [Гершунский, 2001, с. 10]. Разделяя позицию ученого, отметим, что современные концепции, ориентируясь преимущественно на конструирование все новых технологий обучения, не часто обращаются к центральным вопросам – во имя чего производятся те или иные технологические новации, какие ценности и цели при этом предполагается реализовать, каким путем единство образовательных ступеней сможет влиять на важнейшие духовные и нравственные правила жизнедеятельности человека и общества. Кроме того, многими учеными отмечается разрастание в педагогике множества квазипонятий и квазитехнологий. Так, В. В. Краевский, анализируя тенденции развития современной педагогики, с известной долей иронии отмечает: «Каждый божий день миру является какая-нибудь педагогика... И каждая – особая, каждая как

бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются все новые сущности, плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда» [Краевский, 1997, с. 113]. Безусловно, существуют различия между процессом размножения сущностей и процессом углубления познания. Как нам представляется, главным механизмом осознания таких различий должно стать обобщение исторически накопленного опыта, причем опыта национального, в котором проявлялись как прогрессивные, так и негативные тенденции, отсеянные временем. Для преемственности как момента всеобщей связи и развития необходимо, как подчеркивается в философских исследованиях, «осознание узловых противоречий преемственности и способов решения их на исторических путях знаний» [Мукашев, 1987, с. 37]. С нашей точки зрения, методически ориентированное исследование преемственности также должно опираться на исторический опыт становления проблемы, должно высвечивать достижения национального образования, на сегодняшний день не востребуемые и порой забытые, актуализировать их в контексте современных проблем, демонстрировать специфичность развития национальной модели непрерывного образования. Современные философские определения преемственности опираются на гегелевскую формулу трех законов диалектики, раскрываю-

щую важнейшие закономерности преемственности. «Новая философская энциклопедия» трактует преемственность как «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность есть одно из проявлений диалектики законов отрицания отрицания и перехода количественных изменений в качественные» [Новая филос. энцикл., 2010. Т. III, с. 335]. В системе гегелевской диалектики развитие есть зарождение внутреннего отрицания предыдущей стадии, а затем и отрицание этого отрицания. Поскольку отрицание предыдущего отрицания происходит путем снятия, оно всегда есть в известном смысле восстановление того, что отрицалось, возвращение к уже пройденной стадии развития. Однако, это не простой возврат к исходной точке, а «новое понятие, но более высокое, более богатое понятие, чем предыдущее, ибо оно обогатилось его отрицанием или противоположностью; оно, стало быть, содержит в себе старое понятие, но содержит в себе более, чем только это понятие» [Гегель, 1999, с. 52]. Продолжая гегелевское понимание развития как «единство поступательности и преемственности», философия XX века различает поступательный и инволютивный типы преемственности (Э. А. Баллер). Суть поступательной преемственности состоит в том, что на новых уровнях сохраняются и развиваются положительные результаты, которые были достигнуты на предыдущих. При инволютивной преемственности определенные качества изменяющегося объекта



сохраняются, а некоторые качества, несмотря на их позитивный потенциал, утрачиваются. В этом смысле следует различать наследование подлинных ценностей культуры и сохранение пережитков прошлого. Э. А. Баллер определяет преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которого состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым, преемственность тем самым обуславливает сущность целого» [Баллер, 1969, с. 34]. Таким образом, преемственность в философском контексте, начиная с формулы Гегеля, – это, прежде всего, переход количественных изменений в качественные с сохранением в измененном и обогащенном виде прошлого опыта.

*Культурология* рассматривает преемственность как «закономерность развития духовной культуры общества» [Социол. энцикл., 2003. Т. 2, с. 249]. Преемственность имманентно присуща культуре, благодаря ей осуществляется накопление, хранение, передача, изменение культурного опыта. В связи с этим, в культурологии преемственность функционирует в связке с такими родственными для нее категориями, как культурное наследие, культурное развитие, миф, традиция, инновация и др. Б. С. Ерасов считает, что под культурным наследием следует понимать все то, что было создано в культуре общества на том или ином этапе его разви-

тия (оно может быть как включено в современный контекст, так и забыто на время) [См.: Ерасов, 1994, с. 305]. Базисным механизмом культурного наследования, позволяющим преодолеть забвение прошлого опыта, являются традиции. Характерно, что в ряде современных энциклопедий не дается определения преемственности, читатели отсылаются к тождественному, в логике авторов-составителей, понятию «традиция». Традиция, в свою очередь, трактуется как «элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают религиозные предания, определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д. Те или иные традиции действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни» [Кратк. рос. энцикл., 2004. Т. 3, с. 447].

Категориальная пара «преемственность-традиция» рассматривается современными философами как фактор социальной стабильности. По мнению Э. С. Маркаряна, «традиции – это универсальный механизм, который, благодаря селекции жизненного опыта, его аккумуляции и пространственно-временной трансмиссии, позволяет достигать необходимый уровень для существования социально организованной стабильности» [См.: Маркарян, 1984, с. 87]. Таким образом, традиции закрепляют системы действий, мыслей

людей, сформировавшихся в определенных общественных условиях. Эти системы передаются новым поколениям, которые только входят в данные общественные отношения, тем самым традиции осуществляют связь между настоящей деятельностью и предшествующими ей образцами и обеспечивает преемственность.

Социологический подход к связке «преемственность-традиция», данный в работе польского социолога П. Штомпки, также определяет *традицию как основной инструмент преемственности*, так как именно она обеспечивает более глубокую связь прошлого и настоящего. Он вводит два толкования традиции: широкое и узкое. В широком смысле слово традиция – это совокупность тех объектов и идей, истоки которых коренятся в прошлом, но которые можно обнаружить в настоящем. В узком смысле традиция – «те фрагменты наследия, которые не просто сохраняются в настоящем, но и тесно переплетаются с ним» [Штомпка, 1996, с. 90]. Для нас интересна именно вторая трактовка, так как под традицией здесь понимается все то, что не просто сохраняется в настоящем, но и оказывает существенное влияние на современный социум. Категорию преемственности П. Штомпка разбирает на примере поступательного движения общества. Процессы в обществе протекают постоянно и непрерывно, в системе ученого это означает, что они причинно взаимосвязаны и определяют друг друга. Если бы это было не так, резюмирует ученый, то новые процессы начинались бы толь-

ко тогда, когда полностью завершились предыдущие. Но это невозможно, так как существование общества предстало бы в виде отдельных фрагментов. П. Штомпка пишет: «Природа общества такова, что его предшествующие стадии причинно связаны с текущей, нынешней фазой, а она, в свою очередь, формирует почву для следующей» [Штомпка, 1996, с. 86]. Прошлое не может абсолютно исчезнуть, какие-то элементы его остаются, обеспечивая продолжение процессов. Соответственно, природа общества не только процессуальна, но и преемственна. Любая фаза общественного развития представляет собой результат влияния всех предыдущих. Концепция преемственности П. Штомпки наиболее близка, по нашим представлениям, трактовке такой производной от всеобщей категории преемственности, как преемственность в образовательном процессе. Социокультурное содержание образовательной преемственности диктует не последовательное созревание и завершение традиции, а параллельное, конвергентное развитие традиционного и инновационного начал. Таким образом, традиции не являются абсолютно консервативным началом социокультурного развития. Если бы это было не так, то всякое изменение и новшество было бы отвергнуто традицией и воспринималось бы как девиантное. Как отмечает современный социолог, «традиции неизбежно уступают место новациям, которые затем сами превращаются в традиции, продолжая процесс культурного развития» [Архипова, 2009, с. 21]. Культура может

преобразовываться, трансформироваться через процедуры интерпретации и адаптации традиций к современной жизни. Новые элементы вводятся в контекст культуры посредством переосмысления или же придания нового смысла традициям.

Идея преемственности на макроуровне получила развитие в концепции интегрального образования К. Манхейма, немецкого социолога первой половины XX века. К. Манхейм указывает на взаимную обусловленность образования и общества, на взаимодействие образования и социальных потребностей, подчеркивая, что цели и ценности образования должны меняться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Ученый считает необходимым взаимодействие всех образовательных и воспитательных учреждений: «...если семья, школа, клиники, занимающиеся воспитанием детей, суды для несовершеннолетних будут действовать изолированно и не учитывать влияния друг друга, они не достигнут эффекта» [Манхейм, 1992, с. 219]. В содержательном плане, по мнению К. Манхейма, должна существовать преемственность между старым и новым знанием, что обеспечит эффективность обучения. «Успех преподавания зависит сегодня от того, как мы соединяем новый опыт с уже существующими знаниями индивида. В конечном итоге идеальная модель обучения человека будет принимать во внимание всю историю его жизни и множество социальных факторов, воздействующих на него наряду со школой. Та-

кое обучение является интегральным в двояком отношении: а) в силу интеграции деятельности школы с деятельностью других общественных институтов; б) в силу соответствия целостности личности» [Манхейм, 1992, с. 230]. Существенным вкладом в разработку проблемы преемственности явилась идея К. Манхейма о взаимозависимости целей образования и изменений в обществе и зависимости успеха образования от того, как соединяется новый опыт с уже существующими знаниями.

Преемственность средней и высшей школы получает специфические обоснования *в психологии мышления*. Рядом ученых, принадлежащих русской педагогической школе начала XX века, делались попытки дифференцировать процесс обучения на средней и высшей ступени в следующей оппозиции: в средней школе актуально репродуктивное (логическое) мышление; в высшей – продуктивное (критическое) мышление. Исследуя продуктивное и репродуктивное мышление, отечественные и зарубежные психологи XX века, прежде всего, прокладывали пути к обобщенному определению творческого мышления, характеристики которого в компаративном изучении с мышлением репродуктивным проявляли свою сущность контрастнее и определеннее.

«Объединительный» подход к исследованию категорий продуктивного и репродуктивного мышления представлен в психологии XX века работами Э. Де Боно, Г. Линдсея, А. В. Брушлинского. В позициях исследователей отсутству-

ет строгая поляризация (или разведение) процессов творческого и репродуктивного мышления. Э. Де Боно в пространство творческого мышления вводит термин «латеральное мышление», который переводится как «боковое», нешаблонное мышление. Соответственно, под шаблонным мышлением подразумевается вертикальное или логическое мышление. Конечный продукт латерального мышления есть озарение (инсайт) [См.: Боно, 1997, с. 218]. В то же время латеральное мышление «на ранней стадии проявляется как логическое и используется для того, чтобы изменить структуру модели восприятия, то есть способа рассмотрения ситуации» [Боно, 1976, с. 78]. Логическое и творческое мышление в системе Э. Де Боно взаимно дополняют друг друга, а не вступают в противоречие. Латеральное мышление увеличивает эффективность вертикального, предоставляя ему еще больше возможностей для выбора, а мышление вертикальное умножает действенность латерального, умело используя его идеи. Исходя из этого, автоматическая селекция школы и вуза на платформы с преобладанием репродуктивного и продуктивного подхода к обучению отвергается общими закономерностями мыслительного процесса.

Целевые основания трактовки творческого и репродуктивного мышления заявлены в концепции американского психолога Г. Линдсея. Творческое мышление в данной системе – это «мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного

решения той или иной задачи» [Линдсей, 1997, с. 315]. При исследовании критического (репродуктивного) мышления Г. Линдсей спускается с гносеологического на критериальный анализ категории, определяя критическое мышление как специфический критерий мышления творческого. Критическое мышление, в системе Г. Линдсея, представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты. Чтобы выделить по-настоящему полезные, эффективные решения, творческое мышление должно быть дополнено критическим. Критическое мышление ученый представляет как проверку предложенных решений с целью определения области их применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, критическое – выявляет их недостатки. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления.

Мышление в системе А. В. Брушлинского описывается как замкнутый контур «анализа через синтез», как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса, утверждающий невозможность разделения мышления на репродуктивное и продуктивное. «Любое мышление, – подчеркивает ученый, – хотя бы в минимальной степени является творческим, поскольку оно всегда есть искание (прогнозирование) и открытие существенно нового, то есть непрерывное включение познаваемого объекта в новые связи» [Брушлин-



ский, 1997, с. 41]. Ученый акцентирует внимание на генетических связях репродуктивного и продуктивного мышления и считает неверным дифференцировать две основные разновидности мыслительной деятельности. Такое единство многокачественного (многоаспектного) объекта закономерно определяет общую стратегию познания этого объекта и, прежде всего, исходный механизм мышления – анализ через синтез. Согласно А. В. Брушлинскому, новое и старое, раскрываемые по ходу мышления, не принадлежат двум разным объектам, а являются различными качествами одного и того же объекта. Следовательно, не существует и двух разных типов мышления, одно из которых – продуктивное – познавало бы только новые предметы, а другое – чисто репродуктивное – имело бы дело только с давно известными предметами. Если новое и старое принадлежат соответственно не двум отдельным объектам, а одному и тому же, то «граница» между тем и другим очень подвижна, динамична и не зафиксирована раз и навсегда. Таким образом, общность репродуктивного и продуктивного мышления в концепциях Э. Де Боно, Г. Линдсея и А. В. Брушлинского позволяет органично выстраивать учебную познавательную деятельность на этапе перехода из средней в высшую школу. Использование обоих типов мышления, независимо от ситуации их применения (в средней или высшей школе), отрицает искусственную ступенчатую дискретность образования.

Значительный интерес к различным аспектам преем-

ственности проявляется в *возрастной психологии и психологии развития*. Говоря о необходимости целостного видения проблем образования, мы нередко обращаемся к системному подходу. Стремление к большей детализации и одновременному сохранению целостности приводит к составлению длинных списков отдельных деталей, характеризующих образовательную реальность. Альтернативой такому «перечислительно-структурному» подходу выступает *генетико-динамический подход*, предложенный Л. С. Выготским. Согласно этому подходу, вся педагогическая реальность может быть понята как комбинация процессов, каждый из которых имеет начало и завершение, где, в свою очередь, зарождаются новые процессы. Отсюда, в частности, следует, что различия между возрастными периодами должны рассматриваться не тривиально-хронологически, а как *континуум изменений деятельности*. Для педагога в связи с этим важен вопрос о направленности изменений, и здесь нельзя не процитировать Л. С. Выготского: «Только то обучение является хорошим, которое забегаёт вперед развитию» [Выготский, 1999, с. 395]. Особым аспектом использования генетико-динамического подхода является внимание к генезису того или иного образовательного эффекта, к движущим силам и источникам развития. Именно генетический анализ обеспечивает особенный, несводимый к системно-структурному, тип целостности. Л. С. Выготский писал: «Ключ к возрастному пониманию психологии <...> заложен в пробле-

ме направленности, в проблеме движущих сил» [Выготский, 2001, с. 217]. Таким образом, вопрос о предпосылках и начале всякого процесса должен стать центральным для педагога, ориентированного на развитие. В наследии Л. С. Выготского не создана модель школы в общепринятом смысле педагогической технологии с гарантированным результатом. Это, как отмечает современный философ, противоречило бы духу теории Л. С. Выготского, в которой акт развития как встреча индивидуального, субъективного с объективным и всеобщим является принципиально нетехнологизированным [См.: Фруммин, 1997, с. 97]. Объективная значимость генетико-динамического подхода Л. С. Выготского для создания преемственно связанных ступеней образования состоит в рассмотрении каждой ступени в контексте «всей образовательной линии».

Таким образом, преемственность образовательного процесса находится в общем русле подходов к общепедагогической категории преемственности, а также социологического и психологического прочтения понятия. Имеющиеся научные определения преемственности сохраняют некоторую недостаточность: в современных трактовках отсутствует «генетический» анализ, а точнее, анализ конкретных исторических путей становления идеи преемственности. Преемственность в образовании, с наших позиций, – фактор, приводящий к смене содержания и функций образования, определяющийся динамикой культурных эпох и конкретной истори-

ческой ситуацией, а не только соотношением между частями учебного предмета.

## **§ 1.3. Преемственные связи среднего и высшего образования: история вопроса и современное состояние**

Теоретические обобщения о характере и возможности системных взаимосвязей между средней и высшей школой появились в российской науке в середине XIX века. По своей направленности они являлись, скорее, философско-образовательными, нежели дидактическими доктринами. Об общем сегменте дидактики средней и высшей школы было заявлено в трудах русской педагогико-антропологической школы, рассматривающей жизнь человека как модель его непрерывного образования «от рождения до бессмертия». Такое широкое философское осмысление процесса обучения и послужило методологическим обоснованием идеи взаимосвязи ступеней образования. Идея преемственности нашла отражение в педагогических системах Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, А. Ф. Масловского, Р. Лемана, Р. Гильдебрандта, А. Д. Алфёрова, А. Олерта, С. И. Гессена.

Острое осознание разрыва методологии средней и высшей школы пришло в русскую педагогику в 60-е годы XIX в. Д. И. Писарев ставил вопрос об общем образовании человека, отмечая значительные различия в его трактовке на средней и

высшей ступени обучения. «Что такое образованный специалист? – размышлял Д. И. Писарев. – Образованный специалист есть человек, получивший общее образование и потом изучивший какое-нибудь ремесло» [Писарев, 1894, с. 127]. Уже в средней школе, с точки зрения Д. И. Писарева, начинается «погоня за двумя зайцами» – возникают общеобразовательные заведения с намеками на специальность; и напротив, появляются специальные заведения с претензиями на общее образование. Постепенно общее образование уничтожается и превращается в миф, сотни различных специальных образований «растаскивают» его по кусочку. Пренебрежение к общей образованности в средней школе приводит к тому, что «молодой человек, кончивший курс в гимназии, не знает ни сил, ни наклонностей своего ума» [Писарев, 1894, с. 129]. Поступление в высшую школу требует мгновенного выбора специализации, факультета. Выбор этот может быть достаточно случаен, потому что гимназия, с точки зрения Д. И. Писарева, не обеспечивает даже в старших классах начальной специализации. В свою очередь, университеты, готовя специалистов, делают упор на теоретическую подготовку, пренебрегая общей, «энциклопедической». При всей радикальности позиции Д. И. Писарева в его концепции ценно теоретическое обоснование принципа общего образования, раскрыто его содержание и показаны пути изменения институтов средней и высшей школы для осуществления их более полной дидактической корреляции.

Противоречия в подходах к общему образованию, заложенные в практику гимназий и университетов, получили новое освещение в концепции Н. И. Пирогова. Ученый, в отличие от Д. И. Писарева, протестует против ранней специализации на ступени средней школы, считая, что основанием будущего профессионального образования должно быть широкое общее, полученное в гимназии. В гимназическом курсе, по мнению Н. И. Пирогова, нельзя еще, подобно университетскому, разделять предметы на главные и второстепенные. Такая позиция ученого не вела к требованию закрыть все специальные средние училища, в то же время он выступал против крайностей специального образования, сужавших до минимума гуманитарную подготовку обучающегося. «Humaniora» (так называл Н. И. Пирогов гуманитарные науки) – желаемая основа как среднего, так и высшего образования. Без гуманитарных знаний, по мысли ученого, односторонний специалист есть «грубый эмпирик или уличный шарлатан». Педагог не соглашается с чрезмерной утилитарностью социального заказа на школьное и университетское образование, не предусматривающего перспективу получаемых знаний: «Общество является потребителем, а школа фабрикой, приготавливающей товар для потребления. Запрос есть, стоит только удовлетворить ему и обе стороны довольны <...> для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое?» [Пирогов, 1953, с. 176]. Таким образом, и Н. И. Пирогов, и Д. И. Пи-

сарев, несмотря на различия во взглядах на степень специализации средней школы, связывали перспективы непрерывного образования, прежде всего, с гуманитарными науками как основой обучения на обеих ступенях.

Идеи общего гуманитарного образования, поддержанные Д. И. Писаревым и Н. И. Пироговым, дополняются идеей развития, разрабатываемой К. Д. Ушинским. «Человек идет в усовершенствованиях своей жизни не скачками, – подчеркивал педагог, – но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего» [Ушинский, 1909, с. 167]. Ученый придает большое значение эволюционному движению индивидуального познания. Развитие личности ученика и условия этого развития К. Д. Ушинский связывает с формированием у учащегося эстетического чувства. «Во всякой науке, – отмечает К. Д. Ушинский, – есть более или менее эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник. Не только содержание, но и форма обучения и воспитания должны развивать чувство любви к прекрасному» [Ушинский, 1909, с. 137]. К. Д. Ушинский писал: каждая наука развивает человека настолько, «насколько хватает ее собственного содержания». Общегуманитарное образование, по логике К. Д. Ушинского, базируется, в первую очередь, на идее развития, трансформированной в конкретные методологии, развивающие воспитательный педагогический потенциал каждой школьной дисциплины и значимость гуманитарного об-



разования.

Особый интерес в развитии идеи преемственности представляет педагогическое наследие Л. Н. Толстого, в котором отражена не только и не столько европейская образовательная традиция, прежде всего руссоистская, но и попытка построения новой, национально ориентированной модели. Образование вообще понималось Л. Н. Толстым как «последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека <...> или как самое влияние на человека» [Толстой, 1911, с. 13]. Исходя из этого, образовательный процесс Л. Н. Толстой сравнивает с историей, которая не имеет конечной цели. Отрицая необходимость управления образовательным процессом, мыслитель считал целесообразным использовать в его структуризации законы всемирно-исторического процесса, правда, трактовал их весьма своеобразно. Традиционную образовательную систему, от уездного училища – к гимназии и от гимназии – к университету, Л. Н. Толстой отвергал, ставя ей в вину несвободу и консервативную методологию; причем степень несвободы, по его мнению, возрастала от школы к уездному училищу и от него – к университету. Само понятие «школа» писатель выводит за рамки только социального института: «...под словом “школа” я разумею не дом, в котором учатся, не учителей, не учеников, не известное направление учения, но под словом “школа” я разумею, в самом общем смысле, сознательную деятельность образующего на образующихся» [Толстой, 1911, с. 11].

Основная идея Л. Н. Толстого, призванная исправить существующую систему образования, сводилась к тому, что «школа хороша только тогда, когда она сознает те основные законы, которыми живет народ» [Толстой, 1911, с. 19]. И школы, и университеты, с его точки зрения, должны учреждаться на основании образовательных потребностей народа, которые нигде не учтены и не изучены. Разобщенность отдельных ступеней образования Л. Н. Толстой видит не только в том, что социальный заказ на образование не ориентирован на образовательные потребности *народа*; с точки зрения писателя, главное связующее звено образования – педагог. В отсутствии подготовленных педагогических кадров, которые одновременно способны обучать своему предмету и студента, и гимназиста, и ученика начальной школы, невозможно организовать гармоничную многоступенчатую систему образования. Придавая большое значение устройству университетов, Л. Н. Толстой считал их определяющим фактором преемственности образования: «Обыкновенно говорят, что недостатки университетов происходят от недостатков низших заведений. Я утверждаю наоборот: недостатки народных, особенно уездных училищ происходят преимущественно от ложности требования университетов» [Толстой, 1911, с. 11]. В основе взглядов писателя на высшее образование всегда лежало убеждение, что университетское образование должно состоять из наук, способствующих соединению людей. Ядром таких наук Л. Н. Толстой

считал гуманитарные дисциплины: философию (науку о значении своей жизни), языки (средства общения), искусство (общность переживаний) – что еще раз подтверждает антропологический характер педагогической системы Л. Н. Толстого. Логическим продолжением толстовского видения институтов школы и университета является его скепсис по отношению к возможности составления гармоничных учебных программ. Как альтернативу застою и излишней регламентированности учебных программ Л. Н. Толстой выдвигает принцип ориентирования в программах на потребности обучающегося. В целом преемственность процесса обучения в концепции Л. Н. Толстого имеет четкие философские и социологические обоснования: рассмотрение фигуры педагога, готового и способного преподавать в начальной, средней и высшей школе; функционирование любой ступени обучения в соответствии с образовательными потребностями общества; «метод свободного обучения», исключающий застой и регламентированность существующих учебных программ и уставов.

Оригинальные идеи реализации преемственности в образовании представлены в трудах выдающегося отечественного педагога конца XIX – начала XX века П. Ф. Каптерева. Его концепция органично связывает антропологическое направление русской педагогической мысли второй половины XIX века с педагогикой начала XX века и развитием научного аппарата педологии. Прежде всего, П. Ф. Каптерев класси-

фицирует ступени регулярного образования, различая среди них элементарную, научную и специальную. Элементарное образование, по логике ученого, дается с 8 до 15 лет в народных школах и городских училищах. Научное образование – в старших классах гимназий и вообще в средних школах с 15 до 19 лет. Переход от элементарного образования к научному должен совершаться беспрепятственно, без всяких экзаменов. Большое значение для всей системы образования, по мнению П. Ф. Каптерева, имеет логическая завершенность всех ступеней обучения: «Каждая ступень образования должна непременно готовить к последующей ступени; но первое и существеннейшее назначение каждой – давать законченное образование, хотя бы и малое. Второе же назначение выполнится само собой при основном единстве и целостности всей образовательной школы» [Каптерев, 1915, с. 147]. Таким образом, методологические обоснования преемственности в концепции П. Ф. Каптерева, прежде всего, связаны с разделением ступеней образования на элементарную, научную и специальную; с содержательной завершенностью каждой образовательной ступени. Система организации преемственного образования, разработанная П. Ф. Каптеревым в 1885 году, во многих своих решениях не теряет актуальности и для современной школы. Однако и сегодня массовое образование мало учитывает качественные и количественные различия в умственных процессах обучающихся, которые должны реализовываться в вариативных образо-

вательных системах.

К началу XX века проблема преемственности средней и высшей школы обрела спорную, но широко распространенную трактовку, основанную на тезисе: главная функция средней школы – это функция подготовки к высшей школе. Основные позиции ее состояли в следующем:

- в средней школе идет накопление знаний, без которых немыслима разработка научного материала в высшей школе;
- господствующий тип работы в средней школе – исполнение заданной работы; в высшей – критическое отношение к знанию;
- в средней школе сообщаются знания, уже установленные наукой, в высшей же дается наука в ее современном движении [См.: Леман, 1906, с. 48].

Такое «техническое» разделение методологии средней и высшей школы не было поддержано рядом известных ученых. Так, А. Олерт настаивал на необходимости, по крайней мере в старших классах гимназии, введения учеников в научные приемы работы, которые, по его определению, должны состоять: «в мужественной любви к истине» и свободном отношении к существующим мнениям; в настойчивости и отчетливости при собирании научного материала; в умении целесообразно упорядочить найденные факты и связать их между собой; в способности воображения как творческого начала в научной работе [См.: Олерт, 1901, с. 23].

Мысль о необходимости вводить ученика средней школы

на первые ступени научной работы защищал и Р. Гильденбрандт. «Нечего бояться, – писал он, – что ученики приучатся слишком много придавать значения собственным взглядам – об этой опасности не стоит и разговаривать в такую эпоху, когда еще повсюду царит мнение, будто даже общие жизненные принципы должны насаждаться в учениках сверху – рукою учителя» [Цит. по: Даденков, 1912, с. 34]. Мнение Р. Гильденбрандта о необходимости признать самостоятельность суждений ученика средней школы, признать за ним право на критику разделял и А. Д. Алфёров в своей «Методике» (1911 г.). А. Д. Алфёров отрицал само разделение на научную работу в высшей школе и исполнительскую (не имеющую отношения к научному методу) работу учащихся в средней школе. Вся учебная деятельность, начиная с первых лет обучения и до окончания высшего учебного заведения, представлялась методисту научной работой, неразделимой и непрерывной: «Это длинная лестница, восходящая от элементарной работы ко все более сложной, но по существу остающейся непременно научной, в смысле возможной истинности знания, возможной ясности, простоты и глубины и правильности приемов работы над нею» [Алфёров, 1911, с. 36]. Граница между различными отделами образования, с точки зрения методиста, невозможна. Сама мысль о каких-то законченных ступенях образования казалась методисту ложной: «законченного образования никогда не было и не может быть» [Алфёров, 1911, с. 45]. Ученый видел

различия между средним и высшим образованием только в степени сложности интеллектуальной работы.

Уже в начале 20-х годов XX века в Берлине публикуется исследование С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». В книге, начатой еще до революции в Петрограде, дается анализ важнейших направлений педагогической мысли первой четверти века в России, в том числе проблемы взаимосвязи и автономии средней и высшей школы. Главное препятствие развитию преемственности средней и высшей ступени ученый видит в «обязательности» школы и свободе (автономии) университета. Свободу университета С. И. Гессен связывает с тем, что «университет есть не просто школа, а одновременно и главным образом очаг научного исследования» [Гессен, 1995, с. 186]. Школа же, в системе ученого, несет в себе «начала принуждения», как бы ни был пронизан творчеством каждый урок. Эта внутренняя дихотомия свободы и принуждения проявляется, прежде всего, в принципе обязательности среднего образования. Свобода на средней ступени обучения ограничивается необходимостью выбрать из всех областей науки определенный ограниченный материал, наиболее соответствующий возрасту учеников. В отличие от университета, в системе ученого, школа не является местом научного поиска. Названные дидактические ограничения заставляют С. И. Гессена признать доминирование репродуктивных методов в школьном обучении. Позиция ученого оказывает-

ся в чем-то близкой догматическому разделению средней и высшей школы по принципу использования репродуктивного (в средней школе) и критического (в высшей школе) мышления. Однако заслуга С. И. Гессена состоит в том, что он все же находит сопряжение школы и университета, вычленив в школьной жизни принципы, в которых «просвечивает» (термин С. И. Гессена) университет. Школу, по его мнению, нельзя связывать жесткими программами преподавания, нельзя ограничивать свободу учителя готовыми образцами. В старших классах, с позиции ученого, определенное число уроков может быть предоставлено свободному выбору школы, и даже инициативе учеников. Благодаря этому, автономия университета, состоящая в свободном выборе студентом своего учителя и изучаемого предмета, будет все-таки «просвечивать» в школе.

Автономия университета, в логике С. И. Гессена, опирается на тезис: научное творчество должно подчиняться собственным законам, что требует полной независимости от государственных институтов.

Задача высшего образования – вовлечение учащихся в процесс научного творчества, свобода преподавания и обучения. Студент должен быть свободен как в выборе своих учителей, так и предметов обучения. «Ограничителями» и «цензорами» могут быть только личностные склонности студента, а затем его собственные складывающиеся научные убеждения. Ступенчатую дискретность образования ученый



предлагает преодолевать с помощью последовательно используемых методологических подходов к обучению: эпизодического, систематического и научного (университетского). Эти подходы С. И. Гессен не привязывает жестко к средней или высшей школе; они различаются не объемом и количеством материала, а самим способом и задачей преподавания. По мнению ученого, термин «*эпизодический*» лучше всего обозначает существо вводного, предварительного курса: в нем среда представляется ученику «как совокупность не связанных между собой событий, то есть именно как сумма эпизодов, а не как единая в своих частях система» [Гессен, 1995, с. 279]. *Систематический курс* С. И. Гессен определяет как переходную ступень обучения, готовящую ученика к овладению методом исследования. Основные требования систематического курса в трактовке С. И. Гессена, на наш взгляд, достаточно скромны. Ученый связывает их с умением «точно передавать чужую мысль, добросовестно наблюдать с помощью уже установленных другими приемов, последовательно и детально развивать и применять однажды принятые положения» [Гессен, 1995, с. 302]. При систематическом курсе работа учащихся не может заключаться в самостоятельном научном исследовании, самостоятельность ограничивается способностью оценивать чужие теории и целостно их излагать. Овладение *методом научного исследования* – это последняя цель научного образования. Научные исследования – задача высшей ступени образования. Как же

связываются в концепции ученого систематический и научный курсы? По мнению С. И. Гессена, университет не может предполагать, что поступающие в него студенты имеют достаточные знания систематического курса всех наук, на которые опирается уже чисто научное преподавание. Поэтому высшая школа, наряду с чисто университетским преподаванием, должна организовать и преподавание систематического курса основных предметов на подготовительных факультетах. Таким образом, С. И. Гессен предлагает вместо формально закрепленного к ступеням средней и высшей школы репродуктивного и критического мышления создать стройную систему эпизодического, систематического и научного подходов, способных создать действенную методологию преемственности.

В педагогическом исследовании А. Ф. Масловского «Русская общеобразовательная школа» (1900 г.) преемственность проявляется, прежде всего, в том, что средняя школа «избавляет» специальную высшую школу от необходимости отклоняться от своей специальности в сторону общеобразовательных предметов. Общее образование не должно быть приурочено ни к одной из высших специальных школ. В то же время все, чего недостает в знаниях поступающих по предметам, непосредственно относящимся к данной специальности, имеет возможность дополнить специальная школа. Вместе с тем А. Ф. Масловский проводит мысль о том, что недостаток математических знаний как знаний специ-

альных можно легко пополнить уже в высшей школе, а гуманитарные предметы, такие, как литература, история, география, так и останутся навсегда ничем не восполненными [См.: Масловский, 1900, с. 162]. Сообразно с этим, по мнению А. Ф. Масловского, курс каждого университетского факультета должен начинаться с дополнительного обучения по тем предметам общеобразовательной школы, которые входят в состав будущей специальности в обширном объеме, а гуманитарные дисциплины должны составлять основу общего образования на высшей ступени и в средней школе. Таким образом, русская педагогика второй половины XIX века неустанно подтверждала значение гуманитарных наук как основы взаимосвязей среднего и высшего образования.

Основные концепции развития средней и высшей школы середины XIX – начала XX века не выделяли гносеологических различий в функциях обеих ступеней. Более того, назначение школы в большинстве концепций (получение общего образования и подготовка к высшей школе) определялось, прежде всего, в русле обеспечения преемственности. Различия заключались лишь в возрастающей сложности научных знаний и приемов их «добывания». Обобщая осмысление идеи преемственности в русском образовании XIX века, следует подчеркнуть, что уже в этот период непрерывность образования рассматривалась педагогами как обязательное условие. Понимание идеи преемственности опиралось в авторских педагогических концепциях на методоло-

гию освоения общего гуманитарного предметного концентра средней и высшей школы. Общее теоретическое ядро трактовок преемственности состояло в признании следующих позиций:

преемственность проявляется в том, что средняя школа «избавляет» специальную высшую школу от необходимости отклоняться от своей специальности в сторону общеобразовательных предметов (А. Ф. Масловский);

основу среднего и высшего образования должны составлять гуманитарные науки (Д. И. Писарев, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой);

гуманитарное образование базируется, в первую очередь, на идее развития, трансформированной в конкретные методологии (К. Д. Ушинский);

введение в старших классах «научных» приемов работы (А. Олерт, Р. Гильдебрандт, А. Д. Алфёров);

ступенчатая дискретность образования может быть преодолена с помощью последовательного внедрения в процесс обучения эпизодического, систематического и научного подходов (С. И. Гессен).

Завершая анализ педагогических концепций развития средней и высшей школы середины XIX – начала XX века, следует подчеркнуть, что смысловой доминантой педагогического осмысления идеи преемственности являлось общее гуманитарное образование. Вместе с тем рассмотренные подходы к преемственному функционированию средней

и высшей ступени анализировали, скорее, взаимоотношения отдельных ступеней, не объединяя их в общий образовательный континуум. Эксплицитно понятие «непрерывное образование» в русской педагогической мысли было сформулировано уже в 1916 году, в образовательном законопроекте Я. Я. Гуревича. Последующее развитие идеи было прервано начавшимися в России глобальными социальными потрясениями.

*Системная экспликация идеи преемственности средней и высшей школы* в отечественной педагогике и методике состоялась спустя столетие после первой попытки ее научного формулирования, в конце XX – начале XXI века. На сегодняшний день в педагогической науке преемственность рассматривается в связке с такими дидактическими принципами, как научность, доступность, последовательность и систематичность. Как отмечает С. М. Годник, «диалектика связи преемственности с другими принципами обучения и воспитания проявляется, в частности, в том, что технология преемственности служит условием и механизмом реализации других принципов учебно-воспитательного процесса, которые, в свою очередь, выступают в роли определяющих факторов осуществления преемственности» [Годник, 1981, с. 49]. Преемственность в современной педагогике рассматривается как:

- связь между разделами учебного предмета;
- связь между компонентами учебного процесса;

- принцип дидактики, требующий формирования знаний, умений и навыков в определенном порядке с тем, чтобы каждый элемент учебного материала логически связывался с другими, а последующие опирались на предыдущие и готовили к усвоению нового;
- система воспитательно-образовательной работы, когда на каждой последующей ступени продолжается закрепление, расширение и углубление тех знаний, умений, навыков и компетенций, которые составляли содержание учебной деятельности на предыдущем этапе;
- «преодоление разрыва между разными ступенями образования, реализующееся в соответствии метода обучения возрастным возможностям» [См.: Пед. словарь, 2008, с. 181; Рос. пед. энцикл., 1999. Т. 2, с. 185].

Таким образом, категория преемственности реализуется как в процессах институционализации средней и высшей школы, так и в развитии дидактики и предметной методики. Современное педагогическое прочтение преемственной процессуальности среднего и высшего образования в 2000-х годах связано с наиболее крупными работами Л. О. Филатовой, В. Н. Просвиркина, С. Н. Рягина, а также с рядом исследований, где рассматриваются отдельные факторы реализации преемственности школы и вуза. [См. работы: Е. Н. Овчаренко «Преемственность обучения в системе среднего общего и высшего профессионального образования на основе инновационных дидактических технологий» (2011 г.); Л. П.

Окуловой «Согласованность образовательных программ как условие преемственности образовательных стандартов в системе „школа – вуз“» (2006 г.); Р. И. Маловичко «Преемственность формирования самообразовательной деятельности в системе „лицей – вуз“» (2005 г.); В. М. Гребенниковой «Преемственность педагогического процесса школы и вуза как средство формирования креативности старшеклассников и студентов» (2004 г.).]

В исследовании «Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы» (2005 г.) Л. О. Филатова разрабатывает проблему преемственности школьного и высшего образования в контексте создания «сквозных» линий модернизации образования. На стыке школьного и вузовского образования эта интеграция, по мнению ученого, должна отражаться в изменении структуры и содержания образования в старшем звене школы и на младших курсах вуза, в создании единой образовательной среды, в использовании на старшей ступени школьного образования методов и организационных форм обучения, характерных для высшей школы. Важным условием развития преемственности в концепции Л. О. Филатовой является расширение состава образовательных компонентов, которые носят инвариантный по отношению к любому виду образования характер. Речь идет о так называемых «ключевых компетенциях», то есть об универсальных умениях, к числу которых

можно отнести умения в области организации, коммуникации, познавательной деятельности, применения информационных и коммуникационных технологий, измерений, трансфера технологий и т. д. Изменения акцентов в формулировке целей как школьного, так и высшего образования приведут к изменению требований к результатам обучения и к технологиям создания средства контроля и оценки учебных достижений, их интеграции. Одним из направлений интеграции средств и технологий оценивания может стать единый государственный экзамен. По мнению Л. О. Филатовой, ЕГЭ имеет немалый потенциал для реализации преемственности школьного и вузовского образования, который должен быть в полной мере использован для развития этого процесс [См.: Филатова, 2005, с. 11].

В исследовании В. Н. Просвиркина «Технология преемственности в системе непрерывного образования» (2008 г.) разрабатывается структура непрерывного образовательного процесса в технологии преемственности, с комплексом методов и приемов, обеспечивающих поступательный переход учащихся с одной ступени образования на последующую. Технологии преемственности ученый связывает, прежде всего, с реализацией системного подхода в построении учебно-воспитательного процесса. В. Н. Просвиркин выдвигает свое определение преемственности как «осуществление процесса поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, осно-



ванного на генетической связи этапов обучения и развития ребенка» [Просвиркин, 2008, с. 15]. Ученый представляет категорию преемственности в контексте всеобъемлющей структуры непрерывного образования, включающей взаимосвязи семьи и общественных воспитательных институтов, детского сада и школы, школы и вуза; а также взаимосвязи между всеми ступенями современной школы, вузовского и послевузовского образования. Такая глобальная научная конструкция предполагает учет не только системы знаний учащихся, но и стиля преподавания и общения, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса на каждой ступени. На наш взгляд, при таком всеобъемлющем содержании непрерывного образования создание адекватных универсальных технологий преемственности затруднительно: в науке еще нет психологических обобщений для универсалий такого масштаба; кроме того, недостаточно разработаны содержательные взаимосвязи важнейшего качественного перехода в обучении – от среднего к высшему образованию в русле отдельных учебных дисциплин.

С. Н. Рягин в докторской диссертации «Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений» (2010 г.) рассматривает преемственность в контексте процессов диверсификации высшего профессионального образования (наличие различных уровней подготовки: бакалавра, магистра, специалиста). Эти явления, с позиции педагога, требуют осмысления ро-

ли профилизации среднего общего образования. По мнению С. Н. Рягина, предметной и организационной составляющим профильного обучения в старшей школе уделяется достаточное внимание в науке; вместе с тем остаются неясными метапредметные результаты, обеспечивающие преемственность, и роль профилизации в подготовке выпускников школы для освоения программ высшего профессионального образования. Многоаспектность научного анализа преемственности приводит исследователя к собственному ее определению. Под преемственностью С. Н. Рягин понимает «*процесс, обеспечивающий поступательное развитие субъекта образования при переходе от одного звена непрерывного образования (из системы среднего общего) к другому (в систему высшего профессионального образования)*» [Рягин, 2010, с. 6]. Однако, на наш взгляд, преемственность – это все же *принцип*, обеспечивающий процесс поступательного развития субъекта образования. В отличие от позиции Л. О. Филатовой исследователь, не связывает решение проблемы преемственности среднего и высшего образования с введением ЕГЭ, прямо называя результаты его внедрения неопределенными [См.: Рягин, 2010, с. 7]. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования, с позиций ученого, в состоянии обеспечить *академическая мобильность* обучающихся. Ее необходимо формировать уже на ступени среднего общего образования, поэтому важно обосновать ее цель и содержание, определить средства формиро-

вания, которыми обладает школа.

*В современной методике преподавания литературы исследованием, положившим начало взаимосвязанному рассмотрению проблем преподавания предмета в средней и высшей школе, стала работа В. Ф. Чертова «Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начала XX в. (Истоки, эволюция, концепции учебного курса)» (1995 г.).* Методист в широкой научной аргументации доказал преодоление русской школой разрыва между учебными и научными аспектами предмета «литература». Такое преодоление в большой мере устраняло методическую дискретность в преподавании литературных дисциплин средней и высшей школы. В этом контексте следует рассматривать выявленные в работе характерные, национально особенные методические взаимосвязи между литературой как искусством слова и наукой о литературе, между теорией и историей литературы как разделами науки о литературе и школьным курсом литературы, между образовательными и воспитательными задачами обучения. Впервые в отечественной методике традиции литературного образования рассматривались В. Ф. Чертовым как системный фундамент для современных стандартов, программ и, главное, технологий обучения. В работе, свободной от идеологических «пережимов» советского периода, было положено начало для создания объективной и полной картины преподавания в школе историко-литературного курса, ориентированного на дальнейшее его изучение

уже в высшей школе.

В методике преподавания литературы известно также исследование А. Д. Жижиной «Преподавание литературы на продвинутом этапе в средней школе (в контексте целостной системы непрерывного литературного образования)» (2005 г.). Привлечение авторской номинации («продвинутый этап») литературного образования оправдано в концепции ученого представлением историко-литературного курса в старших классах не в границах школьного обучения, а в контексте непрерывного литературного образования индивида длиной в жизнь [См.: Жижина, 2005, с. 15]. В пределах такой системы литературного образования исследователю представляется важной подчиненность обучения литературе в школе задачам следующих образовательных этапов.

Отдельные внутривидовые аспекты преемственности обучения литературе в целостной системе «школьное литературное образование» исследовались в ряде кандидатских диссертаций. В работе А. В. Баранникова «Осуществление принципа преемственности при изучении советской литературы в 4–7-х и старших классах средней школы» (1984 г.) принцип преемственности определяется как организующий центр изучения литературы на протяжении всего школьного курса. В работе обосновывается необходимость осуществления этого принципа в преподавании литературы в 4–7-х и старших классах; разрабатывается конкретная методика анализа произведений современных писателей на основе его ре-

ализации.

В исследовании Е. А. Калинина «Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой» (2003 г.) выявляется отсутствие единых подходов к содержанию литературного образования в начальной и основной школе. Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой может быть осуществлена, в логике исследования, при условии ее реализации в круге чтения, в освоении теоретико-литературных и историко-литературных знаний, в работе по развитию речи и творческой деятельности учащихся.

В работе О. Ю. Харитоновой «Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе» (2004 г.) ученый исходит из того, что формирование необходимых речевых умений должно осуществляться поэтапно, последовательно, с учетом преемственных и перспективных связей. Многие принципы, положенные в основу предлагаемой в диссертации системы уроков развития речи в 5-м классе, исследователь считает вполне применимыми к разработке аналогичных уроков уже в 6–8-х классах, где содержание учебных программ и методика работы с художественным произведением, постепенно усложняясь, не меняется принципиально. Преемственные и перспективные связи курса чтения в начальных классах и курса литературы в среднем и старшем звене, с точки зрения О. Ю. Харитоновой, значительно повышают эффективность уроков развития речи в системе

литературного образования.

В диссертации Е. В. Моргорской «Системность и преемственность в пропедевтической и предпрофильной подготовке к изучению литературы в старших классах общеобразовательных учреждений гуманитарного профиля» (2007 г.) обосновывается необходимость системного построения и преемственности в подготовке учащихся к изучению литературы в старших классах гуманитарного профиля. На основе общей концепции гуманитарного образования и с учетом возрастных психологических особенностей разрабатывается методика преподавания литературы в начальной и основной школе, которая обеспечивала бы подготовку детей к осознанному выбору гуманитарного профиля обучения и освоению соответствующих учебных программ.

В рамках нашей темы исследования мы не можем в полной мере опираться на данные работы, так как исследование преемственности в названных работах ограничивается степенью средней школы.

В целом современные работы педагогов и методистов расширили понимание преемственности школы и вуза как в масштабах всеобъемлющего непрерывного образования, так и на уровне определения новых факторов реализации принципа. К факторам развития преемственности, актуализированным в работах начала XXI века, следует отнести: инновационные дидактические технологии (Е. Н. Овчаренко); согласованность образовательных программ (Л. П. Окулова);

самообразовательную деятельность школьников и студентов (Р. И. Маловичко); формирование креативности старшеклассников и студентов (В. М. Гребенникова). В контексте непрерывного образования в работах последнего десятилетия научно обосновываются: использование на старшей ступени школьного образования методов и организационных форм обучения, характерных для высшей школы (Л. О. Филатова); взаимосвязи семьи и общественных воспитательных институтов, детского сада и школы, школы и вуза; а также взаимосвязи между всеми ступенями современной школы, вузовского и послевузовского образования (В. Н. Просvirкин); профилизация в среднем общем и формирование академической мобильности в условиях высшего профессионального образования (С. Н. Рягин). На наш взгляд, при такой широте содержательной трактовки преемственности, близкой к безграничности, создание практико-пригодных технологий преемственности затруднительно. В науке еще недостаточно психологических и социальных обобщений для универсалий такого масштаба; недостаточно разработаны содержательные взаимосвязи среднего и высшего образованию в русле отдельных учебных дисциплин, являющихся основой гуманитарного знания.

Основным научно-методическим тезаурусом нашего диссертационного исследования, освещающего отечественный опыт преемственности среднего и высшего литературного образования, служат главные положения исследования В. Ф.

Чертова «Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начала XX в. (Истоки, эволюция, концепции учебного курса)» (1995 г.), определившего основные векторы развития литературного образования в российской методической традиции.

Исследование процесса обучения литературе в рамках значительного по протяженности исторического периода (конец XVII – начало XX века) не позволяет дать исчерпывающее, так или иначе фиксированное определение понятия «литературное образование». Социально-историческое движение постоянно инициировало в литературном образовании соответствующие динамические процессы. Эти процессы приводили к содержательной трансформации, детерминированной постепенным снижением степени зависимости литературного образования от классических (древнеримских и древнегреческих) образцов; последовательным выходом за пределы «риторических и пиитических учений», созданием главной содержательной платформы – историко-литературного курса отечественной литературы.

Существующие на сегодняшний день трактовки целеполагания литературного образования, актуализируя современные результаты личностного литературного развития учащегося, одновременно выражают определенный итог исторического развития национального литературного образования. Так, в программе по литературе для общеобразовательных учреждений под редакцией В. Ф. Чертова основной



целью изучения литературы утверждается «постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, то есть их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова, опирающийся на принципы единства художественной формы и содержания, связи искусства с жизнью, историзма; поэтапное, последовательное формирование у учащихся комплекса читательских умений и навыков филологического анализа, учитывающего уровень развития современного отечественного и зарубежного литературоведения...» [Чертов. Программы, 2007, с. 4]. Ю. В. Лебедев заявляет целью литературного образования школьников «воспитание особого, традиционно для русской культуры отношения к литературе как результату общественно значимого труда, ничем не заменимому инструменту духовно-нравственного самосовершенствования личности» [Лебедев, 2009, с. 3]. С позиций М. П. Воюшиной литературное образование «преследует цель сформировать личность, готовую к перцептивной читательской и литературно-творческой деятельности, обладающую активным культурным полем. Следовательно, основным элементом содержания литературного образования должен быть опыт творческой деятельности, воплощающийся в восприятии художественного произведения, создании собственного текста, активном освоении культурного пространства» [Воюшина, 2010, с. 65]. Целью литературного образования в концепции Е. С. Романичевой является «формирование чи-

тателя, способного к восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова» [Романичева, 2012, с. 45]. Все приведенные варианты современных целевых трактовок литературного образования в контексте нашего исследования рассматриваются как достигнутое на сегодняшний день методическое осмысление процесса обучения литературе в результате его длительной исторической трансформации.

В первоначальном периоде своего развития, в конце XVII века, литературное образование не связывалось напрямую с овладением правилами изящной словесности. Оно формировалось в русле двух строго практических социальных первопричин – необходимости исправления многочисленных ошибок в священных книгах и подготовки дипломатов для установившихся контактов с Европой. В рамках данной целесообразности постепенно определился круг учебных дисциплин (грамматика, риторика и пиитика), представлявших предметный литературный концентр. Институционально литературное образование в конце XVII века развивалось в славяно-греко-латинских школах и Славяно-греко-латинской академии, являвшихся в большой мере регулярными институтами богословия. Вследствие этого содержание литературной образованности в конце XVII – начале XVIII века основывалось на изучении отечественного языка во взаимосвязях с греческим и латинским языками на об-

разцах пиитического и риторического разборов известных классических сочинений и связывалось, прежде всего, с совершенствованием навыков православной проповеди.

Развитие в первой четверти XVIII века различных школьных моделей (епархиальной, гарнизонной, ремесленной) привело к уровневой дифференциации в литературной подготовке учащихся этих школ: от уровня утилитарной грамотности до уровня подготовки учителей грамматики. Центральное положение литературных дисциплин в образовательной ситуации первой половины XVIII века подтверждается рассмотрением методов изучения грамматики, риторики и пиитики в главных педагогических трактатах этого времени, в которых литературные знания, наряду с крепкой православной верой, считались обязательной основой духовного совершенства. Широкому развитию литературного образования на протяжении всего XVIII века мешало крайне ограниченное число существующих учебных заведений. В условиях этой ограниченности функцию ступенчатой адресности начинает исполнять учебная книга (в первую очередь, «Риторика» М. В. Ломоносова). На этом этапе литературное образование характеризуется активной взаимообусловленностью содержания учебников предметного литературного концентра и уровня литературной подготовки учащихся на конкретных ступенях обучения.

Расширение литературного концентра во второй половине XVIII столетия характеризовалось исторически обуслов-

ленным содержательным подобием учебного материала для средней и высшей школы. Сложившееся в этот период примерно одинаковое содержание литературных дисциплин в гимназии и в университете (древняя словесность, риторика и пиитика) стало впоследствии серьезным препятствием для необходимой дифференциации программ словесности средней и высшей школы.

Обязательность изучения предметного литературного концентра в университетской модели и духовной академии, начальный этап распространения адресных учебников для средней и высшей школы, развернутые методические рекомендации в дидактических сочинениях становятся в XVIII веке основными факторами развития среднего и высшего литературного образования: его общее содержание составляют «риторика с объяснением греческих и латинских авторов», «синтаксис», «просодия стихотворная и прозаическая», «основания изящного стиля и словесность».

Прямая экспликация литературного образования в варианте, близком его современной трактовке, произошла в начале XIX века, когда вслед за введением в 1804 году «российской словесности» в университетах она постепенно вошла и в гимназические учебные планы. В этот период в средней и высшей школе появляются авторские программы, регламентирующие литературное образование (программы Н. Ф. Кошанского и М. Т. Каченовского). В высшей школе происходит знаковая смена приоритетов в требуемых от абии-

туриента знаниях: классические языки уступают место российской грамматике и риторике. Анализ предметного ядра высшей школы выявляет важнейшую (ныне утраченную) особенность высшего образования: обязательность предмета «российская словесность» для всех специализаций и факультетов.

В середине XIX века гимназическое литературное образование становится завершенной системой. Обретение собственных задач гимназического литературного образования вызывает дифференциацию целей курсов словесности в средней и высшей школе. Целью школьного изучения словесности заявляется гуманитарная, социокультурная адаптация выпускника; предметом высшего литературного образования – специальные научные знания.

Разделение в 1864 году среднего образования на реальное и классическое упрочивает статус литературного образования в обеих ветвях средней школы. Складываются две методики изучения словесности: первая – «теоретико-литературная», принятая в классических гимназиях, и вторая – «с педагогическим уклоном», принятая в реальных училищах. В то же время сохраняются существенные факторы торможения в развитии литературного образования на средней ступени: преобладание лингвоцентрического подхода; противоречивая трактовка обязательности или факультативности историко-литературного курса в старших классах; представление методики «разбора образцов» в старших классах

как единственно верной методологии освоения курса литературы. Главная цель занятий словесностью, несмотря на обширность литературного материала, по-прежнему формулируется как «изучение русского отечественного языка».

В начале XX века изменяется статус литературы как школьного предмета по отношению к классическим языкам. Лидирующее прежде положение греческого и латинского языков занимает теперь русская словесность, меняя предметные приоритеты гуманитарного образования; отечественная литература провозглашается в методике «выразительницей высоких национальных заветов». Происходит смещение содержательного центра школьного курса литературы: от древнерусской литературы к произведениям И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, А. Н. Островского, Л. Н. Толстого. Изучение произведений выдающихся писателей XIX века рассматривается по образовательному проекту 1900 года как важнейшая цель изучения литературы.

Отмечается значительное расширение содержания специальных литературных дисциплин в высшей школе, в первую очередь русской и всеобщей литературы; широко распространяются разнообразные практические приемы освоения литературных дисциплин, которые можно идентифицировать как методику преподавания литературы в высшей школе. Становится очевидной высокая степень унификации содержания литературных дисциплин, программ и экзаменационных требований в высших учебных заведениях различ-

ной типологии – университетах, высших женских курсах, учительских институтах. На завершающем этапе обучения в высшей школе вводится дисциплина «методика преподавания литературы в средней школе». Постепенно эксплицируется принцип непрерывности литературного образования. На средней и высшей ступенях образования формируется общее новое предметное ядро отечественной словесности – современная русская литература.

Сложившаяся в результате длительной трансформации итоговая (для рамок данного исследования) историческая модель литературного образования конца XIX – начала XX века демонстрирует неразрывное, онтологическое родство с современным процессом изучения литературы. Авторы современных программ по литературе, предлагая ряд принципиально новых решений в отборе литературных произведений, а также направлений работы с ними на уроках литературы, подчеркивают необходимость преемственности с традицией отечественного литературного образования [См.: Чертов, 2007, с. 21]. В принятом федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования литературное образование раскрывается через конкретизацию знаний, способностей и сформированных умений учащихся, главные из которых вполне соотносимы и сопряжены с целевыми доминантами исторической модели отечественного литературного образования начала XX века. Так, по стандарту от школьника требуется:

- знание содержания произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой литературы;

- способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях;

- сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения;

- владение навыками анализа художественных произведений с учетом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания.

[См.: Фед. гос. образоват. стандарт, 2012, с. 7.] Корпус литературных знаний, способностей и умений, зафиксированных в современном стандарте, содержательно и методологически коррелирует с методическими концепциями XIX века. В частности, В. П. Острогорский, определяя около 130 лет назад значение школьного литературного образования, представлял литературу и как школьный предмет, и как средство умственного и эстетического развития общества в целом, объявляя литературу одним «из самых могущественных средств обретения связей с родиной и человечеством».



В литературных итоговых умениях гимназиста ученый оценивал, прежде всего, выразительное и осмысленное чтение, знание наизусть большого количества стихотворных образцов, развитие дара слова, владение письменной речью, знакомство с теорией литературы, логикой и психологией, знание новой русской литературы и лучших образцов мировой литературы. Этико-эстетическая направленность изучения словесности в средней школе, с точки зрения В. П. Острогорского, поднимала итоговое значение словесности в школе значительно выше границ самой средней школы. «Литературное образование, – писал ученый, – в школе формирует не только юношество, но и в дальнейшем целое общество и государство, членами и деятелями которого это юношество в ближайшем будущем станет» [Острогорский, 1885, с. 110].

Сопоставление современных требований к содержанию литературного образования и требований, зафиксированных в методических концепциях конца XIX – начала XX века, свидетельствует о том, что *содержательный канон современного литературного образования в общих чертах сложился к началу XX века*. Подробный анализ развития литературного образования в период XVII – начала XX веков, представленный во II, III, IV и V главах, доказывает содержательную близость, а в отдельных вопросах и единство методических подходов к проблемам среднего и высшего литературного образования в его историческом и современном осмыслении.

Вместе с тем, если сравнивать содержание литературного образования, сложившееся к началу XX века, и современный процесс обучения литературе, становится очевидным, что историческая модель предметно (по областям) была шире: она содержала всю сформулированную в современных стандартах область «филология». Литературное образование в рамках единого предмета «русский язык и словесность» включало грамматику, переводы с греческого и латинского, изучение истории литературы как истории просвещения; темы сочинений затрагивали этнографию, географию, даже физику, о чем свидетельствует, например, тема сочинения в выпускном классе «О пользе стекла». Однако сужение содержания литературного образования никак не предполагает дефектности его исторической трансформации: данное видоизменение – закономерное проявление исторической специализации литературного образования, обусловленное, в том числе, и разделением впоследствии предметов «русский язык» и «литература». В то же время потеря теперь литературным образованием смежных предметных областей, а в исторической модели областей, в нее входивших, лишает предмет «литература» определенных «рычагов влияния», редуцирует существовавшую литературоцентричность всего гуманитарного образования. Сегодня методика вновь возвращается к метапредметным возможностям и потенциалу предмета «литература», что может стать новым витком расширенного гуманитарного понимания лите-

ратурного образования, свойственного длительной российской методической традиции.

# Выводы по главе I

Анализ преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции предполагает целостный научный подход, обеспечивающий достоверность воспроизведения поступательного развития идеи преемственности в российском образовании. Объективность анализа, в нашем понимании, предполагает включение следующих направлений:

- определение сущностных характеристик концепта «методическая традиция»;
- отыскание междисциплинарных оснований преемственности средней и высшей школы в философии, социологии, психологии и дидактике;
- анализ особенностей и путей развития отечественного литературного образования средней и высшей школы в методически обозримой ретроспективе (конец XVII – начало XX века);
- анализ основных практических форм обучения литературе и учебников предметного литературного concentra средней и высшей школы, существующих в российской методической традиции;
- оценку ретроспективных и современных подходов в методике преподавания литературы к решению проблемы преемственных связей среднего и высшего литературного обра-

зования;

- выявление закономерностей формирования преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции; расширение эмпирической базы принципа преемственности обучения за счет выявления данных закономерностей.

«Методическая традиция» как концепт опирается на структуру и содержание познавательной и педагогической традиции. Их общими конституирующими основами являются такие категории, как: «базисная традиция», «модель», «инновация», «развитие», «преемственность». Современный научный уровень рассмотрения методической традиции предполагает использование также критериального понятия «аксиологическая модель», обуславливающего включение в структуру историко-методического исследования ценностного анализа. Опора на определение основной научной задачи методики литературы – открытие закономерностей процесса обучения литературе – позволяет определить научную задачу историко-методических исследований как *детерминацию динамики основных закономерностей процесса обучения литературе и их актуализацию в новой (современной) методической реальности*.

Интегрированное осмысление познавательной и педагогической традиции, а также вопросов историко-методического знания позволяет сформулировать определение *методической традиции как многомерной функции объективно-*

*го наследования закономерностей преподавания литературы, реализующейся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах литературного образования.*

В отечественной науке преемственность среднего и высшего образования как научная проблема стала активно исследоваться во второй половине XX века, получив дифференцированную трактовку в философии, социологии, психологии, педагогике и методике. Преемственность в философском контексте – это, прежде всего, переход количественных изменений в качественные с сохранением в обогащенном виде прошлого опыта. Современные философские трактовки преемственности различают наследование подлинных ценностей культуры и сохранение пережитков прошлого: «поступательная» и «инволютивная» преемственность (Э. А. Баллер). Механизмом, обеспечивающим преемственность, выступает традиция, осуществляющая связь между настоящей деятельностью и предшествующими ей образцами. Социокультурное содержание образовательной преемственности диктует не последовательное созревание и завершение традиции, а параллельное, конвергентное развитие традиционного и инновационного начал (П. Штомпка).

Теоретические обобщения о характере и возможности системных связей между средней и высшей школой появились в российской науке в середине XIX века. По своей направленности они являлись, скорее, философско-образователь-

ными, нежели дидактическими доктринами. Об общем сегменте дидактики средней и высшей школы было заявлено в трудах русской педагогико-антропологической школы, рассматривающей жизнь человека как модель его непрерывного образования «от рождения до бессмертия». Такое широкое философское осмысление процесса обучения и послужило методологическим обоснованием идеи взаимосвязи ступеней образования. Идея преемственности нашла отражение в педагогических системах Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, А. Ф. Масловского, Р. Лемана, Р. Гильдебрандта, А. Д. Алфёрова, А. Олерта, С. И. Гессена. Содержательной доминантой педагогического осмысления идеи преемственности являлось общее гуманитарное образование. Вместе с тем в рассмотренных подходах к преемственному функционированию средней и высшей ступени анализировались, скорее, взаимоотношения отдельных ступеней, не объединенных в общий образовательный континуум. Эксплицитно понятие «непрерывное образование» в русской педагогике было сформулировано уже в 1916 году, в образовательном законопроекте Я. Я. Гуревича. Последующее развитие идеи было прервано начавшимися в России глобальными социальными потрясениями.

Преемственность средней и высшей школы получила новые опосредованные факторы своего развития в *психологии мышления*. Рядом ученых, принадлежащих русской педаго-

гической школе начала XX века (Р. Леман, С. И. Гессен), делались попытки дифференцировать процесс обучения на средней и высшей ступенях в следующей оппозиции: в средней школе актуально репродуктивное (логическое) мышление; в высшей – продуктивное (критическое) мышление. Исследование концепций продуктивного и репродуктивного мышления отечественных и зарубежных психологов XX века (Э. Де Боно, Г. Линдсея, А. В. Брушлинского) показывает, что психология мышления постепенно отказывалась от антитегической трактовки обоих видов мышления; устранение данной скрытой оппозиции давало новые обоснования формированию преемственности средней и высшей школы уже в рамках психологии мышления.

*В психологии развития* альтернативой «перечислительно-структурному» подходу в описании образовательного процесса служит «генетико-динамический» подход Л. С. Выготского. Согласно этому подходу, вся педагогическая реальность может быть понята как комбинация процессов, каждый из которых имеет начало и завершение, где, в свою очередь, зарождаются новые процессы. Объективная значимость генетико-динамического подхода Л. С. Выготского для функционирования преемственно связанных ступеней образования состоит в рассмотрении каждой ступени в контексте «всей образовательной линии».

Системная экспликация проблемы преемственности средней и высшей школы в отечественной педагогике и ме-



тодике состоялась уже в конце XX – начале XXI века, спустя столетие после научного формулирования проблемы в формуле «непрерывное образование от рождения до бессмертия». Современное педагогическое прочтение процессуальной преемственности среднего и высшего образования в 2000-х годах было представлено в докторских диссертациях Л. О. Филатовой (2005 г.), В. Н. Просвиркина (2008 г.) и С. Н. Рягина (2010 г.). Работы начала XXI века расширили понимание преемственности школы и вуза в масштабах всеобъемлющего непрерывного образования. В контексте непрерывного образования в работах указанных авторов научно обосновываются: использование на старшей ступени школьного образования методов и организационных форм обучения, характерных для высшей школы (Л. О. Филатова); взаимосвязи семьи и общественных воспитательных институтов, детского сада и школы, школы и вуза; а также взаимосвязи между всеми ступенями современной школы, вузовского и послевузовского образования (В. Н. Просвиркин); профилизация в среднем общем и формирование академической мобильности в условиях высшего профессионального образования (С. Н. Рягин). С нашей точки зрения, при такой широте содержательных подходов к преемственности в образовании, близкой к безграничности, создание практико-пригодных технологий преемственности затруднительно. В науке еще недостаточно психологических и социальных обобщений для универсалий такого масштаба; недостаточно

разработаны содержательные взаимосвязи среднего и высшего образования в русле отдельных учебных дисциплин, являющихся основой гуманитарного знания.

В методике преподавания литературы исследованием, положившим начало взаимосвязанному рассмотрению проблем преподавания предмета в средней и высшей школе, стала работа В. Ф. Чертова «Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начала XX в. (Истоки, эволюция, концепции учебного курса)» (1995 г.). В широкой научной аргументации в работе было доказано преодоление русской школой разрыва между учебными и научными аспектами предмета «литература». Такое преодоление в большой мере устраняло методическую дискретность в преподавании литературных дисциплин средней и высшей школы. Впервые в отечественной методике традиции литературного образования рассматриваются В. Ф. Чертовым как системный фундамент для современных стандартов, программ и технологий обучения. Положения данного исследования, определившего основные векторы развития литературного образования в российской методической традиции, послужили основой методического тезауруса нашей диссертационной работы.

Близость современных требований к содержанию литературного образования требованиям, зафиксированным в методических концепциях конца XIX – начала XX века, свидетельствует о том, что содержательный канон современно-

го литературного образования в общих чертах сложился к началу XX века. Вместе с тем историческая модель литературного образования начала XX века предметно (по областям) была значительно шире современной: она содержала всю сформулированную в современных стандартах область «филология». Однако сужение содержания литературного образования никак не предполагает дефектности его исторической трансформации: данное видоизменение – закономерное проявление исторической специализации литературного образования, обусловленное в том числе и разделением впоследствии предметов «русский язык» и «литература». В то же время потеря для литературного образования теперь смежных для него областей, а в исторической модели областей, в нее входивших, лишает предмет «литература» определенных «рычагов влияния», редуцирует существовавшую литературоцентричность всего гуманитарного образования. Сегодня методика вновь возвращается к метапредметным возможностям и потенциалу предмета «литература», что может стать новым витком расширенного гуманитарного понимания литературного образования, свойственного длительной методической традиции.

Развитие преемственных связей среднего и высшего литературного образования – от истоков их формирования на имплицитном уровне (уровне идей) до утверждения преемственности базисным принципом методики – детерминировано вполне определенными закономерностями. Логика на-

шего исследования подчинена анализу формирования этих закономерностей, выявлению причинно-следственных связей и оценке результатов взаимовлияния основных факторов преемственности среднего и высшего литературного образования.

## Глава II. Литературное образование в конце XVII века: первоначальное установление взаимосвязей между ступенями обучения

В общем просвещении Руси XVII века вычлениить напрямую сегмент собственно литературного образования достаточно сложно в силу того, что отечественная литература этого периода находилась в самом начале своего развития. Как справедливо отмечал А. С. Архангельский, «в течение ряда веков наша литература являлась крайне ограниченной по своему содержанию, литературой собственно местной, удовлетворявшей лишь самым первым насущным потребностям едва грамотного общества <...> питавшейся почти исключительно богатствами других литератур, сначала Византии и южных славян, потом Запада» [Архангельский, 1897, с. 81]. В этой связи, исходя из образовательной ситуации конца XVII века, рассмотрению подлежит, в первую очередь, общее гуманитарное образование (семь свободных мудростей) и, как часть его, *предметный литературный концентр* – грамматика, риторика и пиитика.

Содержательное оформление современной школьной дис-

циплины «литература» – это результат длительного периода дефинитивной и содержательной трансформации дисциплин «грамматика», «риторика» и «пиитика». Данные дисциплины – важнейшие литературные «прапредметы» в российской методической традиции. Чтобы избежать иносказаний в научном тексте, ведущих к неточной трактовке термина «прапредмет», мы объединяем в контексте исследования грамматику, риторику и пиитику в понятие «предметный литературный концентр», опираясь на педагогическую трактовку термина «концентр» в Словаре Д. Н. Ушакова: «Концентр – [от латин. приставки *con-* вместе, со-, и *centrum* – центр]: концентр – это ступень обучения, связанная с предыдущей единством содержания и отличающаяся от нее большей сложностью и объемом» [Ушаков, 2010, с. 451]. Включение в предметный литературный концентр грамматики может вызвать сомнения в контексте современной методики, но, как показывают дальнейшие изыскания, в ранние периоды развития литературного образования грамматика представляла широкую филологическую теорию, включающую собственно грамматические правила, стилистику, а также риторику и отчасти пиитику. Таким образом, употребление понятия «предметный литературный концентр» обусловливается очевидным внутренним «литературно-ориентированным» единством грамматики, риторики и пиитики, а также функционированием данных предметов как на средней, так и на высшей ступени образования, вступающих в этом каче-

стве с самого начала своего распространения в методические и содержательные корреляции.

К основным процессам, определяющим пути становления взаимосвязанных ступеней литературного образования в исследуемом периоде, относятся:

- установление канонов обучения грамоте в начальных школах;
- организация греко-латинских школ как протомодели «повышенного» (среднего) литературного образования;
- формирование методической направленности воспитательных трактатов, адресованных школьникам и юношеству;
- утверждение предметного литературного центра в первой протомодели высшего (в образовательной ситуации XVII века) учебного заведения – в Славяно-греко-латинской академии;
- становление канонических методов и приемов изучения предметов литературного центра;
- создание учебных книг предметного литературного центра для «элементарной» (начальной), «повышенной» (средней) и формирующейся высшей ступени образования.

## **§ 2.1. Предпосылки становления ступенчатого литературного образования. Греко-латинские школы**

В России со второй половины XVII века появляется стремление состоятельных слоев общества дать своим детям образование, превышающее навыки чтения и письма. Образование такого типа, предполагавшее, в первую очередь, знание грамматики, риторики, пиитики, иностранных языков, было востребовано в связи с новыми социальными процессами. В это время происходит системный переход от старой русской книжности, замкнутой в рамках византийского влияния, к новому периоду образования, характеризующемуся сближением с Западной Европой. В политическом отношении XVII век – это время начала реформ, в частности церковной реформы, и, как следствие, – время острых конфликтов между старыми «отеческими» традициями и новыми веяниями светского, мирского характера. Исходя из этого, к определяющим социальным причинам, обусловившим развитие предметов литературного центра в России XVII века, в первую очередь следует отнести:

- необходимость просвещения духовенства для усиления позиций православной церкви в противостоянии католицизму и расколу;



- настоятельная необходимость исправления массовых ошибок в книгах Священного Писания, допущенных малограмотными переписчиками;
- возникновение между Россией и Европой системных международных связей, которые подразумевали наличие не только грамотных, но и хорошо образованных чиновников;
- разрастание государственного аппарата внутри страны, для которого требовались государственные служащие (дьяки и подьячие) в Посольский, Тайный приказ, а также в Приказ печатного дела.

Перечисленные социальные причины обусловили национальное своеобразие становления предметов литературного концентра в XVII веке. Формирующаяся регулярная школа и развитие в ней литературных дисциплин не были единственными желаемыми целями государства. Очевидным подтверждением этой мысли могут служить замечания В. Я. Стоюнина, исследовавшего вопрос о распространении грамотности и книжных сведений в «московский период». Отметим, что ученый отрицает исключительную религиозную обусловленность образования: Москва, по его мнению, расширив пределы государства, должна была сноситься письменно с разными областями и личностями, управление сделалось сложнее. Отсюда возник особенный чиновный или административный класс: дьяки и подьячие, для которых грамотность сделалась потребностью помимо религиозных интересов [См.: Стоюнин, 1864, с. 151]. Социальные при-

чины распространения школ и грамотности рассматривал также авторитетный исследователь XIX века В. Н. Сторожев: «...московскую школу XVII века, – писал он, – создали не идеальное стремление к просвещению, не потребность в умственной выправке и эстетическом комфорте, а простая практическая нужда, нужда в ученых справщиках книг Священного Писания, в образованных переводчиках с иностранных языков, нужда в ловких бюрократах, в знакомых с Европой дипломатах. Такой ход нашего развития представляет ту резкую индивидуальную особенность, которая отличает Русь от ее почтенных коллег в европейском “концерте”» [Сторожев, 1890, с. 2].

До XVII века основным способом приобретения знаний, известным русскому человеку, было домашнее обучение чтению и письму у учителя, после чего следовало самостоятельное чтение книг, имеющихся в обществе. Очевидно, что общий уровень образования к концу XVII века был крайне низким: так, например, священника, который умел наизусть прочесть одну главу из Библии или отрывок из проповеди, считали за ученого человека; а кто умел читать и писать, от того не требовали дальнейшего обучения [См.: Брайловский, 1901, с. 297]. *Начетчество* (навык самостоятельного изучения книг) считалось признаком высокой образованности и оставалось единственно возможным для XVII века способом приобретения знаний после овладения грамотностью.

Отметим, что становление преимущества в препода-

вании литературных дисциплин могло складываться только в рамках институционализации отдельных ступеней обучения регулярной школы, которая «пришла» в Москву в конце XVII века через братские школы Юго-Западной Руси и Киево-Могилянскую академию. В это время в русской школе надолго упрочивается западноевропейская традиция обучения риторике и пиитике. Подчеркнем, что факт существования московских школ, с курсом преподавания выше элементарного, был подвергнут сомнению в исследованиях, ориентирующихся на известную речь профессора Н. Каптерева «О греко-латинских школах в Москве в XVII веке до открытия Славяно-греко-латинской академии» (1889 г.). Позиция же ученых, соглашавшихся с существованием таких школ в допетровской Руси, тяготеет в аргументах к работе Д. Л. Мордовцева «Русские школьные книги» (1861 г.). В своей монографии Д. Л. Мордовцев, опираясь на текст рукописного учебника XVII века (азбуковника), приходит к следующим выводам: 1) школы с курсом преподавания выше элементарного в допетровской Руси существовали; 2) обучение в них не сводилось к обучению письму и грамотности [См.: Мордовцев, 1861, с. 32]. Известные исторические обзоры связывают методику преподавания в школах риторики и пиитики со следующими видами учебной деятельности: работа над переводными трактатами Аристотеля, Дмитрия Александрийского, Цицерона и Квинтилиана; составление преподавателями по этим образцам собственных руководств, от-

личавшихся друг от друга степенью подробностей и различиями в классификациях; практический характер преподавания риторики и пиитики, связанный, прежде всего, с целями церковного проповедничества [См.: Булгаков, 1843, с. 62; Петров, 1867, с. 95; Скафтымов, 1938, с. 120].

В историко-педагогических исследованиях закономерно поднимается вопрос о трудности идентификации уровня «элементарного» (начального) и «повышенного» (среднего) образования данного периода. При отсутствии регламентации любая школа могла выходить за пределы элементарного обучения. Как подчеркивал М. Ф. Владимирский-Буданов, начальное образование не было неподвижным в своих границах, оно «было способно выделить из себя множество переходных оттенков к среднему» [Владимирский-Буданов, 1873, с. 190]. Наше внимание к основным принципам элементарной школы обусловлено двумя причинами: с одной стороны, элементарная школа – единственная образовательная ступень, существующая до подъема образования в конце XVII века; с другой стороны, определение уровня обучения на начальной ступени позволяет вычленить уровень последующей, «средней» ступени. Определения «начальное» и «среднее» образование в рамках исследуемого периода следует употреблять с определенной долей условности, так как в конце XVII века существовали лишь *прото-модели* (в нашем определении) начальной и средней образовательных ступеней, которые в истории методики иденти-

фицируются как «элементарная» и «повышенная». Первой протомоделью высшего литературного образования явилась организованная в 1682 году Славяно-греко-латинская академия.

Существование элементарных школ, в которых обучение шло по старым традициям, в науке не подвергается сомнению [См.: Н. Каптерев, 1889, с. 588; Демков, 1913, с. 196; Владимирский-Буданов, 1873, с. 190]. Данная ступень была представлена приходскими школами, цели обучения в них не распространялись далее умения читать и писать. Обучение грамотности в низших школах происходило с помощью таких учебных книг, как азбука, часослов, псалтирь. Важно определить, признавались ли основные предметы, письмо и чтение, конечными целями обучения приходской школы или являлись средствами для приобретения дальнейших знаний и нравственного развития. Как нам представляется, в условиях XVII века элементарное образование было не столько первоначальной ступенью образования, сколько условием для приобретения дальнейших литературных знаний. Тесно слитое с воспитанием, элементарное образование, несмотря на свой низкий уровень, имело широкое социальное значение – оно было всеобщее и равное.

Литературное образование в XVII веке при отсутствии массовой регулярной школы остро нуждалось в нормализующих контурах, определявших методические, психологические и нравственные основания обучения. Первоначаль-

ную нормативность и предметное структурирование предметного литературного центра в определенной степени осуществляли воспитательные трактаты и руководства. В них содержались специальные методические указания учителю. Методический потенциал воспитательных трактатов XVII века рассмотрен нами подробно в монографии «Преемственность литературного образования от средней к высшей школе в российской традиции XVII–XIX веков» (М., 2011). Здесь же представлен анализ небольшого педагогического сочинения С. Полоцкого «Книжица вопросов и ответов, иже в юности сущим, зело потребны суть», в котором сосредоточены методические приемы овладения «грамматическим учением». Начинается это наставление обычным для того времени стихотворным предисловием, раскрывающем взгляды автора на «книжное учение», которое посылно всем людям, имеющим «здравый разум»: «Разум же здрав имеющим удобно и возможно стяжати книжное учение» [Цит. по: Н. Смирнов, 1898, с. 12]. Но оно, по мнению автора, приобретает не сразу, а только после длительного опыта. Приобретение же этого учения должно начинаться с юных лет. Далее С. Полоцкий переходит к рассмотрению значения отдельных наук: на первом месте у него стоит богословие, второе место занимает грамматика: «Лепотно ти есть и грамматическому разумению внимати, ему же навикнув, можеши право глаголати и писати» [Цит. по: Н. Смирнов, 1898, с. 13]. Все предисловие посвящено широ-

кому значению для образования семи свободных мудростей, весьма смелой мысли для Москвы XVII века, в большой мере живущей еще по традициям Ярослава Мудрого и Владимира Мономаха. Одну из частей своего наставления С. Полоцкий посвящает вопросу «о грамоте и о ея строении»; причем надо заметить, что под грамотой он разумеет не столько обучение чтению и письму, сколько возможность развития в юности. Он начинает с понятия устной и письменной речи: «грамота есть умение человеческое словесем всяка вещания: гласованием изъявлено в слышание и разумение; а писанием изложено в видение и наставление смысла, еже глаголати ко всякой потребе <...> грамота есть предложение разуму исправление» [Цит. по: Н. Смирнов, 1898, с. 25]. Содержание грамоты (науки) составляет все, что может быть осмыслено человеком, она «сообщает великую мудрость, учит изяществу», то есть делает человека образованным и искореняет невежество. Самый процесс обучения наукам идет постепенно, «прежде по малу, и потом во многое множество расширяется» [Цит. по: Н. Смирнов, 1898, с. 27]. «Книжица» – по нашим представлениям – образец типичной для науки XVII века нечленимости дидактического и методического содержания воспитательных трактатов. Ценность работы С. Полоцкого, являющегося одной из ключевых фигур в процессе становления русской школы, заключается в том, что гуманитарное образование, центром которого он считает грамматику, утверждается важным средством развития личности.

Высокие цели грамматики (сообщение «великой мудрости» и обучение изяществу) обуславливают иные, более широкие по сравнению с современностью, границы дисциплины. Очевидно, что обучение «изяществу» в конце XVII века выходит за пределы освоения грамматических норм и с большой долей вероятности включает риторику и пиитику.

Развитие международных связей и необходимость просвещения духовенства привели к пониманию того, что уровень грамматических знаний в «низшей» (начальной) школе не удовлетворяет общим церковным и государственным задачам. На службу правильному толкованию священных книг и развитию связей с Европой должно было встать изучение грамматики, риторики, пиитики, философии и богословия. Сочетание именно этих предметов позволило бы избежать искажения сакральных религиозных текстов, что было нередким явлением при книжном самообразовании. Таким образом, первоначальное становление литературного образования имело утилитарную церковно-государственную обусловленность, что подтверждается в целом ряде специальных исследований [См.: Сменцовский, 1899, с. 2; Сторожев, 1890, с. 2; Пыпин, 1898. Т. 2, с. 320; Скафтымов, 1938, с. 120]. Первоначальной целью внедрения дисциплин литературного центра было не развитие самих предметов, а решение общих вопросов, стоящих перед государством и православной церковью.

*Греко-латинские школы.* Приступая к анализу первоначального



чального периода функционирования протомоделей средних школ, следует констатировать наличие двух противоположных позиций о возможности их существования в XVII веке. Так, например, Н. А. Каптерев свидетельствует: для повышения образовательного уровня нужна была, по мнению русских, не средняя или высшая школа, а прежде всего, новые книги, из которых с помощью простого чтения каждый сам мог бы извлечь нужные сведения, не прибегая к обучению в школе [См.: Н. Каптерев, 1889, с. 626–627]. Иными словами, самостоятельное чтение книг должно было заменить собой среднюю и высшую ступень обучения; следовательно, нужно было позаботиться не об устройстве греко-латинской школы, а об усиленных переводах книг с латинского и греческого языков. Позиция Н. А. Каптерева, подвергающего сомнению факт существования греко-латинских школ, как нам представляется, основывается на неразвитости в ситуации XVII века государственных и общественных установок на создание регулярной школы, поэтому несомненным фактом ученый считает функционирование только Типографской школы, у которой была четкая практическая ориентированность на получение конкретной профессии печатника.

В противовес позиции Н. А. Каптерева, целый ряд исследователей (см. работы Д. Л. Мордовцева, И. Е. Забелина, С. Н. Брайловского, Л. Н. Майкова, И. А. Татарского, А. А. Галкина, Л. В. Волкова) ссылаются на свидетельства о реально-

сти существования школ в расходных документах Казенного приказа Московской патриархии. В частности, в «Материалах для истории, археологии и статистики города Москвы» И. Е. Забелин исследует документы Казенного приказа патриархии и приводит расходы на Заиконоспасскую школу, школу при Печатном дворе и в Богоявленском монастыре [См.: Забелин. Материалы, 1884. Т. I, с. 401]. По нашему мнению, школы в Москве существовали, но, поскольку именно в это время понятие «школа» только складывалось и основательно отличалось от сложившегося позднее, ученым было трудно идентифицировать учебные заведения XVII века как традиционный институт школы.

Организация регулярной школы была связана с важным вопросом культурно-религиозного свойства: какому языку следует отдать предпочтение в будущей школе, греческому или латинскому. В исторических источниках утверждается, что к концу XVII века классические языки в русском образовании становятся средством идеологического влияния, латинский язык связывают с католичеством, греческий – с православием [См.: Н. Каптерев, 1890 с. 630; Пыпин, 1898. Т. II, с. 320; Рогов, 1979, с. 15]. Функционирование первых регулярных школ в XVII веке, Чудовской и Спасской, связано с деятельностью двух выдающихся ученых, выпускников Киевской коллегии, Епифания Славинецкого и Симеона Полоцкого, являвшихся представителями в определенной степени противостоящих в реалиях русской жизни XVII ве-

ка культура: восточной (греческой) и западной (латинской). Вместе с тем вероисповедная разнонаправленность школ не становилась причиной различий в преподавании в школах грамматики, риторики и пиитики.

В ряде исследований подчеркивается, что преподавание в Чудовской школе осуществлялось в школе преимущественно на греческом языке, и не столько по учебнику, сколько практически, в процессе углубленного анализа оригинала текста и его перевода [См.: Брайловский, 1890, с. 18; Сторожев, 1890, с. 3; Рогов, 1979, с. 149]. Свидетельств изучения риторики питомцами Чудовской школы не сохранилось, в отличие от Спасской школы, где преобладала «латинствующая» риторика и пиитика [См.: *Майков*. Симеон Полоцкий. 1889, с. 17; Татарский, 1886, с. 179].

Спасская школа, организованная в Заиконоспасском монастыре, была предназначена для обучения подьячих Приказа тайных дел. В школе изучались латинский язык и грамматика, недостаток которой постоянно указывался как причина ошибочного толкования Священного Писания. Также учащиеся упражнялись в сочинении вирш и ораций, этот факт подчеркивает значимость риторики и пиитики как учебных предметов. Как нам представляется, зрелый возраст учеников, уже имевших, без сомнения, некоторые сведения и способности, требовавшиеся для службы в Тайном приказе, указывает на то, что учебный курс Спасской школы с самого начала соответствовал не элементарному, а скорее, «по-

вышнему» образованию. Грамматика, риторика и пиитика, изучавшиеся в Спасской школе, составляли, очевидно, такой же объем литературных знаний, который был принят и в других московских школах, но с отличиями в характере преподавания данных дисциплин, обусловленными возрастными характеристиками учащихся.

Образовательные инициативы Симеона Полоцкого простирались значительно шире, нежели преподавание дисциплин литературного центра: он выступает за создание в Москве высшего учебного заведения, составляет учебный план предполагаемого университета, создает собственную возрастную классификацию периодов обучения. При преемнике Симеона Полоцкого Сильвестре Медведеве, читавшем латинский язык, грамматику, риторика, были составлены для школы «Грамматические правила» и «Словесное учение» (риторика). Сохранились свидетельства демонстрации учениками школы достигнутых ими успехов в ораторском искусстве перед патриархом [См.: Забелин, 1884. Т. I, с. 392, 975]. В истории литературного образования школы Симеона Полоцкого и Сильвестра Медведева может быть причислена к учебным заведениям пролатинского характера, имеющим главными предметами латинский язык, грамматику и риторика.

Как свидетельство укрепления позиций «грекофилов» в 1681 году организуется школа при Печатном дворе. Возникнув изначально как школа, готовившая переводчиков с

греческого языка для Печатного двора, она быстро переросла свое назначение: в школе имелся начальный класс «словенского языка» и средний класс «греческого языка и писания», чем в значительной мере и объясняется многочисленность ее учеников, намного превосходившая потребности Печатного двора. Судя по тому, что ученики школы на Рождество 1685 г. произносили «приветственные орации» патриарху [См.: Забелин, 1884. Т. I, с. 1042–1043; Рогов, 1979, с. 151], в школе изучалась и риторика, уже никак не связанная с деятельностью Печатного двора.

Наиболее заметным результатом победы греческой партии над латинской в становлении регулярной русской школы было открытие в 1679 году Типографской школы. В педагогической литературе выяснены обстоятельства возникновения Типографской школы, ее структура, число учащихся [См.: Древн. рос. виблиофика, 1791. Т. XVI, с. 296; Н. Каптерев, 1889, с. 653; Брайловский, 1901, с. 26; Галкин, 1913, с. 53]. Историография школы неоднозначно определяет уровень обучения в этой школе. Исследователи XIX века склоняются к тому, что школа была низшим учебным заведением. Учащиеся разделялись на два класса: старший – греческого писания, младший – «словенского» языка. Современные исследователи считают, что курс школы превышал начальный уровень. Исследуя характерные черты организации учебного процесса в школе, ученые полагают, что первые два года школа давала начальное образование. Об этом сви-

детельствует подбор учебной литературы: в 1681 году иеромонаху Тимофею, первому руководителю школы, в Приказе книгопечатного дела было отпущено 50 азбук, 10 учебных псалтирей и 10 часословов [См.: Волков, 1983, с. 90; Рогов, 1979, с. 151]. Это были именно те книги, с помощью которых в России XVII века давалось начальное образование: азбука – учебник для младшего класса, псалтирь и часослов – для старшего, следовательно, в школе было около 60 учащихся, разделенных на два класса.

К 1684 году Типографская школа превратилась в учебное заведение, включавшее как начальную школу, так и ступень училища, готовившего переводчиков для Печатного двора. Исследователи отмечают, что в 1684 году школа, кроме часословов, получала из Приказа книгопечатного дела «апостолы», использование которых в качестве учебных книг было не характерно для большинства древнерусских школ, в то время как известна практика их использования в обучении царских детей [См.: Демков, 1913, с. 189; Волков, 1983, с. 91].

Вопрос о факте преподавания риторики в Типографской школе остается открытым. Так, А. И. Рогов отвечает на этот вопрос утвердительно, отмечая, что ученики школы на Рождество, 1685 года произносили «приветственные орации патриарху» [Рогов, 1979, с. 151]. Однако в материалах, опубликованных И. Е. Забелиным, указывается, что 26 декабря, 1685 года «поздравительные речи» патриарху говори-

ли братья Лихуды и их ученики, занимавшиеся в то время в Богоявленской школе, и руководитель Типографской школы иеромонах Тимофей [Забелин, 1884 Т. I, с. 1042–1043]. Опираясь на сведения о наличии всего двух отделений школы, «словенского» и греческого, можно сделать вывод о том, что программа Типографской школы была более узкой по сравнению с другими школами Москвы, в частности, со Спасской школой периода Сильвестра Медведева, где в 80-х годах XVII века изучали не только грамматику, латинский язык, но и риторику.

Определенная регламентированность учебного процесса в Типографской школе, как нам представляется, косвенно подтверждается фактом ее присоединения в 1687 году к Славяно-греко-латинской академии, что, в свою очередь, может свидетельствовать о зарождающихся связях предметного центра, в том числе и литературного, а также методов обучения литературным дисциплинам в московских школах и в Славяно-греко-латинской академии. В нашей оценке Типографская школа явилась первым крупным государственным образовательным учреждением, с сохраненными документально свидетельствами о преподавании отдельных дисциплин литературного центра.

Как нам представляется, политические и философские различия восточных и западных теологических доктрин не означали их антагонистической несовместимости в контексте русского литературного образования конца XVII века. В

русле данного противостояния в Москве во второй половине XVII века возникают школы, в ряде которых изучаются не только иностранные языки и грамматика, но и предметы, связанные с более широким характером образованности, такие, как риторика и пиитика. Общее методическое значение греко-латинских школ состоит в том, что это были первые регулярные школы с обязательным преподаванием предметного литературного центра – грамматики, риторики и пиитики. Методика, принятая в московских школах, стала основой для развития предметного литературного центра в первом высшем учебном заведении.

Конкретные *методические приемы* обучения предметам литературного центра в образовательной ситуации XVII века не имели четкого разделения по возрастам и ступеням обучения: можно говорить только об использовании на этапе начальной школы характерных приемов обучения чтению, а на этапе средней – приемов обучения гуманитарной части семи свободных мудростей (грамматике, риторике и пиитике). При начальном обучении церковно-славянскому языку, а позже латыни и греческому широко использовался *метод многочастного повтора*. Принцип «повторение – мать учения» был положен в основу учебной работы с такой учебной литературой, как псалтирь, часослов, буквари: «Характер древней педагогики был таков, что нельзя было выучиться читать, не выучив вместе с тем наизусть и всего содержания азбуки; этому особенно способствовало непрестанное повто-



рение, без которого нельзя было и заглянуть на новую страницу» [Демков, 1913, с. 206]. Наиболее распространенными методами обучения риторике и пиитике, используемыми при изучении художественных и канонических текстов, считались: фигура умолчания; акrostих как средство усвоения азбуки; использование стихотворных, метрически организованных текстов. *Фигура умолчания*, или очень тихое произнесение кульминационных мест в молитвенных текстах, преследовала чисто воспитательные цели – формирование благоговейного отношения к церковным таинствам.

Методическое звучание в период XVII века приобретала формальная структура произведения: с развитием процесса канонизации святых и отражением этого процесса в гимнографии на Руси начинает активно использоваться акrostих, структура которого помогала запоминанию важнейших церковных текстов и правил, а также, на этапе обучения чтению, способствовала усвоению азбуки. О. В. Сосновская, анализируя арсенал методических приемов обучения грамоте, обращает внимание на использование рифмованных стихотворных текстов и создание акrostиха для особого выделения важного учебного материала [См.: Сосновская, 2004, с. 42]. Сложилась традиция начинать и заканчивать письменные учебные произведения стихотворной речью. Употребление *стихотворной речи* как дидактического средства было характерно как для учебников, так и воспитательных руководств. По определению В. К. Былинина, «метрически орга-

низованные тексты нередко служили *настоящим сигнификантом* (курсив мой. – Е. Г.) наиболее значимых с дидактической точки зрения фрагментов, требующих особого выделения и запоминания» [Былинин, 1983, с. 47]. Современные исследователи отмечают, что стихотворный текст часто встречался в школьных азбуковниках, содержащих рекомендации по стихосложению [Былинин, 1983, с. 52; Фарзтдинова, 1983, с. 222; Сосновская, 2004, с. 42]. Школьная поэзия, распространенная в XVII веке, служила «образцом» для стихотворных упражнений учащихся и высоко ценилась в качестве средства обучения. Чтобы составить стихотворение на заданную тему, ученик обязан был решить, как и о чем конкретно писать (*invenio*), подобрать нужную топику – «фигуры мысли» и «фигуры слова» (*elocutio*), и, наконец, изящно и правильно расположить их (*dispositio*). Он также должен был стремиться к тому, чтобы, соразмерив аллегории, идеограммы и символы, придать всему сочинению мнемонический, многозначимый характер. Надо отметить, что и целью обучения грамматике уже в этот период провозглашается не только обучение теории языка, но и приобретение умения «правильно строить» любые тексты на изучаемом языке [См.: Мечковская, 1989, с. 204].

В конце XVII века утверждается новое средство обучения риторике и пиитике – *техника театрализации*, а именно, постановка учащимися драм духовного содержания. Под руководством наставников несколько раз в год в школах разыг-

рывались пьесы духовно-нравственного содержания. Методические задачи школьного театра XVII века как средства изучения риторики и пиитики, на наш взгляд, сочетались, прежде всего, с задачами морального и идейного воспитания: «Претворяя книжное в лично переживаемое, – пишет Л. У. Звонарева, – театр сильнее, чем книга, воздействовал на юных зрителей. Отвлеченные примеры благочестия, добродетельной жизни, служения Родине на глазах обретали живую плоть» [Звонарева, 1983, с. 66]. Зачинателем использования приема театрализации в русской традиции при обучении риторике и пиитике был С. Полоцкий. Судя по тематике крупнейших драматических произведений С. Полоцкого («Трагедия о Навуходоносоре», «Комедия притчи о блудном сыне»), педагог смотрел на театр, прежде всего, как на методическое средство. Отметим, что С. Полоцкий, создавая свои драматические произведения, безусловно, вынужден был ориентироваться на степень образованности окружающих. Так, например, в его пьесах почти отсутствуют аллегории, причина этого – неразвитость аллегорических фигур в театральной практике России XVII века в отличие от европейской традиции того времени. Кроме развернутых постановок, в методической практике использовались такие приемы, как *декламация* и *публичные выступления*. Декламации развивали память и воображение учащихся, а публичные речи помогали овладевать ораторскими навыками, считавшимися необходимым признаком образован-

ности [См.: Полевой, 1900. Т. I, с. 304; Звонарева, 1983, с. 74]. В дополнение к этому, как нам представляется, декламации совершенствовали дикцию и облегчали обязательное в школьной практике заучивание сентенций из древних авторов.

Перечисленные методические приемы имеют прямое отношение к развитию речи учащихся: многочастное повторение, фигура умолчания, создание собственных стихотворных и прозаических текстов, декламации, воспроизведение духовных драм на сцене коррелируют, прежде всего, с литературным предметным концентром. Мы разделяем позицию О. В. Сосновской, подчеркивающей, что первым теоретическим знанием для русского учащегося становится знание филологическое (лингвистическое и литературоведческое), а новый способ обучения, связанный со словесной практической деятельностью учащихся, выступает как элемент литературного образования [См.: Сосновская, 2004, с. 48]. Следует добавить, что литературное «звучание» имели не только методические приемы, но и значительная часть свободных мудростей, где литературе «принадлежало» первых два из семи предметов – грамматика и риторика.

Рассматривая методические приемы предметного литературного концентратора, не стоит переоценивать степень свободы ученика и учителя в период становления русской школы. Методы преподавания в конце XVII века основывались на жестких авторитарных канонах. Известно высказывание

советского методиста В. А. Десницкого, определявшего методику данного периода как *феодалную*: «основанная на бесконечном повторении, требовавшая механического усвоения, книжного буквализма с ее изощренными и лишеными смысла мнемоническими приемам (латинские вирши с терминами грамматики, логики и т. д.), феодальная методика не знала ни слабых, ни сильных. Она одинаково давила на всех учащихся без всякого учета своеобразия их интересов и способностей» [Десницкий, 1936, с. 8]. Отбросив социологическую нарочитость высказывания, стоит согласиться с ученым в том смысле, что формализованные, доведенные до автоматических навыков приемы работы с текстом долго удерживали методику литературного центра в статическом состоянии. Вместе с тем функционирование эмпирических приемов изучения художественного текста, институциональные устремления по созданию средней ступени образования (греко-латинских школ) подготовили почву для организации Славяно-греко-латинской академии, в которой предметный литературный центр, наряду с греческим, латинским и «словенским» языками, стал основным образовательным ядром.

## **§ 2.2. Славяно-греко-латинская академия как протомодель высшего литературного образования**

Важным этапом в организации первой протомодели высшего литературного образования, Славяно-греко-латинской академии, была «Привилегия» (проект или учредительная грамота организуемой высшей школы). В предисловии к «Привилегии» (1682 г.) говорилось о главном мотиве, побудившем правительство основать Академию, который, на наш взгляд, полностью соответствует идеологическим реалиям своего времени: важность и польза знаний, с помощью которых расширяется и сохраняется православная вера [См.: Древняя российская вифлиофика, 1788. Т. VI, с. 406].

Содержание «Привилегии» убедительно показывает, что Академии предполагалось придать характер почти независимой и самостоятельной корпорации. На Академию возлагались также обязанности контролировать деятельность всех школ и даже домашних учителей. Учителя ее должны были строго проверяться с точки зрения чистоты своей православной веры.

Подавляющее большинство исследователей образования периода Славяно-греко-латинской академии в Москве констатируют влияние на текст «Привилегии» как сторонников

греческого, так и латинского учения, которые стремились придать по аналогии со средними школами предполагаемой высшей школе греческий или латинский характер образования [См.: Галкин, 1913, с. 41; Демков, 1913, с. 196; Татарский, 1886, с. 263; Н. Каптерев, 1889, с. 654; Рогов, 1979, с. 152].

По «Привилегии» предполагалось включить в курс обучения науки гражданские и духовные: изучение славянского, греческого, латинского и польского языков, грамматики, пиитики, риторики, диалектики, философии и богословия. Об этом прямо сказано в грамоте царя Федора Алексеевича, посвященной устройству в Москве Академии: «И благоволим в царствующем нашем и богоспасаемом граде Москве при монастыре премудрости и смысла подателя Всемилоствивого Спаса, иже в Китае на песках, нарицаемом Старый, на взыскание юных свободных учений мудрости, и собрания общаго ради от благочестивых и в писании божественном благоискусных дидаскалов, изошрении разумов <...> храмы чинном Академии устроить; и во оных хошем семена мудрости, то есть науки гражданския и духовныя, наченше от грамматики, пиитики, риторики, диалектики, философии разумительной, естественной и нравной, даже до богословии учащей вещей божественных, и совести очищения постановити» [Древ. рос. виблиофика, 1788. Т. VI, с. 401–402]. Таким образом, согласно проекту, академия должна была стать высшей школой с общеобразовательным курсом, готовив-

шей молодых людей для всех областей общественной деятельности.

Началом общеобразовательного курса в «Привилегии» утверждаются грамматика, риторика, пиитика. Большинство учеников были уже подготовлены к прохождению среднего и высшего образования, так как часть учеников пришла в академию, проучившись в Типографской и Богоявленской школах. Менее чем за полгода число учащихся возросло до 164 человек, из них в низшем классе учились 120 человек, остальные в среднем и высшем [См.: Забелин, 1884. Т. I, с. 1044; Рогов, 1959, с. 140]. Среди слушателей академии были и вновь принятые, неподготовленные ученики. Для них в качестве подготовительного класса при академии была создана так называемая «русская школа», или школа «словенского книжного писания», в которой обучали русской грамоте, а затем и «греческому книжному писанию», в чем не было необходимости у выпускников Типографской и Богоявленской школ. За низшим классом шел средний, где преподавались грамматика и латинский язык; в высшем классе изучались риторика, диалектика, логика, физика [Забелин, 1884. Т. I, с. 393; Рогов, 1959, с. 141; С. Смирнов, 1885, с. 49].

Как указывает историк Славяно-греко-латинской академии С. Смирнов, подробных свидетельств о содержании и методах классического учения при первых преподавателях академии братьях Лихудах не сохранилось. Была очевидна только постепенность в сообщении ученикам научного зна-



ния. Исходя из этого принципа, «учение начиналось грамматикой, и ее читали в трех классах: первый, низший, назывался *infima*, второй класс – *media*, а третий, высший – *suprema*» [С. Смирнов, 1885, с. 67]. В этом последнем классе читали грамматику в таком виде, чтобы приготовить учеников к риторике. Грамматикой начинался курс семи свободных мудростей. Изучение шло настолько успешно, что на Рождество следующего года ученик Иосиф Афанасьев и семеро его товарищей уже приветствовали патриарха «орациями» собственного сочинения [См.: Галкин, 1913, с. 68; Рогов, 1979, с. 155].

Исследователи, анализируя учебники, написанные Лихудами с 1686 по 1693 год, отмечают строгий формально-логический метод преподавания в академии [См.: С. Смирнов, 1855, с. 44; Демков, 1913, с. 276; Галкин, 1913, с. 67]. В этом отношении Московская академия повторяет рационалистическую методику Киево-Могилянской академии. Выработанная в этом учебном заведении методология основывалась как на идеях античности и схоластики, так и на развивающихся в Европе принципах гуманизма. Как пишет В. П. Вомперский, «в Москву “новая школьная ученость” пришла во многом при посредничестве выпускников Киево-Могилянской коллегии, прошедших польскую школу риторики и пиитики, знакомых как с латинской, так и с византийской образовательной традицией» [Вомперский, 1988, с. 29].

Федор Поликарпов, автор «Исторического известия о

Московской академии» (1726 г.), свидетельствует, что успехи учеников были блистательны: за три года они могли говорить на обоих языках и перевели несколько книг на славянский язык. Хотя преподавались оба классических языка, основным иностранным языком был греческий, а с ним и все образование имело грекофильскую направленность, отчего и сама академия именовалась «еллино-славянской» [См.: Древняя российская вифлиофика, 1791. Т. XVI, с. 296]. Педагогическую систему, принятую в академии при Лихудах, за недостаточностью сведений воспроизвести сложно. Несомненно одно: при многочисленности учащихся в академии практиковалась ланкастерская система преподавания (старшие ученики руководили занятиями младших). В записях Патриаршего Казенного приказа в качестве помощников Лихудов в их педагогической деятельности упоминаются старосты из состава старших учеников, помогавших обучать младших [См.: Забелин, 1884. Т. I, с. 1047, 1072].

Что касается известных методик, используемых в Славяно-греко-латинской академии, то, в первую очередь, следует отметить в качестве характерного приема для высшей школы того времени форму *диспута*. В 1694 году, наставляя московское учительство, патриарх иерусалимский требовал, чтобы учеников, в целях лучшего усвоения ими диалектики, каждый воскресный и праздничный день заставляли вступать в ученые споры между собой и чтобы патриарх путем особого испытания ежемесячно проверял успехи учеников

[См.: Галкин, 1913, с. 82]. Нужно иметь в виду, что диспуты, устраиваемые в академии, далеко не всегда служили действительным показателем развития, находчивости и диалектических способностей участников. Дело в том, что диспуты велись учениками всякий раз по строго определенному шаблону и, скорее, выглядели как простой пересказ (в лицах) заранее заученных вопросов и ответов. Как справедливо отмечает В. И. Аннушкин, в академии данная методика сводилась к составлению и произнесению речей, которые учитель должен был исправлять и комментировать. Результатом обучения было произнесение поздравительных речей перед высокими особами [См.: Аннушкин, 1989, с. 212]. Упоминаний о произнесении поздравительных «ораций» в историко-педагогической литературе, как уже указывалось выше, нет недостатка.

В науке существует мнение о том, что, учрежденная по образцу Киевской коллегии, Славяно-греко-латинская академия представляла возможность образования только для духовенства и, особенно, для высших духовных лиц [См.: Галкин, 1913, с. 67; Забелин, 1887, с. 13]. Иными словами, академический тип учения предполагал распространение в собственном смысле церковной образованности. Основной задачей утверждалось правильное, то есть православное, понимание и толкование Священного Писания. Все свободные мудрости были направлены исключительно на решение этих задач, академия готовила проповедников, риторов, диалек-

тиков, умеющих читать, переводить, объяснять и доказывать истину святого учения и святых книг. Как пишет И. Е. Забелин, «она [наука] была поставлена, так сказать, в священной ограде вероучения и высилась пред остальным миром непогрешимою святынею божественного писания» [Забелин, 1887, с. 14]. Таким образом, свободные мудрости (грамматика, риторика и пиитика), с точки зрения А. А. Галкина и И. Е. Забелина, не носили в академии характер мирских светских наук, используемых в житейском и государственном обиходе.

Противоположная точка зрения была высказана М. И. Демковым, утверждавшим, что Славяно-греко-латинская академия, как и Киевская коллегия, явилась школой непрофессиональной, даже не духовной, а общей, чем-то вроде древнерусского университета [См.: Демков, 1913, с. 282]. Подтверждением мысли М. И. Демкова может служить § 5 «Привилегии», в котором право поступать в студенты академии предоставлялось «всякого чина, сана и возраста людям, точию православныя христианския восточныя веры» [Древняя рос. виблиофика, 1791. Т. VI, с. 406]. Удаление Лихудов из академии в 1694 году весьма неблагоприятно сказалось на учебном процессе. Лихудов сменили в академии их ученики, которые по своему образованию и педагогическому опыту не могли в полной мере заменить своих предшественников. Характерно, что в записях Патриаршего Казенного приказа приемники Лихудов называются школьниками, а не учителями.

лями [См.: Забелин, 1884. Т. I, с. 1047, 1072]. Круг наук академического курса после Лихудов был значительно сокращен. Вместе с тем грамматика, риторика и пиитика остались предметами преподавания, так как последователи Лихудов освоили их сами под руководством Лихудов. Все эти науки читались по учебникам, составленным Лихудами.

Став обязательными предметами греко-латинских школ и Славяно-греко-латинской академии, грамматика, риторика и пиитика явились теми литературными дисциплинами, на содержании которых осуществлялись первоначальные связи, взаимозависимости и содержательная дифференциация среднего и высшего литературного образования конца XVII века.

## § 2.3. Учебники предметного литературного центра для элементарной, повышенной и высшей ступени

В русском литературном образовании последних десятилетий XVII века особое место занимает *учебная книга*, на материале которой осуществлялись содержательные взаимосвязи создающихся в этот период средней и высшей ступеней обучения. Обязательным учебником литературного центра для начальной и средней ступеней была *грамматика*. Следующими за ней по распространенности учебными книгами из литературного центра, изучавшимися на средней и высшей ступенях, были *учебники риторики и пиитики*. Как нам представляется, возрастная безадресность данных учебников и само распространение грамматик, риторик и пиитик практически на всех условных ступенях образования – это два основных фактора формирования структурной преемственности в обучении литературным дисциплинам этого периода.

В целом ряде историко-методических исследований XIX – XX веков учебник предметного литературного центра рассматривается как важнейший норматив объема и содержания литературных дисциплин (см. работы Д. Л. Мор-

довцева, М. Н. Сменцовского, Л. Н. Майкова, Н. Н. Полевого, А. Н. Пыпина, С. С. Смирнова, А. Н. Рогова, Н. Б. Мечковской, В. Ф. Чертова, О. В. Сосновской). Значимость регулятивной функции учебника была равна значимости возникших значительно позже программ обучения. Функция регуляции объема и содержания была актуальной для учебника литературного центра, прежде всего потому, что российские учебные заведения этого периода характеризовались значительной степенью условности их ступенчатого статуса. Так, например, элементарная школа могла выходить из пределов начального звена в силу преподавания в ней грамматики, а подчас и риторики; а некоторые греко-латинские школы, исходя из сведений об их литературном центре, представляли объединение, условно говоря, средней и высшей ступени. Таким образом, процесс институционализации регулярной школы происходил одновременно со становлением учебников литературного центра для формирующихся начальной, средней и высшей ступеней образования.

Определенная условность в выяснении уровней отдельных ступеней школьного образования, в том числе и литературного, не раз отмечалась отечественной наукой. По мнению О. Е. Кошелевой, в данный исторический период была возможна лишь предварительная дифференциация ступеней образования, различающая начальную и «повышенную» ступени [См.: Очерки истории, 1989. Т. I, с. 57]. Мы связываем, как уже подчеркивалось, термин «повышенное» обра-

зование с уровнем обучения литературным дисциплинам в организованных в конце XVII века греко-латинских школах, включавших в преподавание грамматику, риторику и пиитику. Вместе с тем учебники грамматики, риторики и пиитики XVII века не имели конкретного адресата и не содержали прямых указаний на то, какой ступени обучения они адресованы. В данном периоде развития литературного образования не ступени обучения формировали объем и содержание предмета, а «безадресные» учебники грамматики, риторики и пиитики являлись методическим средством формализации уровня литературной подготовки учащихся.

Чтобы четче представлять уровень изучения грамматики, риторики и пиитики в «повышенном» и высшем образовании, следует начать с базовых учебников начальной школы (азбук, букварей, азбуковников и грамматик). Анализ учебной литературы, используемой в элементарном образовании, показывает, что направлено оно было, главным образом, на развитие логического мышления и изучение отечественного языка (чтение, письмо и грамматика), что можно считать одновременно и двумя определяющими целями элементарного образования. Подавляющая часть исследователей учебной книги XVII века считает, что способы и объем элементарного образования середины XVII века соизмеримы с содержанием азбуки и букваря [См.: Владимирский-Буданов, 1873, с. 193; Извеков, 1872, с. 739; Демков, 1913, с. 300; Брайловский, 1901, с. 283; Рогов, 1979, с. 159]. В то же время



дошедшие до нас азбуки, буквари и азбуковники решали не только задачи обучения чтению и письму. Как нам представляется, круг предметов и сведений, включенных в эти учебники, представлял своеобразную энциклопедию элементарного образования. Надо иметь в виду, что условность уровня начальной ступени обучения приводила к тому, что начальная школа могла выходить из пределов элементарного обучения. Увидеть «оттенки среднего» (термин М. Ф. Владимирского-Буданова) на начальной ступени образования в России второй половины XVII века позволяет анализ учебной литературы – азбук, букварей, азбуковников и грамматик.

Как отмечается в исторических источниках, сам факт функционирования *азбук* и *букварей* может свидетельствовать о значительной распространенности начальных школ [См.: Мордовцев, 1861, с. 28; Рогов, 1979, с. 159]. Сохранившаяся книга Кариона Истомина «Букварь языка славенска хотящим детям учиться чтения, писаний начало всех письмен достолепное начертание», несомненно, относится к учебно-педагогическим сочинениям для элементарной школы. В посвящении к своей книге Карион Истомин упоминает царевича Алексея Петровича, «достигшего седьмого лета возраста своего», такое упоминание не случайно: известно, что Карион Истомин исполнял обязанности домашнего учителя в царской семье, и, следовательно, основной адресат его букваря – семилетний сын Петра I [См.: Истомин, 1694, л.

2]. Отличительная черта этого букваря – направленность на разъяснение законов и правил фонетики и графики славянской речи, в нем дается сама азбука, слоги двуписьменные и триписьменные, а также многочисленные тексты, являющиеся сакральными для верующего православного человека. Карион Истомин считает необходимым включить в азбуку десять заповедей Ветхого Завета, приветствия и стихи на Рождество Христово [См.: Истомин, 1694, л. 23–26, л. 47–58]. *Цель обучения грамоте*, которую сам перед собой ставит автор букваря, – *подготовка детей к дальнейшему образованию*. Об этом он прямо говорит в предисловии к учебнику в свойственной ему поэтической форме:

«Отроче юный, от детства учися // Письмена знати и  
разум потщися,  
Не возленися трудов положити, // Иметь бо тебе польза  
много быти».

[Истомин, 1694, л. 1].

Букварь знакомит читателя с важнейшими грамматическими правилами и формами родного языка. Существенный недостаток букваря – отсутствие в нем текстов для чтения нецерковного содержания; в то же время следует отдавать себе отчет в существовании жестких канонов любого печатного слова рассматриваемого периода, непременным условием которого были тексты Священного Писания. Следуя этим канонам, К. Истомин завершает Букварь проповедью Нов-

городского архиепископа Геннадия, одного из непререкаемых авторитетов православной церкви XVI века. В учебнике проводится мысль, звучащая позднее во многих учебных пособиях конца XVII – начала XVIII веков: в Увещании (заключении) к своей книге К. Истомин говорит о значении образования для развития личности: спасение – в красоте души, «красоту души учение вводит, а умный детище в чтении мнозеей ходит» [Истомин, 1694, л. 95].

Следует отчетливо представлять, что буквари XVII века довольно точно передавали направленность и характер своего времени и не вносили каких-либо новых и радикальных идей в методику обучения грамоте. Процесс обучения можно охарактеризовать как буквальное заучивание всего, что написано в книге. Учитель озвучивал информацию, ученики ее пассивно воспринимали. Наряду с этим следует признать, что со времени издания рукописных и печатных букварей начальное школьное обучение значительно расширилось. Ученики начали знакомиться с буквами по определенному и разборчивому шрифту и приобретали не только элементарную грамотность, но и сведения из грамматики. Принимая во внимание все дробные и мелкие грамматические правила, содержащиеся в букваре, можно предположить степень сложности их изучения для детей, едва начавших знакомство с грамотой, при этом необходимо учитывать характер изложения грамматики в букварях, который являлся, соответственно характеру своего века, сугубо догматическим.

Вместе с тем, по нашему мнению, грамматические сведения нельзя признать избыточными в букварной системе обучения, так как, знакомясь с основными оборотами и графикой родной речи, дети готовились к дальнейшему образованию и самообразованию. Включая в буквари опережающие учебные сведения (грамматику), их авторы выстраивали своеобразную литературно-образовательную траекторию ученика.

Последовательное развитие грамматических знаний в системе элементарного и повышенного обучения осуществлялось в применяемых обычно после букварей грамматиках, которые были распространены и как самостоятельные учебные книги, и как грамматические разделы в азбуковниках XVII века. Изначальное целеполагание *азбуковников* – объяснение непонятных слов в церковно-славянских книгах [См.: Баталин, 1873, с. 11]. К концу XVII века основная функция азбуковника меняется: при отсутствии ясной возрастной и институциональной адресации он все же может быть идентифицирован как учебная книга для школьного употребления. Интерес к азбуковникам в педагогической литературе имеет давнюю традицию [См.: работы Д. Л. Мордовцева, М. Ф. Владимирского-Буданова, Н. И. Баталина, М. И. Демкова, С. Н. Брайловского, А. И. Рогова]. Во всех приведенных исследованиях отмечается, что учитель XVII века под скрытой формой азбуки преподавал массу разнообразных, но самых необходимых сведений. Азбуковники «знакомили с философскими понятиями, сообщали краткие сведения об ан-

тичных философах, иногда, впрочем, причисляя к ним поэтов и ораторов <...> в них сообщались краткие сведения библиографического характера о различных литературных произведениях, главным образом византийских» [Брайловский, 1901, с. 301]. В уникальном списке азбуковника, исследуемого Д. Л. Мордовцевым, было несколько вариантов текста: и поэтических, и в прозе. Почти дословное совпадение фраз прозаического и стихотворного вариантов позволяет предположить, что правила, отраженные в них, были едиными для всех элементарных школ XVII века, а следовательно, можно утверждать, что к XVII веку, в период допетровской Руси, начала складываться определенная унификация объема и содержания начального литературного образования.

Обязательной частью азбуковников являлись семь глав, описывающих семь свободных мудростей: «О грамматике», «О риторике», «О диалектике», «О музыке», «Об арифметике», «О геометрии», «Об астрономии».

В сокращенном виде в азбуковниках излагалась практически вся грамматика. Кроме азбуки, они были дополнены сведениями по фонетике, письменности, правописанию, ударению, падежам, местоимениям и склонениям. Не случайно существовавшие отдельно грамматики восходили к азбуковникам, а иногда почти целиком воспроизводили их грамматические статьи.

Исследователи отмечают, что толкование грамматики в азбуковниках вело к ее нормативности и обязательности

для элементарной и повышенной ступени [См.: Мордовцев, 1861, с. 46; Демков, 1913, с. 220; Брайловский, 1901, с. 297]. Д. Л. Мордовцев пишет: «Если мы находим толкование грамматики в детском учебнике, который учили в школах назусть, то само собою надо полагать, что в наших училищах преподавалась и грамматика» [Мордовцев, 1913, с. 46]. Вместе с тем содержание азбуковников не дает сведений о целостной системе преподавания грамматики: правила излагались так, как казалось удобнее учителю, и потому объяснение значения и важности грамматики помещалось после правил правописания. Д. Л. Мордовцев, Н. И. Баталин, рассматривая грамматическую часть азбуковников с различных позиций, первый – с методической точки зрения, а второй – с энциклопедической, оба отмечают, что при первоначальном обучении детей грамматике особенное внимание обращали на обучение правописанию; так что орфография была первой частью грамматики, с которой знакомились дети [См.: Мордовцев, 1861, с. 52; Баталин, 1873, с. 25]. Но содержание грамматик в азбуковниках не сводилось только к орфографии: в азбуковниках знание грамматики определялось как: «...грамматичесство есть, еже разумети орфографию и просодию и соединительная воображения и полагания их» [Цит. по: Баталин, 1873, с. 27]. Иными словами, в содержание грамматических разделов в азбуковниках XVII века включались также элементы просодии, красноречия, стилистики, что заставляет вернуться к предположению: под де-

финицией «грамматика» в этот период подразумевалась вся область словесности, сочетающая изучение русского языка и литературных дисциплин (риторики и пиитики). Резюмировал этот литературный уклон азбуковников еще Д. Л. Мордовцев в 1861 году: «В наших допетровских школах преимущественное внимание обращалось <...> на изучение правил и свойств славянского языка, и вообще на то, что мы называем словесностью в обширном смысле, то есть собственно как понимали это слово в нашей старой Руси» [Мордовцев, 1861, с. 66].

Помимо грамматической части, осуществляющей структурные взаимосвязи начального и повышенного литературного образования, в азбуковниках содержится еще одно средство формирования преемственности в обучении литературным дисциплинам. В рукописи азбуковника, исследуемой Д. Л. Мордовцевым, от лица «мудрости» содержится призыв к родителям разных сословий «отдавать отроков для обучения *прехитрой словесности* (курсив мой. – Е. Г.): се-го ради присно глаголю и глаголя не престану людям благочестивым во слышание, всякого чина же и сана, славным и хутородным, богатым и убогим, даже и до последних земледельцев» [Мордовцев, 1861, с. 32]. Такое обращение является документальным свидетельством значимости литературного образования для каждого человека, независимо от его общественного статуса на самых ранних этапах развития регулярной школы. Содержание грамматики в азбуковниках

XVII века как дисциплины литературного центра значительно расширяет рамки начального литературного образования, представляя его не автономной областью обучения в начальной школе, а переходным этапом к среднему литературному образованию.

*Учебники грамматики* в XVII веке составлялись нередко авторами известных букварей. Так Карион Истомина после написания букваря для своего воспитанника, наследника престола, пишет для него же «Малую грамматику». По мере взросления своего ученика Кариону Истомину потребовалось расширить для него рамки словесности. Мы предполагаем, что написание «Малой грамматики» было обусловлено и недостатками существующих грамматик, в частности, избыточностью материала, который сам автор помещал в учебники для более старшего возраста. Очевидно, что при начальном обучении важна последовательность и преемственность в распределении учебного материала. Данное требование соблюдается и в современной учебной литературе, в методологии концентрических учебников. Этому же принципу при составлении своих пособий следовал и Карион Истомина. История методики определяет «Малую грамматику» Кариона Истомина как учебную книгу, написанную под сильным влиянием знаменитой «Граматики» Мелетия Смотрицкого [См.: Брайловский, 1901, с. 283]. Как нам представляется, значение учебника Кариона Истомина от этого не умаляется, напротив, в «Малой грамматике» используется оригиналь-



ный, нехарактерный для своего времени методический прием: никто из составителей учебников в XVII веке не рассматривал как необходимость возрастной принцип распределения материала. Учебник Кариона Истомина становится одним из первых образцов, учитывающих индивидуально-возрастные особенности учащегося.

В отечественной методике существуют различные оценки *грамматик* (и как разделов в азбуковниках, и как отдельных учебников). А. И. Рогов утверждает, что грамматика, изложенная в азбуковнике довольно полно, все же не могла заменить учебника, достаточного для обучения этому предмету в средней школе [См.: Рогов, 1979, с. 158]. Д. Л. Мордовцев считает, что известные грамматики М. Смотрицкого и Л. Зизания, очевидно, использовались и при обучении детей, но это были грамматики без конкретного адресата, скорее, это были учебники не для школ [См.: Мордовцев, 1861, с. 47]. Нашей позиции близка точка зрения Н. Б. Мечковской, которая отмечает, что в XVII веке «важнейшие памятники, вобравшие в себя открытия и достижения филологической мысли своего времени, создавались как *учебные книги*» (курсив мой. – Е. Г.) [Мечковская, 1989, с. 193].

*Объединение в одной книге научного исследования и учебника*, свойственное ранним этапам развития науки, весьма характерно для «Грамматики» М. Смотрицкого (1619 г.), напечатанной в Москве в 1648 году. В «Грамматике», как и в грамматических разделах азбуковников, подтверждалось

широкое толкование грамматики как всеобъемлющей филологической теории: на первой странице предисловия «Учителям школьным – автор» М. Смотрицкий помещает определение грамматики: «Что есть грамматика: есть известное художество, которое учит, как говорить и писать» [Смотрицкий, 1648, л. 7]. Данное определение идентифицирует грамматику не только как языковую, но и собственно литературную дисциплину – «художество». Таким образом, можно сделать вывод о том, что объем грамматики был гораздо обширнее того, который принят в настоящее время. Понимая под словом «грамматика» гораздо более широкую область филологических знаний, от грамматики требовали всего, что изучается сегодня целым рядом наук внутри филологической области. Это была целостная теория филологической науки; и потому с изучением грамматики соединяли и риторику, и стилистику, и даже пиитику, что является основополагающим результатом анализа азбуковников в русле нашего исследования и дает основания считать грамматику предметным механизмом связи начального и повышенного литературного образования в данных исторических условиях.

Грамматика, риторика и пиитика, игравшие заметную роль в общем объеме семи свободных мудростей, являлись энциклопедией литературных знаний своего времени. Включение в учебные грамматики XVII века разделов риторики и пиитики позволяло связать на основах преемственности

курсы обучения на начальной и повышенной ступенях. Вместе с тем, входя в общую систему литературных дисциплин XVII века, грамматика, риторика и пиитика принадлежали все же к различным ступеням обучения. Если грамматика в этот период занимает едва ли не главное место среди предметов элементарной школы, то для образования повышенного типа таким предметным центром становится риторика и пиитика [См.: Курилов, 1980, с. 12–13].

По аналогии с грамматиками, *риторика* в школьном образовании XVII века развивалась на усвоении античной и средневековой традиции, принятой в западноевропейских риториках. Все средневековые европейские риторика, в том числе и русские риторика XVII века, в той или иной форме восходили к античным образцам. Как утверждается в известных исследованиях, до XVII века риторической теории на каком-либо восточно-славянском языке не существовало [См.: Вомперский, 1988, с. 3; Аннушкин, 1989, с. 207]. Поэтому для истории литературного образования значительный интерес представляет изучение «Риторика», написанной в 1622 г. [См.: Риторика. Рукопись XVIII в.]. В науке мнения о степени оригинальности этой риторика расходятся: Д. С. Бабкин считает текст самостоятельным русским произведением, принадлежащим перу митрополита Макария [См.: Бабкин, 1951, с. 351]. В. И. Аннушкин отмечает анонимность автора, говоря о некоем учителе, создавшем свою редакцию «Риторика» в присутствии нескольких уче-

ников-писцов, вырабатывающих вместе со своим учителем подобие конспекта для ведения занятий по риторике [См. Аннушкин, 1989, с. 207]. В. П. Вомперский выбирает для авторства «Риторики» формулировку – «приписываемая митрополиту Макарию» [См. Вомперский, 1988, с. 8]. Сквозь сложную иерархию текста (риторика разделяется на книги, а они, в свою очередь, на главы) четко просматривается характерный для XVII века методический канон: прочные знания ученик должен был получать с помощью многократного прочитывания и выучивания названий, определений и примеров. На протяжении всего XVII века данная «Риторика» активно переписывалась и изучалась в общественно-речевой практике. На основе подробного анализа текста «Риторики» В. И. Аннушкин выдвигает смелую гипотезу о существовании организованных занятий риторикой и диалектикой («высшими науками» в XVII столетии) на том основании, что столь сложные сочинения не могли переписываться учениками только механически [См.: Аннушкин, 1989, с. 212].

Являясь самыми распространенными учебниками XVII века, грамматики и риторики, кроме дисциплинарной значимости, содержали, одновременно, и имплицитные механизмы преемственности литературного образования, к которым мы относим: объединение в грамматиках и риториках качеств научного исследования и учебной книги; возрастной принцип распределения материала; использование в учеб-

ной книге, использующейся на средней и высшей ступени одних и тех же методических канонов (многократного прочтения и выучивания названий и определений), включение в содержание грамматик широкой теории словесности, в том числе риторики и пиитики. Таким образом, в учебниках литературного центра конца XVII века начинает складываться идея преемственности литературного образования, появляются отдельные методы, связывающие процесс обучения дисциплинам литературного центра на последовательных ступенях обучения.

Первые *учебные книги риторики и пиитики, адресованные высшей школе*, были написаны преподавателями Московской славяно-греко-латинской академии и Киевской коллегии. Предназначенность данных учебников для высшей школы связывается нами, прежде всего, со статусом авторов (преподавателей первых высших учебных заведений). Основатели высшего образования в России, преподаватели Славяно-греко-латинской академии братья Лихуды, самостоятельно разрабатывают для своих слушателей курсы греческой и латинской грамматики, пиитики, риторики, диалектики, логики, физики и психологии [См.: Демков, 1913, с. 287; Галкин, 1913, с. 72; Забелин, 1887, с. 9]. По этим курсам ими пишутся учебники на греческом и латинском языках. Главным источником для «Риторики» Софрония Лихуда, переведенной на русский язык в 1698 году, служили труды античных ученых. С. Лихуд объявляет риторику цари-

цей всех художеств, имеющей свою систему правил. «Сию преславную и преполезную риторику, – пишет Софроний в предисловии, – мы намерены объяснить теперь, а следовать будем Аристотелю, Демосфену, Феофрасту» [Лихуд. О силе риторической, б. г., л. 2]. Все содержание рукописной «Риторики» Софрония разделено на 4 книги: первая – «О стихиях риторики», вторая – «О красноглаголании и разделении его и о красоте первой его части», третья – «О изложении и частях слова», четвертая – «О показательном слове и его характере», содержит похвальные слова, панегирики, надгробные слова.

Первая книга представляет собой вступительные размышления о достоинстве и пользе риторики, используемой «в судилищах, и в училищах, и наконец, в священных поучениях» [Лихуд. О силе риторической, б. г., л. 5]. Лихуд ставит риторику в центр всех гуманитарных наук (художеств), для которых она является «общим соузием всех художеств», он говорит не только о божественной сути риторики («риторика суть божественна»), но и о ее методическом потенциале, о том, что она «в учительства переходит» [См.: Лихуд. О силе риторической, б. г., л. 9]. По учебному значению Софроний Лихуд считает ее равной грамматике и диалектике, но риторика, с его точки зрения, «ближе всего из них к пользе гражданской» [См.: Лихуд. О силе риторической, б. г., л. 14]. «Гражданскую пользу» риторики мы истолковываем как вынесенную за пределы школьной среды социальную

целесообразность ее изучения на всех ступенях обучения и в дальнейшем самообразовании.

Ряд исследователей отмечает схоластические излишества в структурной организации учебника, изобилующего дробностью содержательных частей, отделов и подразделений [См.: Забелин, 1887, с. 8; Демков, 1913, с. 276]. Еще одной отличительной чертой «Риторики», на наш взгляд, является романтическая пафосность определений, не часто встречающаяся в учебной книге. Так, например, автор называет риторику «надеждой для отчаявшихся, путеводной нитью для заблудившихся» [Лихуд. О силе риторической, б. г., л. 15]. Историко-методическая ценность «Риторики» Софрония Лихуда заключается в представлении в ней своего рода концепции литературного образования преподавателей, принятой в первом высшем учебном заведении России.

Характерным вариантом учебной книги для повышенного (среднего) и высшего образования является рукописная анонимная пиитика конца XVII – начала XVIII века, имеющая три идентичные части, написанные на русском, латинском и польском языках. Теоретические рассуждения о стихосложении на русском, польском и латинском языках сопровождаются в ней стихотворными примерами, в том числе и на русском языке [См.: Пиитика конца XVII в., л. 52–55]. В «Предречении к благоразумному читателю» автор сообщает, что «сие начало стихотворению пиитикой науки малая книжица во мале с латинского языка более от краткого разу-

ма ко учению хотящему благоразумному желателю соложи-ся» [Пиитика конца XVII в., л. 2]. Автор учебника предлагает пиитические образцы из Гомера и других «древних эллинов», а также формулирует важнейшие понятия в структуре пиитики: «наука пространнейшая в начале пиитики, сиречь стихотворений составление есть» [См.: Пиитика конца XVII в., л. 12]. Догматические излишества, замеченные в «Риторике» Софрония Лихуда, проявляются и в определениях анонимной «Пиитики». Так, например, в параграфе «Что есть поэт или стихотворец» находим следующее толкование понятия «поэт»: «Поэт или виршеслагатель разумом своим смыслительное предавнее вымышляет или сочиняет слогами стихи» [См.: Пиитика конца XVII в., л. 19]. Следует отметить широкую предполагаемую аудиторию данного учебника в силу его многоязычия, по этой же причине его можно отнести к учебникам высшей школы, где изучение нескольких языков имело, в отличие от греко-латинских школ, нормативный характер.

Формирование системы методов и приемов при обучении риторике и пиитике на элементарной и «повышенной» ступени обучения в конце XVII века связывается, по мнению некоторых исследователей, и с известным инерционным процессом: русские риторика данного периода являются своеобразными кальками западных риторик. К таким учебным книгам можно отнести старообрядческую «Риторику» в пяти беседах, приписываемую Феофану Прокопо-



вичу, риторические сочинения Андрея Белобочко, переводчика Посольского приказа, «Риторику» Михаила Усачева конца XVII века. Данная особенность русских риторик приводит, по мнению исследователей, к отрыву от национальной художественной практики [См.: Сосновская, 2004, с. 58]. Как следствие, литературное образование «повышенного» типа в этот период нередко сводится к заучиванию теоретических положений риторики и пиитики на материале древнегреческих и древнеримских авторов. В то же время, в ситуации неразвитости отечественной литературы и отсутствия отечественных образцов для риторического и пиитического разборов, подражание западной учебной книге нельзя рассматривать как негативный фактор. Напротив, следование западным риторикам помогло структуризации национальных учебников риторики и пиитики как новых явлений для русской книжности XVII века.

Попытка осмысления проблем преподавания риторики и пиитики в конце XVII века приводит исследователей к мысли о том, что на данном этапе риторика и пиитика еще не были четко отграниченными друг от друга учебными предметами [См.: работы В. П. Вомперского, В. И. Аннушкина, А. М. Каторовой]. Мы поддерживаем эту точку зрения. Как нам представляется, общей областью преподавания риторики и пиитики того периода являлись образцы античных риторических сочинений, разбиравшихся одновременно и как образцы пиитики, и как образцы риторики; учебные книги

обоих предметов характеризовались обилием примеров из литературных произведений, на чем строилась, в частности, и «Риторика» Софрония Лихуда. Распространенность этих сочинений в читательской, а главное, в школьной среде позволяет считать их чрезвычайно популярными и оценивать их учебное значение очень высоко. В контексте нашего исследования анализ учебников риторики и пиитики XVII века связан с широким использованием этих учебников в звене элементарного, «повышенного» и высшего образования.

Говоря об общем образовательном значении учебников литературного предметного центра XVII века, следует подчеркнуть их способность структурировать и связывать различные уровни литературного образования. Эту способность они приобретают в силу целого ряда специфических условий функционирования учебной книги этого периода, а именно:

- конец XVII века – время первоначальной институционализации средних и высших учебных заведений, нуждающихся в учебниках литературного предметного центра;
- формирование в учебных книгах XVII века предметного литературного центра – грамматики, риторики и пиитики;
- функционирование грамматики как основного ядра семи свободных мудростей и как общего содержательного ядра букварей, азбуковников и собственно грамматик;
- использование азбуковника как учебника литературного

концентра одновременно на начальной и повышенной (средней) ступенях обучения;

- содержание грамматических отделов в азбуковниках – целостная теория словесных наук, включающая, помимо грамматики, риторику, стилистику и пиитику;
- слияние в учебниках грамматики и риторики жанра научного исследования и учебной книги;
- функционирование учебников грамматики, риторики и пиитики как общей учебной литературы для элементарного, «повышенного» (среднего) и высшего образования и, одновременно, как общего предметного механизма связи всех ступеней литературного образования.

## Выводы по главе II

Анализ формирования преемственных связей между отдельными ступенями литературного образования в конце XVII века показывает, что этот процесс развивался в следующих направлениях:

- установление канонов обучения грамоте в начальных школах;
- формирование методической направленности воспитательных трактатов;
- организация греко-латинских школ как протомодели среднего и устройство Славяно-греко-латинской академии как протомодели высшего литературного образования;
- распространение канонических приемов изучения предметов литературного центра;
- создание учебных книг предметного литературного центра для начальной, средней и формирующейся высшей школы.

Специфика первоначального становления прототипов среднего и высшего литературного образования (80-е годы XVII века) состоит в том, что собственно литературное образование явилось «побочным продуктом» церковных и политических устремлений государства. С одной стороны, создание школы было связано с потребностями церкви в «ученых справщиках» для исправления богослужебных книг и в про-

свещении духовенства; с другой стороны, было продиктовано государственными потребностями в образованных чиновниках. Определения «начальное» и «среднее» образование в рамках исследуемого периода следует употреблять с определенной долей условности, так как в конце XVII века существовали лишь *прото модели* (в нашем определении) начальной и средней образовательных ступеней, которые в истории методики идентифицируются как «элементарная» и «повышенная».

Дефинитивное отсутствие в образовательной ситуации XVII века собственно предмета «литература» обуславливает номинативную трансформацию в контексте исследования литературных дисциплин – грамматики, риторики и пиитики – в комплексное наименование «предметный литературный концентр» на базе педагогической трактовки термина «концентр» как «ступени обучения, связанной с предыдущей единством содержания и отличающейся от нее большей сложностью и объемом» [Ушаков, 2010, с. 451]. Включение в предметный литературный концентр грамматики может вызвать сомнения в контексте современной методики, но, как показывает проведенный анализ, в ранние периоды развития литературного образования грамматика представляла широкую филологическую теорию, включающую собственно грамматические правила, стилистику, а также риторику и отчасти пиитику.

Развитие грамматических знаний на элементарной ступе-

ни осуществлялось при помощи применяемых обычно после букварей *азбуковниках* и *грамматиках*. Содержание азбуковников значительно расширяло рамки начального литературного образования, представляя его не автономной областью, а переходным этапом к среднему литературному образованию, о чем свидетельствовало включение в азбуковники, предназначенные для элементарной школы, дисциплин «повышенного» обучения – грамматики и риторики.

Конкретные *методические приемы* обучения предметам литературного центра в образовательной ситуации XVII веке не имели четкого деления по возрастам и ступеням обучения. При начальном обучении церковно-славянскому языку широко использовался *метод многократного повторения*: принцип «повторение – мать учения» был положен в основу учебной работы с такой учебной литературой, как псалтирь, часослов, буквари. Наиболее распространенными методами обучения риторике и пиитике, используемыми при изучении канонических текстов, считались *фигура умолчания, акростих, использование стихотворных, метрически организованных текстов, техника театрализации, декламация*, облегчавшие заучивание сентенций из древних авторов, и *публичные выступления*. Перечисленные методические приемы, имея прямое отношение к развитию речи учащихся, стали методической базой литературного образования этого периода.

Становясь обязательными предметами в Славяно-гре-

ко-латинской академии, грамматика, риторика и пиитика, с одной стороны, представляли предметный литературный концентр высшей ступени, а с другой, – являясь дисциплинами греко-латинских школ, укрепляли преемственные связи среднего и высшего литературного образования. На данном этапе риторика и пиитика еще не были четко отграниченными друг от друга учебными предметами. Так, общей областью преподавания риторики и пиитики являлись образцы античных сочинений, разбиравшиеся одновременно и как образцы пиитики, и как образцы риторики.

В русском литературном образовании последних десятилетий XVII века особое место занимает *учебная книга*. Распространение одних и тех же учебников на средней и высшей ступени обучения обусловило содержательные связи литературных дисциплин в формирующихся школьной и академической образовательных моделях, в которых обязательными учебниками литературного концентр являлись *грамматика, риторика и пиитика*. Использование в них одинаковых методических канонов, возрастная безадресность учебной книги, имплицитно уравнивающая школьную и академическую аудиторию, объединение в грамматиках и риториках качеств научного исследования и учебной книги послужили основой формирования структурной преемственности в обучении литературным дисциплинам этого периода.

***Основными закономерностями*** развития преемственных связей литературного образования конца XVII ве-

ка (времени первоначальной институционализации средней и высшей школы), выявленными в процессе анализа, являются следующие базисные взаимозависимости:

- методика предметов литературного центра в начальном периоде своего развития обуславливалась необходимостью выполнения утилитарного церковно-государственного заказа, что ограничивало развитие литературных дисциплин во всех протомоделях средней и высшей школы;

- первоначальные связи среднего и высшего литературного образования базировались на грамматике, риторике и пиитике как обязательных и содержательно тождественных литературных дисциплинах средней и высшей ступеней;

- учебник предметного литературного центра в условиях неопределенности различий в уровнях начального и среднего, а также среднего и высшего литературного образования выполнял существенную регулятивную функцию, нормируя объем и осуществляя содержательную корреляцию литературных дисциплин на различных ступенях.

Таким образом, институциональные устремления государства по созданию греко-латинских школ, утверждение семи свободных мудростей и предметного литературного центра, методические разделы педагогических трактатов, создание учебников литературного центра (от азбуковников до пиитик), эмпирическая система приемов изучения художественного текста подготовили методическую базу для развития предметного литературного центра в Сла-



вяно-греко-латинской академии, первом высшем учебном заведении.

Процесс развития среднего и высшего литературного образования в греко-латинских школах и Славяно-греко-латинской академии в последние десятилетия XVII века становится смысловым контуром для дефинитивной и содержательной характеристики первой диахронической стадии в формировании преемственных связей среднего и высшего литературного образования, получившей наименование «эмпирическая». *Данная стадия представляет первоначальное установление взаимосвязей между дисциплинами предметного литературного центра на формирующихся в конце XVII века средней и высшей ступенях обучения.*

# Глава III. Преемственные связи литературного образования: период петровских реформ и русского просвещения

Развитие литературного образования в начале XVIII века обуславливалось Петровскими реформами, направленными на регуляризацию государственного управления, армии и школы. Известные различия состояния допетровской школы и результатов образовательных реформ Петра I приводили к распространенному мнению о том, что Петр I начал свои реформы «с чистого листа». По мысли русского историка П. П. Щербальского, «слова “Петр создал Россию” понимались слишком буквально» [Щербальский, 1856, с. 69]. Вместе с тем логическая связь в развитии образования при Петре I и до него не раз отмечалась русскими методистами. Так, В. Я. Стоюнин называл главной причиной сходства этих процессов существование в России *государственного заказа на образование* (в отличие от свободного развития науки, принятого в европейской традиции): «Окончательно закрепостив государству всех, Петр закрепостил ему и науку, которая сделалась делом официальным, государственным» [Стоюнин, 1864, с. 199]. Непосредственная корреля-

ция образования конца XVII века с принципами обучения в первые десятилетия XVIII века была связана, прежде всего, с развитием идеи практико-ориентированной школы, заложенной в основу греко-латинских школ XVII века. Главной заботой государства становилась организация профессиональных школ, более высоких в образовательном отношении, чем массовая элементарная школа XVII века. В Петровскую эпоху возникла своеобразная учебная обязанность в силу массовой потребности государства в хорошо образованных ремесленниках. Целесообразность обучения определялась, прежде всего, его практической пользой для государства.

Анализ особенностей развития среднего и высшего литературного образования в период Петровских реформ и русского Просвещения позволил проследить ряд процессов, способствующих формированию преемственных связей в обучении литературным дисциплинам на средней и высшей образовательных ступенях. К ним, в первую очередь, следует отнести:

- появление государственного заказа на организацию среднего и высшего литературного образования, создание университетской модели обучения литературным дисциплинам;
- расширение литературного центра в духовной академии как дифференцированной (по отношению к университетской) модели высшего литературного образования;

- создание единичной модели Новгородской школы по подготовке учителей грамматики;
- развитие традиции аккумуляции методики преподавания литературных дисциплин в дидактических сочинениях;
- распространение учебников предметного литературного центра, новационных по сравнению с учебной книгой предыдущего периода.

Литературное образование в XVIII веке, не представляя структурной целостности, характеризовалось последовательным внедрением грамматики, риторики и пиитики на всех ступенях обучения, превышающих начальную. Обязательность преподавания этих дисциплин обусловила дальнейшее распространение букварей, грамматик, риторик, пиитик, письмовников. Формирование преемственности литературного образования естественным образом связывалось с продолжающейся институционализацией школы: развивались академическая, университетская и училищная модели обучения.

Нераздельное существование на данном этапе методики и дидактики обусловило аккумуляцию методических сведений в педагогических трактатах русских просветителей XVIII века: В. Н. Татищева, И. Т. Посошкова, А. Д. Байбакова. Филолог XVIII века Михаил Гумилевский (Моисей), исследовавший пути развития отечественной словесности, утверждал, что главной причиной развития русской словес-

ности в этот период являлось *функционирование учебных заведений и наличие программ преподавания в них литературных дисциплин*. Ученый установил своеобразную иерархию ступеней образования, в которой дифференцирующим принципом являлось последовательное расширение предметного литературного центра от ступени к ступени: народные училища → университеты → «воскрешение и ободрение» духовных академий → Российская академия наук → ученые собрания при Московском университете и в Академии наук [См.: Моисей, 1786, с. 8]. Принимая в целом логику М. Гумилевского, следует подчеркнуть, что вектор развития связей литературного образования в этот период обретает устойчивую специфическую направленность: преемственность формируется не от низших ступеней к высшим, а от высших ступеней – академии и университета – к гимназиям, а потом уже – к созданию массовой системы главных и малых народных училищ.

### **§ 3.1. Факторы развития преимущества обучения литературе: учебники, школьные модели, педагогические трактаты**

В начале XVIII столетия основные учебные пособия начальной школы (псалтирь и часослов) постепенно уступили место букварям Ф. Поликарпова и Ф. Прокоповича. Приведенный ниже анализ «букварной» методики позволяет выявить уровень овладения учащимися грамотой, с которым они приходили на следующую, среднюю ступень обучения.

«Букварь славено-греко-латинский» Ф. Поликарпова вышел в типографии Московского печатного двора в 1701 году. Сам автор сформулировал назначение своей книги как «правильное обучение чинному чтению и письму» [Поликарпов, 1701, Л. 6]. Учащиеся, читающие и пишущие, должны были знать особенности произношения, ударения, препинания и правописания. Следует отметить простоту и ясность построения «Букваря», в котором последовательно излагались славянская, греческая и латинская азбуки, с начертаниями букв и слогов, двуписьменных и триписьменных, общепринятых сокращений под титлами. Учебное печатное слово этого периода было, прежде всего, словом божьим. Следуя канонам составления учебников своего времени, Ф.

Поликарпов в приложении к «Букварю» помещает «Слово патриарха Константинопольского Геннадия о православной вере как основе добрых дел» [См.: Поликарпов. Приложение, 1701, л. 1–16]. Четкое графическое оформление букв трех алфавитов, безусловно, способствовало овладению данными языками и их письменной культурой. Сочетание азбук нескольких языков подтверждало, как нам представляется, расширенную практику применения букварей, превышающую уровень элементарной школы и первоначального знакомства с азбукой родного языка.

Букварь Ф. Прокоповича «Первое поучение отрокам» (1720 г.) был одной из самых популярных в педагогическом отношении книг своего времени. Обеспокоенный тем, что церковно-славянские книги, по которым русские люди обучались грамоте, были не понятны «для необычных», Петр I лично отдает распоряжение Ф. Прокоповичу о написании букваря. Книга, в целом, сохраняет структуру учебника Ф. П. Поликарпова. В качестве текстов для чтения представлены авторские размышления о десяти заповедях и пространное толкование молитвы «Отче наш». Как отмечает Ф. Прокопович в предисловии, «и раньше в России были таковые книжицы, но понеже славенским высоким диалектом, а не просторечием написаны, да и не учено книжицам тем отроков, того ради лишались доселе отроци подобающего себе воспитания» [Прокопович, 1724, с. 6]. Безусловно, главным достоинством книги был русский, а не «славенский»

язык написания, который расширял аудиторию его читателей и способствовал быстрому овладению русской грамотой. «Букварь» Ф. Прокоповича важен и как источник трактовки дидактических категорий начала XVIII века: в нем появляется не актуализированный ранее воспитательный аспект. Процесс учения автор отождествляет с процессом воспитания. Ф. Прокопович задумывается о нравственной составляющей учения: «За лишением доброго воспитания, когда читать и писать научились, обращают то искусство себе во вред: пишут клеветы, наветы, пасквили, хулы» [Прокопович, 1724, с. 5]. Безнравственному овладению наукой, по мысли Ф. Прокоповича, может противостоять отеческое отношение «к отрокам» всех, кто так или иначе близок к воспитанию подростка, – «благочестивые родители, воспитатели, приставницы и все прочие имя отеческое над отроками носившие» [Прокопович, 1724, с. 6].

В методической науке буквари Ф. Прокоповича и Ф. Поликарпова оцениваются значительно выше, чем обычные пособия по обучению грамоте: «Ненавязчиво поданные наставления на нравственные темы, сравнения славянского, латинского и греческого языков, безусловно, выходят за рамки жанра букваря, как книги обучения азбуке» [См.: Очерки истории школы, 1973. Т. 2, с. 35]. Следует отметить, что каноны составления букварей начала XVIII века предполагали использование текстов святого писания, и в этом буквари Ф. П. Поликарпова и Ф. Прокоповича являются традицион-



ными пособиями. Нового прочтения, на наш взгляд, требует обширный воспитательный потенциал русских букварей начала XVIII века, который проявляется как в трактовке религиозных текстов, так и в прямых воспитательных сентенциях авторов, вырабатывающих специфический подход к обучению грамоте как к воспитательному процессу.

В начале XVIII века в России создается уникальная образовательная модель, в которой углубленное изучение грамматики имеет целью получение профессионального образования. В 1706 г. в Новгороде была организована славяно-греко-латинская школа, где высокий уровень преподавания литературных дисциплин обеспечивался такими ее учителями, как Карион Истомина и удаленные из Москвы братья Лихуды [См.: Смирнов, 1885, с. 72]. В продолжение шести лет ученики слушали курс грамматики, пиитики, риторики и часть логики. Школа делилась на два класса: славянский и греческий. В славянском классе ученик усваивал «и чтение славенское, и письмо российское». Далее начиналось обучение грамматике славянского языка по учебнику М. Смотрицкого, напечатанному в первой четверти XVIII века в нескольких вариантах. На грамматику в школе отводилось значительное количество времени. По свидетельствам, оставленным учителями школы, грамматика давалась ученикам нелегко: «Конец ее и чрез многое время с немалым трудом совершенным познанием достигается» [Цит. по: Очерки истории школы, 1973. Т. 2, с. 36].

Помимо этимологической части грамматики, ученики Новгородской школы изучали и «сочинение» (синтаксис), и пиитику, и, как венец школьной науки, риторику. Уровень преподавания литературных дисциплин в школе был так высок, что грамматическое пособие учителя Новгородской школы Ф. Максимова было напечатано большим тиражом в Петербурге. «Грамматика славенская вкратце собранная в греко-славенской школе в Великом Новеграде» (1723 г.) построена во многом по модели учебника М. Смотрицкого. Ее традиционность сказывается, прежде всего, в дублировании тезиса М. Смотрицкого о первостепенном значении грамматики в ряду всех наук вообще: «Сего ради во всех школах, как прочих наук основание, грамматика преподается первой» [Максимов, 1723, с. 6].

Цели изучения грамматики автор формулирует в предисловии: «Из употребления наук, в них во-первых – есть грамматика, та, которая – орудие, наставник и искусный делатель, научает нас правильно писати говорить без погрешностей, в трудном же сочинении свободно разбирати и рассуждати, в чуждых диалектах свойства познавати, ясно и чисто на свой диалект переводить» [Максимов, 1723, с. 1]. Иными словами, грамматика совершенствует грамотную речь, способность понимания текстов различного характера и качество переводов на русский язык. Такое целеполагание расширяет границы грамматики: это уже не учебный предмет элементарной школы, а дисциплина повышенной степени обуче-

ния. Первоначальная цель обучения грамматике в повышенных (средних) учебных заведениях конца XVII века – изучение отечественного языка во взаимосвязях с языками греческим и латинским. Таким образом, «Грамматика» Ф. Максимова начинает линию грамматических учебников XVIII века, имеющих двойное назначение (для элементарного и повышенного обучения) за счет таких своих характерных особенностей, как: стремление к краткости и доступности, эксплицитная компаративность изучения «славянской» грамматики – выстраивание аналогий с греческим и латинским языками. Воспитательный потенциал изучения грамматики Ф. Максимов выносит непосредственно в ее научное определение, где подчеркивается, прежде всего, нравственная, наставническая суть грамматики.

Новгородская школа стала образцом для организации школ в других епархиях, развитие новгородской модели среднего образования продолжилось. В 1723 году Синод приказал послать в Новгородскую школу из каждой епархии по три человека в возрасте от 15 до 20 лет для подготовки из них учителей грамматики [См.: Полевой, 1900. Т. 1, с. 360]. Архиепископом Новгородским Феодосием Яновским за короткое время по образцу Новгородской школы было основано еще 15 школ. Наука оценивает Новгородскую славяно-греко-латинскую школу как крупный центр по подготовке учителей для всей России [См.: Вомперский, 1988, с. 97; Быкова, 1958, с. 261]. Данную оценку, на наш

взгляд, следует конкретизировать в том, что уровень обучения грамматике, риторике и пиитике в школе позволил ей стать центром подготовки учителей именно литературных дисциплин. Опыт Новгородской школы, в частности единство общеобразовательной и специальной подготовки, можно считать первой характерной национальной моделью подготовки учителей предметного литературного центра, в лексической норме XVIII века – учителей грамматики.

Дальнейшее развитие в 30-е годы XVIII века различных форм школьной ступени (епархиальной, гарнизонной, среднеспециальной) приводило к значительным отличиям в уровне литературной подготовки учащихся этих школ. Данные отличия обуславливали существование как минимум трех моделей литературной подготовки:

- модели Новгородской школы, предусматривающей единство общеобразовательного и специального курса (подготовку учителя грамматики), как первой модели подготовки учителей предметного литературного центра для зарождающейся регулярной школы начала XVIII века;

- модели ведомственных (гарнизонных и епархиальных) школ, имеющих лишь начальный уровень литературной подготовки;

- модели ремесленного специального образования (математические и навигацкие школы), в которых литературный центр был минимизирован и рассматривался только как средство овладения утилитарной грамотностью.

На протяжении XVIII века продолжилась традиция *аккумуляции методик литературных дисциплин в дидактических трудах русских просветителей и педагогов* (И. Т. Посошкова, В. Н. Татищева, А. Д. Байбакова). В «Завещании отеческом сыну своему» И. Т. Посошков определил отрочество как возраст для начала учения: «в начале отрочества своего сыне мой, паче всех наук прилежи книжному научению» [Посошков, 1873, с. 8]. В «Отеческом завещательном поучении» сыну, посланному учиться за границу, И. Т. Посошков составляет расписание занятий. В нем на грамматику каждый день он оставляет сыну 2 часа: «Языку, его же избереши учиться, и грамматические его правила, на се 2 часа», «в науках других обучатись даже до полудни, 3 часа» [Посошков, 1793, с. 114]. Педагог продумал и последовательность обучения отечественному языку и литературе: по его мнению, начинать обучение следует со славянского чтения, «егда же книжного учения славенского крепком навыкнут», школьнику можно переходить к славянской грамматике. Важное значение И. Т. Посошков придавал регулярности чтения, для чего юноше на каждый день наставник должен давать «зарок, колико листов книг прочитати» [Посошков, 1873, с. 56]. Автор «Завещания» давал также советы о том, как учиться по книгам: читать их не быстро, а с «прилежным вниманием», держать при себе бумагу и чернила, чтобы выписывать, что понравится, отмечать, откуда это место взято и где может пригодиться. В контексте нашего исследования

важно, что духовное совершенство И. Т. Посошков связывает, помимо крепкой православной веры, в первую очередь, с литературными знаниями: «В духовном же деле <...> к тому же украшатся книжным учением грамматическим, и риторским, и философским разумом» [Посошков, 1873, с. 57].

Продолжает тему литературного образования в российских педагогических трактатах XVIII века В. Н. Татищев. Наряду с вопросами институционализации образовательных ступеней, В. Н. Татищев в своем сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733 г.) подчеркивает обязательность изучения природного языка, грамматики, риторики и пиитики. Педагог убежден: «Красноречие, то есть риторику или витийство нужно знать» [Татищев, 1887, с. 79]. Первыми среди «нужных и полезных» наук В. Н. Татищев называет изучение природного языка («речения») и риторику («витийство»): «В недостатке речения ни совершенен, ни доволен, следовательно, спокоен быть человек не может» [Татищев, 1887, с. 76–77]. В своем трактате педагог ставит вопрос об учебниках грамматики, которых, по его мнению, крайне недостаточно: «Книг для обучения юношества весьма мало, даже лексиконов и грамматик достаточно не имеем» [Татищев, 1887, с. 157]. Крепкая православная вера, знание грамматики, риторики и пиитики предлагаются в педагогических трактатах как основа для достижения духовного совершенства, что подтверждает центральное положение литературных дисциплин в образовательной ситуации

первой половины XVIII века.

Во второй половине XVIII века траектория школьного изучения литературных дисциплин продолжает оставаться важной частью дидактических сочинений. Профессор красноречия Славяно-греко-латинской академии А. Д. Байбаков издает книгу «Общий способ учения для всякого состояния свободных людей» (1781 г.). В ней ученый предлагает распределение литературных дисциплин в соответствии с возрастом учащихся, считая необходимым добавлять новые приемы и содержание на каждом году учения, начиная с шести лет: «Вступив в шестой год должен вступить в публичное училище <...> где прежде всего узнавать свойство и чистоту языка, и во-первых, природного» [Байбаков, 1781, с. 10–11]. Грамматику в этом возрасте А. Д. Байбаков ограничивает склонением имен и спряжением глаголов. В 7 лет прибавляется синтаксис, в 8 – «нечувствительно должно прирастать и познание грамматическое», причем «прилагать к правилам самую практику, и стараться о чистом и исправном письме» [См.: Байбаков, 1781, с. 22]. Далее программа выглядела следующим образом: в 9 лет – читались избранные места из Вергилия, Овидия и Горация, «которые руководствуют к познанию поэзии»; в 10 лет – «повторив уроки девятого года должно быть упражнение в стиле, или познании чистейших языка изречений»; в 11 лет – письма Плиния, Вергилия, Горация [См.: Байбаков, 1781, с. 23].

Для двенадцатилетних учеников А. Д. Байбаков считает

необходимым привлекать такие упражнения в риторике, как публичные речи, и использовать прием театрализации: «в училищах должно говорить публичные речи и в комедиях также брать роли. Ибо риторика, украшение других наук, не иначе, как заемля от других наук познание, приобретается», в пятнадцать лет «для приобретения чистоты в языках, которым учится, читать можно хрестоматии, то есть книги, в которых из лучших авторов избраны места, к познанию красноречия служащие» [См.: Байбаков, 1781, с. 24]. В течение двух последних лет обучения, по мысли А. Д. Байбакова, учащемуся все меньше следует прибегать к помощи учителя, «чтобы юноша час от часу меньше находил нужды в учителях, а доходил бы к тому своим тщанием» [См.: Байбаков, 1781, с. 25]. Таким образом, траектория изучения литературы, предложенная А. Д. Байбаковым, целиком укладывалась в модель эллинизированной школы, где нет места памятникам отечественной литературы. Прогрессивным моментом в концепции А. Д. Байбакова является очевидное дифференцирование репродуктивных и продуктивных методов обучения и понимание развивающего потенциала последнего. Идея преемственности литературного образования в дидактической концепции А. Д. Байбакова реализовывалась в корреляции возраста учащихся и уровня сложности литературных дисциплин. Сам факт предложения обществу определенной последовательности изучения предметов литературного центра в дидактических сочинениях говорил о зна-



чении предметного литературного центра в общем кругу школьных дисциплин.

Екатерининские реформы 1760–1780-х годов в области образования сопровождались учреждением *новых моделей профессиональной школы с различным уровнем литературной подготовки*. Так, в создаваемом по плану И. И. Бецкого коммерческом училище литературная подготовка учащихся основывалась на постепенном прибавлении литературных дисциплин: в первом возрасте (от 6 до 9 лет) предлагалось «российское чтение»; во втором (от 9 до 12 лет) – добавлялось «начало славенского языка», в третьем (от 12 до 15 лет) – «языки употребительные, для наук потребные» и «красноречие», в четвертом возрасте (от 15 до 18 лет) обучали «художествам и мастерствам», в пятом (от 18 до 21 года) – предполагалось «окончание наук четвертого возраста». Последним пунктом в перечне предметов для пятого возраста прописан принцип: «стараться о приведении в совершенство начатых в прежних возрастах знаний» [Бецкой, 1772, с. 11]. Таким образом, принцип преемственного обучения фиксировался теперь непосредственно в текстах учебных планов.

В «Плане воспитательного училища при Академии живописи, скульптуры и архитектуры», также созданном И. И. Бецким, обучение планировалось с 6 до 15 лет, из литературного центра предполагалось только «российское чтение и писание», продолжающееся весь период обучения, без добавления грамматики и риторики [См. Бецкой, 1764, с.

11]. В Уставе воспитания благородных девиц, созданном для пансионеров, И. И. Бецкой предлагал только языковые дисциплины: «Должно их обучать российскому и чужестранным языкам, дабы на оных исправно читать, писать и говорить умели» [Бецкой, 1769, с. 44]. В 70-х годах XVIII века в учебных планах появляется новое обозначение предметов литературного центра: грамматика, риторика и пиитика уступают место диаде – *«российский язык и словесные науки»*. Здесь следует указать, что словесность на данном историческом этапе не была равна области словесности, утвердившейся позднее, в XIX веке: в прочтении И. И. Бецкого к словесным наукам относится лишь «чтение исторических и нравоучительных книг» [Бецкой, 1769, с. 13].

Согласно «Уставу народных училищ в Российской империи» (1786 г.), учреждались главные и малые народные училища, в которых могли обучаться представители всех сословий по единым учебникам и программам. Основная методическая задача, которую выполнили народные училища в XVIII веке, как нам представляется, состояла в возникновении методических взаимосвязей внутри училищной системы: между ступенями малого и главного училища. Вместе с тем организация системы малых и главных училищ не стала фактором формирования преемственности средней и высшей школы. Основная причина этого, как нам представляется, кроется в непоследовательном подходе к преподаванию литературных дисциплин, а именно, грамматики как на сту-

пени малого, так и на ступени главного училища. И в начальных, и в старших классах из предметного литературного центра была представлена только грамматика русского языка. Так, основой изучения грамматики в третьем классе были «упражнения в правописании», в четвертом – «упражнения в письменных общеупотребительных сочинениях, как-то: в письмах, счетах, расписках и тому подобном» [См.: Янкович де Мириево, 1886, с. 6–7]. Результирующим умением всей литературной подготовки в народных училищах можно назвать утилитарную способность учеников грамотно составить письмо или прошение. Такая направленность изучения грамматики позволяет сформулировать цели литературной подготовки в училищах – как овладение узко практическими умениями, необходимыми для исполнения простейших гражданских функций. Уровень изучения грамматики в главном училище никак не мог конкурировать с гимназической подготовкой, а значит, препятствовал взаимосвязям между средней и высшей школой в русле ключевого предмета – русской словесности. Цель всей литературной подготовки в народных училищах – грамотное составление утилитарных текстов для гражданского обихода – не позволила им занять место полноценной подготовительной ступени к университету и обусловила в дальнейшем замещение главных училищ классическими гимназиями.

## **§ 3.2. Университетская образовательная модель: развитие предметного литературного центра**

Появление проекта светской академии в XVIII веке связано, прежде всего, с образовательными инициативами Петра I, осознававшего недостаточность для развивающегося государства только начальной и средней ступеней обучения. Руководствуясь потребностями России, Петр I выработал для нее особый и довольно сложный проект светского высшего учебного учреждения, которое одновременно было бы подчинено исполнению научных и учебно-образовательных задач. В данной модели под общим названием «академия» должны были сосредоточиться академия наук, гимназия и университет. Проект академии подробно прописывал функции каждого образовательного звена: академия наук должна была «трудиться о совершенстве художеств и наук, оказывать, в случае надобности, научную помощь присутственным местам и пещись о распространении и заведении вольных художеств и мануфактур»; университет должен был обучать студентов, для которых публичные лекции «о художествах и науках» читали бы академики; в гимназии юноши должны были обучаться основам наук и готовиться к поступлению в

университет, в учителя будущих училищ и т. п. [См.: Полевой, 1900. Т. I, с. 367].

На данном этапе исследования целесообразно введение понятия *«университетская модель литературного образования»*. В эту модель, помимо собственно университетской методики, мы включаем и методику литературных дисциплин тех ступеней обучения, успешное окончание которых давало право на поступление в университет.

К таковым относятся гимназии и закрытые сословные учебные заведения повышенного типа (благородные пансионы). Введение понятия *«университетская модель»* обусловлено возникновением активных методических и содержательных связей среднего и высшего литературного образования, проявляющихся в единичных моделях Академического, а позже и Московского университета.

Методическое упорядочение преподавания предметного литературного концентра в университетской модели было осуществлено с приходом в академию М. В. Ломоносова. Ученый сумел на практике структурировать звенья гимназии и университета. Академическую гимназию М. В. Ломоносов называет *«кормилицей, кладовой и поставщицей»* (для университета). В ней, по убеждению ученого, следует преподавать школьные предметы так, чтобы вышедшие оттуда были способны приступить к занятиям высшего порядка в университете [См.: Ломоносов, 1957. Т. 10, с. 124–125]. В своем проекте М. В. Ломоносов предлагал четкую

последовательность преподавания литературных дисциплин для гимназических классов: в низшем классе – упражнения в быстром и правильном чтении и письме; в среднем классе – грамматика и риторика; в старшем классе – стилистические упражнения в прозе и стихах и толкование текстов [См.: Ломоносов, 1957. Т. 10, с. 124]. Отметим, что в академической гимназии на русский язык перешли лишь после того, как ее передали в ведение М. В. Ломоносову. Переход обучения на русский язык стал определяющим фактором ускоренного продвижения в среднюю и высшую школу русской словесности. По настоянию ученого, в 1758 году в гимназии была открыта русская школа и улучшено содержание образования за счет введения в учебный план русского языка. М. В. Ломоносов одним из первых в истории русской школы разработал и применил в академической гимназии классно-урочную систему. Он установил четкое разделение учащихся на классы, порядок перевода учащихся из класса в класс по их успеваемости, систему одновременного изучения нескольких циклов предметов учащимися каждого класса и поурочные (двухчасовые) занятия, проводимые по твердому годичному расписанию. Впервые в российских проектах учебных заведений возникает учитель русского языка и логики для старшего класса гимназии.

М. В. Ломоносов реализует поистине новаторские начинания в процессе организации Академического университета как светского учебного заведения. Впервые именно в

Проекте регламента Академии наук (1764 г.) М. В. Ломоносов предлагает отказаться от богословского круга наук, которые уместны, по его мнению, в учебных заведениях Святейшего синода, а не в светском университете. Новаторскими начинания М. В. Ломоносова выглядят не только из-за радикального отказа от богословского цикла дисциплин, но и в отношении подходов к изучению предметного литературного центра. Давние традиции духовной школы, с обязательностью переносившиеся в светскую модель (доминирование древних языков, формально-эстетическое изучение памятников античной литературы), входили в противоречия с образовательными запросами дворянства. Привилегированные слои, приобщившиеся в XVIII веке к античной культуре, преимущественно во французской и немецкой «редакции», не принимали суровую классическую муштру, которая была принята в духовной школе (учебники на латинском языке, традиционное среди всех предметов первенство богословия). М. В. Ломоносов, почувствовав перемену в социальном адресате литературного образования, свою светскую школу строит прежде всего для удовлетворения нужд благородного сословия, нуждавшегося в расширении традиционного перечня предметов. Теперь, в философском классе академии, по мысли М. В. Ломоносова, «следует обучать слушателей обоим красноречиям (пиитике и риторике), всеобщей философии, математике, физике, механике и астрономии» [См.: Ломоносов, 1957. Т. 10, с. 67; с. 123]. Для препода-

давания литературного предметного концентра в философском классе академии ученый предлагает должность «профессора красноречия и словесных наук». Словесные науки в академии с 1735 года были представлены научным обществом «Российское собрание», целью которого была забота «о возможности дополнения русского языка, о его чистоте, красоте и желаемом полном совершенстве».

Реформируя все звенья академической структуры, М. В. Ломоносов не оставляет своим вниманием и методическое обеспечение изучения литературного концентра. По его мнению, грамматика, риторика и пиитика остро нуждались в новых учебниках, связывающих гимназический и университетский курсы. Учебником, соотносившим содержание грамматики со средней и высшей степенями образования, стала «Российская грамматика» М. В. Ломоносова (1755 г.). Она составила целую эпоху в развитии русской учебной книги, считаясь в течение пятидесяти лет лучшим учебным руководством. Стремясь поднять общеобразовательный уровень академической гимназии, ученый вводит курс риторики, обновляя ее содержание в собственных учебниках.

Первыми учебниками риторики, написанными непосредственно для гимназической ступени образования, стали рукописная (1744 г.) и типографская (1748 г.) «Риторика» М. В. Ломоносова. Рукописная «Риторика» явилась первым методическим трудом для русской школы, написанной по-рус-



ски ученым, не принадлежавшим к представителям церкви. До М. В. Ломоносова учебники риторики сочинялись людьми духовного сословия и предназначались, главным образом, тому же духовенству. В науке считается, что появление ломоносовской «Риторики» освобождало, тем самым, теорию словесного искусства от церковной опеки, тяготевшей над ней несколько веков и тормозившей ее развитие [См.: Блок, 1952, с. 793]. Как нам представляется, появление в это время методического труда, фиксировавшего и разграничивавшего стили литературной речи, удовлетворяло давно назревшую потребность в смене парадигмы обучения грамматике и риторике в русской школе. До М. В. Ломоносова русская школа обучалась по учебникам, выполненным еще по матрице учебника М. Смотрицкого.

Новая печатная риторика «Краткое руководство к красноречию» явилась оригинальным пособием, не повторяющим рукописную «Риторику». Учебник был написан непосредственно для учеников академической гимназии, но автор, осознавая недостаточность учебников словесности, выносит широкую массовую адресность непосредственно в заглавие: «Риторика» обращена ко всем, любящим словесные науки» (заметим, не изучающим, а любящим). «Риторика» М. В. Ломоносова становится для учеников гимназии своеобразной энциклопедией литературных знаний, дающей широкое знакомство с произведениями античных поэтов, ораторов и философов. Так, например, в 48-м параграфе чет-

вертой главы «О пополнении периодов и о распространении слова» приводятся примеры из речей Демосфена, Цицерона, Плиния-младшего [См.: Ломоносов, 1952. Т. 7, с. 130–132]. В ряду произведений отечественной литературы М. В. Ломоносов приводит примеры и из своих собственных сочинений: в 69-м параграфе «Уподобление» приводится 8-я строфа первой редакции «Оды на день рождения Елизаветы Петровны» (1746): «Ты суд и милость сопрягаешь, Повинных с кротостью казнишь...» [Ломоносов, 1952. Т. 7, с. 150]. М. В. Ломоносов устанавливает четкую систему обучения по своему учебнику: изучение правил красноречия, знакомство с образцовыми авторами, составление текстов, имитирующих образцы и практические упражнения. В контексте преемственности литературного образования обе «Риторики» занимают лидирующее историческое положение, являясь первыми риториками на русском языке, первой методикой изучения риторики в светской школе, первыми риторическими руководствами, созданными непосредственно для гимназии, которая изначально формировалась как подготовительная ступень для обучения в высшей школе. Впервые в истории русского просвещения ученый предлагает учебное пособие, содержание которого, по нашему мнению, представляет пропедевтический курс для гимназистов, желающих продолжить образование в университете.

Общим структурным новшеством для среднего и высшего литературного образования к середине XVIII века стало од-

новременное утверждение должности учителя русского языка и логики в старших классах гимназии, а также должности профессора красноречия и словесных наук в университете. Наличие близких по вектору развития процессов внутри университетской модели литературного образования (в гимназиях и университете) все же не позволяет считать эту модель системной по причине ее единичности для России данного исторического периода.

Развитие русского образования второй половины XVIII века определялось идеями Просвещения, особенно ярко проявившимися в годы правления Екатерины II. Логика «просвещенного абсолютизма» вела к усилению государственного контроля над всеми образовательными структурами, что оправдывалось пониманием просвещения как способа совершенствования нации. Новым этапом в развитии отечественной педагогики и методики явилось создание в 1755 году Московского университета. Курс словесности в университете читался на философском отделении. Знаменательно, что с самого основания университета должность профессора по кафедре словесности в нем занял воспитанник Академии наук и ученик М. В. Ломоносова А. А. Барсов. Свои чтения по словесности А. А. Барсов открыл речью 31 января 1761 года «О употреблении красноречия в Российской империи». Риторика в университете читалась по руководству лейпцигского профессора Эрнести, написавшего *Intila rhetorica*, при преподавании пиитики следовали пиитике французского гу-

маниста Жуванси, известного несколькими сочинениями по словесности (*Ratio diskendi et docendi, Institutiones rhetoricae* и *Institutiones poëticae*) [См: Шевырëв, 1855, с. 36; Порфирьев, 1901, с. 292]. А. А. Барсов не ограничивался одной теорией словесности, а присоединял к ней «разбор и объяснение писателей». Чаще всего он останавливался на произведениях древних, преимущественно римских писателей: Цицерона, Вергилия, Горация [См.: Полевой, 1900. Т. 1, с. 631]. Лучшими образцами русской литературы он считал произведения М. В. Ломоносова и подробно разбирал его похвальные слова и некоторые оды. Большое значение на занятиях риторикой А. А. Барсов придавал упражнению студентов в литературном творчестве, основанном на собственных опытах и наблюдениях за образцовыми авторами. «Риторика, – подчеркивал он, – есть собрание правил, примеров и долговременных от начала века наблюдений о разных способах, приемах и оборотах речи, посредством которых оратор всего успешнее действует на ум и волю слушателей» [Барсов, 1788, с. 156]. Таким образом, методика преподавания литературных дисциплин в период открытия Московского университета сохранила традиции ломоносовской «Риторики» и основывалась на разборах античных образцов и поэзии М. В. Ломоносова. Риторика и пиитика, утвердившись традиционными дисциплинами высшей школы, заняли центральное место в гуманитарном образовании высшей ступени.

При Московском университете были учреждены две гим-

назии, одна – для дворян, другая – для разночинцев. Основной задачей университетских гимназий являлась подготовка учащихся к переводу в студенты университета. Учащиеся, отлично закончившие гимназию, сдав выпускные экзамены, переходили в число студентов университета. Известно, что курс литературных дисциплин в гимназиях был очень близок университетскому: древняя словесность, риторика и пиитика изучались на обеих ступенях. Такая близость оставалась реальностью русской школы и в продолжение всего XIX века. По указу Сената гимназия делилась на три последовательные «школы»: 1) русскую; 2) латинскую; 3) «школу» новых европейских языков. В русской школе было три класса, которые соответствовали трем ступеням под названием: «Грамматика и чистота слога», «Стихотворство» и «Красноречие». Наименование ступеней было идентично предмету, который изучался на данной ступени. Повседневное руководство гимназиями осуществлялось учителями, назначенными ректором из числа профессоров [См.: Шевырёв, 1855, с. 14–15; Очерки истории школы, 1973. Т. 2, с. 85].

В истории Московского университета сохранились уникальные свидетельства *о переходном классе*, в который поступал выпускник университетской гимназии, еще не считающийся студентом окончательно. Перечень предметов переходного класса был весьма обширен и представлял, безусловно, модель классического образования с расширенным преподаванием литературного центра. В этом классе, соеди-

нявшем гимназию и университет, читались философия, словесность, история просвещения, основания изящного стиля и риторика с объяснением греческих и латинских авторов, синтаксис, просодия стихотворная и прозаическая [См.: Шевырёв, 1855, с. 147–148]. Представленный перечень предметов литературного центра в переходном классе, безусловно, связывался с желаемым и совершенным уровнем литературной подготовки выпускника гимназии, недостаточность которого и обусловила создание переходного класса. Таким образом, риторика с объяснением греческих и латинских авторов, синтаксис, просодия стихотворная и прозаическая, основания изящного стиля и словесность представляли содержание итоговых литературных знаний гимназии этого периода. Вместе с тем немногочисленность гимназий в условиях XVIII века, несформированность взаимосвязей литературной подготовки гимназии и начальной школы, обращенность гимназии только к университетскому звену не позволяют, на наш взгляд, считать ее включенной в полной мере в процесс развития преемственной модели литературного образования. Такая модель существовала в данный период только на уровне идеи или проекта.

Типология гимназического образования в России была расширена организацией отделенного от университетской гимназии Благородного пансиона. Его программа, рассчитанная на 6 лет, включала отечественную и иностранную словесность, риторику, эстетику, логику, новые иностранные

языки, классические языки, историю, мифологию, историю философии [См.: Шишкова, 1979, с. 75; Шевырѐв, 1855, с. 215–216]. Ученики старшего отделения посещали лекции в университете. С нашей точки зрения, пансион в дальнейшем послужил образовательной моделью для классической русской гимназии XIX века, сохранив 6-летний срок обучения и большой сегмент литературного образования. Осознавая невозможность применения такой модели в массовом российском образовании, отметим, что качество образования в пансионе подтверждается именами таких его воспитанников, как В. А. Жуковский, А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов, Н. П. Огарев, В. Ф. Одоевский, Ф. И. Тютчев.

Сословно ориентированное образование обуславливает появление в последней трети XVIII века целого ряда учебников предметного литературного концентра, предназначенных для закрытых сословных учебных заведений. Такова «Российская универсальная грамматика, или всеобщее письмословие» Н. Г. Курганова (1769 г.). Тираж «Грамматики», 600 экземпляров, позволяет судить о значимости для государства задач методического обеспечения словесности в дворянских учебных заведениях. Отметим, что «Грамматика» Н. Г. Курганова оставалась в чем-то более традиционной, чем учебник М. В. Ломоносова. Это, в частности, сказывалось на необходимых, по логике автора, ссылках на мировые авторитеты о научной универсальности грамматики, вынесенных на титульный лист (афоризмы Аристотеля, Верги-

лия, Иоана Дамаскина). Признавая, что его учебник – «подражание чужеземным грамматикам», Н. Г. Курганов вместе с тем подходит к составлению «Грамматики» как вдумчивый методист. Прежде всего автор характеризует свою книгу, как учебник, «предлагающий легчайший способ основательного учения русскому языку» [См.: Курганов, 1769, с. 3]. Думается, что автор имел право заявить «о легчайшем способе учения», так как сам упоминает в предисловии о двух причинах написания учебника: в связи с неудовлетворенностью прежде изданными грамматиками и с мыслью об обучении собственных детей [См.: Курганов, 1769, с. 1]. Ученый стремится изложить грамматику просто, доступно, на ярких примерах из поэтических и прозаических текстов, из народных песен; «учебные и полезнозабавные присовокупления» – сборник народных пословиц и поговорок, «краткие замысловатые повести», «сбор разных стиходейств», «словарь разноязычный» – занимают значительную часть книги. Благодаря содержанию «присовокуплений», книга являлась и хрестоматией по литературе, и книгой для домашнего чтения, и словарем иностранных слов. Универсальность «Грамматики» подтверждалась присутствием в ней сведений о других дисциплинах школьного и университетского курсов. В главе «Присовокупления» автор считает необходимым предложить читателю материал «О пользе и употреблении наук», в которой раскрываются предметы и объекты таких наук, как тригонометрия, гидростатика, механи-



ка, астрономия и др. [См.: Курганов, 1769, с. 381]. Целесообразность включения подобного материала, на наш взгляд, заключается в основном назначении грамматики, принятом еще Аристотелем, на которого в начале своего труда ссылается автор, – «грамматика есть всех наук основание». Таким образом, Н. Г. Курганов сохраняет в своем учебнике направление, которое мы бы обозначили как «универсальные грамматики». Универсальный характер грамматических пособий XVIII века подчеркивается в современном педагогическом осмыслении. Как пишет А. В. Смирнов, основное назначение грамматики «было в том, чтобы помочь читателю овладеть культурой устной и письменной речи, обогатить его самыми разнообразными знаниями, убедить в том, что наука для всех доступна, научить работать с книгой и, тем самым, открыть широкую дорогу к самостоятельным знаниям» [Очерки истории школы, 1973. Т. 2, с. 162].

Линию учебников для сословных учебных заведений продолжает «Краткая русская просодия, или Правила, как писать русские стихи» В. С. Подшивалова, изданная в Москве в 1796 году для Благородного пансиона при Московском университете. Несмотря на то что «Просодия» – учебное издание, она являет собой образец свободного, нерегламентированного изложения правил написания русского стиха. Об этом свидетельствует название его более краткой редакции «Письмо к девице Ф\*\* о российском стопосложении». Значение «Просодии» от этого не умаляется, напротив, мож-

но предположить, что автор намеренно вводит элемент занимательности в процесс изучения теоретико-литературных знаний в среднем звене, учитывая возрастные особенности воспитанников пансиона и методически верно ими распоряжаясь. Кроме того, книга поддерживает сложившуюся ранее традицию изучения дворянством литературы не только в процессе обучения, но и в свободное, личное время. Правила стихосложения в учебнике В. С. Подшивалова – не только предмет изучения, но и интеллектуальный досуг дворянства, не случайно первая часть «Просодии» была напечатана в 1794 году в журнале «Приятное и полезное времяпровождение времени». Появление в последней трети XVIII века учебников предметного литературного концентра, адресованных учащимся сословных учебных заведений, подведомственных университету, стало одной из характерных особенностей университетской модели литературного образования.

Специфические особенности преемственности литературного образования во второй половине XVIII века проявились в прочной ориентации средней ступени на дальнейшее университетское литературное образование; в базировании методологии преподавания литературных дисциплин в Университете и гимназии на методических принципах учебников М. В. Ломоносова.

Основным фактором развития связей среднего и высшего литературного образования в первой половине XVIII ве-

ка становится функционирование «*университетской модели литературного образования*», появившейся в результате реализации петровского академического проекта.

В рассматриваемую университетскую модель, помимо правил преподавания литературных дисциплин в Академическом университете, в контекст исследования должна включаться и методика литературных дисциплин тех ступеней обучения, успешное окончание которых давало право на поступление в университет. К таковым относятся гимназии и закрытые сословные учебные заведения повышенного типа (благородные пансионы). Введение обобщающего понятия «университетская модель» обусловлено типичным характером связей среднего и высшего литературного образования в структуре Академического университета и (позднее) в структуре Московского университета и подчиненных им гимназий.

В результате создания данных структур начала развиваться модель светского, дифференцированного по отношению к духовной академии, литературного образования.

Процессы развития взаимосвязей среднего и высшего литературного образования внутри университетской модели в течение XVIII века характеризовались прежде всего:

- четкой последовательностью преподавания литературных дисциплин в гимназических классах;
- введением должности учителя русского языка и логики для старших классов гимназии, а также введением должно-

сти профессора красноречия и словесных наук в университете;

- организацией в университете переходного (от гимназии) класса, отличающегося расширенным преподаванием литературного центра;
- созданием М. В. Ломоносовым учебников «Грамматика» и «Риторика» (в нашем определении – «пропедевтических учебников»), связывающих литературные гимназические и университетские дисциплины в течение полувека;
- появлением учебников литературного центра, предназначенных для учебных заведений закрытого типа с высоким уровнем литературной подготовки;
- близостью литературного курса на обеих ступенях университетской модели (в гимназиях и университете), базирующейся на материале древней словесности, риторики и пиитики.

В результате этих процессов во второй половине XVIII века в методике средней ступени появились подходы, ориентирующие гимназический курс на дальнейшее изучение литературы в университете.

Вместе с тем немногочисленность гимназий в условиях XVIII века, несформированность взаимосвязей литературной подготовки гимназии и начальной школы, обращенность гимназии только к университетскому звену не позволяют, на наш взгляд, в полной мере считать ее включенной в процесс преемственности литературного образования, находящегося

в этот период на стадии первоначальной институционализации.

### **§ 3.3. Образовательная модель духовной академии: особенности становления литературных дисциплин**

В связи с начавшимся процессом коренного переустройства всего общества в начале XVIII века потребовалось и *реформирование духовного образования*. Славяно-греко-латинская академия в конце XVII века находилась в крайне неудовлетворительном состоянии, о чем осталось историческое свидетельство Петра I: «Есть у нас, – говорил он, – и своя школа, да мало в ней пользы по недостатку должного надзора. Надобно бы поручить ее человеку знатному, с именем, с весом и снабдить как учителей, так и учащихся всеми необходимыми для поощрения их к занятию науками» [Цит. по: Устрялов, 1858, с. 356]. В начале XVIII столетия Славяно-греко-латинская академия утрачивает свой исключительно духовный характер, становится на практике учебным заведением, пригодным для гражданского сословия. Теперь в нее могут поступать все, желающие получить необходимую подготовку как для продолжения учения за границей, так и для поступления в иные, появившиеся при Петре, школы [См.: Порфирьев, 1901, с. 11; Смирнов С., 1858, с. 78].

Преподавание литературного центра в академии нача-

ла XVIII века, прежде всего, связано с именем С. Яворского. Его сочинение «Риторическая рука», переведенное на «славенский» язык Ф. Поликарповым, стало учебником риторики для слушателей академии. Центральное место в учебнике С. Яворского занимает учение о правилах построения проповеди. По авторитетному мнению В. П. Вомперского, главная дидактическая задача проповеди в трактовке С. Яворского состояла не столько в том, чтобы быть понятным каждому слушателю и действовать на жизнь, сколько в соблюдении всех правил риторики [См.: Вомперский, 1988, с. 74]. Эта констатация, на наш взгляд, имеет прямое отношение к постепенному высвобождению риторики от канонизированного церковного контекста.

Теоретическая база реформы Академии разрабатывалась Ф. Прокоповичем в «Духовном регламенте» (1721 г.). Планируемый «Регламентом» восьмилетний академический курс должен был слагаться из следующих дисциплин: грамматика, объединенная с географией и историей; арифметика и геометрия; логика и диалектика; риторика, преподающаяся вместе с пиитикой или отдельно от нее; политика краткая; физика и метафизика; богословие [См. Духовный регламент, 1823, с. 85]. В первый год должна была преподаваться грамматика вместе с географией и историей; во второй год – арифметика и геометрия; в третий – логика и диалектика; в четвертый – риторика вместе или отдельно со стихотворным учением (пиитикой), в пятый – физика, в шестой – по-

литика, в седьмой и восьмой – богословие. На первый взгляд, только последний предмет имел специальное значение. Однако, его расположение на финише обучения, когда его изучали более зрелые в интеллектуальном отношении юноши, приводит к мысли о том, что все обучение преследовало главную цель – дать образование, пригодное для профессии духовного сословия.

Риторика, пиитика и логика, вовсе не имеющие специального значения, должны были бы относиться к общеобразовательным предметам. Однако целый ряд исследователей отмечает, что эти науки, не будучи введены ни в какое другое специальное образование, имели религиозно-ориентированный смысл и значение [См.: Кедров, 1886, с. 195; Порфирьев, 1901, с. 34; Владимирский-Буданов, 1873, с. 170]. Таким образом, «Регламент» (как предписывающий документ) все же сохранял в качестве основного результата изучения литературных дисциплин распространение истин религии посредством проповеди. В то же время, в отличие от существующей на тот момент практики академии, «Регламент» Ф. Прокоповича предполагал воспитывать в духовной академии ученых-богословов по началам европейского образования, не в одном каком-нибудь направлении, а вообще просвещенных пастырей и вместе с этим образованных членов общества. По мнению законодателя, именно к этому и готовили такие предметы, как риторика, пиитика и логика. Так, новая академическая программа, на первый взгляд



не ставящая конечной целью приобретение специального духовного образования, в то же время его подразумевала.

Как и в ранее рассмотренных педагогических трудах этого периода, в «Регламенте», несмотря на жанр общей духовной декларации, даются обширные методические рекомендации. Так, например, в правилах учения (регулах) на материале грамматики и риторики предлагается общий метод учения: «Определенным и добрым учителем приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения, Грамматики, например, Реторики, Логики и прочая, и чего хошем достигнути чрез сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возеимели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки» [Духовный регламент, 1823, с. 82]. Большое значение в «Регламенте» придается и учебнику: законопроект рекомендует «выбрать лучшие учебники по грамматике и риторике и приказать, чтоб оных руководств, а не иных, учено в школах» [См.: Духовный регламент, 1823, с. 83]. Таким образом, впервые на государственном уровне регламентировалось и законодательно закреплялось использование при обучении в академии конкретных учебников грамматики, риторики и пиитики.

В учебном отношении академия разделялась на две конгрегации: высшую и низшую, которые совмещали среднее и высшее образование. Низшая, в свою очередь, подразделя-

лась на шесть классов: фару или аналогию, инфиму, классы грамматики и синтаксиса, классы пиитики и риторики. В фаре учили читать и писать на трех языках – славянском, латинском и греческом; в инфиме преподавали первые грамматические правила славяно-русского и латинского языков, в классах грамматики и синтаксиса занимались грамматическими правилами трех языков, переводами и сочинениями. Синтаксиса была высшим грамматическим классом, наряду с перечисленными предметами, в ней читали латинский синтаксис. В классах пиитики предметом изучения были стихи русские и латинские; в классах риторики – составление речей и рассуждений на разные темы по образцам Квинтилиана и Цицерона. В том и другом классе учеников занимали практическими упражнениями в поэзии и красноречии. Высшая конгрегация имела два класса: философию (по Аристотелю) и богословие (по системе Фомы Аквинского), здесь же изучали логику, упражнялись в составлении проповедей. Таким образом, академический курс распался на три больших отдела: словесные предметы, философские и богословские. Историк Славяно-греко-латинской академии С. Смирнов свидетельствует: классические занятия учеников состояли в чтении уроков, в переводах с древних языков, в приготовлении небольших сочинений *ex promptu*, преимущественно на латинском языке. В низших классах (до философского) были заведены *auditores* из лучших учеников, которые до прихода учителя выслушивали затверженные уро-

ки от своих товарищей, и, написав отзывы о каждом, представляли учителю [См.: Смирнов С., 1855, с. 182].

Проверкой для ученических успехов в литературных дисциплинах были экзамены и диспуты. В низших классах судили об учениках по их устным ответам, при изучении пиитики и риторики практиковались преимущественно сочинения. Для студентов высшей конгрегации значение публичного испытания имели диспуты. Риторические и пиитические диспуты состояли в дискуссиях нескольких учеников о каком-нибудь предмете из области природы, науки или искусства, в чтении стихотворений, в произнесении речей. Сохранились методические алгоритмы, применяемые наставниками Академии при составлении уроков риторики. Варианты уроков записывались в форме «вопрос-ответ» с краткими упражнениями и примерами на каждое правило. Так, алгоритм уроков риторики по академическому плану 1741 года выстраивался как ряд вопросов преподавателя слушателям:

вопрос 1 – о свойстве риторики, ее частях и цели изучения;

вопрос 2 – о распространении;

вопрос 3 – об изобретении, об определении, о разделении частей, о значении имени, о сочетаниях, сходство и несходство, противоположение, предыдущее и последующее, причина и действие;

вопрос 4 – о родах красноречия;

вопрос 5 – о расположении;

вопрос 6 – о частях больших ораторских сочинений, о вступлении [См.: Смирнов С., 1855, с. 170].

Исходя из представленной последовательности вопросов, можно сделать вывод о том, что уроки риторики составлялись с большой долей механистичности: ученику предлагались строго определенные формы выражения мысли, из границ которых он не мог выйти; кроме образцовых упражнений всякого рода, он должен был заучивать набор слов и выражений, относящихся к украшению речи. Можно предположить, что такой, по сути, репродуктивный метод преподавания был по силам большинству учащихся, но он мало способствовал раскрытию мысли и самостоятельности их суждений. Кроме того, к определенной психолого-педагогической ошибке в построении курса риторики, на наш взгляд, следует отнести тот факт, что наиболее полное развитие мышления предоставляли высшей конгрегации академии, философскому и богословскому классам, в то время как риторика преподавалась в низшей конгрегации.

Обобщая сохранившиеся исторические свидетельства первой половины XVIII века о методах изучения предметного литературного центра в духовной академии, в статусе которой пребывала в этот период Славяно-греко-латинская академия, следует отметить традиционность этой методики: при обязательности изучения риторики, пиитики и грамматики сохранилась подчиненность литературного кон-

центра формированию главного умения выпускников – владения искусством православной проповеди.

*Методика преподавания литературных дисциплин в духовной академии второй половины XVIII века* отчетливо демонстрировала преемственность духовного и светского образовательного начала. Образование в Славяно-греко-латинской академии второй половины XVIII века характеризовалось своеобразной литературоцентричностью (предметный литературный концентр академического курса занимал 5–6 лет).

Кардинальные перемены в академическом преподавании литературного концентрa были связаны с активным внедрением русского языка как языка преподавания. В Славяно-греко-латинской академии этого периода планы уроков начали составляться на русском языке, который вводился также в сочинения и использовался на диспутах, чего прежде не было [См.: Смирнов С., 1855, с. 258]. Такого рода новации в духовном образовании были связаны с именем нового директора Академии архиепископа Платона, который предметно занимался усовершенствованием преподавания риторики, грамматики и пиитики, в частности, составил собственную программу по риторике и ввел дополнительный курс этой дисциплины в философском и богословском классах. Главным руководством по риторике был учебник Бургия, напечатанный в Москве в 1776 году, его дополняли трактатами из Воссия и из «Риторики» М. В. Ломоносова. Порядок

преподавания риторики подробно отображен в инструкции 1787 года, написанной по указанию Платона:

1) обучать в риторике красноречию российскому и латинскому по Бургию, поясняя каждое правило примерами; часть материала можно заимствовать из других авторов, например, из Воссия и М. В. Ломоносова; правила риторические задавать для заучивания наизусть;

2) три учебных дня (понедельник, среда и пятница) посвящать избранным речам Цицерона, и также три дня (вторник, четверг, суббота) изучать речи М. В. Ломоносова и проповеди;

3) к большому успеху чаще содержать учеников в риторических упражнениях и имитациях лучших авторов, как латинских, так и российских [См.: Смирнов С., 1855, с. 302].

В данной программе очевиден новый подход к использованию текстов для риторических упражнений: наряду с классическими авторами в нее вводятся современные писатели. В пиитическом классе изучаются древнеримская и древнегреческая поэзия, на отдельные тексты учащиеся делают русский поэтический перевод. При Платоне, как уже отмечалось, начался период приоритетного изучения русской поэзии: ученики разбирали стихотворные произведения М. В. Ломоносова, А. Д. Кантемира, А. П. Сумарокова и Г. Р. Державина [См.: Смирнов С., 1855, с. 305].

Образовательная логика русского Просвещения, безусловно, вызвала изменения в подходах к преподаванию ли-

тературных дисциплин в высшей духовной школе. Практическим шагом в этом направлении было открытие в 1798 году класса высшего русского красноречия. В указе Синода по этому поводу предписывалось: «В классе высшего красноречия, в коем должны обучаться студенты Богословия и Философии в особые часы, читать учителю лучших авторов в латинском и русском языках о речи, делая оным резолюции логические и риторические, и по тем резолюциям заставлять студентов сочинять имитации» [Собрание законов Святейшего синода. РГИА. Ф. 814]. Целью учреждения данного класса, как нам представляется, было дальнейшее усовершенствование учеников в ораторском искусстве, правила которого, изученные прежде, в риторическом классе, могли быть недостаточными. Чтение курса высшего красноречия (четыре часа в неделю) предоставлено было учителю риторики. Учение, как и прежде, завершалось в академии экзаменами и диспутами. Обыкновенно, начиная с риторики, испытания проводил наставник следующего высшего класса, так, наставник-философ испытывал риториков, ритор – пиитов и т. д. Кроме устных ответов, об ученике судили по экзаменационным сочинениям.

Академическая программа, являясь логическим целым, строилась на четких психолого-педагогических основаниях: последовательность учебных предметов в классах соответствовала возрасту учащихся. Предполагалось, что прежде, чем изучать философию, нужно обстоятельно ознакомить-

ся со словесными науками; занятия же философией, в свою очередь, должны предшествовать богословию. Таким образом, словесные науки полагались доступными самым юным возрастам, философские требовали большей зрелости и душевной силы, богословские же объявлялись посильными лишь лицам, прошедшим серьезный курс изучения словесных и философских наук.

Высокий уровень преподавания литературных дисциплин в Славяно-греко-латинской академии подтверждается целым рядом имен ее выпускников, выдающихся деятелей русского литературного образования XVIII века. В этом ряду следует назвать Федора Поликарповича Поликарпова, директора Московской типографии, известного переводчика, автора «Букваря» (1701 г.) и «Грамматики» (1721 г.); Карина Истомина, поэта, учителя риторики, автора нескольких букварей; Антиоха Дмитриевича Кантемира, сатирика, дипломата и поэта первой половины XVIII века.

Согласно требованиям «Духовного регламента» литературный предметный концентр должен был обеспечиваться собственными академическими учебниками. Особенно плодотворным в этом смысле периодом была последняя четверть XVIII века. Качество грамматик, риторик и пиитик, написанных преподавателями академии в этот период, далеко выходит за рамки пособий для внутреннего пользования. К учебникам такого уровня, безусловно, относятся: «Правила пиитическия, о стихотворении российском и латинском»



А. Д. Байбакова (1774 г.); «Краткое руководство к оратории российской» Амвросия Серебренникова (1778 г.); «Грамматика, руководствующая к познанию славено-российского языка» А. Д. Байбакова (1794 г.).

«Пиитика» А. Д. Байбакова написана преподавателем Славяно-греко-латинской академии, хорошо ориентирующимся в программе литературного центра этого учебного заведения. Учебник отходит от традиционного совмещения жанров научного исследования и учебной книги, характерного для более ранних этапов развития учебной книги. В нем исчезает высокопарность и схоластичность основных определений, научная суть пиитики формулируется автором четко и рационально: «Поэзия или стихотворство есть наука всякую вещь или данную материю определять метрически» [См.: Байбаков, 1785, с. 3]. Поскольку книга предназначена для высшей школы, А. Д. Байбаков считает необходимым присовокупить к правилам русской пиитики правила латинского стихосложения и берет примеры для этого из «Просодии» Воссия, вынося замечание о целесообразности знакомства с античной просодией для слушателей высшей школы в «Предуведомление» [См.: Байбаков, 1785, с. 1].

Методическая выверенность пособия подтверждается четко градуированным содержанием: объем отдельного параграфа адекватен объему знаний, который можно освоить за одно занятие: именно так структурирован, в частности, второй параграф второй книги «О разных видах поэ-

зии» [См.: Байбаков, 1785, с. 22–32]. Цель издания «Пиитики» определена самим автором в «Предуведомлении»: «Побудила меня к изданию сама нужда, ибо нет книжки, по коей бы можно учиться» [См.: Байбаков, 1785, с. 1]. Такое целеполагание не означает буквального отсутствия учебников пиитики в практике академии. Очевидно, причиной написания учебника явилось отсутствие пособий, использующих лучшие образцы современной литературы и учитывающих психолого-педагогическую специфику процесса обучения в высшей школе.

Хронологически следующее за риториками М. В. Ломоносова «Краткое руководство к оратории российской» Амвросия Серебренникова (1778 г.) также относится к ряду учебников, созданных наставниками Славяно-греко-латинской академии. В предисловии «К любителям российского красноречия» автор сетует на то, что в России приходится почти всему «на чужом языке с великою трудностию обучаться». Для того чтобы избежать этого, автор предлагает пособие, в предисловии к которому излагается методика преподавания риторики, адресованная учителю и учащемуся:

- «в избрании правил старался я <...> чтобы излишними не умножить сего сокращения, а нужное все предложить, и при том, сколько можно, яснее и понятнее»;
- «в расположении следовал я древним и новейшим сей науки писателям, однако для лучшего порядка отступал от них»;

• «примеры почти во всех местах приводил из писателей российских (М. В. Ломоносов, А. П. Сумароков), для того, чтобы показать, что и мы в соотечественниках имеем Демосфенов и Вергилиев» [Серебрянников, 1778, с. 3–4].

Автор учебника отступает от традиционной внутренней градации пособия на многочисленные книги-главы. В оглавлении их всего три (первая – об изобретении, вторая – о соединении и расположении, третья – об украшении). Вынося краткость пособия в заглавие, автор подтверждает это фактически, располагая текст по параграфам, которые выглядят как короткие определения, в то же время разделение книги на параграфы излишне дробное: так, 9-я глава третьей книги «О красноречии в особенности, или о родах стиля» содержит 46 параграфов, большая часть которых состоит из одного предложения. В качестве примера приведем содержание параграфа № 42: «Театральный стиль разделяется на комический и трагический» [См.: Серебрянников, 1778, с. 160]. Наряду со структурными излишествами, в книге присутствуют остросовременные для своего времени качества: А. Серебрянников дает многочисленные примеры из М. В. Ломоносова и А. П. Сумарокова. Автор считает важным представить свою книгу как «Ораторию», а не как «Риторику», хотя считает эти понятия близкими. Для него различие между ритором и оратором носит дидактический характер: «Ритор есть тот, кто учит красно говорить, а оратор, кто умеет по оной науке поступать» [Серебрянников, 1778, с. 3]. Диффе-

ренциация риторики и оратории позволяет автору сформулировать главную учебную цель оратории: овладение практическим навыком искусной речи. Учебник предназначен, безусловно, для повышенного уровня обучения, что доказывается обилием цитат из М. В. Ломоносова, А. П. Сумарокова, из античных авторов, с которыми могла быть знакома только подготовленная аудитория.

Следующий учебник, написанный для слушателей Академии в 1794 году, – «Грамматика, руководствующая к познанию славено-российского языка» Апполоса (А. Д. Байбакова). «Грамматика» имеет традиционную структуру для аналогичных учебников последней трети XVIII века. Новшество учебника – представленный в ней «способ разбирать грамматические задачи». В качестве образца для указанного разбора в учебнике дан небольшой целостный текст. Приведем его целиком, чтобы продемонстрировать приемы изучения грамматики в высшей духовной школе и воспитательное назначение грамматических разборов: «Чтение книг должно быть главнейшим упражнением честного человека! Оно просвещает разум и исправляет сердце! Благополучны те, которые довольны бывают уединенною жизнью! Они, проводя время в чтении, не знают скуки; которая среди роскошей истребляет празднлюбцев» [Байбаков, 1794, с. 166]. По стилю данный текст представляет нечто среднее между проповедью и морализирующей сентенцией. По нашему мнению, жанровые особенности текста продолжают тради-

цию использования образцовых текстов в русских учебниках литературного центра как способа «исправления нравственности». Грамматическое «разобрание» данного примера в учебнике идет по грамматическим категориям каждого слова, разбор изобразительно-выразительных средств языка отсутствует. Главная задача грамматического разбора – назвать исчерпывающие грамматические характеристики каждого слова. Примерный образец грамматического разбора, представленный в учебнике, свидетельствует о высоких требованиях к нему, адекватных уровню высшей школы [См.: Байбаков, 1794, с. 167–168].

В целом анализ содержательных принципов учебников предметного литературного центра преподавателей Славяно-греко-латинской академии последней четверти XVIII века позволяет сделать вывод о возникающей к этому времени институциональной адресности учебной книги и о постепенном исчезновении двойного предназначения учебника для средней и высшей школы.

В 80-е годы светское и духовное образование, дистанцируясь и специализируясь, получило общий государственный документ для совместного исполнения, в котором закладывались единые методические установки для преподавания в учебных заведениях всех типов. Соблюдения единых правил требовал «Уста в народных училищ в Российской империи» (1786 г.). Процесс унификации высшего литературного образования, независимо от его светской или духовной

принадлежности, был закреплен также в совместной литературной учебной деятельности духовной академии и университета: было создано совместное «Дружеское ученое общество» (1782 г.). Формулирование цели общества – воспитать в юношестве вкус к ученым и литературным произведениям, и сам факт возникновения общества свидетельствует об определяющем значении литературного предметного центра как в системе светского, так и духовного образования России.

Проведенный анализ особенностей функционирования литературного предметного центра в Славяно-греко-латинской (духовной) академии в продолжение XVIII века свидетельствует о значительном сходстве в развитии светской и духовной моделей высшего литературного образования, несмотря на их изначально дифференцированное профессиональное целеполагание. Это подтверждается такими особенностями изучения литературного центра в духовной академии, как:

- введение дополнительного курса высшего русского красноречия в философском и богословском классах академии;
- составление целостных программ преподавания риторики на весь срок обучения слушателей;
- корреляция преподавания литературных дисциплин духовной академии и университета в работе совместного учебного общества;

- создание преподавателями академии целого ряда учебников предметного литературного центра, использующихся не только в духовном образовании.

### 3.4. Возрастная и ступенчатая адресность учебников

Анализ учебников предметного литературного центра, издававшихся на протяжении XVIII века, подтверждает большую степень взаимообусловленности содержания учебной книги и уровня литературной подготовки учащихся. В образовательной практике данного периода такое взаимовлияние становилось обоюдонаправленным: образовательная ступень регулировала уровень и качество учебника, и, в свою очередь, учебники структурировали предметное содержание образовательной ступени. К учебникам, в которых особенно ярко проявлялись подобные взаимозависимости, мы относим, в первую очередь «Детскую риторику, или Благоразумного вития: К пользе и употреблению юношества сочиненную» (1787 г.), «Словеснословие и песнопение, то есть грамматику, логику, риторику и поэзию в кратких правилах и примерах» И. Мочульского (1790 г.), «Опыт риторики» И. С. Рижского (1796 г.).

Первые признаки возрастной адресности появляются у учебников риторики в 80-х годах XVIII века: еще не имея разделения по году обучения или гимназическому классу, учебники теперь часто адресуются детям или юношеству. Так, например, структурирована «Детская риторика, или Благоразумный вития: К пользе и употреблению юношества



сочиненная» (1787 г.). Название учебника несколько дезориентирует присутствием противоречия в определении возрастной категории ученика (и детская, и для юношества). Думается, что в определении «детская» есть четкая методическая целесообразность: судя по ясной структуре учебника, его можно было освоить с легкостью, иными словами, «детская», по мысли автора, – легкая в освоении. Содержательная наполненность самой риторики не оставляет сомнений, что учебник мог использоваться и на повышенной ступени образования: в нем подробно представлены риторические фигуры (гипербола, ирония, метафора), примеры из античной и французской литературы; так метафора отрабатывается в учебнике на текстах Цицерона и Горация, а повествовательный стиль речи на примерах из Н. Буало [См.: Детская риторика, 1787, с. 25–35].

«Детская риторика» разрабатывает еще одну, не характерную для русского литературного образования XVIII века, направленность. Для привлечения большего количества читателей автор придает учебному материалу занимательные свойства: «Я всевозможно старался им [читателям] доставить чтение веселое; ко всему приводил довольное число примеров, которые я почитал за такие представления, кои обыкновенно над разумом имеют больше силы, нежели наилучшие умствования» [См.: Детская риторика, 1787, с. 50]. Исходя из данной авторской установки, можно предположить, что книга была одновременно востребована и в школь-

ной, адаптированной по возрасту учащегося, практике, и в процессе самообразования. По мысли современного исследования появление новых учебников риторики обуславливалось, как правило, общественным переворотом, так как любое преобразование в социальной и культурной жизни было связано с изменением форм общественной речи [См.: Аннушкин, 1989, с. 213]. Помимо социальной детерминации, с нашей точки зрения, учебники риторики выполняли методологическую, регулятивную функцию по отношению к содержанию литературного образования на средней и высшей ступенях.

В последнее десятилетие XVIII века создается линия комплексных учебников. «Словеснословие и песнопение, то есть грамматика, логика, риторика и поэзия в кратких правилах и примерах» И. Мочульского (Феоктиста) является типичным образцом подобного комплекса. В нем объединяется грамматика, логика, риторика и пиитика. По мысли автора, целесообразность создания такого учебника в том, что пиитика и риторика требуют постоянного обращения к правилам грамматики и логики: «Словеснословие и песнопение природные правильнее, богаче, сильнее и красивее бывают с пособием правил грамматических, логических, риторических и пиитических» [Мочульский, 1790, с. 3–4]. Такой порядок расположения литературных дисциплин в учебнике не случаен, автор следует предписаниям дидактического раздела «Духовного регламента», рекомендующего именно та-

кую последовательность изучения словесных наук в школах [См.: Духовный регламент, 1823, с. 51]. В учебнике прописана возрастная направленность (отрокам и юношам), отсутствие ступенчатой предназначенности не препятствует четкому определению адресата: владение грамматикой в объеме, предложенном учебником, однозначно свидетельствует о завершении среднего (в логике образования XVIII века) звена обучения.

Впервые на примере учебника И. Мочульского можно проследить четкую корреляцию его содержания с другими известными пособиями. Так, автор намеренно не дает развернутого грамматического раздела, считая, что «краткость, ясность и достаточное наставление» грамматики Е. Б. Сырейщикова достаточны для ее подробного изучения [См. Мочульский, 1790, с. 11]. Этот факт свидетельствует о распространении учебников предметного литературного центра с значительной степенью взаимной содержательной корреляции. Предлагая в своем грамматическом разделе только оглавление, И. Мочульский выстраивает его как перечень вопросов. Например, главу о сочинении слов и расположении частей слова он структурирует в виде вопроса: «Какие главнейшие правила в сочинении слов и как располагаются части слова?» [См.: Мочульский, 1890, с. 10]. Вопросно-ответная форма подтверждает огромную силу традиции в создании учебников литературного центра XVIII века, которая берет свое начало с книг Л. Зизания и М. Смотриц-

кого. Вторая и третья части (логика и риторика) также даны в традиционной манере, с пространным делением на главы: «О умножении», «О расположении», «О украшении» и др. В четвертой части, «О поэзии», даны все виды стоп с примерами стихов авторского сочинения:

Ты, Очаков! Верный зритель, // Коль велик жар Росских  
чад,  
Как Потёмкин победитель // Побеждал тебя и хлад.

*[Мочульский, 1870, с. 87].*

Поэтические примеры учебника еще раз убедительно показывают нравственную, а в данном случае и патриотическую направленность текстов, где воспитательный потенциал текста ценится автором выше, чем его художественные достоинства. Комплексное целеполагание учебника проявляется не только в методе изложения дисциплин, но и в методических задачах, которые ставит перед собой автор: И. Мочульский намеренно акцентирует двойную обращенность книги «для неучившихся и учившихся юношей и отроков», чтобы и научиться, и вспомнить освоенное [См.: Мочульский, 1890, с. 5]. Таким образом, комплексный подход в пособии достигается включением всех литературных дисциплин школьного изучения и построением материала по принципу последовательности и преемственности, чтобы его можно было легко осваивать и на этапе первоначального изучения, и на этапе повторения.

Следующий этап развития учебника литературного центра XVIII века связан с развитием методического обеспечения среднего специального образования. Наряду с учебниками риторики, написанными священнослужителями и учеными-филологами, в конце XVIII века создаются учебники, написанные преподавателями конкретного учебного заведения для учащихся этого заведения. Таков «Опыт риторики» И. С. Рижского (1796 г.), преподавателя петербургского Горного училища. Книга, по прямому указанию автора, предназначена для «превосходных успехов в образовании ума» и также для «превосходных успехов в науках» [См.: Рижский, 1796, с. 173]. На примере данного учебника легко проследить новое направление централизованного методического обеспечения средней специальной школы: каждое учебное заведение теперь стремилось иметь собственные методические пособия, исходящие из специализации школы. Учебник И. С. Рижского, наряду с «Риторикой» М. В. Ломоносова, продолжает линию учебников, написанных непосредственно для средней ступени. С этими учебниками связано начало процесса более строгой адресной дифференциации учебной книги предметного литературного центра, создающейся теперь непосредственно для народных училищ, гимназий, средних специальных и высших учебных заведений. Методическими новшествами учебников, реализующими системность и последовательность литературного образования в педагогических реалиях XVIII века, явились:

- обязательное включение методического отдела в учебные руководства;
- новый методический прием подачи литературного материала – его занимательность;
- создание комплексных учебников, включающих все разделы литературного центра;
- корреляция и взаимодополнение тематических разделов новых и имеющихся учебников;
- постепенный отказ от двойной адресности учебника (предназначенности одновременно для средней и высшей ступени).

## Выводы по главе III

Развитию связей среднего и высшего литературного образования в период Петровских реформ и «Екатерининской эпохи Просвещения» препятствовало крайне ограниченное число существующих моделей среднего и высшего литературного образования. Государственный заказ на развитие образования во многом остался лишь в декларациях. Образовательные проекты И. Т. Посошкова, В. Н. Татищева, И. И. Бецкого не были реализованы. В России существовали две единичные модели взаимосвязей среднего и высшего литературного образования: университетская (светская) и модель духовной академии.

На протяжении XVIII века продолжилась традиция аккумуляции методики литературных дисциплин в дидактических сочинениях. Знание грамматики, риторики и пиитики в трудах И. П. Посошкова, В. Н. Татищева, А. Д. Байбакова предлагалось как основа для достижения духовного совершенства. Идея преемственности литературного образования в дидактических концепциях реализовывалась в корреляции возраста учащихся и уровня сложности литературных дисциплин. Сам факт предложения обществу определенной последовательности изучения предметов литературного центра в дидактических сочинениях говорил о значении предметного литературного центра в общем кругу

учебных дисциплин.

Главной образовательной идеей периода русского Просвещения становится идея массового образования. Но противоречия между декларациями и существующей практикой приводят к появлению к концу XVIII века лишь одного по-настоящему массового звена – малых и главных народных училищ. Создание народных училищ не способствовало развитию преемственных взаимосвязей средней и высшей школы. Результирующим умением всей литературной подготовки в главных народных училищах стало лишь умение учеников грамотно составить утилитарный гражданский документ (письмо, прошение). Гимназическая подготовка в этой области была значительно шире, и предметно, и содержательно. Разница в уровне литературной подготовки обусловила в дальнейшем замещение народных училищ классическими гимназиями в качестве полноценного среднего звена, готовящего к университету.

Опыт Новгородской школы, в частности единство общеобразовательной и специальной подготовки, стал первой национальной моделью подготовки учителей предметного литературного центра, характеризующейся высоким уровнем обучения грамматике, риторике и пиитике.

Введение обобщающего понятия «университетская модель» в контекст исследования обусловлено типичным характером связей среднего и высшего литературного образования в структуре академического университета и (позднее)



в структуре Московского университета и подчиненных им гимназий. Процессы развития взаимосвязей среднего и высшего литературного образования внутри университетской модели в течение XVIII века характеризовались прежде всего:

- организацией в университете переходного (от гимназии) класса, отличающегося расширенным преподаванием литературного концентра;
- созданием М. В. Ломоносовым учебников «Грамматика» и «Риторика» (в нашем определении – «пропедевтических учебников»), связывающих литературные гимназические и университетские дисциплины в течение полувека;
- появляющейся четкой последовательностью преподавания литературных дисциплин в гимназических классах;
- введением должности учителя русского языка и логики для старших классов гимназии, а также введением должности профессора красноречия и словесных наук в университете.

В результате этих процессов во второй половине XVIII века в методике средней ступени появились подходы, ориентирующие гимназический курс на дальнейшее изучение литературных дисциплин в университете.

Проведенный анализ особенностей функционирования литературного предметного концентра в Славяно-греко-латинской (духовной) академии в продолжение XVIII века свидетельствует о значительном сходстве в развитии светской

и духовной моделей высшего литературного образования, несмотря на их изначально дифференцированное профессиональное целеполагание. Это подтверждается такими особенностями изучения литературного центра в духовной академии, как:

- введение дополнительного курса высшего российского красноречия в философском и богословском классах академии;
- составление целостных программ преподавания риторики на весь срок обучения слушателей;
- корреляция преподавания литературных дисциплин духовной академии и университета в работе совместного учебного общества;
- создание преподавателями академии целого ряда учебников предметного литературного центра, использующихся не только в духовном образовании.

Прежняя обусловленность изучения литературного центра в духовной академии совершенствованием навыка проповедничества закрепляется документально в «Духовном регламенте». На практике же преподавание грамматики, риторики и пиитики в этот период приближается к канонам университетской модели литературного образования.

Учебники грамматики, риторики и пиитики первой половины столетия характеризовались отсутствием адресности (по возрасту и ступени обучения). Устойчивая динамика – от просветительской безымянности («для всех любителей рус-

ской словесности») до конкретной возрастной и ступенчатой адресности – начинает формироваться с середины столетия, одновременно с изданием М. В. Ломоносовым «Риторики» непосредственно для среднего звена (университетской гимназии). Возникающая ступенчатая адресность учебника становится новым фактором последовательной структуризации среднего и высшего литературного образования. С этого времени начинается этап активной взаимообусловленности содержания учебников предметного литературного концентра и уровня литературной подготовки учащихся на конкретных ступенях обучения.

Анализ учебников предметного литературного концентра, издававшихся на протяжении XVIII века, подтверждает большую степень взаимозависимости содержания учебной книги и уровня литературной подготовки учащихся на средней и высшей ступени обучения. В образовательной практике данного периода такое взаимовлияние становилось обоюдонаправленным: образовательная ступень регулировала уровень и качество учебника, и, в свою очередь, учебники структурировали предметное содержание образовательной ступени. К учебникам, в которых особенно ярко проявлялись подобные взаимозависимости, мы относим в первую очередь «Детскую риторiku, или Благоразумного вития: К пользе и употреблению юношества сочиненную» (1787 г.), «Словеснословие и песнопение, то есть грамматику, логику, риторiku и поэзию в кратких правилах и примерах» И.

Мочульского (1790 г.), «Опыт риторики» И. С. Рижского (1796 г.).

Методическими новшествами учебников, реализующими системность и последовательность литературного образования в педагогических реалиях XVIII века, явились:

- обязательное включение методического отдела в учебные руководства;
- новый методический прием подачи литературного материала – его занимательность;
- создание комплексных учебников, включающих все разделы литературного центра;
- корреляция и взаимодополнение тематических разделов новых и имеющихся учебников;
- постепенный отказ от двойной адресности учебника (предназначенности одновременно для средней и высшей ступени).

Расширение литературного центра в светском образовании второй половины столетия, наряду с поступательными изменениями, характеризовалось и исторически обусловленной непоследовательностью в распределении учебного материала между средней и высшей ступенями. Сложившийся в этот период примерно одинаковый уровень изучения литературных дисциплин в гимназии и в университете (древняя словесность, риторика и пиитика) стал впоследствии серьезным препятствием для необходимой дифференциации программ словесности средней и высшей школы.

Обязательность изучения предметного литературного концентра в университетской модели и духовной академии, начальный этап распространения адресных учебников для средней и высшей школы, развернутые методические рекомендации в дидактических сочинениях становятся основными источниками оформления взаимосвязей в обучении литературным дисциплинам. Специфические особенности преемственности литературного образования во второй половине XVIII века проявились в прочной ориентации средней ступени на дальнейшее университетское литературное образование; в базировании методологии преподавания литературных дисциплин в университете и гимназии на методических принципах учебников М. В. Ломоносова. Вместе с тем немногочисленность гимназий в условиях XVIII века, несформированность взаимосвязей литературной подготовки гимназии и начальной школы, обращенность гимназии только к университетскому звену не позволяют, на наш взгляд, в полной мере считать ее включенной в процесс развития преемственности литературного образования, находящегося в этот период на стадии декларативного проекта.

В длительный период Петровских реформ и русского Просвещения (в течение всего XVIII века) закономерности развития преемственности при обучении литературным дисциплинам на средней и высшей ступени формировались в процессе институционализации практически единичной модели высшего литературного образования, которая была вве-

дена в контекст исследования как *университетская модель*. Наряду с университетской моделью, значимые процессы для развития связей литературного образования происходили также внутри структуры духовной академии и в ходе формирования ступенчатой и возрастной адресности учебников литературного центра.

К основным **закономерностям**, выявленным в процессе анализа особенностей развития литературного образования XVIII века, можно отнести следующие взаимозависимости:

- оформление первоначальных связей среднего и высшего литературного образования в XVIII веке обусловлено появлением университетской модели литературного образования (на базе академического и Московского университетов), в которой разработка совместной методики преподавания литературных дисциплин университета и принадлежащей ему гимназии стала важным научно-методическим фактором;
- преемственная связь средней ступени обучения с высшей определялась качеством литературной подготовки учащихся. Недостаточный уровень литературной подготовки в главных народных училищах обусловил их дальнейшее замещение классическими гимназиями как звеном полноценной подготовки к продолжению литературного образования в университете;
- включение средней ступени литературного образования (низшей конгрегации) в структуру высшей духовной академии детерминировало создание первой непрерывной моде-

ли изучения литературных дисциплин (от средней к высшей школе) с продолжительным периодом их изучения;

- динамика субъектного предназначения учебников литературного центра (от просветительской безымянности до конкретной возрастной и ступенчатой адресности) обусловила начало процесса дифференциации содержания и объема литературных дисциплин средней и высшей школы.

Функционирование в данный период единичных структур, реализующих связи среднего и высшего литературного образования (академический университет, духовная академия, Московский университет), обуславливает определение этого периода формирования преемственности в качестве *декларативной стадии развития связей литературного образования*. Крайняя ограниченность числа учебных заведений в этот период не позволяла массово воспроизводить выявленные прогрессивные закономерности развития преемственности литературного образования.

# **Глава IV. Методические взаимосвязи и нормативность курсов словесности средней и высшей школы в XIX – начале XX века**

Взаимосвязи среднего и высшего литературного образования в период XIX – начала XX века выстраивались в трех основных направлениях: методическом, организационном и нормативном. Методические концепции и практические формы работы на занятиях словесностью, способствующие ориентированию средней школы на обучение литературным дисциплинам в университете, будут рассмотрены в следующей, пятой главе. В IV главе предметом анализа станут особенности организации (институционализации) среднего и высшего литературного образования, а также процесс нормативного закрепления методики предметного литературного концентра в уставах, программах и учебных планах средней и высшей школы.

В конце XVIII века принцип преемственности школы и университета стал позиционироваться как важный механизм развития российского образования на официальном уровне: «По расположению самой природы начальное учение



долженствует всегда предшествовать учению вышних школ. Вышние училища как бы хорошо устроены ни были, но если нет в том же государстве достаточного числа нижних школ <...> то науки неминуемо останутся токмо в университетах и академиях, а народ пребудет в невежестве» [Журнал комиссии, 1787, с. 127]. В то же время, в отличие от европейского опыта, где университетское образование возникало по инициативе церкви и общества, российские университеты имели целью «приуготовление юношества для вступления в различные звания государственной службы» [См.: Уста в учебн. зав. 1804, с. 5]. *Государственная обусловленность* университетского образования не давала стимулов для преимущественного развития предмета «словесность». В начале XIX века предмет не входил в разряд первоочередных образовательных потребностей государства, прямым следствием этого явилась малочисленность в этот период филологических факультетов (6,7 % от общего количества студентов) [См.: Об испытаниях зрелости, 1908, с. 63]. Такая ситуация была создана искусственно: своеобразным пропуском на историко-филологические факультеты (при отсутствии вступительных экзаменов) было требование отличного знания классических языков.

С начала XIX века преемственность обучения литературе на средней и высшей ступени как образовательный принцип стала фиксироваться в законопроектах, в содержании программ и учебных планов. Как самостоятельный пред-

мет «российская словесность» впервые появляется в высшей школе в 1804 году, а в гимназии в 1811 году. Сравнительно позднее проникновение словесности в учебные планы обуславливалось тем, что, как уже было отмечено, в XVIII веке российское образование было строго ориентировано на изучение классических и европейских языков. Этап активного развития собственной национальной литературы начался после победы в Отечественной войне 1812 года. Интерес к истории отечественной словесности в этот период, с точки зрения советского методиста Д. К. Мотольской, был окрашен «националистическими мотивами развития русского общества» [См.: Мотольская, 1936, с. 59]. Значимость для национального образования отечественной словесности подчеркивалась и на государственном уровне: «Воспитание народное во всей империи нашей, несмотря на разность вер, ниже языков, должно быть русским... Язык славянский, то есть высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и одобряемы» [Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, с. 535]. Пользуясь терминологией Л. Н. Гумилева, весь период XIX века можно назвать веком «цветущей сложности» российского литературного образования, когда одновременно с процессом массовой институционализации гимназий, университетов, а также регулятивного оформления их предметных взаимосвязей в многочисленных актах формируется методика предмета на фоне бурного развития отечественной литературы.

## **§ 4.1. Регулятивная стадия методического взаимодействия гимназий и университетов (1804–1835 гг.)**

Регулярные организационные и нормативные связи между средней и высшей ступенями литературного образования в первой четверти XIX века выстраивались в русле становления курса истории отечественной литературы и методики его преподавания в университетах и гимназиях; в государственном регулировании всей системы образования; в нормативном закреплении устойчивых связей процесса обучения дисциплинам литературного центра в уставах, программах и учебных планах средней и высшей школы.

В начале XIX столетия, в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.), впервые прописывается принцип подчинения гимназий университетам. Гимназия получает вполне определенное целеполагание – ориентирование на высшую школу. Она становится «надежнейшим источником для наполнения праздных мест в числе студентов, кандидатов и магистров университетского казенного содержания» [См.: Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, ст. 121]. Приступая к анализу взаимосвязей между курсами словесности средней и высшей школы, необходимо иметь в виду, что раз-

вернутое описание методики данного периода сопряжено с определенными трудностями. В силу нераздельного функционирования в этот период дидактики и методики, специфика словесности как учебного предмета была вписана в общий ход образовательной деятельности гимназий и университетов. Выявление конкретных методов и приемов словесности осложняется и тем, что в этот период словесность по-прежнему входила в целостный предметный литературный концентр, традиционно включающий грамматику, риторику, пиитику, а в расширенном варианте – еще и чтение древних авторов, логику и эстетику.

Отечественная словесность как самостоятельная дисциплина находилась в стадии становления. Эволюция понятия «словесность», наблюдавшаяся в русской методической школе, будет рассмотрена в следующей главе. Здесь же следует уточнить, что введение в исследование категории «отечественная словесность» не означает отказа от принятого ранее понятия «предметный литературный концентр». На данном этапе «отечественная словесность» и «предметный литературный концентр» являются контекстными синонимами с единственным и важным уточнением: новым содержательным элементом литературного концентра становится история русской литературы.

Общее число российских гимназий в начале XIX века было исключительно низким [См.: Рождественский, 1902, с. 71]. Три тысячи гимназистов по всей России – явно недоста-

точное количество учащихся для того, чтобы считать гимназию сложившимся массовым звеном полноценного среднего литературного образования. Отсутствие массовости и системности в гимназическом обучении означало низкую корреляцию объема знаний выпускника гимназии и требований высшей школы. По отзывам попечителя Харьковского университета в 1804 году, «если бы университет сохранил в строгом смысле все правила, которыми должен руководствоваться при приеме студентов, то он не имел бы ныне ни одного студента» [Цит. по: Рождественский, 1902, с. 62]. В самом начале XIX века, сознавая недостаточность предметной и методической взаимообусловленности гимназий и университетов, *в государстве санкционируются регулируемые связи средней и высшей школы*. Особенности становления гимназической методики преподавания литературных дисциплин, продиктованные логикой Устава 1804 года, в котором и были установлены правила для данных связей, более подробно анализируются автором в монографии «Взаимосвязи гимназического и университетского литературного образования в России XIX – начала XX века» (М., 2012). Здесь же важно отметить, что регулируемые государством связи гимназий и университетов фиксировались в конкретных документах: в мае, 1803 года вышло «Наставление визитаторам училищ», в котором профессора университетов назначались инспекторами «для обозрения» всех учебных заведений в учебном округе [См.: Сб. расп. по МНП, 1866.

Т. 1, с. 6]. Первым прямым следствием такой методической корреляции средней и высшей ступени явилось исключение из учебных планов гимназий некоторых предметов литературного центра, изучающихся в университетах (всеобщей грамматики и логики). Взамен этого было усилено преподавание языков (русского, двух древних и двух новых европейских) [См.: Рождественский, 1902, с. 134]. Санкционированный государством методический контроль университетов над гимназиями положительно сказался на преемственности предметных методик средней и высшей школы. Профессорам-«визитаторам» давались полномочия, сходные с обязанностями окружных инспекторов, им рекомендовалось собирать сведения о предметах гимназии, о способах преподавания, «испытывать учеников и удостоверяться – понимают ли, просматривать учебники и записки, если они употребляются...» [Цит. по.: Алешинцев, 1912, с. 23]. Кураторская, регулятивная функция университетов позволяла профессорско-преподавательскому составу хорошо ориентироваться в проблемах школьной методики, соизмерять содержание учебных курсов, находя смысловые и структурные точки сопряжения программ гимназий и университетов. *Период санкционированного кураторства над учебным процессом гимназий со стороны университетов (со времени первого общего Устава гимназий и университетов 1804 года и до университетского Устава 1835 года), положившего начало широким корреляциям среднего и высшего литературного*

*образования, определяется нами как регулятивная стадия развития связей среднего и высшего литературного образования.*

Регулятивную функцию связи среднего и высшего литературного образования исполняли также общие «приготовительные» курсы высшей школы, включающие классические предметы и дисциплины литературного центра, независимо от специализации и факультета; курсы читались в продолжение двух первых лет обучения в университете. На историко-филологических факультетах курсы именовались «высшим филологическим классом». Скрытой причиной введения высшего филологического класса явилось сохранение в качестве главного требования при поступлении на историко-филологический факультет отличного знания классических языков. Объективные трудности исполнения этого требования вели к организации двухгодичного подготовительного курса в университетах, «подтягивавшего» уровень знаний студентов для прослушивания специальных литературных дисциплин. Следует признать, что, став в дальнейшем смысловым и содержательным «мостиком», соединяющим литературные знания выпускника гимназии и студента-первокурсника, высший филологический класс имел своей изначальной целью не столько изучение дисциплин традиционного литературного центра, сколько совершенствование учащихся в классических языках и классической словесности, являвшихся аксиоматической знани-

своей базой для перехода со средней на высшую ступень обучения.

В гимназическом учебном плане, корректируемом в процессе университетского контроля, предметы литературного центра занимали в каждом из четырех старших классов (с IV по VII) 4 часа в неделю. Такое количество часов приближало литературные предметы к ключевым дисциплинам старшей школы – древним языкам. Курс отечественной словесности в этот период входит в программу старших классов школы под различными номинациями; известны, например, такие наименования, как «Русский язык и словесность, церковно-славянский язык и логика», а также «Русский язык с церковно-славянским и словесность» [См.: Соловьев, 1880, с. 312].

Элементы школьной методики преподавания отечественной словесности, не часто обнаруживающиеся в документальных свидетельствах этого периода, находят свое отражение в уставных документах Московского университетского Благородного пансиона. Устав Пансиона санкционировал следующие литературные занятия воспитанников: «Для большего образования ума и вкуса воспитанники каждую неделю имеют собрание, состоящее из отличнейших пансионеров: в собрании читаются речи о предметах ученых и нравственных, воспитанники разбирают собственные сочинения, пишут разборы лучших отечественных сочинений, стихотворных и прозаических по правилам критики, отда-



ют друг другу отчет в еженедельном чтении своем, предлагают сомнения на чтение и вопросы на суждение и решение и занимаются произношением стихов и прозы» [См.: Сб. расп. по МНП, 1866. Т. I, ст. 435]. Обилие приемов изучения словесности и их характер, безусловно, свидетельствуют о влиянии методики высшей школы на процесс преподавания в Пансионе. Степень академизма приемов и самостоятельности учащихся в предлагаемых видах работы с текстом, очевидно, ориентирует гимназистов на дальнейшее изучение словесности в университете.

В первой четверти XIX века, наряду с гимназией, активно развивалась и лицейская модель. Несмотря на то что лицей признавался педагогическим сообществом университетской моделью «с определенной русской спецификой», он не являлся звеном, методически подконтрольным университету. Методика преподавания литературных дисциплин в лицее отставала от университетской. Упражняя учеников только «в разборах авторов», чем они уже занимались все три старших класса гимназии (до лицея), нельзя было добиться университетского уровня знаний отечественной и классической литературы. Несмотря на установление в лицеях русской и классической словесности центральными дисциплинами, в лицейской модели дублировалась, скорее, гимназическая методика преподавания литературных дисциплин с недостаточным использованием самостоятельного исследовательского поиска. Историческая претензия лицеев на статус высшей

школы (за исключением методики отдельных лучших образцов лицейской модели) не осуществилась. Одной из причин этого явилось копирование гимназической методики преподавания дисциплин литературного центра.

Появление в университетах (с 1804 г.) отделений словесных наук, безусловно, способствовало дальнейшему структурированию курса словесности. Однако необходимо подчеркнуть длительность процесса содержательной унификации литературных дисциплин в университетах. В начале XIX века своеобразной нормой была их значительная вариативность. Ярким примером тому служит способ подачи предметов литературного центра в расписаниях и учебных планах, в которых прежде наименования курса прописывалась фамилия профессора, его читающего. Эта традиция, с нашей точки зрения, вполне определенно свидетельствует об условности границ предметов литературного центра. Пример данного способа подачи литературных дисциплин в Московском университете в 1802–1803 гг. представлен в таблице ниже:

***Таблица № 1. Принцип презентации литературных дисциплин в учебных планах высшей школы (по персоналии преподавателя)***

Чеботарев	русская словесность в соединении с латинской и русской историей, риторика по Эрнестию
Гейм	немецкая словесность
Вате	французская словесность
Сохрацкий	высший филологический класс, соединявший гимназию и университет (Гораций, Теренций, Плиний, Лукиан, Демосфен, Вергилий, латинское красноречие)

[См.: Шевырёв, 1855, с. 322–323].

Из материалов таблицы следует, что *взаимосвязи среднего и высшего литературного образования в большей мере реализовывались на уровне высшего филологического класса*. Его предметной основой было изучение классических авторов и латинской риторики. Даже российская словесность изучалась здесь в связке с латинской историей, что было бы труднообъяснимым фактом, если не иметь в виду уже столетний к этому времени опыт ориентирования отечественного образования на классическую модель, заимствованную в немецкой дидактике. В 1805–1807 гг. способ подачи дисциплин словесного отделения остался прежним: название курсов предварялось фамилией преподавателя, которые он читал. На российскую словесность, не представленную в данном расписании, опосредованно «работал» лишь курс М. Т. Каченовского «Теория риторики; история древнего красноречия с правилами его и примерами из писателей, разбор слов похвальных, надгробных и проповедей как сочинений,

наиболее употребительных в России; толкование Цицерона и Сенеки». Сложное наименование курса М. Т. Каченовского вновь подтверждает значение классического материала как основы всего литературного образования этого периода.

Обращение к отечественным произведениям словесности константно происходит в логике их сопоставления с классическими жанрами.

Уже через три года, в 1811 году, на словесном отделении было установлено ключевое для преподавания отечественной словесности в высшей школе организационное нововведение. Речь идет об учреждении в Московском университете *кафедры российской словесности*, имеющей целью «изучение славянского языка, познание книг на оном и чтение славяно-русских сочинений, с показанием отношения русского языка к славянскому и происхождение из оного» [Цит. по: Шевырёв, 1855, с. 406]. Начиная с этого времени, постепенно меняются подходы к содержанию дисциплин по кафедре словесности и степени их унификации; теперь все профессора преподают дисциплины, ими самими избранные и, что наиболее важно, основательно изученные.

В университете меняется способ идентификации литературных дисциплин: теперь они прописываются не по фамилиям преподавателей, а по предметам словесного отделения. Основные изменения предметного литературного центра обуславливаются постепенной сменой классических приоритетов читаемых курсов на материал отечественной словес-

ности [См.: Гетманская. Программа, 2012, с. 45–46]. Хронология внедрения и расширения предметного литературного концентра свидетельствует о том, что *появление российской словесности и истории российской литературы* как самостоятельного курса отмечается в учебном плане Московского университета лишь в 1836 году. До этого периода российская словесность читалась в сочетаниях с различными предметами (как и в гимназиях), рождая достаточно спорные симбиозы типа: «российская словесность в соединении с латинской и русской историей».

Отдельные дисциплины носили сугубо практический характер: разбор слов похвальных, надгробных и проповедей, критические разборы русских писателей, практические сочинения и переводы. Баланс лекционных и практических занятий на словесном отделении, не будучи прописанным формально, был соблюден. Методической нормой этого периода было чтение российской словесности как материала риторики и пиитики. Об этом говорят и названия дисциплин: «риторика по Эрнестию», «еврейская поэзия по Гердеру». Безусловно, ориентирование целой дисциплины на одного автора свидетельствует о недостаточном методическом обеспечении словесности, о существовании «разных» риторик и пиитик, в зависимости от трактовки их в редких и, зачастую, переводных пособиях.

При небольшом объеме сведений о конкретных методических приемах и формах изучения словесности в высшей

школе в истории методики все же отмечается распространение таких приемов, как декламация, аналитическое чтение древних авторов, запись лекций за преподавателем. Примеры общих дидактических приемов отражены в тексте самого университетского Устава 1804 года: так, в Уставе профессорам предоставляется право при чтении лекций пользоваться как своими трудами, так и работами других ученых, с обязательством представлять их в Совет университета. Также в Уставе рекомендуется профессорскому составу, кроме лекций, проводить со студентами беседы, «в которых профессор, предлагая на изустное изъяснение предметы, исправляли бы суждения их (студентов), и самый образ выражения и приучали бы их основательно и свободно излагать свои мысли» [Устав учебных заведений, 1804, с. 54]. Ценным в этих дидактических указаниях является, прежде всего, актуализация продуктивных, творческих методов обучения.

Таким образом, обязательность методического контроля университетов над гимназиями в период с 1804 по 1835 год обуславливала воспроизводство всех прогрессивных тенденций университетской методики на средней ступени. И, напротив, несоблюдение корреляций литературных дисциплин средней и высшей школы вело к значительным институциональным потерям – звено лицеев не получило в российской традиции статус высшей школы. Вслед за введением в 1804 году «русской словесности» в университетах она появляется и в гимназических учебных планах (1811 г.). В этот пе-

риод расширяется «палитра» методических приемов гимназии за счет использования приемов высшей школы: в гимназиях вводятся разборы собственных сочинений учащихся, разборы лучших отечественных сочинений, анализ стихотворных и прозаических текстов «по правилам критики». Введение в университетах кафедры российской словесности детерминирует структурирование гимназического курса отечественной словесности на научной основе. Практической реализацией связей среднего и высшего литературного образования в этот период можно считать введение в университетах двухгодичного «высшего филологического класса», приводящего в соответствие уровень литературных знаний выпускника гимназии и требований высшей школы за счет усиленного изучения классических языков, а также предметов литературного центра.

Утверждение статуса дисциплины «отечественная словесность» в высшей школе приводит в 1828 году к *введению отечественной словесности в обязательные предметы гимназии*. В 1832 году появляется «Расписание постепенного преподавания словесности в гимназиях с I по VII классы сообразно с новым Уставом», в котором в программу VII (выпускного) класса как итоговый, завершающий курс входят пиитика с критическим разбором образцов, упражнения в сочинениях и переводах и *краткая история российской словесности* [См.: Штаты и приложения, 1866, с. 30]. Целеполагающая важность факта внедрения в курс гимназий ис-

тории отечественной литературы неоднократно подчеркивалась ведущими методистами на протяжении всего XX века [См.: Малеин, 1901, с. 10; Скафтымов, 1938, с. 119; Черепанов, 1951, с. 161–162; Чертов, 1994, с. 31].

Содержательные взаимосвязи программ словесности средней и высшей школы на этом этапе наиболее характерно отразились в учебных планах дворянской гимназии при Московском университете. Благородные пансионы являлись ярким примером самой тесной связи между курсом гимназий и университетов, объединяя их за счет регулярного посещения пансионерами лекций в университете и обучения воспитанников университетскими профессорами. Так, в программе словесности, составленной Н. Ф. Кошанским, преподававшим в университетском Благородном пансионе, была дословно прописана основная задача Устава 1828 года – «развитие душевных сил учащихся». Уже в IV классе программой было предусмотрено знакомство со стопосложением, вводились «практические упражнения в слоге», в V и VI классах присутствовала логика и риторика, в VII классе – пиитика, при этом предусматривались упражнения в логическом и риторическом разборе сочинений, переводы с иностранного языка на русский, «критический разбор образцов», «упражнения в сочинениях». В VII классе, как того требовало «Расписание постепенного преподавания словесности», учащиеся знакомились с «краткой историей словесности и русской литературы».



Методическая основательность программы Н. Ф. Кошанского отмечалась многими исследователями на протяжении XIX – XX веков. Разработанные Н. Ф. Кошанским упражнения действительно были подчинены задачам развития речи, тесно связаны с изучением языка, являлись следствием самостоятельного размышления над содержанием художественного произведения, сознательно усвоенным учеником, или над вопросом, близким и понятным по своему содержанию учащемуся. Вместе с тем, исследователи подвергают критике риторические упражнения Н. Ф. Кошанского, преследовавшие, по их мнению, цели формального развития, служившие средством бессмысленной «гимнастики» ума [См.: Черепанов, 1951, с. 163]. На наш взгляд, программа Н. Ф. Кошанского, наряду с определенной формализацией теоретико-литературных знаний, вполне соотносилась с системой воспитательных и дидактических постулатов гимназического Устава, 1828 года, ориентированного на продолжение образования в высшей школе. Его важнейшие воспитательные установки учитывали возрастные особенности учеников, а также настраивали учительство на отеческое внимание и отношение к своим подопечным. Среди обязанностей учителей важнейшими по Уставу являлись: обязанность преподавателей – образовать умы и сердца вверяемых им юношей; деликатный выбор времени и средств «во время наблюдения характера и расположения учеников своих»; внушение ученикам мысли о том, что труд учителя – только

руководство для достижения познаний, «кои приобретаются не иначе, как собственными усилиями учеников» [См.: Сб. пост. по МНП, 1864. Т. 2. Отд. I, ст. 180].

Точной иллюстрацией практики преподавания словесности исследуемого периода служат воспоминания Ф. И. Буслаева о своем ученическом опыте: «Учителю предоставлялось очень подробно и не спеша излагать содержание каждого параграфа в руководстве и заставлять учеников по несколько раз пересказывать это изложение, так что от многократного повторения заданный урок был готов уже к следующему классу без затверживания его на дому. Учебник логики и риторики Н. Ф. Кошанского были у нас в руках только во время класса, и мы шутя заучивали все, что было нам надобно со слов преподавателя <...> Вместо истории русской словесности, которой, впрочем, тогда вовсе и не существовало в учебной литературе, Евтропов [учитель словесности] читал с нами сам или заставлял читать кого-нибудь из нас произведения писателей, как старинных, например Ломоносова, Державина, Фонвизина, так и особенно новейших, какими тогда были Батюшков, Жуковский, Пушкин <...> На гимназической же скамье узнали мы в первый раз и Гоголя по его «Вечерам на хуторе близ Диканьки» [Буслаев, 1969, с. 18–19]. По существу, Ф. И. Буслаев в своих воспоминаниях констатирует отсутствие развернутой методики историко-литературного анализа в русской школе 20-х годов. Ученый, представляя в своих воспоминаниях процесс знакомства с исто-

рией отечественной литературы как процесс чтения образцовых произведений, формулирует метод, ставший основным методом изучения словесности уже значительно позднее, в 80-е годы XIX века. Речь идет о так называемом «разборе образцов».

В зависимости от того, по какому руководству происходило обучение, можно предположить существование, по крайней мере, двух моделей обучения словесности в гимназиях. Если обучение происходило по книге Н. И. Греча «Опыт истории русской литературы» (1822 г.), то ученики получали представление о литературе как явлении русской исторической жизни, так как Н. И. Греч рассматривал литературу параллельно с политической историей и просвещением России, начиная с переводов святого писания на старо-славянский язык и доходя до К. Н. Батюшкова и В. А. Жуковского. Если преподаватель руководствовался «Собранием образцовых русских сочинений и переводов в стихах и прозе», изданным Обществом любителей отечественной словесности, то содержание предмета сводилось к чтению отдельных образцов и «правилам словесности вообще и каждого рода красноречия и поэзии в особенности». Согласно такому своего рода теоретическому изучению литературы давались и соответствующие темы для сочинений. Так, в бытность Н. В. Гоголя в гимназии высших наук князя Безбородко в г. Нежине ученикам двух старших классов предлагались следующие темы: «Чем начинается словесность в народах?».

«В чем состоит совершенство поэзии?» [Цит. по: Данилов, 1917, с. 10]. Для такой модели обучения не обязательно было знать сами произведения, достаточно было ограничиться изложением принятых тогда эстетических теорий. Все это доказывает, что до 1840-х годов в гимназиях и университетах преподавалась, как правило, не сама литература, а наука о литературе, в форме риторики и пиитики. Чтение художественного текста занимало в плане занятий по риторике очень незначительное место и привлекалось, по преимуществу, как иллюстративный материал, как средство для раскрытия традиционных, строго установленных «законов» речи и как образец для самостоятельных сочинений учащихся.

Анализ программы словесности старших классов Первой Петербургской гимназии 1830 года подтверждает распространенность *теоретической модели изучения словесности*. Программа развернуто представлена в исследовании Д. Н. Соловьева «Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии» (1880 г.). Уровень теоретической насыщенности программы старших классов (с IV по VI), как нам представляется, зачастую обрекал учащихся на простое заучивание пиитических и риторических правил. В V классе в программу словесности входили частная риторика и логика. Логика «вплеталась» в программы словесности по традиции программ XVIII столетия.

Как известно, в дальнейшем она была удалена из гимназических программ на тех основаниях, что преподавалась в

высшей школе. В VI классе учебное время было разделено поровну между пиитикой и историей литературы. Примечательна реализованная в программе взаимосвязь пиитики с психологическими понятиями: по сути, в программе ставились вопросы восприятия художественного произведения.

История литературы в программе начиналась с обзора произведений народной словесности, устной и письменной, и доходила до обзора литературы эпохи Александра I [См.: Соловьев, 1880, с. 155–157]. Следует отметить важность для авторов программы отражения взаимовлияний и определенной взаимообусловленности различных национальных литератур и русской литературы. В дальнейшем подобные сопоставления, исходя из анализа программ словесности университетов, переходят, в основном, в высшую школу. Курс истории литературы в старших классах гимназии изучался в течение только одного, заключительного, полугодия выпускного класса [См.: Соловьев, 1880, с. 157]. Отметим, что из всего курса словесности на историю литературы отводилась 1/6 часть общего учебного времени, причем в основном она была представлена древними литературными памятниками; новейшая литература занимала в программе весьма скромное место, что, впрочем, с точностью повторяло логику курса отечественной словесности в университетах. Малая доля современных произведений в историко-литературном курсе была, скорее, нормой гимназии 1830-х годов. Более того, серьезная постановка теории предмета и обзор «подлин-

ных памятников» словесности ранних периодов считались главными достоинствами программы. Таким образом, значение программы словесности Первой Петербургской гимназии, созданной в соответствии с Уставом 1828 года, не может быть снижено в связи с очевидной гипертрофией в ней курса древнерусской словесности, ставшей к этому времени основой как гимназических, так и университетских программ.

В то же время следует отметить, что известная практика преподавания словесности в гимназиях была далеко не всегда равна масштабности сохранившихся учебных планов. Так, составитель исторической записки о Новгород-Северской гимназии Киевского учебного округа учитель словесности И. Л. Панаженко свидетельствует: в этот период освоение нового материала зачастую сводилось к «диктованию различной материи» еще и потому, что было мало, а иногда и не существовало вовсе печатных руководств по предмету [См.: Панаженко, 1889, с. 14]. Подчеркнем, что внедрение и последовательное расширение курса словесности в гимназиях не означало все же ее центрального положения среди учебных дисциплин. Древние языки и классическая словесность как главные предметы русской школы только упрочивали свое положение вплоть до 1849 года. Характерно, что позднее, уже в 50-е годы, Ф. И. Буслаев не только не возражал против подобной подчиненности отечественной словесности классическим предметам, но и настаивал на ней: «Если поставим историю и русский язык в независимости от

древней филологии, – писал ученый, – реализм и беллетристика обуяют гимназию. Еще не пришла пора учителям русского языка думать, что их предмет есть сосредоточие гимназического курса <...> Литература наша, столь богатая для языка и слога, весьма однообразна и скудна родами и видами поэтических и прозаических сочинений» [Буслаев, 1941, с. 42]. Прямое сравнение количества учебных часов отечественной словесности и древних языков [См.: Сб. пост. по МНП, 1864. Т. 2. Отд. I. Прилож., с. 8], зафиксированное в начале 1830-х годов в официальных документах, позволяет отнести русскую гимназию исследуемой регулятивной стадии к модели классической гимназии немецкого образца начала XIX века с упором на изучение обоих древних языков.

*Высшее литературное образование* на регулятивной стадии развития взаимосвязей со средней ступенью характеризуется появлением двух различных моделей своего функционирования: к имеющейся университетской модели добавляется модель педагогического института. Сразу же после введения Устава гимназий 1828 года возрождается просуществовавший с 1804 по 1819 годы Главный педагогический институт, ставший вскоре основной базой подготовки учителей-словесников для растущего числа гимназий. В Уставе института перечислялись необходимые предварительные познания для поступления в число его слушателей: сразу после «основательных знаний в законе божьем» шло требование «твердого знания российской грамматики и риторики»,

а уже потом оценивались «хорошие сведения в латинском и достаточное знание греческого языка» [См.: Устав Главного педагогического института, 1864, ст. 115]. Такая последовательность предметов означала знаковую смену приоритетов в перечне требуемых от абитуриента знаний: *классические языки уступили место российской грамматике и риторике* (как элементам программы отечественной словесности). Главной причиной такой перемены, по нашему мнению, явилось растущее влияние предмета «русская словесность», обусловленное ее включением в обязательные предметы гимназии.

В институте определялось три академических курса: предварительный, окончательный и курс педагогики. Институт имел возможность набирать абитуриентов двух возрастов – выпускников духовных семинарий, которые не нуждались в подготовительном курсе, учеников петербургских гимназий в возрасте от 12 до 14 лет и «вообще из молодых людей такового же возраста с предварительными познаниями, хорошими способностями и доброю нравственностью» [См.: Сб. пост. по МНП, 1864. Т. 2. Отд. I, ст. 309–310]. Предварительный курс был необходимым звеном высшей школы того периода, так как желательность «хороших способностей и доброй нравственности» у абитуриентов не решала задачу установления одинакового уровня «стартовых» знаний поступающих. Необычайно важно, что основным ядром предварительного курса для всех отделений ста-



ла *российская словесность*, дополнявшаяся риторикой, российской грамматикой, а также грамматикой латинского, греческого, немецкого и французского языков. Внесение российской словесности в основные предметы предварительного курса свидетельствовало о значении, которое придавалось предмету в преддверии специальных академических курсов. Если иметь в виду, что и в окончательном курсе словесность была обязательным предметом всех отделений, становится очевидным *ее конституирующее значение для высшего педагогического образования* данного периода. В окончательном курсе историко-словесного отделения значились три основных предметных цикла: словесный, исторический и статистика. Первый цикл был представлен российской, классической и европейской словесностью. Первенство в этом ряду предмета «российская словесность» стало кардинально новым явлением для историко-словесных отделений, не известным по прежним учебным планам, в которых классические дисциплины ставились на первое место.

Консолидированная позиция организаторов института по поводу центрального места в учебном процессе российской словесности не означала их полного единомыслия по поводу других важных дисциплин. Так, среди организаторов обнаружились противоречия в подходах к изучению педагогики, безусловно связанной с основными компетенциями будущих учителей-словесников. Среди высших чиновников Министерства просвещения было распространено мне-

ние о практической бесполезности преподавания педагогики: «Способнейшие люди к воспитанию юношества суть те, которые сами получили хорошее нравственное воспитание, а не те, кои лучше велеречат о сем воспитании» [Цит. по: Рождественский, 1902, с. 194]. Не согласившись с позицией Министерства, Комитет устройства учебных заведений оставил педагогику в учебном плане в виде практического курса по знакомству с правилами и способами преподавания. Особое внимание следует уделить рекомендациям преподавателям Института употреблять не только приемы, привычные для высшей школы, но и приемы среднего звена: «При преподавании наук в Главном педагогическом институте профессора должны, удаляясь нередко от употребляемого в университетах способа, следовать более тому, который наблюдается в благоустроенных училищах и по коему преподаватель, не ограничиваясь изложением своего предмета, обращается к учащимся с вопросами, и по надлежащем с их стороны затвержении пройденных предметов, заставляет их самих объясняться о том» [Устав Главного пед. института, 1864, ст. 120]. Использование методических приемов средней ступени в высшей школе означало осознание важности связей в методических подходах на обеих ступенях, позволяющих учитывать динамику способностей и возможностей учащегося. В целом, высшая школа этого этапа постепенно вписывалась в многоступенчатую систему образования как звено, в котором следует учитывать багаж знаний учащегося, по-

лученный на предыдущей ступени. Об этом свидетельствует указ Сената «О непринимании молодых людей в университетские студенты без надлежащих знаний предметов полного гимназического учения» (1831 г.).

В Уставе Института подчеркивалось: каждый воспитанник, занимаясь предметами своего отделения, «обучается и прочим, дабы приобрести достаточные сведения во всех науках». К «прочим» обязательным предметам Устав института относит в первую очередь российскую словесность, которая, наряду со знанием закона божьего, латинской словесностью, а также словесностью одного из новейших иностранных языков, строго требуется от каждого воспитанника [См.: Устав Главн. пед. института, 1864, ст. 118]. Таким образом, российская словесность в высшем педагогическом образовании на исследуемой регулятивной стадии устанавливается в качестве дисциплины, коррелирующей по значимости с академическими предметами всех отделений. Впервые в документах российской высшей школы четко прописывается энциклопедическое значение и *обязательное изучение российской словесности на всех отделениях Института*.

В 1835 году Министерство просвещения издает ряд документов, значительно сокращающих методическое взаимодействие университетов и гимназий. Университетским Уставом 1835 года университеты отстраняются от управления гимназиями. В ряде современных исторических исследований изъятие контролирующей функции университетов оце-

нивается положительно. В частности, А. Н. Донин аргументирует это высвобождением научного и кадрового потенциала университета для более интенсивного развития академической науки [См.: Донин, 2003, с. 188]. С такой позицией сложно согласиться: с нашей точки зрения, этим Уставом была значительно ослаблена существовавшая дидактическая и методическая преемственность школы и университета; из-за отсутствия должного контроля со стороны университета в целом снижалось число выпускников гимназий, подготовленных к обучению в высшей школе. Кроме того, отстранение университетов от методического контроля над гимназиями привело к необходимости введения вступительных испытаний для абитуриентов.

Анализ двух основных моделей высшего литературного образования, существовавших на регулятивной стадии, выявил важнейшую общую особенность университетского и педагогического образования: строгую обязательность предмета «российская словесность» для всех специализаций и факультетов, ее конституирующее значение для всех типов высшей школы. Распространение словесности на все факультеты связывалось в логике устроителей высшей школы с идеей энциклопедизма высшего образования и ориентированием в процессе получения энциклопедических знаний, в первую очередь, на российскую словесность. Установление ее в качестве центральной дисциплины в процессе накопления энциклопедических знаний было подкреплено создани-

ем целого ряда методических канонов:

- требованием высокого уровня знаний по предмету «рос- сийская словесность» на момент поступления в высшую школу (в этом смысле классические языки уступили первен- ство словесности);
- внесением словесности в предметный перечень предва- рительного двухгодичного курса в качестве основного пред- мета;
- позиционированием словесности как дисциплины, кор- релирующей по значимости с академическими предметами всех отделений на протяжении всего обучения.

Подводя итоги функционирования словесности на сред- ней и высшей ступени в первой трети XIX века, следует под- черкнуть, что на этом этапе предмет все еще не мог пре- тендовать на статус центральной дисциплины, это место тра- диционно было занято классическими языками. Более того, словесность до Устава 1828 года не функционировала как отдельный предмет, являясь, как правило, частью более ши- роких полидисциплинарных номинаций («российская сло- весность и логика», «русский язык» и др.). Вместе с тем раз- витие национального самосознания, культуры и, как след- ствие, образования явились причинами для динамичного развития предмета, а именно:

- с момента образования Министерства народного про- свещения словесность активно структурировалась и получа- ла дополнительную содержательную нормативность;

- в официальных документах и программах учебных заведений происходило первоначальное накопление методов и приемов изучения словесности: «истолкование» произведений, заучивание наизусть, письменные упражнения в сочинительстве, разборы собственных сочинений учащимися, литературные беседы, коллоквиумы по отдельным разделам дисциплины и др.;

- научная ценность словесности как предмета гимназии и корреляция принципов ее преподавания в средней и высшей школе были существенно повышены за счет взаимодействия учителей школы и преподавателей университетов, осуществлявшегося вплоть до изменений в Уставе 1835 года.

## **§ 4.2. Методика преподавания словесности в средней и высшей школе 40–90-х годов: новая общность подходов**

Разрешение проблемы преемственности литературного образования в российской традиции происходило в рамках целостного развития национальной образовательной системы; однако, в дополнение к общим характеристикам, вопросы преемственности имели собственные, специфические факторы реализации. Организационные и дидактические условия установления преемственности долгое время ослаблялись непроясненностью собственных различающихся целей преподавания литературы на средней и высшей ступенях. Результатом развития литературного образования в 40–90-х годах XIX столетия явилось установление научно обоснованных взаимозависимостей историко-литературных курсов средней и высшей школы и одновременно дистантных по отношению друг к другу методических средств преподавания. К позитивным взаимонаправленным тенденциям развития предмета в гимназиях и университетах, функционировавшим в середине столетия, следует отнести:

- позиционирование словесности в средней школе как основы гуманитарной, энциклопедической и социокультурной

адаптации ученика и установление словесности основой энциклопедических знаний студента любого факультета и специализации;

- официальное признание смысловой и содержательной законченности гимназического литературного образования;
- разделение среднего образования на реальный и классический варианты как основы двух моделей изучения словесности в средней школе и, как следствие, двух моделей подготовки к университету;
- значительное упрочение словесности по уставам средней и высшей школы 60-х годов: увеличение учебных часов, расширение состава кафедр на историко-филологических факультетах;
- непосредственное включение истории отечественного образования в программу словесности средней и высшей школы, подтверждающее тезис о развитии гуманитарного отечественного образования, прежде всего, в рамках литературного образования;
- издание гимназических и университетских программ и учебных планов словесности, коррелирующих в части содержания предмета, последовательности его изложения и отдельных принципов его подачи.

В университетской методике предметного литературного концентра, сосредоточенной с 40-х годов на собственных задачах, продолжали активно решаться вопросы структуризации литературных дисциплин. Конкретные изменения в пре-



подавании литературного центра на отделении словесности Московского университета начались с 1836 года, когда предметы литературного центра были методически грамотно распределены по всем семестрам обучения. Тематические разделы курса «Российская словесность и история российской литературы» органично компоновались по времени их преподавания: раздел читался, как правило, одно полугодие; в следующем полугодии усложнялись одновременно и содержание, и основные методические приемы; и так последовательно до окончания обучения, если дисциплина была рассчитана на все 8 семестров [См.: Общий устав, 1864, ст. 749]. Междисциплинарная платформа существовавших историко-филологических факультетов (филология + история) диктовала порой не всегда оправданную конгломерацию разноплановых научных предметов в одной дисциплине. Именно так выглядели в программе первого и второго курсов дисциплины «греческая словесность и древности» и «римская словесность и древности» [См.: Гетманская. Истор. взаимосвязи, 2013, с. 55]. В них с определенной долей эклектики соединялась античная литература и античная история. Однако более подробная, можно сказать, методическая трактовка содержания дисциплины, предложенная в формулировках подразделов программы, отчасти объясняет подобный принцип совместного изучения: история и литература изучались на текстах древних авторов.

В программе словесного отделения третьего и четверто-

го года обучения в Московском университете обращает на себя внимание методически точный прием поддержания интереса к римской и греческой словесности, которые изучались в течение всего срока обучения, с первого по четвертый курс [См.: Таблица распределения предметов и времени преподавания в каждом факультете Московского университета. 1835 г. // ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 4. Д. 396. Л. 32–38]. Составители учебного плана, соизмеряя содержание дисциплины с возрастом студентов и процессом накопления ими специальных компетенций, использовали метод последовательного усложнения произведений для перевода и методики их изучения. Если на первом курсе предлагались «авторы легчайшие и практика в слоге», то на втором уже «чтение авторов в постепенности и практика в слоге». Третий курс – «чтение авторов труднейших и древности»; четвертый – «чтение авторов труднейших и история словесности». Методика изучения античной словесности высшей школы практически повторялась учебными планами гимназий, но уже на материале отечественной словесности. Сравнение общего объема часов, отводимых на изучение греческой и латинской словесности в высшей школе, с объемом российской словесности в 40-е годы было не в пользу последней, общее количество часов отечественной словесности составило чуть более 50 % от классических предметов, при этом надо иметь в виду, что собственно история российской литературы занимала лишь 17 % от общего, разноаспектного содержания

дисциплины.

Четкой содержательной разграниченности были лишены в середине века даже специальные литературные дисциплины. Это, в первую очередь, было обусловлено недостаточностью преподавателей-филологов с узкой специализацией. Как вспоминал Ф. И. Буслаев в конце 70-х гг., «в прежние времена курс литературы сам собою обобщался: профессор соединял в своих руках историю литературы, теорию и критику литературных произведений, как русских, так и иностранных писателей»;

С. П. Шевырёв, например, читал иностранную литературу, русскую и теорию поэзии» [Буслаев, 1879, с. 6]. Вместе с тем университетский Устав 1835 года во многом унифицировал литературный концентр высшей школы в масштабах всей России. Так, например, литературные дисциплины историко-филологических отделений Московского и Киевского университетов были практически идентичными. Кроме того, на всех историко-филологических факультетах была введена новая кафедра – истории литературы славянских народов. Таблица, предлагаемая ниже, подтверждает процесс активной унификации литературного концентра высшей школы.

***Таблица № 2. Процесс активной унификации литературного концентра высшей школы***

<i>Специальные предметы историко-филологического факультета Московского университета (по Уставу 1835 г.)</i>	<i>Специальные предметы историко-филологического отделения философского факультета Университета Св. Владимира (по Уставу 1842 г.)</i>
1. философия; 2. греческая словесность и древности; 3. римская словесность и древности; 4. российская словесность и история русской литературы; 5. история литературы славянских народов; 6. всеобщая история; 7. российская история; 8. политическая экономия и статистика; 9. восточная словесность	1. философия; 2. греческая словесность и древности; 3. римская словесность и древности; 4. российская словесность и история русской литературы; 5. история и литература славянских наречий с включением славянских древностей; 6. всеобщая история; 7. русская история и древности; 8. политическая экономика и статистика

[См.: Общий устав, 1864, ст. 744; У с т а в университета, 1864, ст. 228]

К середине века в Министерстве просвещения созрело решение ввести в число обязательных предметов высшей школы педагогику, создав для этого специальную кафедру на историко-филологических факультетах. «Слушание лекций по педагогии», – подчеркивалось в постановлении, – сделать обязательным для студентов всех отделений, не только историко-филологического факультета [См.: Сб. пост. по МНП, 1864. Т. 2. Отд. 2, ст. 1026]. С введением кафедры педагогики в состав историко-филологических факультетов, на наш взгляд, начался новый этап высшего образования, когда педагогика, а вместе с ней дидактика и методика были при-

знаны полноценными научными предметами высшей школы, причем предметами, глубинно связанными с литературным образованием.

Подтверждение особой значимости словесности как предмета средней и высшей школы середины XIX столетия сохранилось в документах Министерства народного просвещения. В циркуляре 1847 года министр С. С. Уваров определяет преподавание словесности как *«трудное, но славное»* дело: «Я обращаю свое слово преимущественно к тем преподавателям, которым досталось обрабатывать на ученом поприще участок славный, но трудный: русский язык и русскую словесность с прочими соплеменными наречиями, как вспомогательными средствами для родного языка, русскую историю и историю русского законодательства» [Цит. по: Рождественский, 1902, с. 224].

Учебные планы словесности средней школы в середине XIX века отражали две противоречивые тенденции. С одной стороны, тяготеющее к классическому образованию Министерство просвещения старалось распространить изучение второго древнего языка (греческого) на возможно большее число гимназий, наращивая часы классических языков; с другой стороны, с конца 30-х годов в гимназиях вводились реальные классы, «для преподавания технического курса наук». Дифференциация предметов начиналась с IV класса. Российская грамматика, логика и российская словесность являлись общими предметами для обеих моделей, но в ре-

альных классах изучались в меньшем объеме. По «Распределению преподавания учебных предметов в Третьей Московской гимназии» русская словесность для реального курса предлагалась в следующем недельном объеме: I класс – 3 часа, II класс – 3 часа, III класс – 3 часа, IV класс – 3 часа, V класс – 3 часа, VI класс – 2 часа. Показательно, что в VII классе словесность как предмет отсутствовала. В классическом курсе, при таком же распределении часов словесности с I по VI классы, в VII классе назначалось 3 часа на ее изучение [См.: Полож. о Третьей гимназии. Приложение, 1864, ст. 59]. Наличие такого интенсивного итогового курса словесности в классическом варианте образования вновь приводит к выводу о том, что преемственность программ гимназий и университетов, наряду с корреляциями в классических предметах, обеспечивалась в большой мере за счет взаимосвязей средней и высшей школы на материале отечественной словесности.

В 40-е годы в отдельных учебных заведениях начали появляться учебные программы словесности, никак не связанные с предлагаемым официально разделением средней школы на реальную и классическую. В Александровском училище устанавливается новый порядок изучения словесности: ее программа и в разночинном, и в дворянском отделениях заметно дистанцируется по количеству часов от имеющейся традиции. При отсутствии в программе классических языков и логики, на российскую словесность в «старшем воз-

расте» училища отводится 4½ часа в неделю – это беспрецедентное количество часов на словесность как для ситуации образования образца 40-х годов, так и позже, вплоть до 1917 года.

Программа Александровского училища становится первым примером программы среднего учебного заведения, исключившей классические языки, ограничившейся двумя новыми языками и включившей словесность в программу старших классов в объеме, практически в два раза превышающем существовавшую традицию. Автором этих смелых начинаний стал К. Д. Ушинский, наряду с этим он настоял на необходимости преподавания европейской литературы на русском языке [См.: Известия АПН, 1951, с. 108]. Основные причины для прекращения чтения европейской литературы на иностранных языках К. Д. Ушинский связывает с субъективизмом в оценках мирового литературного процесса, возникающим в результате отдельного преподавания различными преподавателями, с общим началом законов всей европейской литературы, с важностью взаимовлияний национальных европейских литератур.

Кардинальное переориентирование преподавания европейской литературы стало первым опытом создания программы, одновременно знакомящей с мировой и отечественной литературой. Непротиворечивое изучение мировой и отечественной словесности отражено в программе распределения учебных часов в старших классах Смольного инсти-

туда, составленной также К. Д. Ушинским. Лично им была предложена программа по литературе, предполагавшая для III, II, и I (выпускного класса в женских учебных заведениях) по 5 часов в неделю. Такое количество часов на литературу К. Д. Ушинский оправдывал тем, что в словесность включалось не только изложение теоретических понятий о родах и видах, но и «*подробное рассмотрение произведений*». Сначала ученицы должны были изучать образцы каждого рода и вида литературных произведений и, уже на основании этого изучения, составлять понятия о родах и видах. Подобное «рассмотрение произведений» должно было стать основой для подготовки к занятиям историей литературы, излагая которую, преподаватель не мог уже ограничиваться одним перечнем литературных имен и замечательнейших произведений, а должен был знакомить воспитанниц с их содержанием и «развить в них критический взгляд» [Цит. по: Известия АПН, 1951, с. 99–100]. Чтение в методической концепции ученого становится инструментом взаимосвязи отдельных этапов обучения. В рамках известной трактовки К. Д. Ушинским школы как пути к «самостоятельному, правильному самообразованию» чтение художественных произведений становится одним из основных средств самообразования. Ученый в своем проекте программы для старших классов увеличивает часы для чтения и развивающих бесед, не требующих подготовки вне уроков. Вместе с тем программа сохраняет общие для своего времени инерционные мо-



менты: значительный объем логики, пространную риторичку и гипертрофированный по объему курс древней русской литературы.

Среднее и высшее литературное образование в середине XIX века получило важнейший программный документ, который изначально предназначался для гимназий и не был прямо адресован высшей школе. Проблема целевой дифференциации среднего и высшего литературного образования стала темой «Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (14 мая, 1852 г.). В нем целью школьного изучения словесности заявлялась, по сути, гуманитарная, социокультурная адаптация выпускника; предметом же литературного образования в университете – в первую очередь специальные научные знания. Кроме того, «Наставление» стало общим нормативом, в котором прописывалась содержательная и смысловая законченность гимназического литературного образования. «Окончателъность» и целостность могла быть достигнута в логике документа разработкой трех основных направлений в изучении словесности: теоретического, исторического и практического. Каждое из трех направлений имело собственную цель изучения словесности. Так, *изучение теории словесности* должно было привести к тому, чтобы «ученик, вышедши из гимназии, знал и понимал все те правила словесности, которые необходимы для образованного человека» [См.: Наставление, 1867, ст. 92]. При изучении теории словесности реко-

мендовалось «не обременять учеников излишними подробностями»; знания, полученные на занятиях, должны были быть применимыми в современном обществе и относиться, в основном, к современной литературе. Таким образом, тезис о «знании всех правил словесности», с точки зрения авторов положения, требовал существенного уточнения: при изучении теории словесности следовало ориентироваться на современную литературу. «Излишние подробности» (пиитика и риторика на материале древнерусской и классической литературы), по логике авторов документа, должны были уйти в высшую школу.

Остро современно, на наш взгляд, в документе трактовалась методика преподавания теории словесности: преподаватель постоянно обязан был «заботиться о том, чтобы ученики, уразумев пройденное, могли передавать свои сведения собственными словами, пользуясь терминами науки, но не наудачу, а хорошо понимая их значение, и могли бы притом изъяснить каждое из правил своими примерами, а где этого нельзя от них требовать, там следует указать образцы примеров в избранных писателях» [Наставление, 1867, ст. 93]. Таким образом, терминология теории словесности не изгонялась из школы; но изучать ее в гимназии предлагалось только на художественных образцах.

Цели *исторического изучения словесности* были сформулированы в документе двояко. Во-первых, историческое изучение должно было привести к знакомству с теми иностран-

ными писателями, которые «представляют образцы литературного совершенства у образованнейших народов»; а во-вторых, к знакомству с историей отечественной литературы как частью истории отечественной образованности, «умея ценить благодеяния правительства». Такая последовательность целей изучения истории литературы свидетельствовала о сохранении к середине XIX века известной последовательности при изучении всемирной литературы в средней школе, в которой история отечественной словесности пока еще уступала европейской и классическим авторам. Кроме того, упоминание о «благодеяниях правительства» в тексте «Наставления» приводило историко-литературный курс к сугубо верноподданнической трактовке, согласно которой главным устроителем и «демиургом» истории отечественного просвещения и литературы объявлялось государство.

Порядок изучения истории литературы, предлагаемый в «Наставлении», приближался к методике «сжатого очерка». Алгоритм подобной методики подробно излагался в документе: «Читая отрывки из сочинений писателя, преподаватель сообщает, где нужно и можно, известия о его жизни и содержании его важнейших творений, с указанием на его значение во всеобщей истории литературы» [Наставление, 1867, ст. 93]. Необходимо отметить, что чтение отрывков из сочинений представлялось в Наставлении не как частный прием: изучение истории русской литературы позиционировалось как перманентное чтение «избранных мест из

писателей каждой эпохи, с кратким изложением содержания творений, из которых читаются *отрывки*» (курсив мой. – Е. Г.). С нашей точки зрения, такое схематическое изложение историко-литературного курса едва ли могло претендовать на отдельное *историческое* направление изучения литературы. Оно напоминало более всего «разбор образцов», к которому тяготела российская методика всю вторую половину XIX столетия. Собственно, следующее третье направление – *практическое изучение литературы* – и состояло «в чтении образцов русского слога с их разбором», имея в виду творения митрополита Филарета, Н. М. Карамзина, В. А. Жуковского и А. С. Пушкина. Таким образом, методика «чтения образцов русского слога с их разбором» получила в «Наставлении» четкие правила.

Документ предполагал формирование целого ряда учебных умений, которые вырабатывались у старшеклассников в процессе теоретического, исторического и практического изучения словесности. Они не были сконцентрированы в специальном разделе и не излагались в формате перечня, но анализ документа позволяет представить их компактно и в последовательности. К главным учебным умениям, отмеченным в Наставлении, следует отнести: пересказ теоретических сведений своими словами с использованием научной терминологии из теории словесности; умение вычленять изученные теоретико-литературные понятия в программных произведениях; создание собственных художественных при-

меров на изученные теоретико-литературные правила; умение производить разбор образцов текста; умение писать сочинения на свободную и заданную тему; письменный перевод с иностранных языков, а также с древнерусского; владение учебным жанром литературной беседы; самостоятельное составление (запись) лекций в выпускном классе.

Характерно, что документ рекомендовал для изучения в школе в первую очередь не художественную («легкую») литературу, а тексты, имеющие большой дидактический и исторический потенциал: «изучение истории русской литературы может быть признано действительно полезным, когда будет заключать в своем содержании не одну только легкую литературу, но литературу вообще и особенно те части, которые находятся в ближайшей связи с успехами просвещения» [Наставление, 1867, ст. 94]. Преимущественным вниманием в «Наставлении» также пользовалась религиозная литература. В предпочтениях «Наставления» к подобной литературе явно прослеживается логика программ по истории литературы уже высшей школы. Так, например, в «Программе истории русской словесности для итоговых испытаний студентов в историко-филологической комиссии» в разделе литературы XVIII века приведены следующие темы: «просвещение и литература при Петре Великом; повесть и театр петровского времени; Стефан Яворский; Феофан Прокопович; И. Т. Посошков; В. Н. Татищев» [Правила, требования, 1890, с. 56].

Однако методологическое значение «Наставления», по нашему мнению, состояло не столько в попытке переложить университетские правила преподавания словесности на среднюю школу, а в выработке собственно школьной методологии преподавания. Не все методы, представленные в документе, прошли проверку временем. Некоторые из них, такие, как методика «сжатого очерка» и чтение произведений в отрывках, вскоре стали объектом критики отечественных методистов. Вместе с тем большинство методических правил «Наставления» явились официальной платформой методики словесности средней школы середины XIX века. Главными установками в этом ряду можно считать: признание содержательной и смысловой законченности всего гимназического литературного образования; разработку трех основных направлений изучения словесности; новое формулирование цели изучения теории словесности – гуманитарная, социокультурная адаптация выпускника гимназии; разработка методики «чтения образцов русского слога с их разбором».

С этим методическим багажом словесности гимназия вступает в 1860-е годы. Проблема завершенности гимназического образования, поднятая в «Наставлении», теперь становится объектом внимания всего педагогического сообщества. Ученый комитет при Министерстве просвещения разделяется по этому вопросу на две остро полемизирующие партии. Первая группа оппонентов сводит задачу гимназий к подготовке в университеты, а значит, главным образом к

изучению словесности и древних языков; сторонники законченности гимназического курса, напротив, призывают сменить модель изучения «словесность + древние языки» на модель «русский язык + литература + новые иностранные языки». В 1864 году после долгих обсуждений принимается «Устав гимназий и прогимназий», по нему учреждаются два типа гимназий (классическая – с преподаванием латинского и греческого языков и реальная – без древних языков). Словесность входит в учебный курс классических и реальных гимназий в одинаковом объеме, происходит некоторое увеличение числа уроков словесности в старших классах [См.: Общий устав, 1865, ст. 1308].

Следует отметить, что в 60-е годы происходят показательные изменения в названии дисциплины «словесность»: уточняется само определение, из него постепенно исчезает громоздкая полидисциплинарность. Так, например, в расписании Первой петербургской гимназии в начале 60-х годов значится «Русский язык и словесность, церковно-славянский язык и логика», а уже в 1865 году появляется «русская словесность» [См.: Соловьев, 1880, с. 312–315]. В Первой Петербургской гимназии, после принятия Устава, добавляется на русскую словесность по одному часу в неделю (в IV и V классах). Разделение среднего образования на реальное и классическое направления не только не уменьшает количество часов словесности, а напротив, упрочивает ее положение в обеих ветвях гимназии. Создаются две модели изу-

чения словесности – реальная и классическая. Резюмируя новации гимназического литературного образования 50–60-х годов, следует отметить, что в этот период оформляется новый официальный взгляд на преподавание словесности в гимназиях как на завершённую систему с собственными методическими приемами и формами учебной деятельности. Обретение собственного целеполагания и задач предмета на ступени гимназии вызывает, как следствие, дальнейшую дифференциацию курсов словесности средней и высшей школы.

*Словесность в высшей школе* к середине столетия продолжала функционировать не только как специальный предмет историко-филологических факультетов, но и как обязательная основа педагогического образования любой специализации. «Энциклопедическое» предназначение словесности, активно пропагандировавшееся Главным педагогическим институтом ещё в 20-х годах, в середине столетия вновь становится объектом пристального внимания методистов института. В опубликованных в институте лекциях «Об основных предметах первоначального образования» высшее образование делится на два последовательных периода – общий и предметный. Общий период посвящается «энциклопедической» подготовке: «Прежде необходимо энциклопедически развить ум, чтобы в дальнейшем можно было приложить его к совершенствованию конкретной науки» [См.: Об основных предметах, 1852, с. 294]. Словесность, по пред-



ставлениям ученых института, принадлежит общему периоду образования:

«родное слово» и как средство всякой науки, и как отдельная наука «гармонически раскрывает и укрепляет все силы духовного организма, составляя совершенствование умственное, нравственное, эстетическое» [Об основных предметах, 1852, с. 302]. Необходимый тренинг памяти и воображения в юношеском возрасте связывается, в первую очередь, со словесностью; кроме того, развитие этих способностей средствами отечественной словесности сохраняет, с точки зрения педагогов, потребность у русского человека обращаться к художественному слову на протяжении всей жизни. Словесность как обязательный предмет общего периода образования обретает два качества: она рассматривается и как средство образования, и как его цель. Как средство, она, в первую очередь, относится к изучению языка и служит приведению в систему всех грамматических и стилистических понятий. Как цель, она действует на развитие эстетических чувств и нравственности, представляет «образцы изящного, доброго и высокого в слове». Важность словесности в кругу всех научных областей настолько велика, что в ученых без литературной подготовки, с точки зрения составителей лекций, отмечается «какая-то неоконченность, некоторый недостаток в полноте образования, несовершенство» [См.: Об основных предметах, 1852, с. 311].

Аргументы педагогического сообщества института в

пользу обязательности курса словесности сосредоточиваются на ее гуманитарном и педагогическом значении, подчеркиваются неисчерпаемые возможности словесности в исследовании человека, в развитии чувства прекрасного, «в направлении воли человека к добру», в развитии самостоятельной учебной деятельности, «selfactivity». Несмотря на некоторую патетическую утрированность тезисов, они с точностью определяют главную причину включения словесности в курс высшей школы любой специализации – ее творческую и духовно-формирующую природу. Таким образом, в середине XIX века единство воспитательной и научной базы предмета «словесность» было характерной методологией и средней, и высшей школы.

«Энциклопедическое» предназначение словесности и отмена ограничений по приему студентов в высшую школу в 1855 году должны были стать движущими силами дальнейшего развития литературного образования, но при общем росте числа студентов в университетах численность студентов-филологов оставалась среди основных факультетов самой низкой. Одной из главных причин такого положения являлось давнее правило: поступление на историко-филологические факультеты предполагало отличное знание греческого языка. Греческий в этот период преподавался только в гимназиях губернских городов, имеющих университет, следовательно, учебная база для его освоения была недостаточной.

В целом период конца 50-х – начала 60-х годов в истории высшего литературного образования стал временем противоречивых решений. С одной стороны, отменялись количественные ограничения по поступлению в высшую школу и для этого приводились «гуманитарные» причины: «общее стремление юношества к высшему образованию» и «настоятельная надобность большего распространения высшего образования [См.: Сб. пост. по МНП, 1865. Т. 3, ст. 41]. С другой стороны, указом 1858 года упразднялся Главный педагогический институт, что явилось, с нашей точки зрения, серьезным организационно-методическим препятствием для развития высшего педагогического образования в России. Целесообразность такого шага объяснялась в Указе слабостью практического обучения в институте и малым числом слушателей, имеющих «природную склонность к педагогическому труду». Вместо Главного педагогического института при университетах учреждались педагогические курсы, куда принимались слушатели, уже прослушавшие основной специальный курс.

Структура созданных курсов отличалась от организации обучения в Педагогическом институте. За курсами закреплялось несколько полипредметных специализаций. Первая – включала сразу несколько педагогических специальностей и называлась «русская словесность со славянским языком и русская история» [См.: Сб. пост. по МНП, 1865. Т. 3, ст. 464]. Можно предположить, что такая специализация в си-

стеме педагогических курсов являлась, по сути, методикой преподавания словесности и истории, которая изучалась как в теоретическом, так и в практическом плане. В циркуляре об учреждении курсов весьма противоречиво описывается методика теоретических занятий, состоявших в «самостоятельном изучении предметов избранного ими отдела, со стороны научной и педагогической, под руководством профессоров, преподающих эти предметы, и в слушании лекций педагогики и дидактики» [См.: Сб. пост. по МНП, 1865. Т. 3, ст. 465]. Самостоятельное изучение методики предмета под руководством профессоров – достаточно невнятная формулировка, показывающая общую незрелость университетской методики. Кроме того, изучение предмета на курсах «с научной и педагогической стороны» означало продолжение специального академического курса уже после окончания университета, что также входило в противоречие с самой идеей педагогических курсов, обучение на которых предполагало, прежде всего, педагогическое и методическое совершенствование выпускников, уже подготовленных по спецдисциплинам.

С начала 50-х годов в университетах было принято обязательное представление программ читаемых курсов. От программ требовалось полное изложение предмета в соответствии с «ученой и нравственной целью», учением православной церкви и «духу государственных учреждений» [См.: Сб. пост. по МНП, 1864. Т. 2. Отд. 2, ст. 1044]. Не анализируя

отдельно верноподданническую тональность как доминанту образовательного процесса, необходимо все же подчеркнуть, что все обучение, от методических указаний до общих целей, должно было «доставлять возможность быть полезными верноподданными государю» [См.: Сб. пост. по МНП, 1865. Т. 3, ст. 41]. Регламентирование читаемых курсов в программах приводило к развитию практических приемов и методов обучения. Как меры «для большей успешности в занятиях студентов» были распространены, кроме чтения лекций, репетиции в форме бесед по законченным отделам курсов; «рассмотрение» и проверка записей лекций, сопровождавшаяся необходимыми указаниями и объяснениями; совещательные часы, происходившие, как правило, на квартире преподавателя и не входившие в сетку обязательных учебных часов; на всех факультетах обращалось особое внимание на практические занятия студентов. Ведение практических занятий поручалось преподавателям, имеющим должности не ниже профессора и приват-доцента [См.: Обзор деятельности, 1901, с. 149]. В этот период обрела четкие методические формы педагогическая практика студентов отделений словесности. В Историко-филологическом институте Санкт-Петербурга, образованном уже после упразднения Педагогического института, на последнем курсе студенты совершенствовали свои навыки в следующих видах практической деятельности: посещение уроков, проводившихся руководителями практики; подготовка собственных уроков;

проведение уроков под руководством наставников; разбор недостатков и достоинств данных уроков «в вечерних беседах с товарищами и преподавателями»; знакомство и анализ «общеупотребительных» в гимназиях или вновь изданных учебников [См.: Обзор деятельности, 1901, с. 173].

В соответствии с Уставом 1863 года был расширен состав кафедр историко-филологических факультетов: появились новые кафедры, имеющие непосредственное отношение к литературному образованию: кафедра истории всеобщей литературы, кафедра истории русского языка и русской литературы. Безусловно, с появлением этих подразделений на историко-филологических факультетах изучение литературных дисциплин как области специальных знаний высшей школы расширилось, но не менее важным фактором, способствующим упрочению литературных дисциплин, явилось признание предметного литературного центра важнейшим средством достижения энциклопедического уровня знаний выпускниками высшей школы любой специализации. Таким образом, можно констатировать, что в 50–60-е годы в русле преподавания литературных дисциплин в средней и высшей школе развивались взаимонаправленные процессы, способствующие, как прямо, так и опосредованно, формированию содержательных, методических и организационных взаимосвязей среднего и высшего литературного образования.

*Реформа 1871 года* привела в методiku новое средство содержательной корреляции историко-литературного кур-

са старших классов и компетенций будущего учителя-словесника: *экзамены в историко-филологической комиссии*. В этот период весь процесс обучения на историко-филологических факультетах был ориентирован на окончательные испытания в историко-филологической комиссии, после которых приобреталось право преподавать словесность в гимназиях. Как нам представляется, методическая деятельность этих комиссий явилась важным средством формирования преемственности при обучении литературе по следующей причине: создание программ для экзамена и сам экзамен осуществлялись преподавателями, приглашенными извне, – это были признанные специалисты-филологи из других высших учебных заведений и, что самое важное, школьные учителя-словесники. Такой состав комиссии, безусловно, предполагал учет необходимых содержательных соответствий гимназического курса словесности и программы экзамена.

Развитие гимназического курса в этот период происходило в русле следующих методических проблем:

- закрепления содержательной базы предмета «словесность»;
- преодоления «лингвоцентрического» подхода к изучению словесности;
- проблемы выбора между методом «разбора образцов» и историко-литературным анализом текста;
- структурирования двух моделей преподавания литера-

туры – классической и реальной.

Начиная с реформы 1871 года гимназия официально являлась ступенью подготовки к университету. В гимназиях и в университетах в этот период распространился взгляд на литературу как на одно из главных средств общественно-го воспитания. В этот период словесность как предмет гимназии входит составной частью в сложное метапредметное единство под названием «русский язык с церковнославянским, словесность и логика», принятое еще со времени Устава 1828 года. Если в прежних гимназических уставах такая полидисциплинарность предмета никак не обосновывалась, то в проекте учебного плана гимназий 1890 года ей дается развернутое обоснование. В частности, излагаются причины отсутствия в названии такой значимой составляющей курса словесности, как «история литературы»: «Нет ни надобности, ни основания, ни удобства заменять «словесность» тремя словами «история русской литературы», потому что его трудно приложить к таким разделам, как произведения народной словесности и теория словесности» [Сб. пост. по МНП, 1895. Т. 11, ст. 1606]. Как нам представляется, отсутствие названия «история литературы» связано не только с изяществом и точностью номинаций: были опасения сместить, тем самым, на второй план изучение отечественного языка, «к которому, как к центру, и должны быть направлены не только грамматические, но и все другие теоретические и литературные сведения, извлекаемые из разбора произведе-



дений в V и следующих классах» [Сб. пост. по МНП, 1895. Т. 11, ст. 1605]. Таким образом, главная цель занятий словесностью, несмотря на обширность литературного материала, по-прежнему формулировалась как «изучение русского отечественного языка».

Учебный план русского языка и словесности в гимназиях 1890 года начинался с развернутого, можно сказать, программно заостренного формулирования данной цели: «Преподавание русского языка и словесности в гимназиях должно иметь целью научить выражаться и писать на своем отечественном языке правильно в грамматическом и стилистическом отношениях» (курсив мой. – Е. Г.) [Примерн. программа рус. яз., 1890, с. 78]. Анализ программы показывает, что две трети курса словесности старших классов составляло изучение исторических моделей русского языка, далеких от норм XIX века. Такой значительный объем изучения историко-литературных памятников XI – XVII веков имел, по нашему мнению, скорее специальную, а не общеобразовательную направленность и был вполне согласован с логикой изучения специальных литературных дисциплин на историкофилологических факультетах, а не с общеобразовательными целями изучения литературы в средней школе.

От учителя в программе требовалось, чтобы он при чтении и разборе указанных в программе произведений как древней, так и новой русской словесности «не вдавался на уроках ни в критику, ни в излишние историко-литературные

подробности, а имел в виду главным образом ознакомить учеников с содержанием, планом, литературной формой, основной идеей и языком читаемого и разбираемого произведения» [Примерн. программа рус. яз., 1890, с. 97]. Историко-литературный курс словесности даже в старших классах подменялся историей стилистического развития языка. Преобладание в программе лингвоцентрического подхода при изучении словесности внятно объясняет методологическое предпочтение программы – «разбор образцов», который практически сводил на нет целостный историко-литературный курс. «Нет никакой надобности, – читаем в объяснительной записке к программе V–VII классов, – учителю стараться связывать отдельные историко-литературные факты, сообщаемые ученикам по поводу разбираемых произведений, потому что придуманная им ad hoc связь между ними не имеет и не может иметь никакого научного значения, а может послужить лишь к пустой трате времени» [Примерн. программа рус. яз., 1890, с. 99]. Изучение истории литературы представлялось в программе «без нужды обременительным» для учащихся, поэтому в проекте учебного плана признавалось необходимым «заменить преподавание истории русской литературы чтением и разбором наиболее замечательных произведений русской словесности, а курс теории словесности перенести из V в VIII класс» [Сб. пост. по МНП, 1895. Т. 11, ст. 1615]. По новому плану в VIII классе предлагался курс повторения приобретенных в предыдущих

классах знаний по теории словесности, что, безусловно, выхолащивало историко-литературный подход из программы выпускного класса. *Разбор образцов* представлялся методической панацеей, избавлявшей, с одной стороны, от изучения литературы без знакомства с текстами художественных произведений; а с другой – от превращения гимназического курса словесности в кальку университетского курса.

Как нам представляется, повторение как основное целеполагание курса VIII класса делало его подобием теоретико-литературного курса университета, что не было оправдано ни с дидактических, ни с психологических позиций. Кроме того, «повторительная» структура VIII класса во многом противоречила развивающему принципу, декларированному в программах уже в 50-е годы. Мотивированность обучения без освоения новых знаний практически в течение целого учебного года была слабой. Таким образом, гимназическая программа 1890 года содержала явное методологическое противоречие между обширным историко-литературным курсом в старших классах гимназии и репродуктивными методами его освоения. Вместе с тем материал для школьного преподавания истории литературы уже был; историко-литературному курсу отводилось не последнее место в старших классах, именно им и должно было завершаться изучение словесности в гимназиях. Так, в мужских гимназиях Министерства просвещения программа словесности 1890 года оканчивается «Белой» и «Максимом Максимычем» из

«Героя нашего времени» и «Мертвыми душами» Н. В. Го го л я; в женских – И. С. Тургеневым, И. А. Гончаровым и А. Н. Островским.

Оппонируя основным положениям программы, выстраи- вает логику гимназического курса Ф. И. Буслаев. Ученый предлагает три основных направления для развития мето- дики предмета: обстоятельное изучение на уроках словесно- сти произведений нового периода русской литературы (Н. В. Го г о л я, А. Н. Островского, Л. Н. Толстого); изучение тех произведений иностранной литературы, которые необхо- димы для правильного понимания особенностей произведе- ний русской литературы; ознакомление учащихся с выдаю- щимися сочинениями по теории, критике и истории литера- туры [См.: Буслаев, 1890, с. 40–41]. Ф. И. Буслаев протесту- ет также против традиционной формы подачи историко-ли- тературного процесса в виде сжатого очерка, так как видит главную задачу преподавания литературы в подробном зна- комстве с лучшими произведениями: «Всякий сжатый очерк истории литературы с перечнем писателей, с произведения- ми которых ученики не успели познакомиться прежде, при- несет только вред. Особенно неуместно предпринимать та- кую меру в старшем классе, в виде результата всего прой- денного по литературе» [Буслаев, 1890, с. 8]. Ключевыми условиями совершенствования курса литературы старших классов, с точки зрения ученого, являются: увеличение чис- ла уроков словесности; создание хрестоматии из цельных

произведений русской литературы; правильная организация внеклассного чтения; использование с этой целью еженедельных литературных бесед, проводимых с учащимися по определенному плану и строго обдуманной программе. Основные пункты коррекции, представленные в аналитической записке Ф. И. Буслаева, имеют отношение и к гармонизации стыков преподавания словесности в средней и высшей школе, так как актуализируют увеличение объема литературного материала и самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся.

В 1888 году реальные училища переходят в разряд общеобразовательных учебных заведений, по окончании которых с этого года можно беспрепятственно поступать в университет; следовательно, их программы, как и программы гимназий, должны были четко ориентироваться на требования высшей школы, а значит, коррелировать по структуре и объему литературных знаний. Несмотря на практически равное количество часов словесности в гимназиях и реальных училищах, различия литературной подготовки в них существовали: в гимназическом образовании использовался, в основном, теоретико-литературный подход, а словесность в реальных училищах преподавалась с «уклоном педагогическим» [См.: Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 17].

В учебных планах гимназий и реальных училищ первой среди задач изучения предмета значилось «чтение и разбор произведений словесности» [См.: Учебн. планы мужск.

гимн., 1890, с. 41; Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 7]. Но цели изучения словесности в программе реальных училищ формулировались по-своему: «На изучении языка и словесности в реальных училищах лежит, между прочим, обязанность восполнить недостаток гуманического начала, столь необходимого для общего образования, поэтому, при чтении словесных произведений <...> должно иметь в виду не исключительно только те их стороны, которые составляют особенность данного вида или рода» [Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 17]. Иначе говоря, программа реальных училищ требовала значительной умеренности в теоретико-литературных разъяснениях. Обращать внимание на особенности, определяющие его отношение к известному литературному роду и жанру, следовало только тогда, «когда полностью выяснен воспитательный потенциал произведения» [См.: Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 18]. В программе декларировалась, прежде всего, общепедагогическая значимость художественного произведения: «При выборе произведений для ознакомления на них с теоретическими положениями нужно еще иметь в виду пригодность их для целей *общепедагогических* (курсив мой. – Е. Г.) и необходимость заготовить материал для курса следующих классов» [Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 17]. Кроме того, делался упор на самостоятельную учебную деятельность ученика: «Везде, где только это возможно, сведения по теории словесности должны добываться учеником под руководством учителя из

самых произведений или их отрывков, как читаемых в этом классе, так и усвоенных в классах предыдущих» [Учебн. планы реальн. уч., 1889, с. 17]. В программе подчеркивалась преемственность литературного курса от класса к классу и выдвигалась объединяющая весь курс идея педагогическая, «воспитывающая» целесообразность изучения художественных текстов.

В гимназической программе акценты были расставлены иначе. Изучение произведения происходило со стороны языка, слога и формы, другими словами, основывалось на грамматическом, стилистическом и литературном разборах. Литературный разбор определялся как «указание признаков, по которым оно может быть отнесено к известному роду или виду прозаических или поэтических произведений» [Учебн. планы мужск. гимн., 1890, с. 42]. Теоретико-литературный аспект изучения произведения являлся смысловым ядром гимназической модели изучения словесности. Недостаточно методически проработанным в программе представляется алгоритм историко-литературного комментария к произведению, суть которого сводилась к ответам учеников на вопросы: кто был автор разбираемого произведения; когда он жил и какое получил образование; какое значение имеет он в русской литературе; какое вообще литературное направление господствовало в его время, или какое направление сообщил он русской литературе. Авторы программы отмечают, что все это должно быть сообщено ученикам не вдруг,

а по поводу чтения и разбора такого литературного произведения, на котором отразилось то или другое направление [См.: Примерн. программа рус. яз., 1890, с. 79]. И все же даже последовательное знакомство с этими сведениями представляется излишне схематизированным приемом, не имеющим прямого отношения к воспитанию «художественного вкуса», если иметь в виду, что адресовался он гимназисту, а не слушателю высшей школы. Комментарий в большой мере повторял логику анализа, принятую в высшей школе.

Различия в методике и целеполагании курса словесности в двух разновидностях средней школы (в гимназиях и реальных училищах) проявлялись в методах использования учебной книги. В реальных училищах изучение теории словесности не сосредоточивалось на усвоении учебника, как это было принято в гимназиях; учебник предназначался только для того, «чтобы возобновить в памяти добытое из изучения самих художественных произведений». Более широкой представляется роль учебника в гимназии: так, например, отдельным списком в гимназическом учебном плане давался перечень рекомендованных учебников, где центральное место занимает «История русской словесности, древней и новой» А. Д. Галахова [См.: Учебн. планы мужск. гимн., 1890, с. 33]. Именно с ним в программе предлагалось сверять объем сведений по теории литературы и всем учителям-словесникам. В дальнейшем разница подходов к содержанию словесности в классическом и реальном образовании помогла бо-



лее четко структурировать основания преемственности гимназического и университетского курсов словесности. Историко- и теоретико-литературная направленность гимназической программы служила быстрой адаптации гимназиста в высшей школе, а декларируемый в реальных училищах нравственно-эстетический подход к произведению распространился позднее как методическая платформа обучения литературе в средней школе всех типов.

В целом программы словесности средней ступени в конце XIX века сохранили факторы торможения, свойственные методике 70-х годов. К ним следует отнести: преобладание лингвоцентрического подхода к изучению словесности, свойственного и высшей школе; противоречивую трактовку обязательности или факультативности историко-литературного курса в старших классах; представление методики «разбора образцов» в старших классах как единственно верной методологии освоения курса литературы. Очевидным позитивом на этом фоне выглядела структуризация двух дифференцированных моделей преподавания словесности – «теоретико-литературной», принятой в классических гимназиях, и «педагогической», принятой в реальных училищах. Обе модели являлись в этот период полноценными ступенями подготовки к университету.

Оценивая методику преподавания литературы в высшей школе в аспекте формирования связей с методикой школы в период 70–90-х гг., в первую очередь, следует остановить-

ся на создании *методики экзамена в историко-филологической комиссии, ориентированного на оценку компетенций будущего учителя* и процесса активной унификации курса отечественной литературы во всех российских университетах.

Организационные новшества Устава 1884 г. значительным образом повлияли на методику литературных дисциплин историко-филологических факультетов. Теперь содержание дисциплин четко должно было коррелировать с итоговым испытанием в историко-филологической комиссии. Устанавливая экзаменационные требования для историко-филологической комиссии, в Министерстве не ограничились изложением основных пунктов программ по предметам литературного центра: были определены также *«основания филологического образования»*. К базовым филологическим дисциплинам были отнесены древнеримская и древнегреческая литература, оба древних языка. В течение всех восьми семестров обучения на историко-филологическом факультете основными и обязательными предметами являлись классическая филология и древняя философия. Все остальные предметы определялись как дополнительные и разделялись на две группы: словесные и исторические. В авторском спецкурсе *«Преемственность среднего и высшего литературного образования в российской традиции»* (М., 2012 г.) анализируется *«Примерный учебный план 1885 года для историко-филологических факультетов»*, в котором представлен состав основных (общих) предметов для обоих

отделений историко-филологического факультета и специальных предметов словесного отделения. Анализ плана показывает, что в течение всего срока обучения студенты планомерно изучали античную историю, философию и литературу, именно эти науки составляли незыблемый фундамент высшего филологического образования. Специальные предметы составляли менее 30 % учебного времени, отводимого на основные, классические предметы.

Чтобы оценить более чем значительное присутствие классических языков при изучении словесности в высшей школе уже другой, не университетской, модели, следует обратиться к полному списку предметов историко-филологического отделения Петербургских высших женских курсов (1889 г.) [См.: Сб. пост. по МНП, 1895. Т. 11, ст. 700]. На историко-филологическом отделении курсов не изучался греческий язык и греческая литература. В связи с этим можно было ожидать переноса «высвобожденных» часов на изучение русской литературы, но этого не происходило. История русской литературы в «Расписании» представлена двумя часами в неделю на третьем и четвертом курсах; таким образом, недельный объем по всем курсам равен всего четырем часам, даже если прибавить сюда же два часа «теории словесности» на втором курсе, в итоге мы получаем шесть часов на изучение отечественной словесности, которые никак не могут соперничать с четырнадцатью часами, отведенными на латинскую словесность. Кроме того, очевидной мето-

дической ошибкой можно считать начало курса русской литературы только на третьем году обучения. Гимназистки, поступая на курсы, имели за плечами пространный курс отечественной словесности, занимавший как минимум два последних класса; вполне уместным было бы последовательно продолжить изучение предмета сразу же на первом курсе. Вместо этого пропедевтическими курсами, исходя из представленной программы, скорее всего, предлагались русский язык и старо-церковно-славянский языки, что выстраивало «лингвоцентрический» подход к изучению словесности не только на уровне гимназии, но и в высшей школе.

Типичным примером доминирования «классических» предметов на историко-филологическом факультете могут служить «Правила о зачете полугодий и о полукурсовых испытаниях на историко-филологическом факультете». Полукурсовые испытания на историко-филологическом факультете представляли собой подобие государственных экзаменов по итогам первой половины университетского курса (за первые два года обучения). В состав полукурсового испытания входили: латинский язык; греческий язык; древняя история; русская история; церковно-славянская грамматика в связи с русской; история древней философии; два предмета, избранные факультетом и утвержденные министром [См.: Правила для студентов, 1893, с. 34]. Предметы испытаний также свидетельствуют о недостаточной, в отличие от «классических» предметов, представленности специальных

дисциплин, в том числе и отечественной литературы. Такой список экзаменов для студента-словесника, через два года оканчивающего университет, не во всем способствовал совершенствованию знаний в области отечественной литературы. Он в большой степени напоминал гимназическую программу, в которой изучение истории русской литературы относилось на последнее полугодие выпускного класса, а главными предметами считались классические языки.

Порядок проведения экзамена в историко-филологических комиссиях и экзаменационные программы по истории русской и западноевропейской литературы являются достоверным источником сведений о методике преподавания литературы в высшей школе. В историко-филологических комиссиях практиковалось три итоговых экзамена: по классическому, славяно-русскому и историческому отделам, причем студент был вправе выбирать один из них. Каждый экзамен разделялся на устную и письменную часть. Письменные работы и устные ответы оценивались членами комиссии в трех возможных вариантах: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «весьма удовлетворительно». На классическом экзамене экзаменовали в следующих дисциплинах: греческая филология (интерпретация прозаика и поэта в соединении с испытанием по литературе и древностям); римская филология (интерпретация прозаика и поэта в соединении с испытанием по литературе и древностям); история древней философии; история древнего искусства; санскрит-

ский язык и сравнительное языкознание или история западноевропейских литератур и теория словесности. На славяно-русском экзамене – в греческом, латинском, церковнославянском и русском языках; в санскритском языке и сравнительном языкознании в истории западноевропейских литератур, в славяноведении, в истории русской литературы, в истории новой философии. Приведенные перечни предметов классического и славяно-русского экзамена убедительно подтверждают доминирование классической филологии в высшем филологическом образовании образца 1890 года. Анализ предметов славяно-русского экзамена приводит к мысли о том, что классическая филология служила своеобразным интегратором курса русской и западноевропейской литературы, иначе трудно объяснить присутствие греческого и латинского языков в славяно-русском отделе. Для получения диплома I степени по славяно-русскому отделу отличное знание классических языков имело очень важное значение: «Для удостоения диплома I степени по славяно-русскому отделу требуется, чтобы совокупность письменных работ (сочинение и письменные ответы) оценена была как «весьма удовлетворительная» и чтобы из девяти отметок устного испытания, по крайней мере, четыре были «весьма удовлетворительно» (в том числе одна по классическим языкам)» [Правила, треб. и программы, 1890, с. 8].

Степень развернутости курса русской литературы в университетах в 80-е годы подтверждается тематикой читав-

шихся курсов по дисциплине «отечественная литература» на историко-филологических факультетах Петербургского и Казанского университетов в 1885–1886 уч. г. (см. Приложение 1). В документе, сохранившемся в Центральном историческом архиве г. Москвы, сохранена оригинальная орфография, пунктуация и структура. Сам факт публикации данных материалов свидетельствует о большой степени унификации содержания курса литературы в масштабах всего отечественного высшего образования. Кроме того, в таблице (Приложение 1) отражена еще одна, уже давняя особенность методического обеспечения предмета «словесность»: использование в высшей школе учебников, которые знакомы студентам по их гимназическому опыту. Этот общий для средней и высшей школы список учебников возглавляют труды А. Д. Галахова и И. Я. Порфирьева. Следует отметить, что представленные в таблице курсы охватывали только один учебный год (предположительно, третий или четвертый), не являясь целостной программой отечественной литературы. На основании этого документа можно говорить о существовании в российских университетах 80-х годов единообразия в содержании дисциплины «отечественная литература», даже на уровне привязки предметов к тому или иному году обучения; в то же время частые ссылки в «Предметных часах» на конкретные персоналии профессоров означали, по нашему мнению, авторскую «особость» читаемых курсов. Межуниверситетская идентичность историко-литературно-

го курса достигалась идентичностью предлагаемых для изучения историко-литературных периодов и близостью перечней учебных пособий.

С 80-х годов в высшей школе складывается традиция внесения в регламенты преподавания литературы отдельных методических установок. Именно так следует оценивать замечание к курсу «История литературы Московского государства XV–XVII вв.», читаемому в Казанском университете: «На практических занятиях – чтение важнейших памятников русской литературы XV–XVII вв., чтение студентами рефератов о них» [Распред. предметн. часов, 1886, л. 13]. Вряд ли стоит сводить все использовавшиеся формы работы со студентами к чтению текстов и зачитыванию рефератов, важен сам факт внесения методических советов в формальное расписание предметов. В «Правилах для студентов российских университетов» 1893 года также выстраивается целый перечень методических указаний, которые требуют активной учебной деятельности от самого студента. Указания прописывают своего рода условия для допуска студента к испытаниям: первое условие заключается «в активном посещении избранных студентом лекций, участии в беседах и упражнениях, какие преподаватели вводят в свое преподавание с дидактической целью; второе – в прилежном участии в избранных им практических упражнениях от преподавателей, под руководством коих он занимался» [Правила для студентов, 1893, с. 3].



Методические указания содержатся и в «Правилах испытаний в историко-филологической комиссии» (1890 г.). Экзаменаторам предлагалось «подвергнуть испытуемого, при необходимости, коллоквиуму по содержанию и изложению его сочинения и других работ». Очевидно, что если коллоквиум становился возможной формой итогового контроля, то он регулярно применялся и при обучении. Примечательно, что компетентность студента в том или ином периоде развития отечественной литературы проверялась по его собственным отчетам о самостоятельных занятиях – «испытуемый должен представить краткий конспект своих занятий по избранному отделу». Если какой-либо отдел был предметом особого изучения испытуемого, он предоставлял об этом сведения в кратком конспекте с указанием тематики его занятий и пособий, какими он пользовался [См.: Правила, треб. и программы, 1890, с. 25]. Кроме удовлетворения общим требованиям, следовало продемонстрировать подробное знакомство с одним из разделов русской литературы, основанное на изучении главных памятников и писателей избранной им эпохи. Такими отделами, например, могли быть: литература XI и XII веков до нашествия татар; литература XIII, XIV и XV веков; литература Юго-Западной Руси в XVI и XVII столетиях; северо-восточная литература XVI века; литературная деятельность Московской Руси в XVII веке; Петровская эпоха; ломоносовский период; литература Екатерининского времени; карамзинский период; пушкин-

ский период; народная словесность [См.: Правила, требования и программы, 1890, с. 5]. В правилах обращает на себя внимание представление пушкинского периода как самого современного историко-литературного периода, подлежащего проверке историко-филологической комиссией по версии 1890 года. В данном случае очевидна нестыковка программ историко-филологических комиссий с будущими компетенциями учителя словесности. По гимназическим программам 1890 года словесник должен был хорошо ориентироваться уже в творчестве писателей середины XIX века – И. С. Тургенева, Н. А. Островского.

В то же время в русле институциализации и нормирования курсов отечественной словесности средней и высшей школы в 40–90-х годах XIX века развивались процессы, способствующие формированию устойчивых связей среднего и высшего литературного образования. К ним, несомненно, относятся:

- возникновение в средней и высшей школе общей концепции единства воспитательного и научного потенциала отечественной словесности;
- активная унификация содержания курса отечественной литературы в главных российских университетах;
- актуализация содержательной и смысловой законченности гимназического литературного образования, обладающего собственными методическими приемами и формами учебной деятельности;

- ориентирование всего процесса обучения на историко-филологических факультетах на требования сторонних историко-филологических комиссий, уполномоченных проводить итоговые испытания;
- структуризация двух различных моделей преподавания словесности – «теоретико-литературной», свойственной гимназической модели, и «педагогической», принятой в реальных училищах;
- отражение в учебных планах серьезного методологического значения педагогики для литературного образования;
- разделение предметов историко-филологических факультетов на пропедевтические и основные, где пропедевтика была призвана соединить литературные знания гимназиста и студента.

## **§ 4.3. Историко-литературные курсы в гимназиях и университетах (1900–1917 гг.): вопросы сходства и дифференциации**

Поиск конкретных путей преемственности литературного образования от гимназии к университету стал актуальным направлением методической мысли в первом десятилетии XX века. Этот процесс был напрямую связан с разрешением следующей методической задачи: *цели изучения литературы на средней и высшей ступенях должны были различаться, а методы обучения коррелировать.*

В начале XX века русская словесность как предмет гимназии развивалась в русле общих изменений системы образования. Происходило увеличение числа средних учебных заведений, последовательно изменялось количество учебных часов «предметов-соперников» русской словесности – классических и новых языков. Новые европейские языки в гимназии данного периода претендовали на место, занятое долгое время древними языками. Русская литература, провозглашенная к этому времени в официальных документах предметом, «сохраняющим национальные заветы», не была, к сожалению, подкреплена адекватным этой характеристике увеличением учебных часов. В 1900 г. министром просвещения

щения П. С. Ванновским был составлен проект, в котором существующие типы учебных заведений заменялись единой общеобразовательной школой – гимназией. На русский язык и словесность в проектируемой школе отводилось 32 часа в неделю (общее недельное число уроков по предмету для всех параллелей, с I по VII классы). К целям изучения литературы в старших классах по проекту относилось требование – «твердо знать главнейшие моменты истории русской литературы и более крупные по значению произведения народной словесности, а также некоторые памятники древней литературы и избранные произведения выдающихся писателей XVIII и XIX столетий (включая И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, А. Н. Островского, гр. А. Толстого и гр. Л. Толстого)» [Реформа средней школы, 1910, с. 124].

Явные структурные переключки с проектом П. С. Ванновского ощущаются в учебном плане по русскому языку и словесности из Программы женских гимназий 1905 года. Задача преподавателя отечественного языка и словесности в программе формулировалась также в практической плоскости: научить учениц читать и правильно писать. Утилитарность общей задачи снималась в программе дальнейшим формулированием конкретных целей для трех возрастных ступеней: научить правильному расположению мыслей в письменных работах с помощью разбора построения читаемых произведений; ознакомить воспитанниц с лучшими произведениями отечественной словесности [См.: Сборник правил,

1907, с. 69–71]. В старших классах по Программе 1905 года на русский язык и словесность отводилось 3 часа в неделю. В III классе (первом из старшего звена для женских гимназий) предполагалось начинать чтение и подробный разбор литературных произведений. Главная цель этих занятий заключалась в том, чтобы развить в воспитанницах способность оценивать литературные произведения с логической и эстетической стороны. При этом теоретические сведения приводились только в связи и по поводу прочитанного произведения.

Во II классе начинался курс истории русской словесности в виде сжатого очерка, методика которого, на наш взгляд, имела явные недостатки. Так, например, преподавателю старших классов рекомендовалось не вдаваться в биографические подробности о писателях, сообщая из их жизни только такие факты, которые имели влияние на их литературную деятельность; избегать голословных, ни на чем не основанных суждений о произведении и писателе; при критических разборах произведений «указывать, прежде всего, их хорошие стороны» [См.: Сборник правил, 1907, с. 71]. Неэффективность и методическая непроработанность формы сжатого очерка в программе была очевидной. Сами программные формулировки неизбежно вели к разночтениям и субъективности. Что следовало считать «излишними подробностями», какие стороны были «хороши» или «нехороши» при критических разборах? Останавливает на себе

внимание и необъясненное, с нашей точки зрения, природой самого предмета избыточное присутствие в целях и задачах изучения литературы логических обоснований. Эстетическое восприятие произведения, таким образом, занимало подчиненное место в ряду логических подходов при изучении художественного текста. Что касается распределения историко-литературного материала в двух старших классах, то оно представляется в значительной мере архаичным: во II классе по сложившейся за предыдущие полвека традиции изучался обширный курс древней русской словесности до творчества Д. И. Фонвизина; в I (выпускном) классе – от Н. М. Карамзина до А. Н. Островского. Не только беллетристика и журнальные статьи, которых, со времен Ф. И. Буслаева, не должно было быть в классических гимназиях, но и творчество раннего М. Горького, «Степь» А. П. Чехова, вышедшая в свет в 1888 году и получившая Пушкинскую премию Академии наук, остались за рамками школьной программы 1905 года. Безусловно, противоречия программы могли быть сняты созданием качественных школьных учебников литературы, в которых изменились бы принципы подачи литературного материала: в них не следовало воспроизводить ни модель обычных школьных хрестоматий, ни повторять логику лекций высшей школы.

Как положительную сторону программы 1905 года стоит отметить ее смысловую целостность. Так, в программе отмечается, что произведения русской словесности, доступ-

ные пониманию воспитанниц средних и даже младших классов, но одновременно служащие образцами при прохождении курса словесности в III и II классах, должны изучаться в средних и младших классах, являясь, таким образом, в руках преподавателя выпускного класса уже готовым материалом для историко-литературных выводов [См.: Сборник правил, 1907, с. 71]. Кроме этого, подчеркивается, что курс литературы, от русской народной словесности до Д. И. Фонвизина включительно, должен быть пройден и окончательно сдан на экзамене во II классе так, чтобы воспитанницы I класса сдавали на выпускном экзамене лишь очерк истории русской словесности от Н. М. Карамзина до А. Н. Островского.

Если брать в целом школьные программы первого десятилетия XX века, следует отметить, что объективно объем историко-литературного материала в них значительно расширился. За счет такого расширения и использования подходов к изучению литературы, принятых в высшей школе, *возникло фактическое сближение содержания и, что особенно показательное, методологии изучения литературы в гимназиях и высшей школе.* Последовательность подобного сближения демонстрирует сопоставительная таблица учебных планов словесности гимназий 1872 и 1912 годов [См.: Черепанов, 1951, с. 185]. Программа 1872 года, будучи сопоставимой по количеству часов с программой 1912 года, не имела при этом систематического курса словесности. Последовательное внедрение в школу принципа систематично-



сти привело к становлению нового предметного ядра отечественной словесности – *курса новой отечественной литературы*. Программа литературы 1912 года была пополнена Ф. М. Достоевским, А. Н. Майковым, Я. П. Полонским, А. А. Фетом, Н. А. Некрасовым, А. Н. Толстым [См.: Программы словесности, 1912, с. 42]. Заметное увеличение материала при сохранении прежнего количества уроков в неделю (3 часа) ставило перед учителем трудновыполнимую задачу. Программа словесности 1912 года отражала как принятое в повсеместной практике расширение объема предмета, так и существующую разбалансированность в распределении материала по классам. На древнюю словесность отводилось два года, а на изучение современной литературы, включая Н. В. Гоголя, – один год. Наряду с этим, кроме программного материала, для экзаменуемого на аттестат зрелости фактически обязательным являлось знакомство с творчеством И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, А. Н. Островского и, отчасти, Л. Н. Толстого. В новейших учебниках, с учетом сложившейся практики, дополнительно давался разбор произведений А. И. Герцена, К. Ф. Рыльева, В. Ф. Одоевского, Д. В. Веневитинова, Н. П. Огарева. Учебные пособия становились своего рода школьными энциклопедиями. Так, в четырехтомном учебнике В. В. Сиповского «История русской словесности» (1906–1910 гг.) была представлена масса персоналий, по которым ученик мог «скользить только поверхностно», в силу поступаемого объема информации у него не

всегда хватало времени задуматься над отдельной поэтической страницей. *Создание перегруженных учебников-энциклопедий* было обусловлено и массовым стремлением самих преподавателей расширить объем литературы, вопреки официальной программе.

Вопрос о том, насколько это расширение было желательным и целесообразным, неоднократно поднимался в известных педагогических журналах. Так, в статье «О преподавании литературы в средней школе», напечатанной в «Педагогическом обозрении» в 1912 году, В. М. Фишер приводил в пример методику немецкой школы, где преподавание родной литературы ограничивалось основательным изучением двух-трех классиков [См.: Фишер, 1912, с. 117]. Аналогичную позицию занимала редакция авторитетного периодического издания «Родной язык в школе» в лице главного редактора А. М. Лебедева. Консолидированное мнение методистов заключалось в том, что гимназическое литературное образование должно соответствовать психолого-возрастным возможностям гимназистов и ограничиваться тремя необходимыми элементами: 1) знакомством с образцами мировой литературы; 2) изучением теории поэзии; 3) изучением истории русской литературы [См.: Фишер, 1912, с. 128, 219; Лебедев, 1914, с. 27]. В концепциях А. М. Лебедева и В. М. Фишера подчеркивалась нравственно-эстетическая (не научная) цель изучения литературы в средней школе. Эта цель преследовала развитие в юноше «нераздельных чувств добра

и красоты», выбор из массы памятников литературы главного для развития этих чувств. Нравственно-эстетический подход должен был, по мнению методистов, определять и программу. Проповеди, летописи, моления, древнерусские повести, сочинения А. Курбского, Ивана Грозного, Г. К. Котошихина не отвечали задачам литературы в средней школе, представляя ценность сугубо историческую. Они должны были занять место в школьном курсе истории, став иллюстративным материалом к отдельным историческим эпохам. Руководствуясь этим положением, В. М. Фишер и А. М. Лебедев предлагали три принципа реформирования программ словесности:

- всю народную поэзию перенести в курс младших классов;
- весь исторический материал отнести в курс истории;
- не торопиться с включением в программу новейшей литературы.

К 1914 году школа созрела для реформы: основным внутренним мотивом реформирования было сформировавшееся в обществе убеждение в необходимости придать русскому образованию «национальный облик». Несмотря на появление в проекте П. Н. Игнатьева (1915 г.) трех разнящихся специализаций старшей школы, в каждой из них выдвигался новый предметный «локомотив», сменивший классические языки. Речь идет о русском языке и словесности. С четвертого класса происходило разделение школы на три основных

типа «с сохранением в каждом из них за русским языком значений важнейшего предмета» [См.: Материалы по реформе ЖМНП, 1915, с. 6]. В программе проекта *русский язык и литература* устанавливались в качестве важнейших в образовательно-воспитательном отношении предметов, причем подчеркивалось, что главной задачей преподавания литературы является «обогащение учащихся известным запасом литературной начитанности в области, главным образом, отечественной литературы как выразительницы высоких национальных заветов» (курсив мой. – Е. Г.) [Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 11].

Рассмотрим предложенное в проекте распределение часов русского языка и словесности в старших классах трех предлагаемых типов средней школы по таблице, приведенной ниже.

**Таблица № 3. Распределение часов русского языка и словесности в старших классах по проекту реформы школы 1915 г.**

Старшие классы	Новогуманитарная школа	Гуманитарно-классическая школа	Реальная школа
IV класс	5 ч. в нед.	5 ч. в нед.	5 ч. в нед.
V класс	5 ч. в нед.	3 ч. в нед.	4 ч. в нед.
VI класс	4 ч. в нед.	4 ч. в нед.	3 ч. в нед.
VII класс	5 ч. в нед.	4 ч. в нед.	4 ч. в нед.
ВСЕГО:	19 ч. в нед.	16 ч. в нед.	16 ч. в нед.

[См.: Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 7–10].

Отметим, что в новогуманитарной школе количество часов на словесность претерпело видимые изменения: произошло добавление одного часа в неделю практически во всех старших классах. Такое увеличение стало возможным из-за отсутствия в расписании новогуманитарной школы классических языков. При имеющейся разнице часов словесности в трех типах школы речь все же должна идти не о количественных подвижках, а об идеологических переменах в русской школе, о степени влияния отечественной культуры и, в частности, литературы на коррекцию прежних предметных доминант. На этом этапе становится очевидным *центральное положение литературы как предмета преподавания для всех типов школ*. Также очевидной становится и востребованность литературных компетенций выпускника любого типа средней школы.

В объяснительной записке к курсу литературы в IV–VII классах выстраивается *четкая взаимосвязь с курсом литературы высшей школы: она прослеживается в двойственном целеполагании изучения литературы на старшей ступени школы: воспитательном и научно-образовательном*. Воспитательное значение литературы в логике программы заключается «в материале, с которым оперирует история литературы, в тех именно литературных памятниках, которые являются объектом историко-литературного анализа и синтеза» [См.: Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 29]. Программой подчеркивается тезис о том, что на первом плане должна стоять прежде всего, сама художественная литература, а уже потом ее история и теория. Вместе с тем в объяснительной записке акцентируется внимание и на том, что история литературы – наука, и должна изучаться в школе путем специальных методов историко-литературного анализа, способствующих *выработке историзма* мышления [См.: Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 29]. Соединение воспитательного и научно-образовательного подходов к предмету «литература» на школьной ступени рождали, по мнению авторов объяснительной записки, «известную школу методического мышления». На наш взгляд, актуальность данной «школы» заключалась в выработке методических подходов, обеспечивающих траекторию дальнейшего изучения литературы за пределами школьной ступени. *Научно-образовательная направленность при изучении литературы в школе*

*была напрямую связана с задачами изучения истории русской литературы уже в университете.*

Для старших классов в курсе литературы предлагалось эстетико-психологическое и историко-литературное изучение избранных произведений русской литературы XIX века, а также «имманентное чтение некоторых произведений всеобщей литературы». Впервые, после четверти века практического применения имманентного чтения, оно находило теоретические обоснования в учебной программе. Прежде всего, было сформулировано его определение: *имманентное чтение* определялось как изучение произведения вне исторической преемственности развития литературы [См.: Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 11]. Имманентное чтение в объяснительной записке рассматривалось как метод освоения литературы в средних классах, способный коррелировать с этапом подготовки к историко-литературному курсу. «Отодвигая» курс истории литературы в VI–VII классы, авторы программы выстраивали новую методику имманентного чтения в среднем звене: теперь изучение произведения должно было включать эстетическую, психологическую, историко-биографическую, историческую, историко-литературную и научно-критическую стороны. На наш взгляд, это было вызвано стремлением *привести к взаимосвязи методы освоения литературы в средних и старших классах*, хотя перечисление дополнительных характеристик имманентного чтения явно противоречило его толкованию

в самой программе.

Образовательное и воспитательное значение художественной литературы, зафиксированное игнатьевской программой, было близко формулировкам, выдвинутым еще Ф. И. Буслаевым и В. Я. Стоюниным, а именно: наиболее ценным для средней школы является не история и теория литературы, а *сама литература*. Воспитательный потенциал художественного текста в программе впервые выносился в особое, не повторяемое никаким другим школьным предметом, методическое средство, которое «усиливается возможностью выражать образными средствами национальные, общечеловеческие, научные, этические и социальные мотивы» [См.: Материалы по реформе. ЖМНП, 1915, с. 29].

Программа 1915 года осталась проектом, не ставшим практикой школы. Одной из причин этого, по мнению В. В. Голубкова, «была сложность и неясность общей схемы занятий по литературе, намеченной в программе, и в особенности двуплановость занятий в старших классах» [Голубков, 1946, с. 48]. Под двуплановостью занятий В. В. Голубков имел в виду параллельное применение в старших классах имманентного чтения и историко-литературного метода изучения произведений. Вместе с тем программа 1915 года высоко оценивается историей методики, и, прежде всего, потому, что она значительно подняла удельный вес литературы как учебного предмета и определила исключительную воспитательную ценность самого литературного материала, ко-



торый должен быть усвоен в средней школе.

В первые десятилетия XX века был отмечен рост числа программ по литературе, написанных преподавателями гимназий. Так, в Российском государственном архиве сохранилась рукописная программа истории русской и зарубежной литературы для VIII класса, представленная учителем словесности Гельсингфорсской Мариинской женской гимназии М. Бычковой (см. Приложение 2). План рассчитан на 4 часа в неделю; при 32 неделях в учебном году общее количество часов литературы в выпускном классе гимназии составляло 128 часов. При этом следует иметь в виду, что длительность одного урока в 1917 году составляла 60 минут. В общей расчасовке не представлен объем часов по каждому автору, в связи с этим трудно судить о разделении авторов на первостепенных и неосновных, но сам перечень писателей говорит о введении в программу лучших произведений русских классиков 1860-х гг. (Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева), о внедрении новейшей литературы в курс выпускного класса (произведений Л. Н. Андреева, А. П. Чехова). Весьма примечательно, что в программу Гельсингфорсской гимназии были включены основные виды практических упражнений, а также перечень учебников и пособий. В качестве практических упражнений в программе представлялись краткие рефераты к каждому уроку и сочинения на темы общего характера на основании изученного литературного материала (2–3 в течение года). Среди учеб-

ников по истории русской литературы учителем рекомендовались «Очерки по истории русской литературы XIX века» В. Ф. Саводника. В дополнение к учебнику в программе рекомендовался целый ряд учебных пособий по русской литературе: «История русской литературы XIX века» под редакцией Д. Н. Овсяннико-Куликовского (1910 г.); «Характеристики литературных мнений от двадцатых до пятидесятых годов», «Исторические очерки» А. Н. Пыпина (1906 г.); «История русской интеллигенции». Т. 2. Д. Н. Овсяннико-Куликовского (1908 г.); «История русской общественной мысли» Р. В. Иванова-Разумника. Т. 1–2. (1907 г.); «Что такое обломовщина», «Темное царство», «Луч света в темном царстве» Н. А. Добролюбова (1860 г.). В дополнительный список учебных пособий по истории западноевропейской литературы были включены «Литература XIX века в ее главных течениях» Георга Брандеса (1895 г., в русском переводе); «Гете и его время» А. А. Шахова (1908 г.); «Западное влияние в новой русской литературе», «Этюды и характеристики» (1894 г.), «Этюды о Мольере», «Байрон» А. Н. Веселовского; «Хрестоматия по истории западноевропейской литературы» П. С. Когана (1915 г.); «Трагедия Шекспира “Гамлет”» К. Фишера (1905 г.) [См.: Предполагаемая программа, 1917, л. 186].

В официальных учебных планах женских гимназий первых десятилетий XX века не давалось конкретных рекомендаций по использованию тех или иных учебников литерату-

ры, хотя этот список в гимназиях регламентировался сразу двумя инстанциями: с одной стороны, в каждой гимназии выбор учебников определялся указаниями местных педагогических советов, а с другой – указания педсоветов опирались на каталог учебников, рекомендованных, одобренных и допущенных для женских учебных заведений Министерством народного просвещения [См.: Маврицкий, 1907, с. 24–25]. В связи с этим программа Гельсингфорсской гимназии, а точнее, список пособий, рекомендуемых учителем М. Бычковой, представляет уникальный материал для изучения популярной в учительской среде учебно-методической литературы. Отметим, что перечень рекомендуемых пособий для изучения всеобщей литературы повторяет каноны, сложившиеся при использовании учебников в высшей школе. И в гимназии, и в высшей школе значительную часть пособий составляли западные исследования в русском переводе. В целом анализ программы Гельсингфорсской гимназии свидетельствует о том, что составление конкретных программ по литературе к 1917 году было фактически делегировано учителям, и они успешно справлялись с этими обязанностями. Как нам представляется, высокий уровень программы обеспечивался, не в последнюю очередь, и тем, что экзамен по методике преподавания литературы стал обязательным для выпускников высшей школы, предполагающих работать словесниками в школе.

В результате демократических реформ 1900–1917 годов

длительный этап развития школьного литературного образования завершился утверждением модели обучения литературе, во многом равнявшейся на требования высшей школы. Поиск конкретных путей преемственности школьного литературного образования встал в ряд актуальных направлений методической мысли.

Несмотря на консолидированное мнение педагогической общественности о необходимости курса словесности *в высшем образовании* любой специализации, к началу XX века словесность, прежде обязательная для всех факультетов, кроме медицинского, сократилась до преподавания только на историко-филологических факультетах. Отказ от преподавания курса словесности на «нефилологических» факультетах привел к тому, что словесность потеряла массовую студенческую аудиторию. Данные статистики Министерства просвещения показывают, что литературное образование (только как специальное) продолжали в высшей школе менее 7 % от общего числа абитуриентов [См.: Об испытаниях зрелости в 1907 году, 1908, с. 47–63].

На рубеже XIX – XX веков проблему возвращения курса литературы на все факультеты часто поднимали методисты-словесники, считая, что курс литературы в высшей школе должен иметь общий характер, без каких-либо специальных задач, и касаться, в основном, новейшей литературы. В частности, работа А. И. Боргмана «Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского

языка и словесности в реальных училищах» (1896 г.) далеко выходила за пределы школьной методики. «Нет сомнения, – писал ученый, – что если бы в каждом высшем учебном заведении были открыты курсы словесности, которые давали бы разъяснения для всех сомнений, возникающих в сердцах юношей под влиянием массы новых впечатлений при знакомстве с общественной жизнью, то лекции посещали бы с большим интересом. И ничего, кроме аккуратных посещений лекций, не требовалось бы: здесь совершенно излишни какие-нибудь экзамены, а тем более домашние занятия или письменные работы. При этом сами собою бы устранились те затруднения, которые являются при преподавании истории новейшей литературы в средней школе» [Боргман, 1896, с. 69]. Несомненно, А. И. Боргман имел в виду отсутствие внутренней логики в том, что обширный историко-литературный школьный курс не имел никакого продолжения в высшей школе, в то время как тезис о широчайших возможностях литературы по формированию специалиста с энциклопедическими знаниями был безоговорочно принят высшей школой. Уровень квалификации специалиста, имеющего университетский диплом, по мнению А. А. Боргмана, предполагал необходимость продолжения литературного образования и после школы в силу важнейшего значения литературных знаний в общей гуманитарной подготовке специалиста. В дополнение к этому, здесь уместно подчеркнуть, что некоторые проблемы новейшей литературы требовали более

зрелого (не гимназического) восприятия и были бы с легкостью решены в студенческой аудитории. Иными словами, энциклопедическая подготовленность специалиста, которую должен был обеспечить университетский диплом, требовала завершения литературного образования уже в высших учебных заведениях, для каких бы специальных целей они ни были учреждены.

В методике в это время также продолжалась полемика по поводу неоправданной близости курсов литературы в гимназиях и университетах, начавшаяся в середине XIX столетия. В то же время подобная дискуссия, на наш взгляд, во многом оставалась теоретической, не имеющей практического выхода. Так, в частности, словесность как устная дисциплина не вошла в перечень вступительных испытаний в университеты. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на требования для поступающих в Императорский Санкт-Петербургский историко-филологический институт: выпускники гимназий с обоими древними языками, имевшие в аттестате зрелости по древним языкам отметки не ниже четырех баллов, принимались в институт без экзамена, по конкурсу аттестатов; выпускники гимназий с одним латинским языком, имевшие в аттестате отметки не ниже четырех баллов по русскому и латинскому языкам и истории, сдавали экзамен только по греческому языку, а все остальные лица, имеющие право на поступление, «подвергались привычному испытанию по языкам: русскому (сочинение), греческому (пе-

ревод из первых четырех книг Ксенофонта «Анабазиса» и грамматика в объеме гимназического курса) и латинскому (перевод из сочинения Цезаря «О гальской войне» и грамматика в объеме гимназического курса)» [Требования для поступающих в Имп. Сп. – б. ист. – фил. институт, л. 127]. Отсутствие в начале XX века на приемных испытаниях историко-филологического факультета устного экзамена по отечественной словесности, по нашему убеждению, приводило к существенному противоречию между значительным количеством часов на русский язык и словесность в средней школе (около 15 % общего учебного времени) и малым числом слушателей на историко-филологических факультетах. Введение же устных экзаменов по отечественной словесности, в частности, помогло бы расширить содержательные взаимосвязи среднего и высшего литературного образования.

Среди объективных условий, способствовавших формированию связей литературного образования средней и высшей школы в начале XX века, важное место занимали сложившиеся к этому времени *организационные корреляции гимназий и университетов*. Статистически обработанные данные архивов позволили определить, что в начале столетия более 97 % первокурсников историко-филологических факультетов поступали в высшую школу из гимназий, менее 3 % оставшихся приходились на домашних учителей, семейное обучение и епархиальные училища [См.: Образовательный статус абитуриентов // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л.

Еще одним фактором, структурно связанным с упрочением взаимосвязей в преподавании литературных дисциплин между средней и высшей школой, стало классификационное разделение предметов высшего филологического образования на пропедевтические, основные, практические и вспомогательные. Подобное ранжирование дисциплин подкреплялось четкими научными обоснованиями: *пропедевтические курсы* «восполняли» общее среднее образование и готовили к специальному обучению; *основными предметами* считались «центральные для получения избранной специальности и непосредственно к ним примыкающие»; *просеминарии* представлялись начальными практическими занятиями в избранной области, не требующими предварительного специального изучения; *семинарии* велись как практические занятия для лиц, получивших соответствующую специальную подготовку; *вспомогательные дисциплины* предлагались как дополнение к основным курсам [См.: Учебные планы ист. – филол. ф-та, 1907 // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 8]. Безусловно, пропедевтические дисциплины были призваны стать своеобразным «мостиком», помогающим продолжить траекторию литературного развития учащегося от его школьных знаний к освоению специальных дисциплин историко-филологического факультета. Учебные планы историко-филологического факультета Московского университета за 1907 год, сохранившиеся в Центральном историче-



ском архиве Москвы, дают возможность детально рассмотреть предметы в данной классификации для студентов группы «А» (русский язык и словесность):

**Таблица № 4. Учебные планы историко-филологического факультета Московского университета за 1907 год**

<i>Пропедевтические курсы.</i> Психология. Логика. Обзор философских проблем (с включением гносеологии). Введение в языкознание (обзор физической и духовной стороны явлений языка). Греческий поэт. Латинский поэт
<i>Основные курсы.</i> Народная русская словесность. Древняя русская литература. Новая русская литература. Новейшая русская литература. Западноевропейские литературы (два курса из общих по выбору). Греческая литература. Римская литература. Русский язык. Старославянский язык. Новые славянские языки. Славяно-русская палеография
<i>Просеминарий</i> по русской литературе
<i>Семинарии:</i> по народной русской словесности; по древней русской литературе; по новой русской литературе; по русскому или старославянскому языку или по славянским литературам; по западноевропейским литературам
<i>Вспомогательные курсы:</i> русская история, один период по выбору; византийская литература; история восточной церкви, один период по выбору; история русской церкви; история философии средневековой или новой; история эстетических учений

[См.: ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 7–21.]

Отметим, что пропедевтические курсы, которые должны были привести в систему, прежде всего, литературные знания вчерашних гимназистов, к сожалению, не выполняли эту

функцию: их содержание – психология, логика, философия, введение в языкознание и античная поэзия – вновь тиражировало традиции немецкой школы. Методической новацией университетского курса литературы выглядит введение в него новейшей русской литературы. Кроме того, в практически ориентированных занятиях русская литература занимает самое значительное место: в семинариях, требующих специальной подготовки, предметом практического изучения становятся и народная словесность, и древнерусская литература, и новая русская литература. При внимательном анализе дисциплин становится очевидной их общая *литературо-центрическая ориентированность, в отличие от прежней (лингвистической)*. Этот факт не является случайностью: к 1907 году учебные планы историко-филологического факультета Московского университета предполагали не только разделение на группы словесников и историков, но и внутри группы «А» (русский язык и словесность) существовало разделение на секции русского языка и литературы.

Близость к университетской модели изучения литературных дисциплин демонстрируют учебные планы высших женских курсов, существовавших к началу XX века во всех крупных городах России. Уровень высшего образования на курсах фактически равнялся университетскому, поскольку итоговую аттестацию слушательницы проходили в историко-филологических комиссиях при университетах, о чем сохранились сведения в архиве Министерства народного про-

свещения [См. об этом: ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 85. л. 98–99]. Тождество выпускных экзаменов в университетах и на высших женских курсах, вне всякого сомнения, означало и близость учебных планов. Сохранившиеся в архиве учебные планы Харьковских высших женских курсов за 1910–1911 учебный год могут служить примером распределения пропедевтических и основных предметов на отделениях словесности во всей системе высшего филологического образования [См.: Учебные планы Харьковских высших женских курсов за 1910–1911, л. 1–72]. В учебном плане отделения словесности обращает на себя внимание стабильное присутствие психолого-педагогических дисциплин; и если логику и психологию на 1-м и 2-м курсах можно было считать пропедевтикой, то присутствие педагогики на 3-м и 4-м курсах показывало ее методологическое значение для высшего филологического образования. Среди специальных дисциплин характерной выглядит длительность изучения древнерусской литературы (на протяжении первых 4 семестров). Также обращает на себя внимание присутствие просеминаров и семинаров по русской литературе в течение всего периода обучения. Практическая направленность изучения русской литературы – новое характерное звено методики преподавания литературы в высшей школе начала XX века. Новым поворотом в логике дисциплин словесного отделения выглядит очевидная культурологическая доминанта учебного плана и причастность русской культуры и литературы к общему ми-

ру славянской культуры и литературы.

Степень унификации дисциплинарного концентра отделений словесности системы высших женских курсов по всей стране подтверждается сравнением учебных планов Харьковских и Московских высших женских курсов. По архивным сведениям на Московских высших женских курсах (МВЖК) в перечень предметов литературного и литературно-культурологического направления, читавшихся на отделении словесности в 1900 году, вошли история философии, история русской литературы, древней и новой, обзор славянских наречий и литератур, всеобщая литература (история западноевропейских литератур: итальянской, французской, немецкой и английской) «в главнейших явлениях», имевших отношение к развитию русской литературы, история искусств, история культуры, история античных литератур (греческой и римской). Кроме того, как пропедевтические курсы преподавались психология и логика [ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 4].

Чтобы понять, насколько развернуто было представлено содержание конкретных литературных дисциплин на женских курсах, обратимся к программе итоговых экзаменов 1910 года МВЖК по всеобщей литературе [ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 85. Л. 100–102]. В течение двух лет слушательницы изучали мировую литературу XVIII–XIX веков. Заканчивалась программа французским романтизмом до 1830 года, ранними произведениями В. Гюго, «Озерной школой» в Ан-

глии и Байроном. Отставание программы от историко-литературного процесса Европы 10-х годов XX века для современного исследователя очевидно, но наряду с этим необходимо отметить и значительную содержательную насыщенность программы в части историко-литературного процесса Западной Европы XVIII века. В дополнение к программе требовалось знакомство с теми произведениями западноевропейских писателей, которые были разобраны на практических занятиях, а именно: «Чайльд Гарольд», «Каин», «Дон Жуан» Байрона; «Разбойники», «Заговор Фиеско», «Вильгельм Телль», «Дон Карлос», «Лагерь Валленштейна», «Пикколомини» и «Смерть Валленштейна» Шиллера; «Герман и Доротея», «Прометей», «Фауст» Гете [ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 85. Л. 102].

Перечень рекомендуемых пособий, приложенный к программе, отражал даже в начале XX века ориентацию российской филологической школы на западные пособия. Так, например, в перечне пособий для МВЖК и в списке книг из программы учителя словесности Гельсингфорсской гимназии М. Бычковой для двух старших классов гимназии по всеобщей литературе есть переклички: «Лекции по истории литературы в начале XIX столетия» А. А. Шахова [ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 85. Л. 102;

ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 10. Л. 185–186]. Программа всеобщей литературы отражала итоговую осведомленность слушательниц курсов, готовящихся к получению свидетель-

ства на право преподавания словесности в гимназиях. Содержание программы определенно свидетельствовало о высоких требованиях к объему знаний по всеобщей литературе как основе профессиональных компетенций учителя русской гимназии начала XX века. Уникальный материал по введению методики преподавания литературы в высшую школу находится в «Примерном плане преподавания русского языка и словесности на словесно-историческом отделении учительских институтов», выработанном комиссией преподавателей русского языка на Первом Всероссийском съезде представителей учительских институтов в Петрограде 10 августа 1917 года. Программа, сохранившаяся в Государственном архиве РФ, демонстрирует не отмеченную прежде закономерность изучения литературных дисциплин: от специальных теоретико- и историко-литературных дисциплин к методике и общей методологии преподавания литературы (см. таблицу ниже).

***Таблица № 5. Примерный план преподавания русского языка и словесности на словесно-историческом отделении учительских институтов. 1917 г.***

I курс	II курс	III курс
Введение в науку (курсы общего языковедения) – 3 ч. в нед.	История русского языка – 3 ч. в нед.	Всеобщая литература – 2 ч. в нед.
Теория и психология художественного творчества – 2 ч. в нед.	Русская литература – 3 ч. в нед.	Русская литература – 3 ч. в нед.
Русская литература – 3 ч. в нед.	Всеобщая литература – 3 ч. в нед.	Методология русского языка и литературы, методика преподавания русского языка и детской литературы – 4 ч. в нед.
		Практические занятия по методике русского языка – 4 ч. в нед.
		Дополнительно выразительное чтение – 1 ч. в нед.

[См.: Примерный план преп., 1917 // Г А Р Ф. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 130].

Уникальность данных архивных материалов заключается не столько в их методическом характере (а таких материалов в российских архивах, действительно, крайне мало), а в том, что эта методика представляет официальную точку зрения на объем и характер методических знаний учителя русского языка и словесности для среднего звена гимназий. В программе представлена «методология русского языка и литературы» как предмет высшей школы: учительские институты готовили учителей для высших начальных училищ

и средних классов гимназии, с I по IV. Доминирование на последнем курсе методических дисциплин свидетельствует о том научном весе, который приобрела методика русского языка и литературы к 1917 году. Этот предмет, отнесенный в программе к третьему году обучения, имел в объяснительной записке к примерному плану развернутые обоснования. Общее языковедение, теория и психология художественного творчества, в логике объяснительной записки, с одной стороны, завершали общее образование в области языка и литературы, полученное слушателями в средних учебных заведениях; с другой стороны, являлись пропедевтическими дисциплинами по отношению к специальному изучению языка и литературы в дальнейшем. Общее языковедение предполагало в качестве иллюстрации общих положений курса «эксперименты в область славянской и древнерусской письменности, а также в область родных русских говоров». При изучении теории и психологии художественного творчества «было желательно», с точки зрения авторов программы, чтение наиболее выдающихся художественных произведений русской литературы XIX века, сопровождавшееся их эстетическим анализом. Означенные курсы должны были дать «научные основы методике преподавания языка на II и III курсе словесно-исторического отделения».

Программа учительского института, так же как и университетская программа, в этот период тяготеет к *практическому*, основанному на самостоятельной деятельности студен-



тов, освоению учебных дисциплин. «Желательно привлечь слушателей института к активному и самостоятельному изучению языка и литературы, – читаем в объяснительной записке, – поэтому из указанного в настоящем плане числа часов могут быть выделены часы для особых занятий в семинариях» [См.: Примерный план преподавания, 1917 // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 130]. Исключительная исследовательская ценность «Примерного плана», по нашему убеждению, состоит в том, что он является редким архивным документом, отражающим структуру, нормативность и практическую направленность преподавания методики литературы в высшей школе начала XX столетия. Таким образом, можно констатировать, что во всех типах гуманитарной высшей школы (университеты, высшие женские курсы, учительские институты) с начала XX века растет *значение практического изучения отечественной литературы и методики ее преподавания*. В частности, практические формы и приемы преподавания методики литературы представлены в материалах Первого Всероссийского съезда представителей учительских институтов от 5 августа 1917 года. К практическим занятиям по методике литературы в резолюции съезда отнесены такие формы работы, как: посещение уроков русского языка и словесности в средних учебных заведениях; пробные уроки и их разборы; лабораторные занятия и литературные экскурсии; составление конспектов учебной литературы; письменные и устные ответы на методические те-

мы; разборы специальных методических руководств; составление рефератов методического и методологического характера. К практическим формам освоения методики русского языка и литературы также были отнесены и показательные уроки в высшем начальном училище при институте, которые давали преподаватели учительских институтов, ведущие занятия по методике русского языка и словесности. Практический характер этой работы подтверждался предварительным обсуждением конспекта каждого урока в особых комиссиях в составе преподавателя института, учителя высшего начального училища соответствующей специальности и слушателя, дающего урок, а сам проведенный урок разбирался на педагогических конференциях в присутствии и при участии слушателей той же специальности [См.: Резолюция, 1917 // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 125–126].

Выпускной экзамен по методике преподавания литературы становился обязательной частью программы обучения в высшей школе в том случае, если слушатель в дальнейшем был ориентирован на преподавание словесности в гимназии. Программа методической испытательной комиссии для слушательниц высших учебных заведений предполагала дополнительный экзамен по педагогике, истории педагогических учений и методике русского языка и литературы, а также по логике и психологии [См.: Реформа средней школы, 1910, с. 160–161]. Таким образом, *методика преподавания литературы*, являвшаяся одновременно и дисциплиной высшей

школы и методологией преподавания литературы в средней школе, представляла уникальный материал для выявления закономерностей во взаимосвязях литературного образования средней и высшей школы.

Весьма точным «измерителем» глубины и содержательности всего комплекса литературных дисциплин высшей школы были окончательные испытания для выпускников историко-филологических факультетов, уже получивших свидетельство об окончании университета. Как было указано ранее, такие экзамены, проводившиеся историко-филологической испытательной комиссией, имели вполне независимые суждения и оценки, так как создавались из числа преподавателей, ученых и учителей, не имеющих непосредственного отношения к данному факультету, и представляли аналог современного государственного экзамена в высшей школе.

Архивные данные позволили сопоставить перечень экзаменов в историко-филологической комиссии для отделения русского языка и словесности Московского университета за 1907 и 1909 гг.

**Таблица № 6. Сопоставительный перечень экзаменов в историко-филологической комиссии для отделения русского языка и словесности Московского университета за 1907 и 1909 гг.**

<i>Программа экзаменов историко-филологической комиссии для отделения русского языка и словесности Московского университета за 1907 г.</i>	<i>Программа экзаменов историко-филологической комиссии для отделения русского языка и словесности Московского университета за 1909 г.</i>
1) русский язык; 2) старославянский язык; 3) история русской словесности; 4) новые славянские языки с их сравнительной грамматикой или западноевропейские литературы; 5) русская история [См.: Учебные планы историко-филологического, 1907 // ЦИАМ.Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 20.]	1) русский язык; 2) старославянский язык; 3) история русской словесности; 4) новые славянские языки; 5) история западноевропейской литературы; 6) русская история [См.: Программы испытаний, 1909 // ЦИАМ.Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 64.]

Отсутствие классических языков среди итоговых испытаний свидетельствует об *исторической смене приоритетов в отечественном литературном образовании*. Кроме того, в первое десятилетие XX века в российской высшей школе намечаются важнейшие изменения в равновесной значимости языковых и историко-литературных курсов: если по программе 1907 года в историко-филологической комиссии Московского университета можно было сдавать «или новые славянские языки с их сравнительной грамматикой, или западноевропейские литературы», то уже в 1909 году оба экзамена становятся обязательными, углубляя литературные компетенции будущих учителей словесности.

Исследование программ историко-филологических комиссий (в редакциях 1890 и 1916 гг.) приводит к выводу о

том, что они обладали высоким уровнем разработанности [ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 39-58; 52]. Так, программа по русской литературе XIX века (1916 г.) может помочь современным исследователям избавиться от стереотипов, рожденных советской «идеологизированной» методикой. Речь, в частности, идет о том, что в программу обширно включалась русская критика революционно-демократического направления. Не испытывая никакой идеологической дискриминации, в программу 1916 года вошли статьи Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, Н. Г. Чернышевского, которые позднее, после 1917 года, стали идентифицироваться как «открытия» советской методики. Однако следует отметить, что программа грешит определенной идеологизированностью периодизации, представляя литературу начала XIX века как Александровскую эпоху, ставя тем самым фигуру русского царя в центр целого историко-литературного периода. Впрочем, в конце XIX – начале XX века подобная периодизация историко-литературного процесса (по персоналиям правителей) была принята не только в практике учебных программ. Так, в многотомном исследовании Н. Н. Полевого «История русской словесности с древнейших времен до наших дней» (1900 г.) в названиях историко-литературных глав непременно присутствует имя правящего на тот момент монарха.

К 1917 году системность связей всех ступеней отечественного образования стала предметом рассмотрения в зако-

нопроекте об образовании. По нему общеобразовательные учебные заведения России должны были объединиться в общую школьную систему из четырех последовательных ступеней: начальной, высшей начальной, средней и высшей. Курс школы каждой ступени имел *«самодовлеющий характер»*, то есть учебный план каждой ступени создавался независимо от плана следующей. Учащиеся, окончившие курс какой-либо ступени, получали право без экзаменов поступать в школы следующих ступеней [ГАРФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 5. Л. 16]. Условия приема в высшие учебные заведения в связи с общими условиями построения демократической системы образования менялись. В материалах законопроекта сохранился доклад Я. Я. Гуревича *«Об условиях приема в высшие учебные заведения в связи с общими условиями построения демократической системы образования»*, в котором впервые заявлялась *непрерывность образования от ступени к ступени как его ключевой, системообразующий фактор*. Принципы непрерывности, в логике доклада, вызвали необходимость согласовывать курсы последовательных ступеней школы так, *«чтобы окончание одной ступени открывало доступ к изучению курса последующей без особых приемных испытаний»* [ГАРФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 4. Л. 85]. Иными словами, необходимо было обеспечить для учащихся *непрерывность* школьного курса на всех ступенях. Университеты и различные высшие специальные школы признавались в законопроекте последним звеном в общей цепи еди-

ной школы, и в качестве такового они должны были подчиниться общему принципу демократической системы образования. «Они должны открыть свободный доступ всем лицам, окончившим курс предыдущей ступени, то есть усвоившим тот общеобязательный минимум знаний, который признан государством нормальным для среднего образования; и без каких-либо факультативных добавлений. Поверочные и конкурсные экзамены при приеме в университет и высшие учебные заведения должны быть отменены» [ГАРФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 4. Л. 86]. В то же время независимость плана каждой образовательной ступени в какой-то мере противостояла провозглашаемому принципу непрерывности. Можно предположить, что обсуждение законопроекта привело к признанию большинством участников необходимой корреляции учебных планов средней и высшей школы, так как в окончательном варианте документа отмечалось, что если для выполнения каких-либо специальных заданий высшей школы «будет признана необходимой наличием некоторых элементов знания, не введенных в обязательные учебные планы предыдущих школьных ступеней, то элементы эти должны быть включены в специальные учебные планы соответствующих факультетов университета или специальных высших школ» [ГАРФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 4. Л. 86]. Известные события октября 1917 года не позволили в должной мере развить в высшей школе декларированный законопроектом принцип непрерывности образования.

Литературное образование в высшей школе на этапе демократических преобразований 1900–1917 гг. находилось в русле общего движения высшего образования к широким академическим свободам.

Коллегиальность в принятии методических и организационных решений, расширение типологии высших учебных заведений, где изучался предметный литературный концентр, – вот те активные процессы, которые были вызваны социальными переменами. Взаимосвязь литературного образования средней и высшей школы к началу XX века обрела формальные организационные признаки: более 97 % абитуриентов историко-филологических факультетов являлись выпускниками гимназий. Последовательное развитие предметных взаимосвязей средней и высшей школы привело в 1917 году к формулированию нового системообразующего принципа – непрерывности образовательного процесса от низших ступеней обучения к высшим.



## Выводы по главе IV

В начале XIX века недостаточность методической корреляции средней и высшей школы была в большой степени компенсирована *официально санкционированным регулятивным контролем университетов над гимназиями*. Кураторская, регулятивная функция, приданная университетам, позволила профессорско-преподавательскому составу хорошо ориентироваться в проблемах школьной методики, соизмерять содержание учебных курсов, находя смысловые и структурные точки сопряжения программ гимназий и университетов. Период санкционированного кураторства над учебным процессом гимназий со стороны университетов, со времени первого общего Устава гимназий и университетов 1804 года и до университетского Устава 1835 года, определяется в контексте диссертационного исследования как *регулятивная стадия развития связей среднего и высшего литературного образования*. Успешной формой совершенствования литературной подготовки гимназистов на данном этапе явились создаваемые «высшие филологические классы» – двухгодичные подготовительные курсы, включающие классические предметы и дисциплины литературного центра, независимо от специализации и факультета.

Содержательные взаимосвязи программ словесности средней и высшей школы в первой трети XIX века наиболее

характерно отразились в учебных планах благородных пансионеров, являвшихся яркими примерами самой тесной связи между курсом гимназий и университетов за счет регулярного посещения пансионерами лекций в университете и обучения воспитанников университетскими профессорами. В этот период отмечается распространение родственных для средней и высшей школы методических приемов обучения словесности: в высшей школе используются декламации, аналитическое чтение древних авторов, записи лекций за преподавателем; в средней – разборы собственных сочинений учащихся, разборы лучших отечественных сочинений, анализ стихотворных и прозаических текстов «по правилам критики». Ценным в распространении этих приемов на обеих ступенях является, прежде всего, использование отдельных продуктивных, творческих методов обучения.

Распространенная в первой трети XIX века лицейская модель преподавания литературных дисциплин, претендующая на статус университета с «русской спецификой», во многом дублировала курс словесности старших классов гимназии. Упражняя учеников только «в разборах авторов», чем они уже занимались все три старших класса гимназии (до лица), нельзя было добиться университетского уровня знаний отечественной и классической литературы. Копирование гимназической методики преподавания дисциплин литературного центра явилось одной из причин, не позволившей лицеям достичь статуса высшей школы в российской тради-

ции.

Отечественная словесность как самостоятельная дисциплина находилась в первой трети XIX века на стадии становления. Вслед за введением в 1804 году «русской словесности» в университетах она постепенно входит и в гимназические учебные планы, став, наконец, по Уставу 1828 года *обязательным предметом гимназий*. Появление в университетах отделений словесных наук, безусловно, способствовало дальнейшему структурированию курса словесности, сохранявшего на этот период значительную вариативность. В целом процесс содержательной унификации литературных дисциплин в университетах завершился с созданием *кафедры русской словесности*. В этот период в средней и высшей школе появляются авторские программы предметного литературного центра с высокой степенью содержательной корреляции (программа Н. Ф. Кошанского для Благородного пансиона и М. Т. Каченовского для кафедры русской словесности Московского университета); формируются две модели обучения словесности в гимназиях: в первой – литература рассматривается как явление русской истории; во второй – литература отождествляется с риторической и пиитической теорией. *Высшее литературное образование* на регулятивной стадии развивается в двух различных моделях: к имеющейся университетской модели добавляется модель педагогического института, в которой происходит знаковая смена приоритетов в требуемых от абитуриента

знаниях: *классические языки уступают место российской грамматике и риторике* (как элементам программы отечественной словесности). Анализ двух основных моделей высшего литературного образования выявляет важнейшую общую особенность университетского и педагогического образования: строгую обязательность и конституирующее значение предмета «*российская словесность*» для всех специализаций и факультетов.

Уставом 1835 года университеты отстраняются от управления гимназиями, издается ряд документов, значительно сокращающих методическое взаимодействие университетов и гимназий. Анализ развития среднего и высшего литературного образования на завершившейся в 1835 году регулятивной стадии свидетельствует о значительных нормативных и методических новшествах, касающихся отечественной словесности. К ним, в первую очередь, следует отнести: введение отечественной словесности в программы гимназий и университетов; создание кафедры российской словесности; введение «*высшего филологического класса*»; последовательную содержательную унификацию отечественной словесности в средней и высшей школе; применение коррелирующих методических приемов в университетах и старших классах гимназии; создание авторских программ отечественной словесности; внедрение инвариантных моделей преподавания литературы в средней и высшей школе; получение отечественной словесностью статуса обязательной

дисциплины для всех специальностей высшего педагогического образования.

Анализ особенностей развития связей литературного образования в средней и высшей школе на регулятивной стадии (1804–1835 гг.) позволил выделить **закономерности** развития преемственности, актуальные для данной стадии:

- санкционированный государством методический контроль университетов за развитием среднего литературного образования обусловил качественные изменения в статусе и темпах развития отечественной словесности как дисциплины средней и высшей школы;
- копирование гимназической методики отечественной словесности в лицейской (высшей) модели литературного образования обусловило невозможность достижения лицеями статуса высшей школы в российской традиции.

Регулятивный контроль университетов над гимназиями в течение 1804–1835 гг. обеспечил гимназиям в период их активной институционализации системную методическую поддержку предмета «отечественная словесность». На следующей стадии развития, в середине XIX века, гимназическое литературное образование получает собственное целеполагание: преподавание словесности в гимназиях теперь рассматривается как завершенная система. Обретение собственных задач гимназического литературного образования вызвало дифференциацию целей у курсов словесности средней и высшей школы и, как следствие, оформление преем-

ственных связей на новых основаниях, учитывающих произошедшие перемены. Проблема целевой дифференциации среднего и высшего литературного образования стала темой «Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (1852 г.). В нем целью школьного изучения словесности заявлялась гуманитарная, социокультурная адаптация выпускника; предметом же высшего литературного образования – специальные научные знания. «Наставление» стало общим нормативом, в котором прописывалась содержательная и смысловая законченность гимназического литературного образования. Главными положениями в этом ряду можно считать:

- разработку трех основных направлений изучения словесности в гимназиях: теоретического, исторического и практического;
- использование на средней ступени методики «сжатого очерка»;
- формирование таких учебных навыков старшеклассников, как пересказ теоретических сведений с использованием научной терминологии; умение вычленять теоретико-литературные понятия в программных произведениях; создание собственных художественных примеров на изученные теоретико-литературные правила; умение производить разбор образцов текста; умение писать сочинения на свободную и заданную тему; письменный перевод с иностранных языков, а также с древнерусского; владение учебным жанром лите-

ратурной беседы; самостоятельное составление (запись) лекций в выпускном классе.

Университетский Устав 1835 года унифицировал литературный центр всей высшей школы. Педагогика, а вместе с ней дидактика и методика были признаны полноценными научными предметами высшей школы, причем предметами, глубинно связанными с литературным образованием. Унификация читаемых курсов в программах приводила к созданию целостной системы практических приемов и методов обучения словесности: были распространены репетиции в форме бесед по законченным отделам курсов; чтение лекций; «рассмотрение» и проверка записей лекций, сопровождавшиеся необходимыми указаниями и объяснениями; чтение рефератов; собеседования на совещательных часах, не входивших в сетку обязательных занятий; практические занятия, коллоквиумы по изложению собственных сочинений студента и иных работ; конспективные отчеты о самостоятельных занятиях с указанием пособий, которые были при этом использованы. Словесность в высшей школе к середине столетия продолжала функционировать не только как специальный предмет историко-филологических факультетов, но и как обязательная основа высшего педагогического образования любой специализации. Таким образом, в середине XIX века единство воспитательной и научной базы предмета «словесность» было характерной методологией и средней, и высшей школы.

Реформа 1871 года «привела» в методику новое средство содержательной корреляции историко-литературного курса старших классов и компетенций будущего учителя-словесника: экзамены в историко-филологической комиссии. Создание программ для экзамена и сам экзамен осуществлялись признанными специалистами-филологами из других высших учебных заведений и, что самое важное, школьными учителями-словесниками, а это предполагало учет необходимых содержательных соответствий гимназического курса словесности и программы экзамена. Развитие гимназического курса в этот период сопровождалось закреплением содержательной базы предмета «словесность»; использованием распространенной методики «разбора образцов», внедрением историко-литературного анализа текста; окончательным утверждением двух моделей преподавания литературы – классической и реальной.

Разделение в 1864 году среднего образования на реальное и классическое не только не уменьшило количество часов словесности, напротив, упрочило ее положение в обеих ветвях гимназии. Сложились две методики изучения словесности: первая – «теоретико-литературная», принятая в классических гимназиях, и вторая – «с педагогическим уклоном», принятая в реальных училищах. В дальнейшем разница подходов к содержанию словесности в классическом и реальном образовании помогла более четко структурировать основания преемственности гимназического и универ-



ситетского курсов словесности. Историко- и теоретико-литературная направленность гимназической программы служила скорейшей адаптации гимназиста в высшей школе, а декларированный в реальных училищах нравственно-эстетический подход к произведению распространился позднее как методическая платформа обучения литературе в средней школе всех типов. Насыщенный итоговый курс отечественной словесности в классическом среднем образовании свидетельствовал о том, что преемственность программ гимназий и университетов, наряду с корреляциями в классических предметах, обеспечивалась в большой мере за счет взаимосвязей средней и высшей школы на материале отечественной словесности.

В то же время сохранились существенные факторы торжества в развитии литературных дисциплин в средней и высшей школе: преобладание лингвоцентрического подхода; противоречивая трактовка обязательности или факультативности историко-литературного курса в старших классах; представление методики «разбора образцов» в старших классах как единственно верной методологии освоения курса литературы. Таким образом, главная цель занятий словесностью, несмотря на обширность литературного материала, по-прежнему формулировалась как «изучение русского отечественного языка».

Основным минусом программы словесности 1890 года явилось позиционирование VIII выпускного класса гимна-

зии как класса перманентного повторения. «Повторительная» логика VIII класса во многом противоречила развивающему принципу, декларированному в программах еще в 50-е годы. Мотивированность обучения без освоения новых знаний практически в течение целого учебного года была слабой. В программе присутствовало явное методологическое противоречие между обширным историко-литературным курсом в старших классах и репродуктивными методами его освоения; снижалась, в целом, готовность учащихся к литературному курсу высшей школы. Основным положением программы оппонировал Ф. И. Буслаев, который предлагал обстоятельное изучение на уроках словесности произведений нового периода русской литературы (Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, Л. Н. Толстого) и отвергал традиционную форму подачи историко-литературного процесса в виде сжатого очерка.

Анализ развития среднего и высшего литературного образования в 40–90-х годах XIX века позволил выявить следующие **закономерности** их преемственного функционирования в этот период:

- кураторство гимназии со стороны университета на начальном этапе ее массового внедрения (1804–1835 гг.) обусловило в дальнейшем интенсивное развитие и совершенствование методики преподавания словесности средней школы на протяжении всего XIX – начала XX века, а также ее стабильное ориентирование на методологию высшей шко-

лы;

- обязательность предмета «отечественная словесность» для высшего педагогического образования любой специализации обусловила последовательное распространение во второй половине XIX века единого для средней и высшей школы методологического подхода к изучению словесности, включающего как научные, так и воспитательные основания;
- содержательная и смысловая преемственность среднего и высшего литературного образования в течение второй половины XIX века реализовывалась за счет насыщенного итогового курса отечественной словесности в классической русской гимназии.

Вопросы преемственности литературного образования в 1900–1917 гг. находились в русле общих демократических реформ образования и значительного роста числа средних и высших учебных заведений. Вместе с тем процесс установления системных взаимосвязей изучения литературы в средней и высшей школах сопровождался целым рядом инерционных факторов:

- в педагогическом сообществе продолжали оставаться сильными идеи эллинизированной школы: на этапе вступительных экзаменов главными предметами историко-филологических факультетов оставались классические языки. Устный экзамен по литературе отсутствовал, а сочинение писали только те абитуриенты, которые окончили гимназии с одним классическим языком (латинским). Такой порядок эк-

заменов свидетельствовал о сохранении модели немецкой школы не только в процессе обучения в гимназиях, но и на этапе поступления в высшую школу;

- словесность, прежде являвшаяся энциклопедической дисциплиной всех факультетов, сузилась до статуса специальной дисциплины историко-филологических факультетов;
- в школьных программах по литературе использовались прежние, малоэффективные подходы к освоению литературного материала старших классов: методика сжатого очерка и традиционное перенесение в выпускной класс обширного курса всей отечественной литературы XIX века.

Наряду с существующими ограничениями по формированию преемственности, литературное образование обеих ступеней в 1900–1917 гг. характеризовалось взаимонаправленным движением программ, экзаменов, методик и содержания литературных дисциплин на обеих ступенях. К процессам, идущим в русле создания преемственной системы литературного образования, следует отнести:

- изменение в начале XX века статуса литературы как школьного предмета по отношению к классическим языкам. Лидирующее прежде положение греческого и латинского языков последовательно занимали русская словесность и новые европейские языки, меняя предметные приоритеты гуманитарного образования;
- значительное увеличение числа часов на русский язык и словесность в новогуманитарной школе: общий объем оте-

чественной и всеобщей литературы в выпускном классе доходил до 170 академических часов; провозглашение литературы «выразительницей высоких национальных заветов»;

- разработка канонов имманентного чтения, позволяющих связать изучения литературы в средних и старших классах школы;

- смещение содержательного центра школьного курса литературы: от древнерусской литературы к произведениям И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, А. Н. Островского, Л. Н. Толстого. Изучение произведений выдающихся писателей XIX века рассматривалось по проекту 1900 года как важнейшая цель изучения литературы. Состоялось формальное признание официальными программами духовноформирующего значения русской классики XIX века;

- значительное расширение содержания специальных литературных дисциплин высшей школы, в первую очередь русской и всеобщей литературы;

- распространение практических приемов освоения литературных дисциплин, которые можно идентифицировать как методику преподавания литературы в высшей школе;

- корреляцию программ по литературе гимназий и историко-филологических комиссий высшей школы;

- отражение в учебных планах серьезного методологического значения педагогики для литературного образования;

- разделение предметов историко-филологических факультетов на пропедевтические и основные, где пропедевти-

ка была призвана соединить литературные знания гимназиста и студента;

- использование двух подходов к преподаванию литературы в старших классах: нравственно-эстетического и научно-образовательного, образующих «новую школу методического мышления» и призванных соединить гимназическую и университетскую методику;

- трансформацию последнего полугодия изучения литературы в выпускной классе в вариант университетских лекций, преследующих, помимо академической, и свою сугубо школьную задачу – заинтересовать учащихся в самостоятельном чтении программных произведений;

- делегирование прав по составлению программ по литературе учителям-словесникам, внесение в авторские программы старших классов новейшей русской литературы – произведений Л. Н. Андреева, А. П. Чехова;

- высокую степень унификации содержания литературных дисциплин, программ и экзаменационных требований в высших учебных заведениях различной типологии (университетах, высших женских курсах, учительских институтах);

- введение на завершающем этапе обучения в высшей школе дисциплины «методика преподавания литературы в средней школе»;

- позиционирование школы по реформаторским проектам 900-х годов как подготовительного звена, необходимого для дальнейших занятий наукой. При стабильной декла-

рации «самодовлеющего» характера школы, на практике она выполняла роль преемственной по отношению к высшей школе образовательной ступени.

Анализ преемственных связей среднего и высшего литературного образования в начале XX века детерминировал функционирование трех основных **закономерностей** развития преемственности, сформированных практикой преподавания словесности на данном этапе:

- отказ от обязательности курсов словесности в высшей школе любой специализации обусловил снижение общего уровня энциклопедической подготовленности выпускника высшей школы и негативно повлиял на целеполагание предмета в средней школе;

- дальнейшее сближение курсов словесности средней и высшей специальной школы в начале XX века было обусловлено формированием на обеих ступенях нового предметного ядра отечественной словесности – современной русской литературы;

- последовательная экспликация принципа непрерывного образования в русской школе начала XX века обусловила методологический, научный уровень решения вопросов преемственности среднего и высшего литературного образования.

Период активной концептуализации идеи преемственности среднего и высшего литературного образования (1835–1917 гг.), выразившейся в создании теоретических кон-

цепций, новаторских программ, учебников, в актуализации школьных форм обучения литературе, ориентированных на дальнейшее литературное образование, в контексте исследования получил наименование *методологической стадии преемственности среднего и высшего литературного образования*.

Таким образом, в результате демократических преобразований 1900–1917 гг. преемственность в изучении литературы от средней к высшей школе стала одним из ведущих принципов всей системы литературного образования. Активный период его развития в течение XIX – начале XX века завершился формированием широких корреляций в процессах изучения литературы в средней и высшей школе, что явилось предпосылкой для создания в дальнейшем системы непрерывного предметного образования.



# **Глава V. Методология преемственности литературного образования (теоретические концепции, учебники, формы работы)**

## **§ 5.1. Отечественная методика середины XIX – начала XX века о преемственных связях литературного образования**

Отечественные методисты во второй половине XIX – начале XX века постоянно «задавали себе вопрос» о конечном целеполагании предмета «русская словесность» и одновременно структурировали мотивы и пути ее изучения как в средней, так и в высшей школе. Понимание учеными неисчерпанности литературного образования одними школьными уроками заставляло искать «мосты», выходящие за пределы гимназического курса. Подходы к решению проблемы преемственности литературного образования в методике се-

редины XIX – начала XX века имели одновременно прогностические и прикладные цели. В практических подходах решались прежде всего вопросы гармонизации объема древней и современной литературы, устранения содержательной близости гимназического и университетского курса словесности; прогностические – выявляли значимость литературы как этико-эстетического, духовноформирующего предмета.

Наиболее типичным проявлением нежелательного сближения курса литературы в гимназиях и университетах был раздел древней литературы. Его разрастание в гимназиях до объема, близкого университетскому, воспринималось в методике как препятствие, прежде всего, для совершенствования школьного курса литературы. Пути преодоления гипертрофии курса древней литературы в средней школе исследовались Д. И. Писаревым, И. И. Срезневским, В. П. Острогорским, А. И. Боргманом, Ц. П. Балталоном. Большой объем курса приводил, с точки зрения Д. И. Писарева, лишь к перегруженности памяти учащихся. В статье «Наша университетская наука» (1863 г.) педагог сравнивает историю русской литературы со списком имен, ничего не значащим для ученика: «Жил-был Нестор, написал летопись; жил-был Кирилл Туровский, написал проповедей много; жил-был Даниил-заточник, написал Слово Даниила-заточника; жил-был Серапион, жил-был, жил-был, и все они жили-были, и все они что-нибудь написали, и всех их очень много, и до всех их никому нет дела, кроме гимназистов и исследователей ста-

рины» [Писарев, 1894. Т. 3, с. 78]. Д. И. Писарев предлагал заменить древнюю литературу в гимназиях на изучение современных произведений: поэм и прозы А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. В. Кольцова, И. С. Тургенева, пьес А. Н. Островского, критических статей В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова.

К вопросу о целесообразности развернутого курса древней литературы в средней школе возвращается в восьмидесятые годы В. П. Острогорский. В работе «Беседы о преподавании словесности» (1885 г.) ученый настаивает на перенесении древней литературы в высшую школу; в средней – курс может быть сведен к минимуму, так как «за немногими исключениями, она [древняя литература] представляет материал почти один только исторический, бытовой, к тому же – совсем исключительный, духовно-монашеский, а никак не эстетический, общечеловеческий, который мог бы благотворно воспитать сердце и воображение юноши, дать уму здоровую пищу и общечеловеческую оценку жизни» [Острогорский, 1885, с. 89]. Изучалась древняя отечественная литература в двух последних классах (в VI и в VII). Сочинения митрополита Иллариона, Патерик, апокрифы, исторические сказания, Стоглав, Переписку Грозного с Курбским, памятники, написанные церковно-славянским или старинным русским языком, В. П. Острогорский сравнивал со средневековой схоластикой, изучавшей множество всевозможных силлогизмов. С нашей позиции, гипертрофия курса древней ли-

температуры в средней школе, а в отдельных случаях и его тождественность университетскому курсу, лишала школу собственных дидактических задач по изучению литературы.

Иную позицию по вопросу сохранения древней литературы занимал А. И. Боргман. В работе «Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах» (1896 г.) материал древней письменности как содержание школьной дисциплины ученый, так же как и В. П. Острогорский, считает архаичным. Вместе с тем обязательность древней литературы в школе ученый связывает с недостаточностью современного литературного материала, в котором бы ясно выражалось «авторское направление», характеристика эпохи и которое было бы *доступным юношескому восприятию*. В логике А. И. Боргмана, цельная характеристика отдельного писателя или характеристика отдельных направлений в литературе, вследствие сложностей возрастного восприятия, выходит за пределы школьных интересов. Сама степень развития отечественной и мировой литературы к концу XIX века, считает ученый, относит предмет «история литературы» в курс высшей школы. «Как наука <...> история литературы имеет несомненное право на преподавание, но при нынешнем состоянии литературы не только у нас, но и у всех просвещенных народов место этого предмета не в средней школе, а в высших учебных заведениях. Притом это – предмет не факультетский, а *общеобразовательный* (курсив мой. – Е.

Г.), равно важный для всех молодых людей, к какой бы специальности они себя ни приготавливали» [Боргман, 1896, с. 67]. Таким образом, разрабатывая принципы дифференциации школьного и университетского курсов, А. Боргман подчеркивал ключевое значение литературы «для умственного совершенствования» юношества; общеобразовательное значение предмета становится в его концепции связующим мостиком школьного и университетского литературных курсов.

С начала 70-х годов методика для решения задачи преемственности преподавания литературы актуализирует психолого-педагогические обоснования. Так, академик И. И. Срезневский в своей работе «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871 г.) констатирует, что «критика» учащимися литературных произведений не соответствует психологическим, интеллектуальным и личностным возможностям старшеклассника. Критический разбор произведения учениками в школе, с точки зрения ученого, происходит на практике не «юношеским чувством», а на уровне псевдонаучных оснований: «Художественная критика предполагает в том, кто ею занимается, полное обладание предметом, ей подсудным, и полное обладание собою, своими умственными и нравственными силами при пособии всех нужных знаний, часто очень разнообразных. Ничего этого не может быть у воспитанника среднего училища» [Срезневский, 1871, с. 17]. Задача изучения словесности в средней школе, с точки зрения учено-

го, – развитие *художественного чутья* (курсив мой. – Е. Г.), а не анализа того, что «наука определяет как прекрасное». В дальнейшем, свободно развившись, это «чутье прекрасного», по логике И. И. Срезневского, доведет и до размышлений о прекрасном, но не в годы ученичества. Таким образом, И. И. Срезневский, используя законы возрастного восприятия художественного текста, дифференцирует задачи изучения словесности в средней и высшей школе: для средней ступени цель изучения словесности – художественное чутье (художественный вкус), для высшей – научный анализ художественного текста.

Наиболее ярко разведение целей историко-литературного курса средней школы и университета было представлено в концепции В. П. Острогорского. Задача средней школы, в отличие от целей университета, с его точки зрения, состоит в том, чтобы за сообщением знаний не забывать *целей воспитательных*. Воспроизводить курс университета, подчеркивает методист, в средней школе бессмысленно: из научного содержания литературы в школе следует давать факты только самые важные, существенные, необходимые для образования. Задача школы по В. П. Острогорскому – не освоить курс, приближающийся к университетскому, а возбудить в учащихся интерес к дальнейшему, уже самостоятельному изучению литературы. Как ни важны сами по себе многие факты истории русской литературы, считает ученый, «им место в университете, а никак не в гимназии, где

они, потребовав много времени и сухого, упорного труда для их изучения, далеко не принесут воспитательной пользы в смысле этико-эстетическом» [Острогорский, 1885, с. 89]. Ученый, подробно раскрывая литературные компетенции старшеклассника и студента, по сути, создает «сквозь-ступенчатую» методику преподавания словесности; его концепция носит прогностический характер. Прежде всего В. П. Острогорский устанавливает конечную ценность словесности как школьного предмета и как средства умственного и эстетического развития общества в целом: «Не давая юношеству литературного образования в школе, или же отводя ему место слишком незначительное, мы тем самым как бы недостаточно признаем значение литературы вообще и совершенно лишаем молодое поколение возможности правильного отношения к величайшим произведениям человеческой мысли и творчества и разумной оценки последних» [Острогорский, 1885, с. 3]. Рассматривая общее гуманитарное значение словесности, ученый выводит ее за рамки «узкого круга практической повседневности», подчеркивая высокое *государственное* значение словесности в умственном и нравственном подъеме всего общества, объявляя словесность одним «из самых могущественных средств обретения связей с родиной и человечеством». Литературные компетенции гимназиста-выпускника, в логике ученого, включают выразительное и осмысленное чтение, знание наизусть большого количества стихотворных образцов, раз-

вятие дара слова, владение письменной речью, «гладкой и легкой со стороны слога», знакомство с теорией литературы, логикой и психологией, знание новой русской литературы и лучших образцов мировой литературы. Все эти компетенции для В. П. Острогорского имеют этико-эстетический подтекст (в терминологии ученого – «этико-эстетическое настроение»). Изучение словесности с этико-эстетических позиций решает главную, с точки зрения ученого, задачу – «при развитии критического ума и эстетического вкуса, помочь юноше правильно и разумно относиться и к явлениям жизни, и к произведениям литературы, в которой он будет знать, чего искать и чего держаться» [Острогорский, 1885, с. 6]. Этико-эстетическая направленность изучения словесности в средней школе, с точки зрения ученого, поднимает итоговое значение словесности значительно выше границ средней школы: литературное образование в школе формирует не только юношество, но и в дальнейшем целое общество и государство, членами и деятелями которого это юношество в ближайшем будущем станет [См.: Острогорский, 1885, с. 110]. Анализируя концепцию В. П. Острогорского в контексте идеи преемственности литературного образования, следует подчеркнуть, что его идея этико-эстетической основы литературного образования распространяется и на высшую школу. В. П. Острогорский пропагандирует идею общих «неспециальных» курсов литературы в высшей школе: «Мысль о том, что университеты, кроме осо-



бых специальных курсов, должны давать еще и курсы общие, цельные, уже сознается у нас и прессой, и самим Министерством народного просвещения» [Острогорский, 1885, с. 13]. Отметим, что прогностические подходы к выявлению существования взаимосвязей преподавания литературы в школе и в университете создавались в основном «внутри» проблем школьной методики литературы. Методика высшей школы значительно реже обращалась к формализованным практическим приемам и методам преподавания истории литературы, принятым средней школой. Причины возможного игнорирования высшей школой XIX века методических установок освещаются в работе В. А. Десницкого «Методика преподавания литературы как наука» (1936 г.). В работе актуализируется принятое в высшей школе XIX века понятие «свободы» форм и методов преподавательской работы, формулируется распространенная трактовка преподавания как мастерства исключительного свойства, своего рода «вдохновения», идущего не от выполнения общеобязательных норм и правил методики, а от личных качеств и знаний профессора. «Свобода» университетских методов, с точки зрения В. А. Десницкого, низводит методику до суммы эмпирических и технических умений, требуемых для сообщения элементарных знаний и навыков, к которым можно отнести, например, навыки устной и письменной речи, формального анализа текста, составления планов устного и письменного изложения, характеристики персонажей [См.: Десницкий, 1936,

с. 6–7]. Не абсолютизируя выводы В. А. Десницкого, следует согласиться с ученым в том смысле, что методика в высшей школе считалась, отчасти, технической дисциплиной, пригодной для сообщения первоначальных знаний по предмету, а значит, во многом чуждой университетской практике. Как нам представляется, такое отношение к методике послужило косвенной причиной постепенного сближения историко-литературного курса гимназий и университетов.

Вместе с тем, при неоднозначном отношении преподавателей высшей школы к методике, в университетской практике существовали блестящие примеры гармонизации целей и задач преподавания литературы, не разделяющие литературное образование на дискретные ступени. Практическое воплощение идеи В. П. Острогорского об общих неспециальных курсах литературы демонстрируют рукописные лекции по общему курсу литературы, прочитанные Ф. И. Буслаевым в Московском университете в 1878–1879 гг. В университетской программе общий курс истории литературы слушали студенты четырех специальностей, тем самым подчеркивалось отношение к истории литературы в высшей школе как к курсу общему, «энциклопедическому». Ф. И. Буслаев в теоретическом предисловии к лекциям дистанцировался от метода краткого историко-литературного очерка, принятого как в гимназической практике, так и на общих университетских курсах. Обычно, с точки зрения ученого, в высшей школе под общим курсом подразумевалось краткое обо-

зрение всего предмета, нечто вроде курса гимназического, представлявшего, в основном, небольшие рубрики по истории литературы с указанием произведений автора и его краткой биографии. Такой курс, по мнению Ф. И. Буслаева, годился бы только для справок, в то время как студент вполне мог найти эти сведения самостоятельно. Ф. И. Буслаев отказывается от гимназической модели чтения курса истории литературы и предлагает своим слушателям целый список пособий и руководств, вполне способных выполнить роль справочных изданий [См.: Буслаев, 1879, с. 1–3]. Ф. И. Буслаев настаивает на *обязательности различий для гимназического и университетского курса истории литературы*. Для гимназического курса, по его мнению, преподавателю было бы достаточно, переработав материал предложенных пособий, составить общее обозрение. Для университета такой путь ошибочен; как считает ученый, знакомства со всеми предлагаемыми пособиями недостаточно:

*«Надо знать направление автора этих пособий, в связи с направлением времени и состоянием науки»* [Буслаев, 1879, с. 5]. Таким образом, главную цель общего курса истории литературы Ф. И. Буслаев видит в формировании аналитического отношения каждого слушателя к литературным и историко-культурным направлениям, в достижении серьезного общего литературного образования, которое позволит понимать достоинства и ошибки авторов, зная особенности той или иной историко-культурной и историко-литератур-

ной эпохи. Безусловно, такие задачи позиционируют историко-литературный курс Ф. И. Буслаева как общий. Ученый сознательно придает ему обзорный характер, хотя убежден, что настал «век специальностей» и только специальными разработками может двигаться наука. «Жертвуя» специализацией своего курса, Ф. И. Буслаев включает в него, помимо истории русской и иностранной литературы, теорию и эстетику литературы, сравнительное языковедение, филологическое изучение языка. Именно такое широкое представление истории литературы ученый называет *энциклопедией предмета*.

В конце XIX века вопрос преодоления тождественности историко-литературного курса школы и университета оставался одним из центральных вопросов методики. Ц. П. Балталон видел его решение в разведении принципов внутренней организации курсов истории литературы гимназии и университета. Полный исторический курс литературы, подчеркивает Ц. П. Балталон, не соответствует ни силам, ни возрасту, ни запасу практических литературных знаний учащегося средней школы. «Историко-литературный курс [курс высшей школы] стремится, прежде всего, к формально законченной и стройной программе; эпизодический курс [гимназический] представляет собою, скорее, ряд глубоких, образовательных впечатлений, в которых ряд выпуклых литературных фактов прочно связан с общими идеями и понятиями, научными и нравственными, требующими дальнейшего развития и пополнения по окончании курса средней шко-

лын» [Балталон, 1896, с. 15]. Эпизодический курс, по мнению методиста, должен вытеснить из школы подобие исторического курса литературы, целиком перенесенного из аудиторий историко-филологического факультета. *Эпизодический курс* гимназии заранее предполагает определенные пробелы, «удовлетворяясь лишь общим очерком предмета – плодом продолжительных занятий, посвященных немногим памятникам; его девиз: многое в немногом» [Балталон, 1891, с. 13]. Такой курс, в отличие от университетского, содержит потенциал «развития и пополнения».

Этот курс ученый называет «истинно педагогической системой, которую необходимо сохранить при всяких условиях». Развитие эпизодического гимназического курса словесности становится значимым фактором в определении специфики школьного и университетского курсов литературы и одновременно их взаимосвязи.

Таким образом, решение проблемы преемственности литературного образования в середине XIX – начале XX века было тесно связано с поиском решения трех основных методических задач: преодоления гипертрофии курса древней литературы, дифференциации курсов истории литературы в старших классах гимназии и в университете, признания отечественной литературы духовной основой среднего и высшего образования. Методические концепции, устраняя существующее копирование университетского курса в гимназиях, создавали одновременно теоретическую платформу для

формирования преемственных связей литературного образования, базирующихся на психологических, дидактических и содержательных основаниях предмета «литература».

## **§ 5.2. Сочинение как учебная форма, связывающая литературные компетенции гимназиста и студента**

Качество литературного образования выпускника гимназии, готовящегося к поступлению в университет, оценивалось, прежде всего, за счет определения достоинств и недостатков итогового сочинения. Оценка за сочинение, наряду с оценками по латинскому и греческому языкам, являлась главным мерилom уровня знаний абитуриента. Оправданность такого внимания к сочинению доказывалась долгим периодом автоматического зачисления в студенты выпускников гимназий, имевших за него высокие баллы. Как итоговая форма проверки знаний по литературе, оно отражало уровень знаний учащихся, достигнутый ими по выходу из средней школы, и вместе с тем стартовый уровень знаний поступающих в университет, реализуя в практической форме взаимосвязи литературного образования средней и высшей школы. Сочинение использовалось на обеих образовательных ступенях. Свидетельства его распространенности в высшей школе находятся в многочисленных учебных планах российских университетов. Так, в ряду письменных работ, определяемых учебными планами историко-филологического факультета Московского университета за 1907 год,

представлены рефераты, переводы, комментарии и *сочинения*, «назначаемые по мере их надобности для изучения или контроля». Помимо прослушивания теоретических и практических курсов, в учебных планах факультета прописывалась обязательность в конце каждого года «удовлетворительного курсового сочинения (курсив мой. – Е. Г.) по групповой специальности» [Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Московского университета за 1907 г., л. 17–18].

Значимость сочинения в высшей школе подтверждается при анализе «Опытов историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института», изданных в 1852 и 1853 гг. Темы студенческих сочинений в «Опытах» группировались в трех направлениях: классическое и новое европейское литературоведение; сравнительное языкознание; педагогика. Свидетельства обозначенной направленности мы находим и в темах конкретных студенческих работ: «Исследование исландской исторической “Саги о Фритьофе”», «Исследование правописания Реймского Евангелия, сравнительно с правописанием Остромировым», «Мысли Платона о воспитании юношества, с очерком жизни философа и его литературной деятельности» [См.: Опыты, 1852, с. 5–178; Опыты, 1853, с. 1–96].

Отсутствие тем сочинений, связанных с историей отечественной литературы, отражает динамику становления исторического подхода к изучению литературы, когда он уже



декларируется, но еще не входит в практику. По мнению О. В. Сосновской, организация историко-филологических факультетов и включение в программу выпускных классов гимназии историко-литературных курсов утверждают к середине XIX века «историческое направление в русском преподавании словесности в учебных заведениях разного типа» [Сосновская, 2004, с. 86]. Мы более осторожно оцениваем степень внедрения курса истории русской литературы в высшей школе. Тематика сочинений студентов свидетельствует о том, что история литературы, присутствуя в лекционных курсах этого периода, еще не нашла достаточной методической базы, чтобы стать предметом самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Первой гимназической программой, в которой методика сочинений старших классов вошла в содержание специального раздела, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» за 1890 год. В ней сочинения причислялись к разряду стилистических упражнений. В этот же разряд входили переводы с классических языков на русский, письменное изложение содержания произведения, как русского, так и классического, письменный отчет об изучении программного произведения, разборы произведения, включающие его содержание, план, форму, слог и идею [См.: Примерная программа, 1890, с. 102]. Методика сочинений тесно увязывалась с работой над другим видом стилистических упражнений – переводами с классических языков на

русский. Совершенствование письменной речи ставилось в прямую зависимость от умения точно переводить с греческого и латинского. Такая неочевидная, на первый взгляд, взаимообусловленность навыков сочинения и техники переводов получила в программе серьезную аргументацию. Упражняясь в написании одних только сочинений, в логике документа, ученики приучались выражать лишь собственные мысли в соответствующих им нормах речи, а «так как мысли эти, естественным образом, по самому возрасту учеников, довольно бессодержательны, то и внешние формы их, по необходимости, могут отличаться скудостью, вращаясь в довольно ограниченном круге более или менее стереотипных выражений» [Примерная программа, 1890, с. 104]. Для того чтобы научить учеников пользоваться богатством русского языка в полной мере, и предлагались упражнения в переводах на русский язык образцов древнегреческой и древнеримской литературы. Упражняясь в точной передаче классических текстов на русский язык, ученики, по мысли составителей программы, усваивали бы все особенности родной речи путем ее постоянного сравнения с образцовой речью Древнего Рима и Греции [См.: Примерная программа, 1890, с. 105]. Первоначальное знакомство с данной методической рекомендацией могло привести к мысли о подчиненном характере художественной русской речи по сравнению с классическими образцами. Но более детальный анализ убеждает в том, что классические тексты использовались, в основном,

для совершенствования научной и публицистической речи, как ключевых стилей речи в сочинениях. Вместе с тем нельзя не отметить значительное влияние методов эллинизированной школы и на методику «русского сочинения».

Методика сочинения, установленная Программой 1890 года, подкреплялась многочисленными теоретическими разработками. В конце XIX века и в первое десятилетие XX века стали широко известны работы С. Н. Брайловского, В. А. Истомина, А. А. Филонова, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Л. И. Шумиловского, С. С. Ларионова, А. Д. Алфёрова, В. В. Голубкова. Высокий уровень требований к экзаменационному сочинению, предъявляемый высшей школой, в целом, не оспаривался методическим сообществом. С позиций Л. И. Шумиловского, для обучения в высшей школе необходимо было умение изложить свою мысль, развить и обосновать ее. Иными словами, университеты в своих питомцах желали видеть не только пассивных носителей вложенных в них знаний, но людей, творчески их усваивающих и развивающих, «пускающих в круговой оборот жизни». Последней цели, в логике Л. И. Шумиловского, нельзя было достигнуть, не овладев искусством слова [См.: Шумиловский, 1910. Т. I, с. 2]. В методике оформилось четкое представление: высшая школа, решая собственные задачи, не могла поступиться уровнем вступительного сочинения, даже если в средней школе оно переживало кризисные времена.

«Кризис жанра» сочинения связывался, по нашему мне-

нию, с преобладанием репродуктивных подходов. В то же время весомая доля схоластики в существовавшей методике не была единственной причиной неудач «письменных упражнений». Дело в том, что ежедневная практика сочинений отставала от официальных рекомендаций. В методическом разделе учебных планов, разработанных Министерством в 90-е годы, давались исчерпывающие рекомендации относительно тематики сочинений в старших классах: тема сочинения должна была соответствовать пройденному курсу и возрасту учеников; нельзя было черпать темы исключительно из имеющихся учебников; каждый преподаватель русской словесности обязан был сам составлять темы и помогать ученикам в выработке плана, пока они еще не приобрели навыка в письменном изложении своих мыслей. Следовало также устранять слишком широкие темы, захватывающие несколько эпох истории или целый ряд литературных явлений; предметом самостоятельных ученических работ должны были стать произведения лучших русских писателей «с направлением положительным, и притом истинно художественные, способные содействовать правильному литературному образованию учащихся» [См.: Учебн. планы мужск. гимн., 1890, с. 48].

Известная практика гимназий не во всем совпадала с представленными рекомендациями. Анализ сочинений в старших классах гимназии свидетельствует о незначительном числе литературных тем в общем количестве. В V–VI

классах, где уже изучались значимые произведения русской литературы XVIII века, преобладали формулировки общего морально-нравственного или исторического характера, например: «Летние и зимние удовольствия учениц» (V класс); «Причины и следствия греко-персидских войн» (V класс); «Причины, вызвавшие развитие образованности в Юго-Западной Руси XVII века» (VI класс) [См.: Методич. указ., 1891, с. 22–24].

Распространенность тем подобного, «малолитературного», характера приводила, на наш взгляд, к некоей методической провокации – построить сочинение как общее пространное рассуждение. К таким темам мы бы отнесли следующие: «Глубокий старец и младенец» (VI класс); «О народной словесности» (VI класс); «Что составляет защиту отечества против внешних врагов» (VI класс); «Истинное просвещение неразрывно соединяет умственное развитие с религиозно-нравственным» (VI класс) [См.: Методич. указ., 1891, с. 28–29].

Только к VII классу количество тем публицистического характера снижалось, на первый план выходили теоретико- и историко-литературные формулировки, в лучших своих вариантах имеющие сравнительно-сопоставительную основу, например: «Татьяна и Ольга в романе Пушкина «Евгений Онегин»; «Сравнение комедии Д. И. Фонвизина «Бригадир» и комедии А. Н. Островского «Свои люди – сочтемся» относительно идеи и характеров отдельных лиц» [См.: Методич.

указ., 1891, с. 27].

Неудовлетворительность репродуктивной методики приводила к тому, что некоторые ученые-филологи призывали вовсе отказаться от сочинения. Академик Д. Н. Овсяннико-Куликовский писал: «Пора бы уже отказаться от псевдопедагогической мысли, будто упражнения в сочинительстве на заданные или незаданные темы приносят пользу, «развивают». Это – только школа головоломной схоластики, софизмов, ухищрений и обманов; это – совершенно бесплодная трата времени как для ученика, так и для преподавателя» [Овсяннико-Куликовский, 1911, с. 429]. Категоричность позиции Д. Н. Овсяннико-Куликовского была вызвана не только слабостью практической работы с сочинением, но и массовым распространением посредственных пособий, «облегчающих» работу учащихся. С. Н. Брайловский, критикуя подобные пособия, указывал на целый ряд методических ошибок, в них допущенных: отсутствие главных вопросов – чему учить при обучении школьному сочинению и как учить; предложение готовых образцов сочинения на разнообразные темы, что, по мнению методиста, «побуждало и приучало учащихся к плагиату»; избыточность теоретических рассуждений, в то время как написание сочинений – дело практического навыка; ориентированность не столько на ученика, сколько на учителя [См.: Брайловский, 1910, с. 31].

Подобные книги получили в методике общее, в значитель-

ной степени оценочное, наименование – «темники». Темники предлагали не только планы, но и сами тексты сочинений. Вместо выработки самостоятельных подходов к анализу произведения, ученику предлагались готовые результаты чужой работы. Негатив такого репродуктивного подхода уменьшился бы, если бы предлагаемые образцы были выполнены на должном уровне, но качество планов и текстов сочинений оставляло желать лучшего. К подобным изданиям, по нашим оценкам, относится книга А. К. Семенова «Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий» (1912 г.). В двухтомном издании представлено 116 тем и планов-конспектов сочинений, связанных с русской литературой XVIII–XIX вв. Оно во многом дублирует содержание учебников по литературе, в частности, учебник словесности В. Ф. Саводника «Очерки по истории русской литературы XIX века» (1906 г.). Исследовательский характер сочинений, если ученик пользовался данным пособием, сводился к минимуму. По существу, предлагался жесткий алгоритм раскрытия темы, заданный автором пособия. Ученикам оставалось только внести «фактические доказательства» в предложенную схему разбора. Показательным в этом смысле является план-конспект на тему «Город N и его обитатели по “Мертвым душам” Н. В. Гоголя» [См.: Семенов, 1912. Вып. II, с. 186].

Динамичное нарастание количества тем сочинений для старших классов в начале XX века приводило методистов к

попыткам их классифицировать. Одна из таких классификаций, принадлежащая Л. И. Шумиловскому, свидетельствует о широкой гуманитарной (не только историко-литературной) направленности тематики сочинений даже в старших классах. В выпускном классе методист выделяет несколько тематических направлений. Приведем их ниже с примерами конкретных тем:

- литературное («Чеховские интеллигенты», «Фамусов»);
- историческое («Реформы Петра Великого», «Основание Петербурга»);
- географическое («Описание моей родной губернии», «Волга»);
- автобиографическое («Мои воспоминания о средней школе»);
- историко-культурное («Жизнь как школа») [См.: Шумиловский, 1910. Т. 1, с. V–IX; Т. 2, с. III–VI].

Итоговая форма контроля, не ограничиваясь историей литературы, проверяла, в первую очередь, степень владения слогом, а уже потом знание историко-литературного курса, и это следует учитывать, определяя содержание «финишных» литературных умений выпускников гимназий. Классификация сочинений по тематическому признаку не дает возможности оценить степень использования в них продуктивной познавательной деятельности учащихся. Попытку оценить применение продуктивного исследовательского поиска при написании сочинений мы предприняли на материа-



ле выпускных сочинений российских гимназий за 1907 год. В результате темы сочинений были дифференцированы на три группы: темы репродуктивного характера, не стимулирующие самостоятельность мысли; сочинения исследовательского характера, не согласованные с возрастом учащихся и превышающие объем работы, посильный для данного возраста; темы исследовательского характера, адекватные возрастным особенностям и тезаурусу знаний учащихся по русской словесности.

К первой группе мы отнесли *темы репродуктивного характера*, не стимулирующие самостоятельность мысли ученика. В нее была включена, в частности, такая формулировка, как: «Г. Р. Державин как певец Екатерины II». Также к первой группе мы отнесли темы архаического характера, которые не могли вызвать устойчивого интереса учащихся (например, тема «Какие требования предъявляет человеку “Домострой”») [См.: О темах, 1908, с. 76, 154, 160].

Во вторую группу мы включили *темы исследовательского характера*, не согласованные с возрастом учащихся и превышающие объем работы, посильный для данного возраста (например, темы «Указать по литературным памятникам идеалы, которые переживало русское общество» и «Природа в произведениях первоклассных поэтов») [См.: О темах, 1908, с. 90, 186, 312].

Третью группу должны были образовать *темы исследовательского характера*, адекватные возрастным особенно-

*стям и тезаурусу знаний учащихся по русской словесности.* Из представленных гимназических сочинений к исследовательским темам мы смогли отнести лишь одно сочинение, предложенное в Иркутской гимназии: «Петр Великий в произведениях А. С. Пушкина: “Полтава”, “Пир Петра Великого”, “Медный всадник”, “Арап Петра Великого”, “В надежде славы и добра”» [См.: О темах, 1908, с. 386].

Таким образом, темы исследовательского характера в общем числе сочинений занимают весьма незначительную часть. Клишированность и повторяемость тем становятся на этом этапе существенными препятствиями для успешности школьного сочинения как формы, соединяющей «финишные» знания гимназиста и «стартовые умения» студента.

Кроме того, конечные цели школьных сочинений – содействие развитию логического мышления, закрепление в сознании учащихся идей изучаемых произведений – были трудно выполнимыми, так как сам принцип составления сочинения состоял во многом в изложении того, что уже было изучено и обсуждено в классе, а это вело к механическому воспроизведению известного материала.

Шаблонности и механистичности сочинений методика начала XX века противопоставила его новую форму, в которой реализовывалась наиболее полно идея преемственности литературного образования: из классного полуторачасового упражнения сочинение все чаще переходило в домашнюю форму. А. Д. Алфёров в своем учебнике «Родной

язык в школе» привел широкие обоснования для перенесения школьного сочинения на дом, аргументируя это двумя причинами: чем старше класс, тем бóльшим материалом должен располагать ученик для работы, а значит, большее значение получали домашние сочинения в выпускном классе гимназий; такой порядок, с точки зрения методиста, более всего соответствовал условиям работы с текстом, которые встречали учащиеся по окончании школы и переходе в университеты [См.: Алфёров, 1911, с. 276–277].

Рассматривая восьмой класс школы как переходную ступень к работе в высшей школе, А. Д. Алфёров предлагает заменить написание нескольких небольших сочинений на одно годовое домашнее сочинение в выпускном классе, повысив требования к его уровню. Ученый выстраивает развернутую методику подобных сочинений в выпускном восьмом классе, включая работу над списком литературы по каждой теме. Чтобы убедиться в переходном характере (от средней к высшей школе) домашнего сочинения, приведем одну из тем годового проекта и дополнительные пособия к ней, предлагаемые А. Д. Алфёровым. Для сочинения «Основные взгляды И. С. Тургенева по его переписке и “Стихотворениям в прозе”» рекомендовались следующие источники: «И. С. Тургенев» И. Иванова (1896 г.); Первое собрание писем И. С. Тургенева (1884 г.); «Неизданные письма И. С. Тургенева к г-же Виардо и его французским друзьям», изд. И. Д. Гальпериным-Каминским» (1900 г.); Полное собрание сочинений

И. С. Тургенева, Т. IX, XII (1898 г.); «Тургенев» Д. Н. Овсяннико-Куликовского (1909 г.); «Помрачение божков и новые миры» А. А. Измайлова (1910 г.).

Установление и оценка взглядов И. С. Тургенева по его эпистолярному наследию, несомненно, предполагали работу исследовательского характера, связанную с анализом как писем И. С. Тургенева, так и литературоведческих источников. Серьезная теоретическая база сочинения (список источников) и длительность его написания (целый учебный год) значительно приближали методику выпускного сочинения к правилам работы над научным рефератом в высшей школе.

Предложение библиографического списка для серьезной разработки темы предлагалось не только А. Д. Алфёровым. Все авторитетные руководства, нацеленные на развитие самостоятельной деятельности учащихся, представляли внушительные списки дополнительной литературы. Л. И. Шумиловский, в частности, считал, что в процессе работы над сочинением «за учебником должна следовать популярная книга, а за популярной книгой – научный труд» [Шумиловский, 1910. Т. I, с. 6].

Еще один вариант общего списка пособий по развитию письменной речи для средних и старших классов представлен в книге В. А. Самсонова «Методическое руководство для ведения школьных сочинений» (1907 г.). В работе над сочинением в средних и старших классах методист предлагает учащимся известнейшее в этот период двух-

томное пособие А. И. Глазуновой и А. И. Разиной «Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей» (1898 г.); книгу Д. И. Тихомирова «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию и церковно-славянскому чтению» (1887 г.); книгу Ц. П. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1891 г.); пособие В. П. Острогорского «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1885 г.).

Очевидно, что подходы к составлению списков дополнительной литературы не были унифицированы. Если в списке В. А. Самсонова обращает на себя внимание методическая направленность пособий и их адресация учителю, то список Л. И. Шумиловского – скорее, серьезная научная база для самостоятельной исследовательской деятельности ученика.

В целом дифференциация исследовательских и репродуктивных подходов к сочинению, с нашей точки зрения, была важна для понимания того, на каком этапе и в какой последовательности необходимо было вводить в сочинения собственные суждения учащихся о литературном материале. В этой связи интересна трактовка двух основных подходов к сочинению («репродукционного» и «обобщающего»), представленная в методике С. С. Ларионова. Из трех формулировок «искусство писать сочинение», «задавать сочинение» и

«учить составлять сочинение» С. С. Ларионов настаивает на последней [См.: Ларионов, 1915, с. III]. Несмотря на некоторое ремесленничество, которое содержится в словосочетании «*учить составлять сочинение*», мы полностью принимаем терминологию С. С. Ларионова. Дальнейшее знакомство с предлагаемыми им планами сочинений показывает, что они рассчитаны на учеников, глубоко знающих историко-литературный курс; обучение сочинению по С. С. Ларионову – это не метод шпаргалки или составление текста по заданному плану, а вдумчивое, во многом научное понимание темы. Типология сочинений, составленная С. С. Ларионовым, построена на последовательном усложнении теоретико- и историко-литературного содержания работы и является, по сути, переходной методикой от сочинения в школе к сочинению в университете. Начинается она со сложных характеристик отдельных героев (простые характеристики – предмет освоения в младших классах). Дальнейший рост уровня обобщений в работе предполагает последовательное овладение такими учебными навыками, как: характеристика группы лиц произведения; сравнительная характеристика двух или нескольких литературных образов или явлений; анализ нескольких литературных произведений; анализ литературных данных и исторических фактов относительно описания одного и того же события [См.: Ларионов, 1915, с. 5–6; с. 162–163].

Составляемые С. С. Ларионовым планы к данным сочи-

нениям отличаются строгой композицией, научностью и в то же время дают простор самостоятельной деятельности ученика. Исследовательский подход демонстрирует план по теме «Зарождение и постепенное развитие реализма в русской литературе». Знакомство с планом-конспектом убеждает в его исследовательской направленности (особенно при сравнительном рассмотрении с трафаретным, репродуктивным планом по «Мертвым душам» из пособия А. К. Семенова). Такой план помогал ученику, хорошо ориентирующемуся в основных темах курса, причем помогал скорее композиционно, чем содержательно, оставляя пространство для самовыражения учащегося. В планах сочинений С. С. Ларионова создана методически выверенная последовательность перехода сочинения из «репродукционного» в «обобщающее», с включением самостоятельных суждений учащихся, необходимых для выпускного сочинения. Предлагаемые методистом решения способствовали дальнейшему совершенствованию навыков сочинения уже в высшей школе.

Близкий методике С. С. Ларионова «исследовательско-технологический» подход к обучению сочинению обнаруживается в работе А. М. Лебедева «Задачи школьных сочинений» (1916 г.) А. М. Лебедев, отождествляя понятия «анализ» и «сочинение», подчеркивает: «Анализ – дело нелегкое, должен вестись *методически* (курсив – А. Л.), анализ устный и письменный является в форме школьного сочинения. *Анализу, или (что то же) сочинениям надо*

*учить*» [Лебедев, 1916, с. 276]. Учить сочинению методист предлагает не теоретически, «не наказом», а «показом». В логике А. М. Лебедева это означает, что любому письменному сочинению должно предшествовать сочинение устное, составленное в классе, «на глазах учеников». Далее ученый определяет школьное сочинение как «очень сложный фабрикат, изделие», техникой которого ученики должны овладеть к концу курса; но попытки эти следует начинать с V класса. Безусловно, и С. С. Ларионов, и А. М. Лебедев развивают идеи школьной программы 1915 года. В соответствии с нею при выполнении домашних сочинений старшеклассники должны были показать свою осведомленность как в содержании произведения, так и в отношении рекомендуемых пособий на предложенную тему [См.: Материалы по реформе 1915, с. 51]. Программа предусматривала работу с научными пособиями при подготовке домашних сочинений. Кроме того, Программа 1915 года определяла новым качеством сочинений «попытки посильного для учеников творчества или, во всяком случае, самостоятельность».

Методика сочинения предреволюционного периода получила окончательные формулировки на Первом Всероссийском съезде учителей-словесников (1916 г.). В выступлениях на съезде А. Д. Алфёрова и В. В. Голубкова, а также в окончательной резолюции была представлена развернутая оценка существующей методики сочинения и пути ее совершенствования. Неудовлетворительное положение сочинения в



школе было обозначено в выступлении В. В. Голубкова, построенном на анализе учительских анкет. Анализ привел В. В. Голубкова к выводу о наличии тесной связи работы над литературным сочинением в старших классах с содержанием гимназического курса истории и теории литературы. Отметим, однако, что эта констатация была едва ли не единственной положительной характеристикой существующей методики. Основными ее недостатками методист считал отсутствие в сочинениях достаточного простора самостоятельности учащихся и требование изложения уже усвоенного материала, а также «односторонне логический характер» сочинений, мало затрагивающий эмоции и воображение учащихся [См.: Первый Всерос. съезд, 1917, с. 37].

Важнейшим вопросом методики сочинений А. Д. Алфёров и В. В. Голубков считали вопрос мотивации или интереса учащихся «к излагаемому материалу и способам его передачи». Пути формирования интереса оба методиста связывали с решением трех основных вопросов: с индивидуализацией тем сочинений, с углубленной работой над планом сочинения на историко-литературную тему, с утверждением домашнего сочинения основным типом сочинений в выпускном классе [См.: Первый Всерос. съезд, 1917, с. 39]. На основании докладов А. Д. Алфёрова и В. В. Голубкова на съезде была принята резолюция о письменных работах учащихся, в которой главными пунктами стали соответствие тем личностному интересу учащихся, развитие творческих спо-

собностей в процессе подготовки и написания работы, индивидуализация тем сочинений [См.: Первый Всерос. съезд, 1917, с. 47].

В начале XX века с введением вступительных экзаменов в специальных учебных заведениях значение «русского сочинения» резко возросло. Утвердившаяся литературная тематика вступительных сочинений, по нашему мнению, была обусловлена объективными успехами преподавания словесности в средней школе. Так, в 1907 году из 6552 человек, окончивших государственные гимназии, справились с сочинением, 6425 человек (число неудовлетворительных сочинений составило только 1,9 % от общего числа выпускников) [См.: Об испытаниях зрелости, 1908, с. 52–53]. Сочинение, являясь итоговой формой контроля знаний выпускников гимназий и одновременно вступительным испытанием высшей школы, становилось основной учебной формой преемственности литературного образования. Вместе с тем обучение письменной речи на занятиях словесностью не ограничивалось содержанием самой дисциплины «словесность», о чем свидетельствует широкая гуманитарная тематика сочинений. Сочинение способствовало укреплению навыков в написании текстов, касающихся широкого спектра гуманитарных знаний, необходимых как в филологическом, так и нефилологическом высшем образовании, а также в кругу социальных, гражданских задач выпускника гимназии и в процессе его литературного самообразования.

## **§ 5.3. Пропедевтические формы подготовки к академическим приемам высшей школы: литературная беседа и школьная лекция**

Школьная традиция преподавания литературы в XIX веке базировалась на сочетании эвристического (метод беседы) и догматического (лекционного) методов преподавания. Само понятие «догматический метод» имело в определенном смысле оценочный характер. Методическое сообщество по-разному определяло значение лекции в преподавании литературы на ступени средней школы. Считая ее, в целом, принадлежностью высшего образования, методисты подчеркивали своеобразие лекции на уроках литературы, указывая психологические, дидактические и методические особенности применения лекционного метода в рамках школьного историко-литературного курса. Оптимальным в русской методической школе считалось сочетание эвристического и лекционного методов: «Беседа неминуемо должна чередоваться с лекцией, не заменяя ее, а лишь выступая там, где это разрешает материал» [Дорошкевич, 1917, с. 40].

При эвристическом методе ученик не только пассивно

воспринимал, но и сам реагировал на речь учителя, обдумывая отдельные смыслы урока и давая на них посильный ответ. По сравнению с лекцией, с точки зрения методистов начала XX века, эвристика представлялась более полезной [См.: Лебедев, 1914, с. 447; Дорошкевич, 1917, с. 7].

Этот метод еще в 40-е годы XIX века трансформировался в методике литературы в форму литературных бесед. Литературным беседам как переходной учебной форме, опирающейся и на школьные методы, и на академические приемы высшей школы, был присущ целый ряд специфических особенностей. В первую очередь, к ним относились:

- большой пласт самостоятельной учебной деятельности учащихся, возможность привлечения для бесед художественных произведений, выходящих за пределы школьной программы;
- использование в процессе беседы академических приемов, свойственных высшей школе (доклады, рефераты, оппонирование, дискуссия).

Теорией и практикой литературных бесед в 40–50-е годы XIX века занимались последовательно М. Н. Мусин-Пушкин и Н. И. Пирогов. Возвращением методического интереса к беседам отмечены и 80-е годы, когда вышли в свет известные работы В. А. Истомина, Ц. П. Балталона и А. Е. Грузинского. В начале XX века методику литературных бесед разрабатывали Г. К. Дорофеев, А. Д. Алфёров, В. В. Голубков, Ф. П. Сушицкий.

Широко проявившийся интерес к беседам в течение XIX – начале XX века обусловил развитие в их русле целого ряда методических подходов. В чем-то совпадая, а иногда и оппонирова друг другу, эти подходы демонстрировали академическую свободу беседы как альтернативу обязательности классно-урочных занятий. В процессе анализа основных методических приемов, используемых в литературных беседах, было проведено тезисное обобщение известных трактовок беседы как метода и ее целей, заявленных в авторских концепциях и официальных документах в период с 40-х годов XIX века по 1916 год включительно, которое приводится в Приложении 3.

В отечественной методике XIX века началом систематического внедрения бесед в практику гимназий считается 1858 год, когда Н. И. Пирогов, будучи попечителем Киевского учебного округа, предложил учителям свои «Правила о беседах». Не умаляя деятельности в этом русле Н. И. Пирогова, следует указать, что исследованные библиографические источники свидетельствуют о более раннем «вхождении» литературных бесед в практику гимназий. В 1845 году попечитель Санкт-Петербургского учебного округа М. Н. Мусин-Пушкин поручил директорам гимназий вести «литературные беседы», главная цель которых формулировалась им как «возбуждение большего интереса к изучению русской словесности между воспитанниками». По поводу этого нововведения попечитель в своем циркуляре от 30 ноября 1845

года писал: «Твердое изучение отечественного языка и словесности составляет одно из основных знаний гимназического курса. В постоянной заботливости об усилении успехов в сих предметах я <...> нахожу полезным, независимо от теоретического преподавания разных отраслей русской словесности и практических упражнений, учредить в каждой гимназии для VI и VII классов *литературные беседы*» [Цит. по: Соловьев, 1880, с. 184–185]. По приложенным к циркуляру правилам можно было определить подробности организации и методики их проведения:

- беседы назначались два раза в месяц, в свободное от других занятий время, продолжительностью в 1½ часа;
- руководство процессом возлагалось на учителя русской словесности;
- подразумевалось обязательное присутствие словесника, проверяющего письменные сочинения воспитанников, а также директора, инспектора, учителя русской грамматики, преподавателей других предметов;
- в продолжение беседы ученики VI и VII классов читали подготовленные сочинения, предварительно просмотренные старшим учителем словесности; каждая беседа предполагала разбор одного-двух сочинений;
- по прочтении сочинения присутствующие ученики обязаны были делать замечания о его достоинствах и недостатках, замечания касались избранной темы, позиции автора, композиции и стилистики текста;

- после коллективного обсуждения, в котором принимал участие и сам автор сочинения, учитель словесности резюмировал ход беседы и предлагал свой анализ прослушанного сочинения; директор, инспектор и остальные преподаватели имели право делать свои замечания;

- лучшие сочинения вносились в особый альбом и по истечении каждого месяца представлялись для окончательного заключения попечителю округа [См.: Алешинцев, 1912, с. 155–156; Соловьев, 1880, с. 185–186].

Вынесенные за учебную сетку часов, беседы знаменовали собой совершенно новый, *свободный тип занятий словесностью*. Большая степень свободы и инициативы учащихся в процессе бесед облегчала впоследствии их адаптацию к методам преподавания литературных дисциплин в университетах. Практика первого года проведения литературных бесед привела М. Н. Мусина-Пушкина к решению передать формулирование тем самим преподавателям, что позволило бы, с его точки зрения, разнообразить жанры сочинений, используя описание, повествование, критические разборы и письма. Характерно, что темы сочинений, сформулированные самими преподавателями, совсем не сосредоточивались на историко-литературном материале: из семнадцати работ, представленных попечителю в 1846–1847 учебном году, только четыре были связаны с историко-литературным школьным курсом: «Разбор “Водопада” Г. Р. Державина»; «“Фелица” и певец ее»; «Разбор стихотворения К. Н. Батюш-

кова “На развалинах замка в Швеции”»; «Е. А. Баратынский и его стихотворения». Темы «нелитературного» характера были следующими: «Лето в деревне»; «Молитва необходима»; «О прекрасном, его источниках и влиянии на усовершенствование человека [См.: Соловьев, 1880, с. 187]. Несотнесенность темы сочинения с историко-литературным материалом не снижала в глазах главного судьи (попечителя) достоинств работ, что еще раз подчеркивало их общее образовательное и развивающее значение, выходящее за пределы одного предмета школьной программы.

Обобщая опыт распространения литературных бесед в 40-е годы, стоит подчеркнуть их относительную тематическую свободу. Обязательная литературная программа не довлела над учащимися и не навязывала структуру и содержание бесед. Вместе с тем с приходом в гимназию литературных бесед с широкой публицистической тематикой начала складываться отечественная методика внеклассных занятий литературой. Важно, что беседы строились не как досуговые занятия, а как регламентированные серьезными академическими приемами (чтение докладов, оппонирование, дискуссия) творческие встречи учащихся. В 1852 году методика литературных бесед была зафиксирована на официальном уровне. В «Наставлении преподавателям русского языка и словесности в гимназиях Петербургского округа» подчеркивалось свободное назначение бесед, которое, несомненно, выходило за пределы задач предмета «словесность», хо-



тя их конечной целью прописывалось «поощрение учеников к успехам в словесности и приохочивание их к чтению». На этих беседах должны были обсуждаться «статьи исторические, путешествия и т. п., но отнюдь не журнальные повести и романы» [Цит. по: Алешинцев, 1912, с. 186].

Новая стадия развития литературных бесед была связана с периодом пребывания попечителем Киевского учебного округа Н. И. Пирогова. Опыт широкого творческого замысла по проведению бесед был изложен Н. И. Пироговым в восьми параграфах «Правил о беседах», введенных в Киевском учебном округе распоряжением от 14 октября 1858 года. Прежде всего стоит подчеркнуть «необязательный» (по определению Н. И. Пирогова) характер бесед: они должны были служить «выражением свободного стремления ученика высказать себя наряду с товарищами и обнаружить свои зарождающиеся убеждения». Беседы, называясь литературными, предполагали выработку навыка письменно и устно излагать свои суждения не только о художественной литературе, но и о других гуманитарных темах и предметах гимназического курса. Темы избирались или самими учениками, или предлагались учителями; но все они должны были носить *научный характер*. Богатый материал в этом отношении, по мнению Н. И. Пирогова, могли дать словесность, история, география, физика и народные пословицы. Беседы проходили в чтении учениками собственных сочинений и последующем их разборе присутствующими.

Сочинения и критические отзывы на них, одобренные учителем словесности, засчитывались как обязательные годовичные сочинения, каждое такое сочинение было равноценно двум обязательным. Таким образом, «вес» литературных бесед выходил далеко за пределы внеклассных занятий. Серьезность и глубина беседы как метода и учебной формы занятий словесностью подтверждалась возможностью замещения рефератом, подготовленным для беседы, итогового выпускного сочинения, которое, в свою очередь, было одним из главных критериев для поступления на историко-филологические факультеты. Это свидетельствовало, при всей декларируемой «необязательности» бесед, об их значимости как для программного курса словесности, так и для формирования итоговых литературных компетенций выпускника. Анализ правил показал, что внушительная их часть работала на осуществление системных методических взаимосвязей гимназии и университета.

Документальные свидетельства применения «правил» Н. И. Пирогова сохранились в практике Нежинской гимназии, где использование формы бесед поражает своей интенсивностью: за девять лет было проведено 78 бесед, прочитано 121 сочинение и 101 критический отзыв [См.: Сушицкий, 1916, с. 4]. Общий характер тем свидетельствовал о том, что они, по-видимому, предлагались учителями разных специальностей, а не выбирались учащимися. Первенствующая роль принадлежала все же преподавателю словесности, что

доказывается преобладанием литературных тем (48 из 78). В тематике литературных рефератов ощущалась системность и широта охвата: в них освещались важнейшие отделы истории русской литературы: народная поэзия, допетровская эпоха («Слово о полку Игореве»), литература XVIII века (М. В. Ломоносов, Г. Р. Державин). Более двадцати тем было посвящено литературе XIX века (предлагались темы о творчестве И. А. Крылова, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. В. Кольцова, Н. М. Карамзина, И. И. Дмитриева, Д. В. Давыдова, И. С. Тургенева [См.: Грузинский, 1897, с. 112]). С позиций современности может показаться, что произведения XVIII века были представлены излишне объемно. Но в 1859–1868 гг. М. В. Ломоносов и Г. Р. Державин по значению представляли для школы ничуть не меньшие величины, чем А. С. Пушкин и Н. В. Гоголь. Особенно любопытно появление среди рефератов 1862 года работы об «Отцах и детях» И. С. Тургенева: произведение, написанное в 1861 году, подверглось разбору в средней школе уже в 1862–1868 гг. Такая стремительная реакция организаторов бесед на появление талантливого произведения свидетельствовала о существовании дополнительной методической функции внеклассных занятий. Они восполняли традиционное «оставание» школьных программ от развития историко-литературного процесса.

Широта литературной тематики дополнялась глубокой научной проработкой сочинений. Для написания рефератов

и критических отзывов на них широко использовались издания, не имевшие прямого школьного назначения. В качестве пособий, обеспечивающих серьезный научный уровень рефератов, предлагались: «Обзор русской духовной литературы» Д. Г. Гумилевского (архиеп. Филарета), 1863 г.; «Фонвизин» П. А. Вяземского, 1848 г.; «Жизнь Державина» Я. К. Грот а, 1864 г.; «Словарь достопамятных людей русской земли» Д. Н. Бантыш-Каменского, 1836–1847 гг.; «Справочный энциклопедический словарь» А. В. Старчевского, 1855 г.; «А. С. Пушкин в Александровскую эпоху» П. В. Анненкова, 1857 г.; «Сочинения и письма Н. В. Го гол я» П. А. Кулиша, 1857 г. [См.: Сушицкий, 1916, с. 6–7].

В Нежинской гимназии следили и за современной литературной критикой: при подготовке к беседам пользовались статьями П. А. Плетнева, С. П. Шевырёва, А. Д. Галахова, В. Г. Белинского; привлекалась известная статья Н. Г. Чернышевского «Очерки гоголевского периода», вышедшая в «Современнике» в 1856 году. То, что использование научных пособий не затрудняло гимназистов (авторов сочинений), можно проследить по протоколам бесед: рецензент в процессе беседы иногда прямо ставил вопрос, из первых ли рук взято цитируемое место источника. Правила проведения литературных бесед в Нежинской гимназии свидетельствовали о том, что, в отличие от методики М. Н. Мусина-Пушкина, темы бесед стали напрямую связываться с историко-литературным курсом. Они опирались на высокий научный уро-

вень пособий и справочников, используемых при подготовке к занятиям, в содержание беседы внедрялся материал новейшей литературы. Совокупность этих особенностей бесед развивала в гимназистах специфические навыки и умения, которые становились их ежедневной практикой при обучении уже на историко-филологических факультетах. Чтобы понять передовой характер методики Н. И. Пирогова, ее достаточно сравнить с Уставом гимназии 1871 года. В нем, спустя всего три года после девятилетнего опыта Нежинской гимназии, от широты замысла Н. И. Пирогова мало что сохранилось. В объяснительной записке Устава к правилам гимназии (§ 9) вместо рефератов-бесед, охватывающих почти все гуманитарные предметы, руководство беседами предписывалось только учителю-словеснику, целью бесед в Уставе утверждалась проверка чтения и умения пересказать прочитанное [См.: Сб. пост. по МНП, 1877. Т. 5, ст. 231]. Общегуманитарная направленность бесед сужалась до уровня контрольного средства по проверке чтения учащихся, самостоятельная творческая деятельность учащихся отходила на второй план.

С 80-х годов целеполагание и содержание бесед заметно меняется: теперь оно базируется на углубленном изучении современных произведений. Наиболее известными трудами по методике литературных бесед этого периода являются работы Ц. П. Балталона, В. П. Острогорского, В. А. Истомина, А. Е. Грузинского. Ц. П. Балталон в третьем номере «За-

писок учителя» за 1884 год опубликовал статью «О литературных беседах», вошедшую затем в его «Пособие для литературных бесед» (1891 г.). В ней методист рассматривает беседы и как форму классной работы в школе, и как средство литературного самообразования. «До сих пор, – писал Ц. П. Балталон, – мы говорили о литературных беседах, как о школьных занятиях, как о методе, который может иметь применение при основательном изучении произведений словесности. Рассмотрим теперь литературные беседы, помимо их отношения к школе, как средство литературного образования вообще» [Балталон, 1891, с. 11]. Литературная беседа, в логике ученого, становится стимулом оживления умственной деятельности при изучении произведения и «средством избавления от утомляющего однообразия в рамках классного обучения» [Балталон, 1891, с. 1]. Пособие Ц. П. Балталона претерпело девять переизданий. Каждое последующее издание характеризовалось расширением «методических примечаний». В их числе важно отметить такую мысль ученого. «Трудно было бы ограничить область литературных чтений и бесед одними классическими гениальными произведениями; необходимо считаться и с некоторыми из писателей современных, обладающих хотя и не во всех отношениях выдающимся талантом, но, тем не менее, вызывающих у читателей живую потребность разобраться в характере производимого ими впечатления» [Балталон, 1905, с. 87]. В своих беседах Ц. П. Балталон применял методические приемы,

не всегда возможные в обычной классно-урочной системе, а именно: чтение каждым учеником разбираемого произведения в полном его объеме (а не в отрывках и переложениях); составление руководящих вопросов для изучения избранного произведения; предварительное обдумывание этих вопросов каждым из участвующих в беседе; коллективную «поверку» (обсуждение) выводов, впечатлений и мнений, вынесенных из чтения, посредством совместной беседы и обсуждения [См.: Балталон, 1891, с. 3].

Для бесед предлагались произведения новейших авторов, не вошедших в школьную программу, таких как: И. С. Тургенев, А. Н. Островский, И. А. Гончаров, Н. А. Некрасов, Л. Н. Толстой. «Мертвая обязательность» (термин Ц. П. Балталона) для учеников классных занятий уступали место в литературных беседах свободному участию, влекущему за собой *свободу выбора* в изучении литературных произведений. Система «руководящих» вопросов, литературная тематика, внедрение в темы бесед новейшей отечественной литературы, свобода литературной дискуссии позволяют считать литературную беседу 80-х годов переходной учебной формой, содержащей как традиционные школьные, так и академические приемы высшей школы.

Методика Ц. П. Балталона коррелировала с официальными установками по проведению бесед. Так, в «Извлечении из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников» (1890 г.) подробно про-

писывались механизмы дифференциации юношеского (ступень средней школы) и взрослого (ступень высшей школы) чтения. В протоколе предлагалось «не гнаться за тем, чтобы ученики старших классов блистали особенным глубокомыслием, набирая запас своих суждений в чужих, хотя бы и авторитетных критических мнениях. Для преподавателя важнее узнать, что именно извлек сам ученик из данного произведения, и, в свою очередь, объяснить ему и всему классу, какие черты остались незатронутыми и почему важно обратить внимание на тот или иной факт» [Извлечение из протокола, 1890, с. 18]. Данная рекомендация, на наш взгляд, косвенно разграничивает методы изучения произведения в гимназиях и высшей школе. Подобное разграничение, ставшее одной из главных методических проблем второй половины XIX века, получило освещение и в методике внеклассных форм. Выстраивая, как и в документах 70-х годов, конечную цель литературных бесед как проверку домашнего чтения, Протокол 1890 года все же несколько расширяет ее функции. Проверка чтения не может сводиться, в логике документа, к простому выводу о степени прилежания ученика; значение ее – пополнить упущенное учеником при самостоятельном знакомстве с литературным произведением и дать ему рекомендации для дальнейшего чтения.

Среди методических разработок литературных бесед, представленных в филологической периодике 80–90-х годов, особое место занимают многочисленные статьи В. А.



Истомина. Будучи редактором журнала «Русский филологический вестник», В. А. Истомин вполне самостоятельно избирал направление и тематику своих публикаций. Количество его работ, посвященных литературным беседам, подчеркивает значение, которое придавал им методист. Методика бесед представлена в таких его работах, как: «К вопросу о практических занятиях (литературных беседах) по русскому языку» (1882 г.), «О внеклассном чтении книг учениками среднеучебных заведений» (1888 г.), «Пособие для литературных бесед и письменных работ. Вопросы для изучения произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, А. Н. Островского, В. Шекспира» (1892 г.). Разрабатывая собственные подходы, В. А. Истомин двигался в двух направлениях: вслед за Ц. П. Балталоном готовил вопросы для учащихся по программным произведениям и создавал программы внеклассного чтения для старших классов. Литературная беседа по его сценарию приобретала свойства свободной формы освоения литературных произведений с использованием продуктивных методов обучения и учетом особенностей восприятия старшеклассников.

Касался литературных бесед и В. П. Острогорский. В 1885 году он актуализирует такие их академические средства, как письменные рефераты, оппонирование, указание источников, по которым следует разрабатывать тему. К сожалению, В. П. Острогорский намечает только шесть-семь тем по

русской литературе. Ограниченность конкретных методических указаний для проведения бесед связана с убеждением В. П. Острогорского в окончательной выясненности данной формы, не требующей особенных указаний [См.: Острогорский, 1885, с. 57]. С его точки зрения, методика бесед была достаточно освещена в Уставе гимназий 1871 года.

Методика проведения литературных бесед в 90-е годы подверглась во многом справедливой критике в работе А. Е. Грузинского «Литературные чтения и беседы в нашей средней школе» (1897 г.). Методист возражал против излишней регламентации их проведения. К 90-м годам литературная беседа представляла литературно-критический разбор крупных художественных произведений, производившийся по строго определенному порядку. А. Е. Грузинский настаивал на живом обмене мнениями и мыслями, направляемыми «свободным интересом». Ради него А. Е. Грузинский предлагал отказаться от «всех главных черт общепринятого порядка: от тем, от письменных изложений, от официальных оппонентов» [Грузинский, 1897, с. 56]. Беседы, в логике учебного, должны были стать средством развивающим и, в широком значении, образовательным. Основой их должно было служить естественное в молодежи стремление к развитию, к умственной работе, к обнаружению *свободного интереса* к тем или другим вопросам знания.

Такая активная критика А. Е. Грузинским сложившейся методики бесед представляется нам во многом оправ-

данной. В частности, справедливость высказываний ученого подтверждается в ходе проведенного анализа методики Г. К. Дорофеева. Сценарий беседы методист строил следующим образом: на данную преподавателем или избранную самим учеником тему работали 3–4 недели, при этом указывался и материал для ее разработки. Одна из представленных работ передавалась желающим на прочтение для разбора. Среди целей, которые ставил Г. К. Дорофеев при проведении бесед, наблюдается некоторая односторонность: считая беседы средством умственного развития, методист предлагает для обсуждения вопросы преимущественно логического характера. По сути методика Г. К. Дорофеева и сводилась к вопросам, которые должны были, прежде всего, научить логике изложения материала: каким путем идет доказательство у автора, дедуктивным, индуктивным или смешанным; правильны ли выводы; нет ли скачков в выводе заключений [См.: Дорофеев, 1901, с. 10]. Г. К. Дорофеев, понимая, что они чрезмерно привязаны к логике, подчеркивал, что «логический характер беседы – лишь способ для наилучшего всестороннего выяснения мыслей» и нисколько не исключает обсуждения вопросов суть литературных [См.: Дорофеев, 1901, с. 11]. Совсем другое отношение к системе вопросов для литературных бесед демонстрирует А. Д. Алфёров. Так же как А. Е. Грузинский, А. Д. Алфёров является противником рефератов и выборов докладчика. «Не следует выбирать из учащихся докладчика или докладчицу, – писал А. Д.

Алфёров, – это придает беседе форму какого-то заседания [См.: Алфёров, 1911, с. 343]. Ограничение числа вопросов к тексту, по мнению методиста, было нежелательным, так как оно не давало возможности «полно ознакомиться с интересами учеников». С позиции А. Д. Алфёрова, для преподавателя предпочтительнее было взять на себя труд по группировке этого объемного материала, чем терять его часть, иногда очень ценную.

Новые возможности литературной беседы раскрываются в работе В. В. Голубкова «Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1914 г.). Прежде всего, в современном ему литературном образовании В. В. Голубков выделяет два пути развития: один, традиционный и признаваемый большинством, ведет учащегося к усвоению известных знаний и навыков: грамотному и толковому изложению мыслей, к освоению грамматических форм речи, теории словесности, народного творчества, древней, средневековой и новой литературы. Другой путь, сравнительно новый, предложенный в работах В. Я. Стоюнина, Ц. П. Балталона, А. Д. Алфёрова, не ограничивается указанными задачами, а ведет учащегося дальше, к общему духовному развитию, какое может дать ему изучение творчества лучших писателей. Чтобы литература могла выполнять свое высокое педагогическое назначение, по мнению В. В. Голубкова, необходимы три условия:

- чтобы из массы беллетристики в руки учащегося попа-

дали не модные и злободневные, а действительно ценные художественные произведения;

- чтобы учащийся научился читать книгу, то есть вдумываться в ее содержание, извлекать из нее те выводы, какие она может дать;
- чтобы у ученика вырабатывалась способность критического мышления, не позволяющая жить по принципу «что ему книга последняя скажет, то на душе его сверху и ляжет», а напротив, помогающая разбираться в противоречиях и вырабатывать ясное мирозерцание [См.: Голубков, 1914, с. 4].

Во всем этом, по мнению В. В. Голубкова, школа может прийти на помощь учащемуся путем правильной организации литературных бесед, сочинений и рефератов. Общее обсуждение литературного произведения, «не столько догматическое, сколько критическое» (посредством самостоятельного разбора произведений и сравнения взглядов критиков), – вот то новое методическое наполнение литературных бесед, которое предлагал В. В. Голубков. Судя по тому, какие темы брал для литературных бесед В. В. Голубков, этот вид работы он связывал только со старшими классами. Так, например, последние темы в разделе «Литературные беседы» в пособии посвящены рассказу Л. Н. Толстого «Поликушка» и сравнению рассказов «Смерть Ивана Ильича» Л. Н. Толстого и «Скучная история» А. П. Чехова. Методика литературных бесед по В. В. Голубкову была проста: она предусмат-

ривала сообщение одной или нескольких тем для бесед и предварительных вопросов для устного разбора. Темы письменных рефератов в пособии В. В. Голубкова строились в основном на приеме сопоставления. Так, например, «Горе от ума» А. С. Грибоедова сравнивалось с «Доходным местом» А. Н. Островского на уровне идеи и характеристики изображаемого в комедиях общества [См.: Голубков, 1914, с. 146–148]. При этом В. В. Голубков давал развернутые вопросы для разработки темы. Большинство вопросов по комедиям звучало социально заостренно, отражая, очевидно, общий социальный накал русского общества в 1914 году. Степень развернутости вопросов позволяет считать их скорее выверенным планом беседы, не повторяющим ход программного изучения данных произведений. Социальная направленность, поставленная В. В. Голубковым в центр анализа, явилась, как нам кажется, одним из возможных признаков дифференциации разбора произведения на уроках словесности и в процессе литературных бесед.

В 1916 году выходит в свет книга Ф. П. Сушицкого «Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе». Считая вершиной методики литературных бесед – беседы в пироговское время, методист и сам пытается продолжить систематические беседы по тому же принципу. Он рассматривает беседы не как случайные, одиночные формы, а как «морально принудительные работы», отвергая необязательность и эпизодичность бесед, отстаиваемые А. Е. Гру-

зинским и А. Д. Алфёровым. Обязательность бесед по Ф. П. Сушицкому – необходимое для школьной практики методическое условие. По игнатьевской программе 1915 года средняя школа переходила на семилетний курс обучения. Изъятие восьмого класса, с точки зрения методиста, «подрывало возможность полного созревания гимназистов в школе, как самодовлеющей, и подготовки их к любой высшей школе» [Сушицкий, 1916, с. 17]. С одной стороны, отменялось восьмилетнее обучение, с другой – становилось обязательным изучение почти всех крупнейших писателей XIX века. Таким образом, семилетний курс гимназии при серьезном расширении программы словесности вдвойне затруднял работу учителя. «Необязательные занятия» (устные литературные беседы, письменные рефераты и проверка внеклассного чтения учащихся) могли бы, с точки зрения Ф. П. Сушицкого, обеспечить разгрузку обязательных занятий [См.: Сушицкий, 1916, с. 25].

Новизна методики бесед в системе В. В. Голубкова и Ф. П. Сушицкого сводилась к серьезной разработке тем для бесед, не повторявших логику классных занятий. Отходя от обязательной на уроках последовательности изучения писателя (от биографии к произведениям), методисты предлагали остановиться на выборе вопросов, важных не с научной точки зрения, а с точки зрения социальной. Так, например, Ф. П. Сушицкий предлагал сквозные для всего учебного года темы бесед в выпускном классе: «Типы лишних людей

в русской литературе XIX века (Чацкий, Онегин, Печорин, Рудин, Лаврецкий, Базаров»; «Вопросы войны и мира в новейшей художественной литературе»; «Отражение крепостничества в русской литературе» [См.: Сушицкий, 1916, с. 31].

В целом методика литературной беседы к 1917 году (ставилась ли она в ряд необязательных форм или была частью обязательных внеклассных занятий) была широко разработана. Аналитические вопросы, предлагаемые в процессе беседы, имели целью вызвать самостоятельность мысли учащихся по поводу прочитанного, охватить все содержание произведения, идя в глубь него. Академическая свобода обсуждения этих вопросов, использование методов высшей школы (реферирование, оппонирование и свободная дискуссия), регулярность проведения в старших классах и творческая направленность делали литературную беседу переходной (от школы к университету) учебной формой, обуславливающей скорейшую адаптацию выпускника гимназии к академическим приемам высшей школы.

В то же время литературные беседы, начиная с методики их проведения М. Н. Мусиным-Пушкиным и Н. И. Пироговым, не ограничивались историко-литературным материалом и не соотносились только с ним. В подготовке литературных бесед под руководством учителя-словесника принимали участие все педагоги гимназии. Беседы, называясь литературными, предполагали выработку у учащегося навыка



изложения суждений не только о художественной литературе, но и о других гуманитарных темах и предметах гимназического курса. Литературные беседы, имеющие так же, как сочинения, широкую гуманитарную тематику, решали метапредметные задачи, их общеобразовательное и развивающее значение далеко выходило за пределы дисциплины «словесность».

*Приступая к анализу лекционного метода в школьном преподавании литературы, необходимо вновь подчеркнуть, что он функционировал в постоянном сочетании с методом литературной беседы. Как писал В. В. Данилов, «умелое комбинирование акроаматического (лекционного) и эвристического способов – вот система, к которой должно стремиться преподавание литературы» [Данилов, 1917, с. 127].* Массовое использование метода лекции на уроке литературы подтверждается целым рядом работ середины XIX – начала XX века, в которых исследуются психологические, дидактические и собственно методические обоснования применения лекции в школе [См. работы В. В. Герасимова, В. П. Острогорского, Г. А. Леера, Н. Н. Кареева, А. И. Сикорского, В. В. Данилова, А. К. Дорошкевича, Н. Н. Сретенского].

Лекция со времени средневековых университетов считалась специальной принадлежностью высшей школы, где прохождение какого-либо курса иным путем не мыслилось. Начиная со второй половины XIX века, лекционный метод в высшей школе переживал кризис. Несмотря на практикуе-

мые наказания за непосещение лекций и, как пишет В. В. Герасимов, «некоторую месть профессоров на экзаменах студентам, не посещавшим лекции, аудитории все-таки сплошь и рядом оставались пустыми» [Герасимов, 1881, с. 17]. Причиной регресса лекционного метода в середине XIX века назывались «успехи книгопечатания», обусловившие массовое распространение литографированных записей лекций. Аргументация во всех случаях была одна и та же: чтение лекций – система устаревшая, иначе к чему же тогда изобретение книгопечатания. Лекции не нужны, раз существуют книги, слушание лекций – занятие пассивное, тогда как в занятиях наукой нужны активность, самостоятельность, личная инициатива. Существовала традиция прямого запрета литографированных записей лекций, так как они якобы «избавляли воспитанников от необходимости внимательно слушать лекции в амфитеатрах» [Леер, 1868, с. 551]. Были также известны пожелания одного попечителя учебного округа заменить лекции систематически расположенными по программе курса рефератами студентов по источникам и главным пособиям [См.: Кареев, 1913, с. 340]. Средством, позволявшим преодолеть кризис, часто назывался талант лектора, но на этом основании можно было бы прийти только к отрицанию лекционной системы обучения вообще, так как система, основанная на исключительных дарованиях отдельных педагогов, не могла быть пригодной в массовом практическом применении.

Во второй половине XIX века лекционный метод стал успешно применяться в старших классах средних учебных заведений, в этот период появились психологические и дидактические обоснования применения лекционного метода для учащихся школьного возраста. Так, например, В. В. Герасимов утверждал, что понимание лекции зависит не от возраста учащегося, а от его умственного напряжения, поэтому, как бы ни был развит учащийся, он не в состоянии будет понимать лекции, если мышление его в самый момент слушания не будет обставлено благоприятно для развития и успеха напряжения [См.: Герасимов, 1881, с. 20]. Ученый приводит метафорически сформулированное и в то же время весьма точное условие успешности лекционного метода, не зависящее от возраста слушателей: он связывает непродуктивность лекции с тем, что она не ставит цели для учащегося – *«заставить самого идти далее»* [Герасимов, 1881, с. 17]. Цель преподавателя при чтении лекции, прежде всего, в том, чтобы заставить слушателей мыслить по поводу предмета чтения. Без достижения этой цели никакое влияние «живого слова» невозможно, поэтому, с точки зрения ученого, на лекции должны быть активизированы все необходимые элементы процесса мышления.

Психология лекций как формы устной речи была раскрыта в работе русского психолога начала XX века А. И. Сикорского «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 г.). «Слыша изустную речь преподавателя, – пи-

сал А. И. Сикорский, – мы воспринимаем не простые слова, но живые, то есть слова со скрытыми оттенками их смысла и значения. Более того, в звуках слов и речи, в ее оттенках, в повышении и понижении, в ускорении и замедлении темпа, в ударениях, остановках и промедлениях открывается бесконечный мир чувства, не передаваемого одним скелетом слов» [Сикорский, 1910, с. 45–46]. Восприятие лекции связывается А. И. Сикорским с новым рядом впечатлений от конкретного акта живой речи, который проникает в душу и регистрируется памятью со всей своей сложностью. С точки зрения психолога, все слышимое нами носит характер богатой наглядности и закрепляется тысячами ассоциативных связей. Высокие требования к уровню и качеству устной речи учителя, читающего лекцию в школе, предъявлял и В. П. Острогорский: «Учитель должен обладать вполне даром слова, то есть говорить не только совершенно связно и ясно, но даже, по возможности, красиво и увлекательно» [Острогорский, 1885, с. 14].

Психологические основания лекционного метода актуализируются и в методическом труде В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917 г.). В. В. Данилов разбирает специфику школьной лекции, подчеркивая, что слишком продолжительная речь всегда, в конце концов, притупляет внимание, особенно у подростков, недостаточно способных к напряженному произвольному вниманию, поэтому учителю не следует посвящать целого урока по об-

разцу высшей школы собственному устному изложению. С точки зрения В. В. Данилова, школьная лекция – это историко-литературный комментарий к произведению, сочетающий монологическую речь учителя и литературную беседу: «Учитель говорит, обобщая знания, добытые путем классного разбора и излагая историко-литературные сведения, необходимые в *качестве комментария к произведению*. Ученики же говорят, отвечая связно по вопросам, таким образом, излагая все знания, которыми они обладают относительно данного произведения» [Данилов, 1917, с. 126].

А. К. Дорошкевич обращает внимание на то, что продуктивность лекции зависит не только от таланта и компетентности лектора: учащиеся, слушая учителя, часто увлекаются предметом, и, если они не записывают, многое для них пропадает. Предмет лучше запоминается, подчеркивает А. К. Дорошкевич, если он затрагивает как слуховые, так и зрительные, моторно-двигательные ощущения [См.: Дорошкевич, 1917, с. 7]. Умение записывать конспект в логике учебного становится при лекционном методе обязательной методической нормой, которой следует обучать.

Сама возможность применения лекции в средних учебных заведениях и ее дидактические и психологические отличия от академической лекции исследовались Г. А. Леером еще в 1868 году в работе «Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ». Г. А. Леер рассматривал опыт немецкой школы, в которой лекции (аудиториальные чте-

ния) в средних учебных заведениях нисколько не отличаются от бесед (классных чтений), в продолжение которых преподаватель, наряду с собственным рассказом, задает вопросы учащимся и заставляет их повторять прочитанное [См.: Леер, 1868, с. 548]. Таким образом, Г. А. Леер представляет существование в немецкой методике «смешанного» метода: лекции читались в небольших классах (25–30 человек) и имели характер бесед – это значительно меньше утомляло, чем связная непрерывающаяся «аудиториальная лекция»; при беседах-лекциях, внимание было менее напряжено и слушатели более активны, чем на лекциях. Чтобы избежать непонимания и пренебрежения лекциями в средних учебных заведениях, Г. А. Леер предлагал сначала давать уроки по учебному руководству, затем спрашивать изученное и, наконец, читать после всего этого лекцию о том же самом, чтобы быть уверенным, что после такой подготовки она будет понята и прослушана внимательно [См.: Леер, 1868, с. 551].

Применение лекционного метода в ситуации урока литературы стало предметом многих методических работ и темой для полемики на учительских съездах в начале XX века. Два педагогических съезда, Первый съезд преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях 1904 года и Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа 1914 года, высказались против лекционного метода преподавания [См.:

Труды Первого съезда, 1904, с. 252; Съезд преподавателей, 1914, с. 51]. Однако это не означало, как нам представляется, полного удаления лекционного метода с урока литературы. Без него, при изучении историко-литературного курса в старших классах, вряд ли можно было освоить обширную программу только методом подробного анализа. Лекционный метод вполне доказал свою актуальность на уроке литературы, но *пользоваться им следовало лишь тогда, когда остальные методы были малоэффективны*: например, когда надо было сообщать фактические сведения о писателе или произведении, проводить вступительные и заключительные занятия по целостным разделам курса. Методика лекции на уроке литературы рассматривалась В. П. Острогорским, Н. Н. Сретенским, А. М. Лебедевым, В. В. Даниловым, А. К. Дорошкевичем.

Востребованность лекционного метода на уроке литературы А. К. Дорошкевич обосновывал его сущностной природой, тем, что он «обыкновенно не может основываться на непосредственном познании явлений; следовательно, там, где материал не позволяет учащимся сделать какие-либо обобщающие выводы на основании собственных наблюдений, там нормально пользование лекцией» [Дорошкевич, 1917, с. 40]. К темам, требующим применения лекции, методист относил фактические данные из жизни писателя, условия написания им известного произведения и, в целом, те обобщения, которые своей широтой затрудняют учащихся;

например, тему «Значение А. С. Пушкина в истории русской литературы» А. К. Дорошкевич связывал только с лекционным методом.

Рассматривая использование лекционного метода в средней школе, следует опереться на те «контекстные» различия, которые были актуализированы Г. А. Леером: лекции в университете и лекции в среднем учебном заведении отличались тем, что в процессе лекций в школе учащийся постоянно включался в учебный диалог с преподавателем, элементы беседы были обязательным элементом школьной лекции, выражающим ее специфику, главное отличие от лекции в университете. Сочетание методов беседы и лекции в практике школы В. П. Острогорский также называл «смешанным» методом, когда использовалась и форма беседы, с последующими ответами учеников на вопросы преподавателя, и форма лекции, связного рассказа преподавателя, с проверкой по вопросам, насколько рассказанное усвоено [См.: Острогорский, 1885, с. 14]. Использование лекционного метода было важно для методиста не само по себе и не как подражание методике высшей школы: В. П. Острогорский понимал важность преемственных связей методов средней и высшей школы. «Из последнего класса, – писал методист, – учащиеся идут уже в университет или высшие курсы, а значит, составление лекций в старших классах значительно облегчит впоследствии составление лекций в высших учебных заведениях» [См.: Острогорский, 1885, с. 14]. Метод лекции уче-



ный переносил на школьную почву не буквально: адаптация заключалась, например, в том, что учащиеся первое время снабжались конспектами лекций, которые читал преподаватель, а позднее, с обретением устойчивого навыка конспектирования, записывали лекции самостоятельно.

В. П. Острогорский считал необходимым использование лекционного метода при изучении вступительных тем к большим разделам истории литературы. Так, например, вступление к курсу истории русской литературы в VI классе гимназии ученый планировал как лекцию с выяснением понятия о словесности, письменности, литературе и истории литературы всеобщей и частной, а также о том, почему только некоторые, наиболее культурные, народы имеют свою литературу и ее историю [См.: Острогорский, 1886, с. 95–96]. Следующие два-три занятия учитель также в лекционной форме должен был остановиться на истории русской литературы, которую следовало разделить на древнюю и новую с указанием отличий одной от другой по языку, форме и содержанию, и в заключение указать периоды истории литературы новой (псевдоклассическо-подражательный, сентиментальный, романтический и художественно-народный). Такой развернутый сценарий вводной лекции В. П. Острогорский дает, восполняя отсутствие подобного обзора в учебниках. Вводные лекции, подчеркивал В. П. Острогорский, внесут «смысл и цель» во все дальнейшие занятия [См.: Острогорский, 1886, с. 96]. Методист предлагал также подробный сце-

нарий лекции-обзора, рассказанной учителем на 3–4 занятиях и записанной учениками в виде конспектов. В этом вступлении нужно было, во-первых, объяснить происхождение и сущность ложного классицизма, а также указать на три основные ложноклассические формы – эпопею, оду и трагедию; во-вторых, сказать об энциклопедистах и сущности учения Локка и Монтескье [См.: Острогорский, 1886, с. 99].

Использование метода лекции в старших классах должно было опираться на устойчивый навык учащихся по конспектированию лекций. Способность и подготовленность старшеклассника к составлению конспекта не всегда соответствовала тем задачам, которые ставил перед собой учитель, применяя лекционный метод. А. К. Дорошкевич в работе «Опыт методического построения урока словесности» (1917 г.) подчеркивал, что во время лекции ученики бывают далеки от предмета изложения: все внимание их устремляется на удачное и возможно полное записывание лекции. Записывание и конспектирование лекции в логике ученого не являлись тождественными понятиями. Конспектированию лекций следовало обучать [См.: Дорошкевич, 1917, с. 6].

С развитием школьного историко-литературного курса к началу XX века лекции-обзоры стали необходимой формой, позволявшей преодолевать «сопротивление» увеличивающегося художественного материала. Использование лекции во втором полугодии выпускного VIII класса как глав-

ного и единственного метода обучения предлагалось А. М. Лебедевым. С точки зрения ученого, в этот период следовало уйти от системы «задавания» и «спрашивания» уроков и начать чтение лекций. Цель этих лекций ученый определял как беглый обзор новейшей русской литературы и одновременно как руководство домашним чтением учащихся: «Ученики, читавшие новейших русских писателей, благодаря этим лекциям, осмыслят их, не читавшие – заинтересуются и сознательно возьмутся за чтение, будут знать, что читать» [См.: Лебедев, 1912, с. 28]. Таким образом, метод лекции при обучении литературе оптимален, с позиций методиста, при системном повторении всего гимназического историко-литературного курса. Безусловно, такая модель обучения в VIII классе непосредственно ориентировала учащихся на методику лекционного курса уже в университете.

Примером учебного пособия с лекционной подачей гимназического историко-литературного курса может служить «Курс лекций по новейшей русской литературе» Г. В. Александровского (1903 г.). В него вошли все монографические темы русской литературы XIX века: В. Г. Белинский, И. С. Тургенев, И. А. Гончаров, А. Н. Островский, Н. А. Некрасов, Л. Н. Толстой. Книга Г. В. Александровского – авторский лекционный материал, изданный как лекции по новейшей литературе, прочитанные в VIII классе частной женской гимназии А. Т. Дучинской в Киеве. Значительный объем материала заставляет усомниться в полной его реализации в

лекционном виде в течение одного выпускного класса. Для убедительности приведем из пособия лишь краткую аннотацию лекции (не саму лекцию) на тему «Общая характеристика народнического направления в русской литературе 40–70-х годов XIX в.»:

- народническая струя в русской литературе XVIII и первой половине XIX века и факторы, содействующие ее развитию. Чем объясняется интерес к народу в 40-е годы в западническом и славянофильском лагере. Усиление внимания к народной жизни в 40-е годы под влиянием нового направления русской исторической науки и этнографии;

- Д. В. Григорович. Хронологическая справка о его произведениях о народной жизни; неумение Д. В. Григоровича проникать во внутренний мир крестьян; правдивая обрисовка внешних условий народной жизни; отзывы М. Е. Салтыкова-Щедрина и Л. Н. Толстого о значении произведений Д. В. Григоровича из народной жизни;

- общая характеристика изображения народной жизни второстепенными писателями 40-х и первой половины 50-х годов. Какие задачи в народной беллетристике выдвинуты были кануном «эпохи великих реформ». Писатели-разночинцы как изобразители народной жизни. Отражение народной жизни в художественной литературе в конце 40-х годов;

- чем объясняется могущественный рост народнического движения в литературе в 60–70 гг.? Какие стороны народной

жизни привлекают преимущественное внимание литературы в этот период? Н. В. Успенский и В. А. Слепцов. А. И. Левитов. Ф. М. Решетников. Н. И. Златовратский: краткая характеристика его таланта; его взгляды на общинную жизнь русской деревни, их односторонность. Что такое народничество?

[См.: Александровский, 1903, с. VI].

Копирование академической логики историко-литературного курса высшей школы, представленное в лекциях Г. В. Александровского, на наш взгляд, не способствовало учету специфики школьной лекции. Еще одним примером вынесения лекционного метода в название учебника служили «Лекции по русскому языку» Е. Гурьевой (1908 г.). Подзаголовок книги «учебник для самообучения» обуславливал включение в него курса лекций по всем разделам филологии – грамматике, теории и истории русской словесности.

«Лекции» Е. Гурьевой носят исключительно сухой, информативный характер. Вот как, например, начинается лекция «Моление Даниила Заточника»: «Моление Даниила Заточника является единственным юмористическим памятником в домонгольский период нашей литературы. Оно дошло до нас в 8 списках, которые делятся на 2 редакции...» [Лекции, 1908, с. 279]. Вряд ли этим пособием в полной мере мог воспользоваться учитель-словесник при подготовке лекции в старших классах, когда требовалось не просто воспроизведение фактологии историко-литературного процесса, но и

широкие ассоциативные связи, интертекстуальные обобщения. Рассмотрение опубликованных лекционных курсов Г. В. Александровского и Е. Гурьевой заставляет согласиться с позицией В. П. Острогорского, который предлагал учителю самому составлять лекции для изучения историко-литературного курса в старших классах.

В четком соответствии с подходами к лекции В. П. Острогорского выстроена методика лекции в книге Н. Н. Сретенского «О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий» (1916 г.). Основой классных занятий по истории словесности, считает методист, должен быть анализ избираемых преподавателем произведений. Лекционное изложение допустимо в трех случаях: во вступительных темах к большим целостным разделам; при заключительных занятиях по разделу; при обзорах отдельных поэтических направлений [См.: Сретенский, 1916, с. 4]. Н. Н. Сретенский предлагает сценарий (аннотацию) лекции по обзору группы лириков «чистого искусства» – Ф. И. Тютчева, А. Н. Майкова, А. К. Толстого, А. А. Фета. «Все, что можно здесь сделать, – отмечает Н. Н. Сретенский, – это на нескольких умело подобранных образцах их лирики (хорошо применить здесь заучивание наизусть) сжато указать особенности творчества каждого из названных поэтов: следует обрисовать натурфилософский характер лирики Ф. И. Тютчева, сопоставив его картины одухотворенной борьбы космических сил с пушкинскими пластическими, спокойными

и несколько холодными описаниями природы; следует указать красочность майковских повествовательных стихов; надо удачно оттенить ближайшее родство стихов А. К. Толстого с пушкинскими, по их звучности и безукоризненной отделке; надо обратить должное внимание учащихся на чарующую простоту русской «беспорывной», по выражению Н. В. Гоголя, природы у А. А. Фета» [Сретенский, 1916, с. 19]. Методист подчеркивает, что такие выводы должны быть не извне навязаны учащимся, а получиться в результате умелого наведения на них, путем очевидных параллелей и сопоставлением со знакомым уже литературным материалом.

Таким образом, расширяющийся с течением времени историко-литературный курс старших классов обусловил применение в старших классах метода лекции, априорно принадлежавшего высшей школе. Специфика школьной лекции как пропедевтической формы подготовки к академическим приемам университета состояла в постоянном сочетании элементов лекции и литературной беседы. Методическая функция школьной лекции обосновывалась не возрастом учащихся, а тем, насколько качество лекции обеспечивало продуктивное мышление слушателя. Кроме того, актуальность лекционного метода на уроке литературы была детерминирована условием: пользоваться лекцией тогда, когда остальные методы малоэффективны (например, на вступительных и заключительных занятиях по целостным разделам курса). Использование метода лекции должно было опираться

ся на устойчивый навык конспектирования, которому учащихся следовало обучать. Опираясь на определение В. В. Данилова, школьную лекцию можно определять как историко-литературный комментарий к произведению, сочетающий монологическую речь учителя и литературную беседу, готовящий учащихся к методам высшего литературного образования.

Рассмотрение практики применения лекционного метода на уроке литературы в середине XIX – начале XX века приводит к выводу о регулярном использовании лекций при изучении историко-литературного курса в старших классах. В то же время специфика школьной лекции состояла в соединении в ней как элементов академической лекции, принятой в высшей школе, так и элементов литературной беседы как метода средней ступени. Таким образом, анализ особенностей методики литературных бесед и школьных лекций, активно распространившихся в русской школе с середины XIX века, позволяет считать их основными пропедевтическими формами подготовки к академическим приемам обучения литературе в высшей школе.



## **§ 5.4. Методическое обеспечение преподавания словесности в гимназиях и университетах (XIX – начало XX в.)**

Анализ методического обеспечения преподавания литературы в контексте преемственности средней и высшей школы не исчерпывается компаративными характеристиками учебников гимназий и университетов. Более того, следует подчеркнуть, что в традиции XIX века близость учебников словесности средней и высшей школы, а также широкое использование одних и тех же пособий в средней и высшей школе было, в определенном смысле, методической нормой. В начале XX века практика преподавания на обеих ступенях почти повторялась за счет применения университетского учебника, использовавшегося после небольших сокращений («выпусков») в средней школе. Типичным примером учебников такого двойного назначения была известная «История русской словесности» В. В. Сиповского и его же «Сокращенный курс истории русской словесности» для гимназий. Главной задачей курсов отечественной словесности в средней и высшей школе XIX века современные исследователи называют «формирование национального историко-литературного мышления» [См.: Курилов, 1980, с. 45]. Содерж-

жание учебников словесности обеих ступеней связывалось как с вопросами развития самой литературы (с проблемой периодизации, с выявлением сути историко-литературного метода), так и с методическими задачами по изучению предмета «словесность» (определением объема в общем курсе древней русской литературы, переходом от эстетического метода анализа к историко-литературному, а также с *эволюцией понятия «словесность»*).

В начале XIX века дисциплинарная релевантность между университетом и гимназией усиливается за счет распространения новой для обеих ступеней дисциплины. Словесность как учебный предмет высшей школы вводится на отделениях словесности в 1804 году, на средней ступени она впервые фиксируется в 1811 году в учебном плане Петербургской гимназии. Долгий период подражательности русской литературы закончился в XIX веке, постепенно приобретая самостоятельность и оригинальность, она заняла почетное место в ряду других западноевропейских литератур. Как следствие этого, в русской школе XIX века возникает предмет «русская словесность». До начала XIX века литературными дисциплинами средней и высшей школы в течение ста лет константно выступали грамматика, риторика и пиитика. Русская словесность, появившись как самостоятельный предмет, потребовала определения собственного содержания. В первое десятилетие XIX века появляется ряд учебников словесности, в которых дисциплине давались научные опреде-

ления. Первое развернутое определение словесности содержится в пособии А. Н. Никольского «Основания российской словесности» (1807 г.). Автор учебника определяет словесность как «дар слова», как «способность выражать мысли словами»; правила, «которые показывают, как употреблять сию способность, называются вообще учением о словесности или основанием словесности» [Никольский, 1807, с. 1–2]. Очевидно, что первоначальное определение словесности как «способность выражать свои мысли словами» и свод правил, регулирующих эту способность, имеют четкую соотнесенность с грамматикой и риторикой. Как пишет сам А. Н. Никольский, «содержание словесности – в грамматике, «научающей правильному употреблению слов», и риторике, показывающей «способ, как располагать и изъяснять мысли». Кроме грамматики и риторики, значительную часть содержания предмета «словесность» в пособии занимает логика. Автор показывает, как «действует или должен действовать наш разум в познании вещей или предметов, о коих свои понятия выражаем словами» [См.: Никольский, 1807, с. 8]. Таким образом, содержание словесности на первоначальном этапе своего функционирования – это грамматика, риторика, пиитика и элементы формальной логики.

Как писал В. В. Голубков, до 40-х годов в гимназиях и университетах преподавалась не сама литература, а наука о литературе, в форме риторики и пиитики. Эти предметы ставили перед собой «задачу сообщения ученикам твердых,

догматических правил, установленных писателями-классиками, и, в связи с этим, обучения школьников нормам правильно построенной речи» [Голубков, 1946, с. 5]. Чтение художественного текста занимало в плане занятий словесностью в этот период очень незначительное место и привлекалось по преимуществу как иллюстративный материал, как средство для раскрытия традиционных, строго установленных «законов» речи и как образец для самостоятельных сочинений учащихся. Только с 60-х годов в содержание предмета «российская словесность» включается история литературы. Но и в этом варианте основное содержание дисциплины – это грамматика, риторика и пиитика, «общие понятия о словесности, о способностях души, о языке, правила прозы, понятие об изящном, понятие о стихотворстве» [См.: Лядов, 1864, с. 45].

В конце XIX века история литературы в гимназиях как составляющая словесности занимала в старших классах (с IV по VII классы) всего лишь одно, последнее, полугодие. Попытки вернуть словесность в современную российскую школу в подобном традиционном варианте могут привести к кардинальному сужению историко-литературного курса в старших классах, оставив основным содержанием предмета стилистический анализ текста и историко-литературный курс продолжительностью в один учебный год. Подобная редукция историко-литературного курса средней школы значительно ослабит преемственные связи среднего и высше-

го литературного образования, базирующиеся главным образом на корреляции историко-литературных курсов школы и университета. В связи с этим следует подчеркнуть, что использование отечественного опыта преподавания литературы только в виде прямого калькирования или заимствования дефиниции «словесность» будут означать очевидный регресс школьного предмета «литература». Объединение двух самостоятельных предметов «русский язык» и «литература» в дефиниции «словесность» должны опираться как на историко-методическое толкование предмета, так и на содержательные границы дисциплины, сложившиеся во время ее длительного функционирования в российской школе.

Методические проблемы успешного освоения предмета в первой половине XIX века решались, в основном, в учебниках словесности средней школы. Анализ учебной литературы высшей школы того периода затруднен в силу недостатка сохранившихся учебников, адресованных университетской аудитории. Этот факт восполнен анализом значительного числа учебников словесности, не разделяющих своего читателя на студентов и гимназистов. Их совершенствование происходило в постепенном движении от «излагающего» учебника к «индуктивно-эвристическому». Наиболее точно необходимость новой направленности учебника литературы XIX века сформулировал А. В. Барсов. «Вся беда в том, – отмечал ученый, – что у нас учебники – не руководства, а подсказки; они не вызывают самостоятельности, а усваи-

ваются пассивно, памятью: причина зла в методе учебника; нужно, чтобы учебник не излагал, а спрашивал о том, что ученик сам может извлечь из произведений автора, и чтобы ученик не имел возможности давать чужие готовые ответы: учебник должен быть в вопросно-эвристической (исследовательской) форме, – быть непременно руководством» [Барсов, 1916, с. 580–581]. Собственно методическое совершенствование учебника литературы XIX века и происходило в направлении от жанра «учебника-справочника» по истории литературы – к руководствам аналитического свойства. Исходя из этого, дальнейший анализ учебников словесности средней и высшей школы XIX – начала XX века будет включать вопросы их общего предметного содержания, использования в них продуктивных («исследовательских») методов, а также оценку достоинств и недостатков пособий в трудах филологов и методистов XIX – начала XX века.

*Гимназические и университетские учебники словесности первой половины XIX века.* Для новой дисциплины, оказавшейся практически одновременно предметом изучения в средней и высшей школе, требовалась методическая база и в первую очередь учебные пособия. В 1818 году Ученый комитет Главного правления училищ получает инструкцию по внедрению качественных учебников, чтобы «посредством лучших учебных книг направить истинной высокой цели – водворении в составе общества постоянного и спасительного согласия» [Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, с. 321–322].

Декларирование столь высоких задач учебника усиливалось в инструкции оригинальной классификацией учебных пособий. В соответствии с ней учебники словесности относились к «антропологическим сочинениям»: «...в сем [антропологическом] разряде заключаются сочинения: о грамматике, логике, метафизике и антропологии вообще, классические словесности и новейшие словесные науки, как-то: риторика, пиитика, философские умозрения о человеческом слове...» [Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, с. 323–324]. Стоит отметить, что на этом этапе учебники словесности содержали сведения о еврейской (священной), классической (греческой и латинской) и восточной литературах. Цель учебников словесности в этот период формулировалась как «возведение учащихся к познанию древности во всем ее величии и древних языков в богодухновенной их простоте» [Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, с. 329]. Вместе с тем в это время, как уже отмечалось, начинает активно функционировать само понятие «словесность». В первой четверти XIX века появляется целый ряд учебных книг, в которых дефиниция «словесность» и, что более важно, «российская словесность» заявляется уже в заглавиях. К ним относятся: «Введение в круг словесности» И. С. Рижского (Харьков, 1806); «Основания российской словесности» А. С. Никольского (СПб., 1807); «Краткое руководство к российской словесности» И. М. Борна (СПб., 1808); «Рассуждение о древней русской словесности» Н. Ф. Грамматина (М., 1809); «Курс российской

словесности для девиц» И. М. Левитского (СПб., 1812).

Учебник словесности XIX века, отчасти повторяя основные характеристики учебной книги XVIII столетия, приобретает новые векторы развития. Речь идет об обязательном, с точки зрения авторов, включении в учебники психолого-педагогических разделов. Начало регулярного введения в учебники словесности психолого-педагогических оснований связывается с выходом в свет книги А. Н. Никольского «Основания российской словесности» (1807 г.). Примечательно, что автор открывает свой курс не только определением содержания словесности, но и определением дисциплины, которая ее изучает [Никольский, 1807, с. 1–2]. Уже одно это разграничение, не встречавшееся ранее в русском филологическом образовании, связывает учебник А. С. Никольского с началом разработки методических оснований словесности. Содержание предмета А. С. Никольский формирует, используя традиционные составляющие, – грамматику, «научающую правильному употреблению слов», и риторику, показывающую «способ, как располагать и изъяснять мысли». Примечательно, что в начале своего руководства автор излагает, как «действует или должен действовать наш разум в познании вещей или предметов, о коих свои понятия выражаем словами». Эти действия разума человеческого объясняются в логических терминах «понятие», «рассуждение», «умозаключение» [См.: Никольский, 1807, с. 8]. Таким образом, первые «основания словесности», тесно связанные с грамма-



тикой и риторикой, дополнились категориями формальной логики, психологии и дидактики. Данная особенность учебников начинает новую, в нашем определении «психолого-педагогическую», линию гимназических учебников словесности.

В 1822 году выходит в свет «Опыт краткой истории русской литературы» Н. И. Греча, устранивший дефицит учебных пособий по истории литературы и знаменующий собой целый этап развития учебника словесности. Современные исследователи связывают с ним окончательное утверждение курса истории русской словесности как отдельной дисциплины в учебных заведениях [См. работы А. С. Курилова, В. Ф. Чертова, О. В. Сосновской]. «Опыт» явился фундаментальным для своего времени библиографическим сводом произведений русской словесности. В литературоведении принято причислять этот учебник к пособиям для высшей школы, об этом ясно говорит А. С. Курилов в своей работе «У истоков русского литературоведения»: «Без такого свода, – отмечает ученый, – немыслимо было бы дальнейшее развитие нашего историко-литературного сознания, становление национальной историко-литературной науки» [Курилов, 1890, с. 49]. Однако высшая школа как прямой адресат у Н. И. Греча не заявлена; судить о том, что данный учебник предназначался высшей школе, возможно лишь на тех основаниях, что история русской литературы в 20-е годы была предметом изучения преимущественно в университетах, а не на средней

ступени. Отдельно следует остановиться на структуре данного учебника, так как она стала в некотором смысле образцом структурирования учебников по истории литературы на протяжении всей первой половины XIX века. В конце учебника помещено «Обозрение истории русской литературы» с определением понятий «изящная словесность», «история литературы» и периодизацией историко-литературного процесса. Историю русской литературы Н. И. Греч делит на два периода: до Петра Великого и «от сей эпохи до нынешнего времени». Второй период отличается от первого, по мнению автора, «рождением гражданской литературы». Каждый из этих двух периодов делится, в свою очередь, на три отдела. В начале каждого отдела дается краткий общий очерк внешней и внутренней истории России за соответствующий отделу период; очерк внешней истории называется «политическим состоянием России», очерк внутренней – «просвещением». Далее следуют: а) язык; б) литература как общая характеристика памятников; в) сведения о жизни и сочинениях отдельных писателей за данный период. В этом общем плане распределения материала, отмечал А. С. Архангельский, нельзя было не увидеть инстинктивных стремлений автора к историческому освещению [См.: Архангельский, 1916, с. 225]. По факту же, история литературы состояла в нем из перечисления отдельных, наиболее крупных литературных памятников, поэтических и историографических, и характеристики важнейших писателей.

Значение книги Н. И. Греча, на наш взгляд, прежде всего определяется тем, что, став первым опытом написания учебника по истории русской литературы, она явилась практически первой попыткой систематизации обширного и малоизвестного историко-литературного материала. Кроме этого, ценность учебника Н. И. Греча заключается в привлечении произведений писателей, которых в контексте 20-х годов XIX века можно считать новейшими, современными. Так, для изучения драмы в разделе «трагедии» Н. И. Греч предлагает пьесы В. А. Озерова «Эдип в Афинах» и «Дмитрий Донской», трагедию М. А. Крюковского «Пожарский», «Бориса Годунова» А. С. Пушкина, «Орлеанскую деву» В. А. Жуковского. Среди комедий в учебнике разбирается «Горе от ума» А. С. Грибоедова. Во многом благодаря учебнику Н. И. Греча современная литература становится обязательной частью школьного курса. Книга претерпевает множество переизданий, сохраняя свою востребованность и через пятьдесят лет после своего создания.

Сложившаяся содержательная и структурная близость пособий по изучению словесности для средней и высшей школы не означала полной тождественности путей развития гимназического и университетского учебника. Отказываясь от компаративного анализа учебников истории литературы для средней и высшей школы по причине их очевидного содержательного и структурного сходства и полагаясь на отражение общих тенденций в учебниках гимназий, необходимо

все же представлять специфические особенности развития учебника высшей школы.

В 1828 году министр просвещения А. С. Шишков издаст новое «Циркулярное предложение относительно конспектов наук, преподаваемых в университетах», в котором профессорам вменяется в обязанность ежегодно пересматривать свои лекции и пополнять их новыми научными открытиями с тем, чтобы «со временем из кратких конспектов могли оставаться по всем частям для напечатания, на счет хозяйственных сумм университета, руководительные книги, в коих все учебные заведения в России терпят большой недостаток» [См.: Сб. расп. по МНП, 1866. Т. 1, с. 356]. Постоянное требование официальных органов непрерывного усовершенствования лекций послужило одной из причин чтения лекций, в основном, по рукописным записям, корректировать которые было значительно легче, чем издавать новые печатные пособия. Ярким примером этому служат рукописные лекции Ф. И. Буслаева по истории общей литературы (1866 г.). Кроме этого, одним из самых распространенных вариантов рукописного тиражирования лекций первой половины XIX века были записи лекций самими слушателями с голоса преподавателя. Недостаток сохранившихся печатных лекций становится определенным препятствием для анализа методики словесности высшей школы первой половины XIX века.

В научных исследованиях и учебниках для высшей шко-

лы вплоть до 90-х годов XIX века решались исключительно вопросы литературоведческого характера; в частности, одной из главных проблем явилась замена эстетического метода анализа литературного произведения на анализ историко-литературный. Вот как об этом писал в своих лекциях по истории русской литературы А. С. Архангельский: «Еще очень недавно почти исключительным направлением в оценке памятников литературы было эстетическое. История литературы сводилась собственно на историю поэтического творчества; оценка литературного произведения сосредоточивалась на оценке его содержания и формы, на определении того, насколько рассматриваемый памятник отвечает «законам» поэтического творчества, то есть насколько он подходит или отстает от соответствующего ему по форме вида или рода классических произведений: эти произведения классической литературы, их свойства и особенности, служили общей меркой эстетической оценки» [Архангельский, 1897, с. 68–69]. Эстетическое изучение стояло вне исторической последовательности литературных произведений. Но, начиная с середины XVIII века, особенно к концу его, литературный материал быстро увеличился в объеме, что вызвало естественную необходимость замены «эстетической» методологии на историко-литературную. Следует отметить, что смена методологии не привела к введению в университетскую практику целостного историко-литературного курса. Как предмет университетского преподавания, исто-

рия литературы до 40-х годов читалась курсами по отдельным историко-литературным проблемам, затрагивая, в основном, древний период развития всеобщей и отечественной литературы, народную словесность.

Эстетический анализ литературных произведений входит в содержание учебников словесности уже в начале XIX века. В период догматического преподавания, когда в учебных курсах господствовали правила риторики и пиитики, уже делались попытки эстетического разбора художественного текста. Примером учебника, основанного на эстетическом анализе, служит «Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности» профессора Казанского университета Г. Н. Городчанинова (1813 г.). Неопределенность адресата учебника (автор дает пособию подзаголовок «в пользу и употребление обучающагося в Казанском учебном округе юношества»), позволяет считать его учебником как для старших классов Казанской гимназии, так и для слушателей университета. В учебнике даны разборы литературных текстов М. В. Ломоносова (ода «Елизавете Петровне», 1746 г.), Н. М. Карамзина («Речь Холмского к новгородцам»), Г. Р. Державина (ода «На взятие Варшавы»). Методика эстетического разбора Г. Н. Городчанинова основана на соотношении формы и содержания произведения. Он рассматривал художественные особенности од М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина как средства выражения их идеи. Неопределенная адресность учебника Г. Н. Городча-

нинова частично подтверждает использование приемов эстетического анализа литературы и в университетском, и в гимназическом преподавании уже в начале XIX века. Отметим, что многими методистами XIX века подчеркивалась нежелательность прямого перенесения университетской эстетики на школьную почву. Ф. И. Буслаев в работе «О преподавании отечественного языка» весьма неодобрительно отзывался об использовании эстетических методов в средней школе. «Многие учителя, – отмечал ученый, – по справедливости недовольные странными учебниками, берут в руководство университетские лекции о теории словесности. Ошибка очевидна: что назначено для университета, то не годится для гимназии» [Буслаев, 1867, с. 69–70]. По мнению ученого, строгая система эстетики в гимназическом изучении невозможна; вполне достаточно, если учащиеся сумеют отличить эпос от драмы, трагедию от комедии, оду от элегии; а для этого, по мнению ученого, обширный материал дает история русской литературы.

Недостаточная разработанность понятия «словесность» заставляет авторов учебников первой половины XIX века вновь и вновь формулировать собственные определения словесности и уточнять ее содержание. В «Истории древней русской словесности» М. А. Максимовича (1839 г.) под словесностью подразумевается «совокупность памятников, в которых выразилась душа и жизнь народа посредством языка, изустно либо письменно» [Максимович, 1839, с. 1]. Ис-

торией словесности М. А. Максимович определяет науку, имеющую своим предметом устные и письменные памятники словесности, язык и письменность в постепенном развитии и взаимосвязи со всей жизнью народа и особенно с просвещением. Учебник М. А. Максимовича, таким образом, устанавливает новые традиции в освещении истории отечественной литературы, трансформировавшиеся позднее в канонические принципы учебников литературы. Имеется в виду подчеркнутая автором *связь истории литературы народа и истории его просвещения*. М. А. Максимович берется за исследование творчества писателя, если сочинения и жизнь этого писателя составили «известное участие в просвещении своего народа» [См.: Максимович, 1839, с. 3]. Кроме того, учебник продолжает начатую Н. И. Гречем традицию представления развернутой периодизации истории отечественной литературы.

В пособии В. Плаксина «Учебный курс словесности» (1843 г.) рассматриваются два основных качества словесности – «дар слова» и средство «для усовершенствования дара сего». В определении заметна методическая трактовка понятия: В. Плаксин определяет словесность как «совокупность словесных произведений, в которых соблюдены правила науки, или лучше сказать, которые могут быть образцами для правил науки – литература» [См.: Плаксин, 1843. Т. I, с. 1–2]. Книга В. Плаксина продолжает традицию включения психолого-педагогических понятий в учебники словес-



ности, начатую «Основаниями словесности» А. Н. Никольского. Учебник начинается с раздела «Предварительные познания». Предварительными познаниями по отношению к словесности автор определяет логику и психологию, именно они помогают словесности «говорить о мыслях и чувствованиях, о слове и о сообразности речи с целью» [Плаксин, 1843. Т. I, с. 2]. Очевидно, что весь раздел имеет психолого-педагогический характер. В разделе есть обширные главы, посвященные темпераменту и характеру человека (гл. II), способам познания и их дифференциации (гл. IV). Автор включает в психологический раздел такие категории, как память, воображение, представления о предметах, подчеркивая их значимость для психолого-педагогических обоснований школьного курса словесности. Первая книга условно разделена автором на две части: общую риторику, где представлены все виды прозаической речи, и частную риторику, в которой сосредоточены образцы прозаической речи (описания, путешествия, «ученые разговоры», письма). Характерно, что в первой книге сосредоточены как высокие образцы представленных жанров (например, «Письма русского офицера Федора Глинки» о событиях военной кампании 1812 года под Смоленском), так и простейшие образцы для написания рапортов, служебных записок и армейских приказаний [См.: Плаксин, 1843. Т. I, с. 295–298; с. 306–310]. Первая и вторая книги учебника представляют собой компактные теоретико-литературные главы, сопровож-

даемые обширными хрестоматийными отделами: в отрывках даются драма Н. И. Гнедича «Рыбаки», трагедия В. А. Озерова «Эдип в Афинах», «Борис Годунов» А. С. Пушкина, комедия «Мизантроп» Н. И. Хмельницкого [См.: Плаксин, 1843. Т. II, с. 308–357]. Подобная структура учебника дает возможность характеризовать его как хрестоматию с широким теоретико-литературным комментарием для старших классов, включающую, помимо художественных текстов, психолого-педагогический инструментарий, способствующий более глубокому восприятию художественной литературы.

В 30-е и 40-е годы традиция введения в учебники новейшей литературы, начатая Н. И. Гречем, упрочивается. Так, в вышедшей в 1842 году первым изданием «Полной русской хрестоматии, или Образцах красноречия и поэзии, заимствованных из лучших отечественных писателей, в двух частях» А. Д. Галахов вводит преподавание М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева. Книга выдержала 22 издания при жизни ее автора, степень популярности пособия была в свое время живо передана в воспоминаниях виднейшего отечественного методиста В. П. Острогорского, который называл «Хрестоматию» А. Д. Галахова единственной живой настольной книгой на занятиях словесностью [См.: Острогорский, 1914, с. 17].

Историческое направление преподавания русской литературы в высшей школе окончательно утверждается С. П. Шевырёвым. Как отмечает А. С. Архангельский, С. П. Шевы-

рёв впервые встал на почву чисто исторического изучения предмета: «Его «История русской словесности» была у нас, прежде всего, первой научной попыткой подвести итог всему сделанному в области изучения нашей древней литературы, попыткой, выполненной с полным знанием дела, – первой действительно «историей» нашей древней литературы, или, точнее, первым обращением к этой литературе с такой целью ее серьезного, научно-исследовательского изучения» [Архангельский, 1916, с. 232–233]. В своем курсе лекций «История русской словесности, преимущественно древней», изданном отдельной книгой в 1846 году, С. П. Шевырёв группирует явления древней словесности и комментирует их в строго научной последовательности. Главное достоинство учебника – систематичность в обзоре литературных явлений. Новацией можно считать предпринятый С. П. Шевырёвым краткий обзор пособий по истории литературы, вышедших ранее, – «Опыта краткой истории русской литературы» Н. И. Греча и «Истории древней русской словесности» М. А. Максимовича. Являясь первым систематическим пособием по истории отечественной литературы для высшей школы, книга С. П. Шевырёва не избежала тематических и жанровых погрешностей, прокомментированных позднее В. Я. Стоюниным, с точки зрения которого С. П. Шевырёв в свой учебник привнес много исторического материала, не имеющего прямого отношения к истории словесности: «Увлечшись влиянием православия на древний пери-

од нашей литературы [Шевырëв] написал, скорее, историю религиозного просвещения нашего отечества, чем историю древней русской литературы» [Стоюнин, 1864, с. 7]. С нашей точки зрения, исследуя русскую словесность, С. П. Шевырëв останавливается не только на доблестях православия. Он также разбирает задачи словесности в Европе, признаки великорусского наречия, задачи общей славянской филологии. Если он при этом поэтически, выходя за пределы традиционного жанра учебного текста, излагает «духовное действие Византии на Русь», то подобная тональность представляется нам, скорее, отражением благоговейности перед «преданьями старины глубокой», нежели клерикальной позицией Шевырëва-филолога. Заметим, что В. Я. Стоюнин, критикуя «Историю» С. П. Шевырëва, отмечает вместе с тем объективную трудность в определении границ истории литературы как части общей истории духовной жизни народа. В контексте нашего исследования учебник С. П. Шевырëва – первый адресный учебник истории русской литературы для высшей школы.

Завершая характеристику учебников словесности средней и высшей школы первой половины XIX века, отметим, что в этот период они приобретают ряд кардинальных новационных особенностей, обусловленных как процессом развития самой отечественной литературы, так и интенсивным развитием методики. Данные особенности учебников словесности первой половины XIX века приводят к окончатель-

ному утверждению курса истории русской словесности самостоятельной дисциплиной в средних и высших учебных заведениях.

*Учебники словесности средней и высшей школы во второй половине XIX – начале XX века.* Значение учебника в 60–70 гг. по-новому оценивается методистами-словесниками. Этот период В. Я. Стоюнин оценивает как время поисков новых материалов преподавания, более живых и развивающих, в отличие от прежних «риторических и пиитических учений», новых способов изложения, которые уже прокладывают новую дорогу и в то же время не могут найти для себя «удовлетворительных» учебных пособий. Ученый подвергает критике составляемые в учебных заведениях рукописные записки, заменяющие учебники. «Большинство из них, – пишет В. Я. Стоюнин, – ниже всякой критики, некоторые представляют компиляцию из разных отдельных монографий, и очень немногие что-нибудь целое, в котором вы видите нечто, похожее на историю» [Стоюнин, 1864, с. 5]. В существующих же печатных хрестоматиях, по мнению ученого, трудно «приискать работу» учащимся старших классов; кроме того, хрестоматии не заменяют в необходимом объеме сами художественные тексты, теряя свою первоначальную целесообразность; учителю слишком много приходится читать в классе самому, чтобы иметь нужный материал для классных бесед и для домашних ученических работ [См.: Стоюнин, 1864, с. 273].

Список учебников словесности, принятый после долгих обсуждений педагогическим советом Первой Петербургской гимназии на 1867–1868 учебный год, свидетельствует, с одной стороны, о высоком уровне осведомленности учителей-словесников в области самых последних методических трудов и учебных пособий по предмету, а с другой – о значительном общем сегменте учебных пособий для средней и высшей школы. С точки зрения педагогов, новым требованиям Устава по предмету «русская словесность» удовлетворяли учебники А. М. Груздева, В. Я. Стоюнина, А. Д. Галахова, А. Г. Филонова, Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, Н. С. Тихонравова. Из восьми рекомендуемых в списке книг только четыре адресованы непосредственно средней школе, из них три пособия принадлежат Ф. И. Буслаеву, в том числе «Историческая хрестоматия» Ф. И. Буслаева, изданная в 1861 году для военно-учебных заведений. Хрестоматия представляет собой крупный по своему значению методический труд. В ней помещены отрывки рукописных и старопечатных сочинений, изданий из разных книгохранилищ России; расположены они в хронологическом порядке, так что всякий, занимающийся языком и литературой, мог проследить по хрестоматии развитие и изменение русского литературного языка. Многие памятники из этой хрестоматии были опубликованы впервые в России. Кроме того, каждый отрывок был снабжен в хрестоматии лингвистическими и историко-литературными примечаниями автора. В конце

издания приложены образцы народного говора в песнях «великоруссов, малоруссов и белоруссов». В предисловии к хрестоматии указана цель издания и значение примечаний. «Историческая хрестоматия церковно-славянского и древнерусского языка», – пишет Ф. И. Буслаев, – имеет двойное назначение: во-первых, служит руководством к изучению этих языков и, во-вторых, предлагает образцы для древнего периода нашей словесности» [Буслаев, 1861, с. 3]. В первом отношении Ф. И. Буслаев связывает хрестоматию со своим «Опытом исторической грамматики русского языка», во втором – с «Историей русской литературы» А. Д. Галахова, принятой в число учебных руководств для военно-учебных заведений. Ф. И. Буслаев подчеркивает важность примечаний хрестоматии: то, что в истории литературы и в грамматике излагается в систематическом порядке, то в примечаниях раздроблено применительно к каждой рассматриваемой в них статье. Учащийся, пользуясь примечаниями, непосредственно знакомится с памятниками словесности и самостоятельно выводит из чтения те результаты, которые потом находит в систематическом изложении «Грамматики» и «Истории литературы» [См.: Буслаев, 1861, с. 3]. В этих строках четко излагается научный метод Ф. И. Буслаева и его понимание задач преподавания словесности. В основу преподавания он ставит самостоятельную работу учащихся с художественным текстом.

Педагогическое применение известных хрестоматий

оспаривается В. Я. Стоюниным. Как пишет методист о хрестоматии Ф. И. Буслаева, «она драгоценна для филолога, она полезна для учителя, но для учеников она малопрактична» [Стоюнин, 1864, с. 252]. Ф. И. Буслаев, с точки зрения В. Я. Стоюнина, имеет в виду преимущественно историю языка и потому вносит в свою книгу много статей, интересных с филологической точки зрения, но не пригодных для учеников. «Вообще, – пишет далее В. Я. Стоюнин, – история языка есть специальность университетская, и вносить ее в круг учебных гимназических предметов было бы слишком ошибочно» [Стоюнин, 1864, с. 253]. «Русскую хрестоматию» А. Г. Филонова (1863 г.) В. Я. Стоюнин оценивает более строго. В ней методист не находит достаточного материала для заданий учащимся, отмечая только увеличение числа отрывков из разных стихотворений по отношению к существующим хрестоматиям. Что касается общих характеристик писателей, представленных в хрестоматии отрывками из филологических статей, они, по мнению В. Я. Стоюнина, скорее вредны для учеников: «Имея свой смысл в целой статье в связи с другими мыслями как выводы из фактов, они здесь являются по большей части фразами, не имеющими для учеников значения, так как те не знакомы с самими фактами» [Стоюнин, 1864, с. 268]. Таким образом, критика имеющихся хрестоматий связана, в первую очередь, с недостаточным количеством «педагогических» заданий в них, развивающих самостоятельность ученика.



В качестве примера учебника истории литературы с часто встречающейся в середине XIX века двойной адресностью, объединяющей гимназическую и университетскую аудиторию, следует назвать книгу А. Д. Галахова «История русской словесности, древней и новой» (1863 г.). Современники А. Д. Галахова также представляли его книгу как пособие для общего курса истории литературы в университетах и гимназиях со всем необходимым фактическим материалом [См.: Стоюнин, 1864, с. 6; Хрущев, 1872, с. 13]. Если характеризовать книгу А. Д. Галахова как традиционный для своего периода курс литературы, следует подчеркнуть большой библиографический и филологический перевес материала (при желаемом историко-литературном). Данная особенность стала типичной для всех известных университетских и гимназических курсов истории литературы вплоть до 70-х годов. На этом этапе, по нашему убеждению, *феномен двойной адресности учебника словесности трансформировался в отрицательный фактор функционирования предметной методики и дидактики*. Фактором торможения стало игнорирование в подобных учебниках возрастных и психологических возможностей учащегося, актуализированных к этому времени в целом ряде методических трудов.

Ряд учебников словесности пополняется в 1876 году пособием В. А. Классовского «Состав, формы и разряды словесных произведений», использовавшегося в старших классах гимназии, но не связанного жестко с программами сло-

весности. Пособие, по авторской ремарке, написано «применительно к практическому преподаванию словесности». В. А. Классовский преднамеренно обходит исторический курс словесности, ссылаясь на уже имеющиеся разнообразные учебники и хрестоматии, построенные по историческому принципу (учебники Ф. И. Буслаева, А. Д. Галахова, В. П. Скопина). Для автора не менее важным, чем историческое освещение литературного процесса, представляется тезис – «каждое литературное произведение, прежде всего, есть словесно выраженная деятельность психических сил» [Классовский, 1876, с. 2]. Исходя из этого, по мнению автора, сообщение ученикам важнейших сведений из описательной психологии и элементарной логики входит в задачи преподавателя словесности. Заметим, что к концу столетия психолого-педагогический материал учебников разрастается до самостоятельного учебного предмета «педагогика» в гимназическом курсе, занимая значительный объем программы в выпускном классе (2 урока в неделю). Тесные взаимосвязи педагогики и словесности декларируются в учебном плане по педагогике: «...побуждать учащихся к наблюдениям над проявлениями душевной жизни детей и пользоваться лучшими произведениями изящной словесности для иллюстрации психологических теорий» [Сб. правил и подробн. программ, 1907, с. 61]. Подобная взаимосвязь педагогики и словесности, прописанная в гимназической программе, по нашему убеждению, стала немаловажным условием включения пе-

дагогике отдельной дисциплиной в курс гимназии, еще раз актуализируя словесность как предметный центр гуманитарных знаний.

Таким образом, появляющиеся в 70-е годы учебники словесности средней школы создавались в русле двух различных методологических установок. Одна часть учебников выполняла роль пособий для подготовки к историко-литературному курсу университета, в другой – обязательной частью являлся широкий психолого-педагогический аппарат, включающий категории педагогики, логики, вопросы восприятия литературы школьниками, что, безусловно, реализовывало прогрессивные методические идеи преподавания словесности в средней школе. Отсутствие дополнительных вступительных экзаменов в университет в этот период означало автоматический переход успешного выпускника гимназии (с оценкой не ниже «4» по русскому языку в аттестате) в студенты историко-филологического факультета; исходя из этого, учебники словесности для V, VI и VII классов гимназии являлись одновременно и пособиями для подготовки к университету.

Одним из достоинств «Хрестоматии для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками» Н. Бунакова (1872 г.) является «помощь в самообучении, особенно важная для молодых людей, которые готовятся к поступлению в высшие учебные заведения без помощи преподавате-

ля» [Бунаков, 1872, с. 1]. Учебник-хрестоматия Н. Бунакова открывает линию учебных пособий словесности по подготовке абитуриентов к поступлению в университет, характерной особенностью данной хрестоматии, составленной в строгом соответствии с учебным планом гимназий Министерства народного просвещения, является большое число «избранных образцов» современной литературы.

С конца 70-х годов преемственность среднего и высшего литературного образования регулярно документируется в официальных «Сборниках», публикующих правила для поступающих в высшие учебные заведения. За счет выхода в свет «Сборников» преемственность литературного образования переходит из имплицитного качества программ словесности в очевидный принцип. Прежде всего, соотносимость и взаимозависимость курса словесности в средней и высшей школе подтверждается рекомендацией одних и тех же методических трудов и учебников по русскому языку и словесности как для выпускников-гимназистов, так и для высшей школы. Для желающих подвергнуться испытанию в объеме гимназического курса по русскому языку и словесности в официальном «Сборнике» (1879 г.) предлагаются «Учебник русской грамматики» Ф. И. Буслаева, «Руководство для исторического изучения произведений русской литературы» В. Я. Стоюнина, «Словесность в образцах и разборах» В. И. Водовозова, «Пособие при изучении образцов русской литературы» А. Попова [См.: Сб. всех программ,

1879, с. 437]. Те же учебники рекомендованы в разделе «Выпускной экзамен по русскому языку и словесности» для учительских институтов [См.: Сборник всех программ, 1879, с. 434]. Анализ рекомендуемой сборниками литературы свидетельствует о новом витке развития взаимосвязей методики словесности средней и высшей школы: теоретические труды ученых-методистов В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова в этот период рекомендуются как практические пособия для подготовки выпускника гимназии к университету.

*Восьмидесятые годы* становятся новой вехой в развитии историко-литературной науки вообще и в преподавании словесности, в частности. Появляются научные труды по исследованию устной и письменной литературы с древнего периода по XVIII век, курсы истории русской литературы [См. труды А. Д. Галахова, Г. Э. Караулова, И. Я. Порфирьева, О. Ф. Миллера, П. Н. Полевого]. В этот период среди учебников словесности появляются пособия по теории словесности нового качества. Они далеко отстоят от риторик и пиитик начала столетия. Как отмечал В. П. Острогорский, в эти годы «без изучения теории словесности в старших классах нельзя говорить о целостном литературном образовании» [См.: Острогорский, 1885, с. 51]. К 14–16-летнему возрасту (V класс), по логике ученого, учащиеся приобретают грамотность, навыки свободно выражаться устно и письменно, обогащают себя знанием многих художественных образцов. К этому времени литературное образование сосредоточивает-

ся на теории словесности и истории отечественной литературы.

Примером традиционного учебника по истории словесности для высшей школы, где предметом исследования является русская народная словесность, можно считать «Введение в историю русской словесности» (1896 г.) П. В. Владимирова, профессора Университета Св. Владимира. Цель пособия объясняется самим автором: «Издавая в печать часть курса (введение в русскую народную поэзию), я имел в виду восполнить недостатки сжатого и неполного изложения этих отделов в известных лучших пособиях по истории русской литературы – А. Д. Галахова и И. Я. Порфирьева» [Владимиров, 1896, с. 3]. Автор имеет в виду учебник А. Д. Галахова «История русской словесности, древней и новой» (1863 г.) и книгу И. Я. Порфирьева «История русской словесности» (1891 г.). Эта важная для автора корреляция собственного учебника и книг А. Д. Галахова и И. Я. Порфирьева, предназначенных, в первую очередь, для университетов, дает нам право видеть в его книге пособие для студентов. Введение учебника состоит из двух глав, в которых рассматриваются методы изучения истории литературы, источники и пособия по истории русской литературы, ее периодизация. Вторая глава представляет этнографический очерк языческой Руси. По мнению современников, книга П. В. Владимирова заслуживает внимания в силу «достаточно подробного обозрения такого трудноизлагаемого предмета,

как русская народная поэзия» [См.: Русский филологический вестник, 1897, с. 275]. На наш взгляд, книга П. В. Владимиорова является характерным учебником высшей школы конца XIX века, традиционно подробно рассматривающим древний период русской словесности при имеющемся дефиците пособий по новейшему ее периоду.

Отсутствие целостных курсов по истории русской литературы в высшей школе вело к последующему сбою в преподавании гимназическом. Исследователь XIX века И. П. Хрущев, профессор того же Университета Св. Владимира, замечает: «Вчерашний студент, приходя в среднее учебное заведение, приносил туда и свои академические предпочтения, древнюю литературу и народную словесность, которая вытесняла отечественных классических “образовательных” писателей» [Хрущев, 1872, с. 4].

По свидетельству современных ученых-филологов, одной из самых последовательных историко-литературных концепций, отраженных в учебниках высшей школы, стала концепция академика А. А. Пыпина [См.: Николаев, 1980, с. 138]. А. А. Пыпин органически усвоил идею преемственности в историческом развитии литературы. Всякое преобразование в общественной и умственной литературной сфере, как бы ни казалось оно неожиданным по своему характеру и по силе, готовилось, по его мнению, заранее и носило в себе элементы предыдущего развития. Вытекающее из этого понимание задач истории литературы отличалось большой широ-

той и новизной для своего времени. А. А. Пыпин ощущал потребность времени «ближе изучить фактическое содержание литературы, ее источники и ее отношение к жизни общества» [*Пыпин. История*, 1899. Т. 4, с. 404]. В концепции А. А. Пыпина привлекает идея непрерывности исторического и культурного развития России. Ученый настаивает на непрерывности и преемственности литературного развития, не знающего резких перемен, при котором «новое явление обыкновенно готовится задолго, проявляясь лишь мало заметными признаками, которые только после известного промежутка созревания являются деятельной силой: в конце одного периода уже готовятся факты периода дальнейшего и в этом последнем, с другой стороны, продолжают оживать факты предыдущего» [*Пыпин. История*, 1898. Т. 1, с. 59].

В начале XX века развитие историко-литературного процесса привело к значительному увеличению объема сведений в популярных гимназических учебниках В. Ф. Саводника, А. И. Незеленова, П. В. Смирновского, В. В. Сиповского. Серьезной критике на этот счет подверглись «Очерки по истории русской литературы XIX века»

В. Ф. Саводника (1906 г.). Пройти основательно учебник, первая часть которого (от Н. М. Карамзина до Н. В. Гоголя) составляла 406 страниц убористого текста, не представлялось возможным. «Вероятно, его приходится изучать в отрывках, – отмечал А. В. Барсов, – но тогда это уже не история литературы» [Барсов, 1916, с. 552]. Для успешного осво-



ения литературы в школе, размышляет А. В. Барсов, нужны не университетские лекции, не знакомство с Гегелем и мировой литературой, как это предлагает В. Ф. Саводник, нужно, в первую очередь, пробудить интерес к знанию. Сообщение сведений о летописях, о легендах, послуживших источниками баллад, переведенных В. А. Жуковским, сличение их русского текста с немецким, теория ложноклассицизма со ссылками на Буало излишни. Методист называет такие знания для гимназиста призрачными, псевдонаучными. Что же кроется за метафорой А. В. Барсова «пробудить интерес к знанию»?

Метод, который, в логике А. В. Барсова, сможет преодолеть излагающий (университетский) принцип учебников, – это метод индуктивного обобщения. «Вопросы и ответы, возникающие у ученика сначала полусознательно (и даже за пределами сознания), нужно торопиться ввести в сферу ясного сознания: необходим метод эвристически-индуктивный» [Барсов, 1916, с. 553]. А. В. Барсов переформулирует главную цель изучения литературы в школе: все гимназические дисциплины русского языка должны содействовать всестороннему изучению произведений. Произведение должно разбираться с позиций фонетики, этимологии, синтаксиса, литературы, затем должно происходить обобщение с применением индукции. Обобщения, утверждает А. В. Барсов, это – научные знания. Свою концепцию эвристического учебника словесности А. В. Барсов реализовал в «Очерках

из истории русской литературы», состоящих из двух параллельных курсов – эвристического и излагающего (1911 г.). Для устранения пассивного заучивания, для самостоятельности учеников А. В. Барсов использует «изыскательную», сократическую форму. Все работы в эвристическом курсе распадаются на два вида: на индуктивные и дедуктивные. Индуктивные предназначаются «для извлечения знаний из литературных произведений». Одни из них обобщают элементы отдельных сочинений автора; другие – дают характеристику общества. Дедуктивные работы служат для закрепления и проверки знаний, дают образцы планов и упражняют в развитии (устном и письменном) и комбинировании мыслей [См.: Барсов, 1916, с. 587–588]. Этого достаточно, как подчеркивает методист, для ученика среднего учебного заведения.

Обострившаяся в начале XX века проблема стирания различий между гимназическим и университетским учебником литературы стала постоянной темой филологической периодики. В 1915 году на страницах «Филологических записок» выступил со своей статьей А. Н. Вознесенский. В статье «Несколько мыслей о преподавании русской литературы в средней школе» он прямо говорит о нежелательном тождестве программ и учебников гимназии и университета: «Если мы познакомимся с «реальными» программами по русской литературе в средней и высшей школе, то не раз натолкнемся на один факт довольно странного свойства. Оказывается,

что в некоторых случаях, правда не частых, разницы между объемом и характером курсов, проходимых, с одной стороны, в средних учебных заведениях, преимущественно по новой русской литературе, а с другой, в высших, особенно на первых четырех семестрах, почти никакой нет» [Вознесенский, 1915, с. 781]. В качестве примера методист приводит два учебника В. В. Сиповского: «Историю русской словесности» для университетов и его же «Сокращенный курс истории русской словесности» для гимназий (1912 г.). По характеру и обилию сообщаемых сведений, считает А. Н. Вознесенский, учебники В. В. Сиповского стоят как бы посередине между университетскими лекциями и школьными пособиями. С одной стороны, они близки к университетским курсам, а с другой – пригодны и для школьного употребления. Подобное смешение мешает как успешному преподаванию русской литературы в средней и высшей школе, так и развитию самой истории литературы как науки. Еще одним методическим просчетом представляется методисту изучение литературы в старших классах гимназии по определенным учебникам, в авторских трактовках и переложениях, которые по факту заменяют прочтение самого художественного текста. «В одних заведениях русскую литературу проходят по В. Ф. Саводнику, в других – по А. И. Незелену, в третьих – по В. В. Сиповскому, в четвертых – по П. В. Смирновскому и так далее, почти до бесконечности. К этому часто присоединяются еще личные добавления преподавателя

в виде оценки того или другого художника с известной точки зрения, обычно – той, которая привилась к нему во время университетского обучения. В результате получается то, что одни ученики знают произведения того или иного писателя по В. Ф. Саводнику, или лучше в изложении В. Ф. Саводника, другие в изложении А. И. Незеленова, третьи – П. В. Смирновского и т. д. При этом знаменательно, но вместе с тем и чрезвычайно прискорбно то, что литературные произведения в изложении самого художника часто остаются совсем неизвестными» [Воскресенский, 1915, с. 778]. Выход из этого положения А. Н. Воскресенский видит в том, что в средней школе следует изучать факты художественного творчества, сопровождаемые элементарным объяснением, под которым методист понимает знакомство с биографией художника и литературными направлениями; в высшей же школе – оценивать литературные произведения с той или иной методологической точки зрения, то есть совместить все известные научные подходы к предмету [См.: Вознесенский, 1915, с. 782].

Таким образом, можно утверждать, что учебники литературы средней и высшей школы во второй половине XIX – начале XX века, сохраняя во многом содержательную и структурную близость, приобретали новые, дифференциальные направления. Главными процессами, реализующими преемственность в этой ситуации, стало создание моделей школьного учебника словесности с «педагогической основой», раз-

вивающей самостоятельную деятельность ученика по анализу произведения и конструирование принципов дифференциации учебников средней и высшей школы (принцип научного прагматизма для высшей школы и изучение художественного произведения в школе с элементарными объяснениями). Основным итогом упрочения регулятивной функции учебника словесности в период всего XIX – начала XX столетия становится содержательная унификация курса истории русской словесности как предмета средней и высшей школы.

## Выводы по главе V

Преемственные связи литературного образования на протяжении XIX–XX веков формировались как в теоретико-методологических концепциях, так и в русле практической методики (при создании учебно-методической базы предмета, а также в практике основных учебных форм – сочинений, литературных бесед и школьных лекций).

Особенности взаимосвязей историко-литературного курса средней и высшей школы с середины XIX века становятся одной из центральных методических проблем. Основными условиями упрочения взаимосвязей среднего и высшего литературного образования, выдвигаемыми в методических концепциях, являлись: изменение пропорций курса древней и современной отечественной литературы в программе старших классов гимназии, отказ от гипертрофированного курса древней литературы; формулирование смысловых различительных доминант изучения литературы в высшей школе (историческая полнота курса) и в средней школе (эпизодический курс); создание «сквозьступенчатых» прогностических концепций литературного образования, в которых конечная цель изучения литературы связывается с эстетическим развитием общества в целом.

Сочинение стало основной учебной формой, осуществлявшей прямые взаимосвязи литературного образования

средней и высшей ступени: в продолжение всего XIX и в начале XX века оценка за сочинение являлась главным критерием уровня знаний абитуриента. Резюмируя развитие сочинения в контексте всего литературного образования (и в высшей, и в средней школе), следует отметить, что наряду с его последовательным совершенствованием отмечались и существенные методические неудачи, вызванные преобладанием репродуктивных подходов; доминированием в методике «русского сочинения» идей эллинизированной школы; существенной разницей между практикой сочинения в школе и в целом прогрессивными министерскими рекомендациями; массовым распространением посредственных пособий (публикацией готовых типовых сочинений и планов-конспектов, воспроизводящих содержание произведения). По этим причинам выпускное сочинение, являвшееся содержательным и методическим средством взаимосвязи средней и высшей школы, теряло свои позиции. Главной задачей на этом этапе стало внедрение продуктивной методологии сочинения как вида учебной деятельности. В работах С. Н. Брайловского, В. А. Истомина, А. А. Филонова, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Л. И. Шумиловского, С. С. Ларионова, А. Д. Алфёрова, В. В. Голубкова предлагался целый ряд мер, разрешающих противоречия сложившейся практики сочинения, а именно: использование большего выбора тем; актуализация сочинения как своеобразной исследовательской задачи; четкое соответствие тематики сочинений и психоло-

го-возрастных особенностей учащихся; вывод сочинения за рамки абсолютного измерителя литературных способностей учащихся, более активное использование для этого других форм работы, в частности литературных бесед.

Итоговое сочинение, исходя из известных тематических классификаций, проверяло степень владения слогом, а уже потом историко-литературные знания, и это, безусловно, следует учитывать, определяя характер литературных умений и навыков абитуриентов. Рассматривая восьмой класс как переходную ступень к работе в высшей школе, целый ряд методистов (С. С. Ларионов, Л. И. Шумиловский, А. Д. Алфёров, В. В. Голубков) предлагали заменить классные сочинения на домашние, повысив требования к их уровню. Главными условиями успешности сочинения в концепциях методистов были: использование развернутого списка дополнительных пособий для его написания, предлагаемых в авторитетных пособиях; индивидуализация тем сочинений; углубленная работа над планом сочинения на историко-литературную тему. Все три условия демонстрировали строго научный подход к форме сочинения, которое продолжало оставаться чрезвычайно важной формой и на этапе поступления в высшую школу, и позже, во время обучения в ней.

Содержание курса истории русской литературы еще не вошло в стабильную тематику самостоятельных сочинений слушателей высшей школы, предпочтения новоевропейской и античной литературы сохранялись. В то же время доста-



точная методическая разработанность сочинения, регулярность его использования в старших классах и во время учебы в университете, выход в темах и дополнительной литературе за пределы обязательных программ средней школы – позволяют считать владение навыком сочинения основой для продолжения литературного образования в высшей школе. Вместе с тем общегуманитарная направленность сочинений в старших классах (наряду с литературными темами были распространены исторические, географические, морально-нравственные, естественнонаучные темы) свидетельствовала о *неспециальном* характере обучения письменной речи на уроках словесности. Данный неспециальный характер обеспечивал устойчивые навыки письменной речи как при обучении в высшей школе любой, в том числе филологической, специализации, так и вне стен высшей школы, в кругу широких социальных обязанностей выпускника гимназии. Анализ сочинения как основной формы развития письменной речи в средней и высшей школе позволил выявить **закономерность** его развития в российской методической традиции:

- функционирование сочинения одновременно в качестве итоговой формы проверки литературных компетенций гимназиста и главного оценочного критерия при поступлении в высшую школу любой специализации обусловило конституирующее значение сочинения для русской школы в течение всего XIX – начала XX века. С приходом в гимна-

зию литературных бесед начала складываться отечественная методика внеклассных занятий литературой, ориентированных на дальнейшее обучение в высшей школе. Опережающими школу академическими методами литературной беседы являлись система докладчиков, реферирование, оппонирование, возможность свободной дискуссии, добровольность участия. «Литературность» бесед в первой половине XIX века обеспечивалась не столько содержанием материала, к ним привлекаемого, сколько самостоятельной редакторской и творческой работой учащихся с текстом. Методика литературных бесед, ставших регламентированным видом занятий словесностью с 40-х годов XIX века, опиралась в начальный период функционирования бесед на свободу выбора тем сочинений и рефератов.

Темы бесед в 50-е годы (пироговская методика) напрямую связывались с историко-литературным курсом, опирались на высокий научный уровень пособий и справочников, используемых при подготовке к занятиям, в содержание беседы внедрялся материал новейшей литературы. Оценка литературных бесед во второй половине XIX века превышает обычный уровень внеклассных занятий словесностью: это подтверждается возможностью замещения итогового выпускного сочинения рефератом, подготовленным для беседы. При всей декларируемой «необязательности» бесед их влияние и на программный курс словесности, и на формирование (пользуясь современными дефинициями) итоговых литера-

турных компетенций выпускника оценивается высоко. Использование в беседах произведений новейшей литературы, еще не включенных в школьные программы, во многом восполняло традиционное «отставание» школьных программ от развития историко-литературного процесса.

Начиная с 80-х годов метод литературной беседы обретает второе рождение в концепциях отечественных методистов: В. А. Истомина, В. П. Острогорского, Ц. П. Балталона, А. Е. Грузинского, Г. К. Дорофеева, А. Д. Алфёрова, В. В. Голубкова, Ф. П. Сушицкого. Темы бесед связываются исключительно с литературным материалом, для них предлагаются произведения новейших авторов: И. С. Тургенева, А. Н. Островского, И. А. Гончарова, Н.А Некрасова, Л. Н. Толстого. И система «руководящих» вопросов, и строго литературная тематика, и внедрение в темы бесед новейшей отечественной литературы, не входившей на данный момент в школьные программы, позволяют считать литературную беседу 80-х годов переходной учебной формой, содержащей как традиционные школьные, так и академические приемы высшей школы. К 90-м годам практика литературных бесед представляла литературно-критический разбор крупных художественных произведений, производившийся в строго определенной последовательности. Новизна методики бесед начала XX века сводилась к серьезной разработке тем для бесед, не повторявших логику классных занятий. Отходя от обязательной на уроках последовательности изучения писа-

теля (от биографии к произведениям), методисты предлагали свои подходы: А. Е. Грузинский настаивал на обнаружении *свободного интереса* к тем или другим вопросам знания; Ц. П. Балталон выдвигал в качестве методической основы беседы руководящие вопросы; А. Д. Дорофеев предлагал для обсуждения вопросы преимущественно логического характера; В. В. Голубков останавливался на выборе вопросов, важных не с научной, а с социальной точки зрения; Ф. П. Сушицкий считал беседы средством разгрузки растущего историко-литературного обязательного курса за счет использования в беседах сквозных тем курса.

Необходимо отметить, что литературные беседы, начиная с методики их проведения М. Н. Мусиным-Пушкиным и Н. И. Пироговым, не ограничивались историко-литературным материалом и не соотносились только с ним. В подготовке литературных бесед под руководством учителя-словесника принимали участие все педагоги гимназии. Беседы, называясь литературными, предполагали выработку у учащегося навыка изложения суждений не только о художественной литературе, но и о других гуманитарных темах и предметах гимназического курса. Литературные беседы, имеющие так же, как сочинения, широкую гуманитарную тематику, решали метапредметные задачи, их общеобразовательное и развивающее значение далеко выходило за пределы дисциплины «словесность».

Специфика школьной лекции состояла в постоянном со-

четании элементов лекции и литературной беседы. Методическая функция школьной лекции обосновывалась не возрастом учащихся, а степенью востребованности на лекции продуктивного мышления ученика. Актуальность лекционного метода на уроке литературы была детерминирована условием: пользоваться лекцией тогда, когда остальные методы малоэффективны (например, на вступительных и заключительных занятиях по целостным разделам курса). Сочетание этих методов было нацелено на методы изучения историко-литературного курса в университете. Общая **закономерность** развития литературных бесед и лекций в средней школе одновременно, как формы и метода литературного образования, состояла в следующем: широкое использование в литературных беседах и школьных лекциях академических приемов высшей школы обусловило их пропедевтическую направленность, обеспечивающую скорейшую адаптацию гимназиста к методам обучения литературе в высшей школе. Однако активное использование лекции на уроке словесности не исчерпывалось категорической подчиненностью лекции задачам последующего обучения на историко-филологическом факультете. Напротив, значительная концентрация в лекции историко-литературного материала позволяла представить историко-литературный процесс целостно, без купюр, для всех учащихся, независимо от их мотивированности (или немотивированности) на обучение в университете. Осознанно жертвуя подробностями, отечественные мето-

дисты-словесники настаивали на необходимости системных познаний в истории русской литературы для учащихся всех разновидностей средней школы, считая литературу основой национальной культуры, а не спецпредметом гимназии или историко-филологического факультета.

В течение всего XIX века в методике предпринимаются попытки преодоления сложившейся структурной близости учебников гимназий и университетов. Процессы развития отечественной литературы и интенсивное развитие методической мысли обусловили ряд закономерностей, свойственных этому периоду развития учебников словесности обеих ступеней:

последовательное движение гимназических и университетских учебников от логики эстетического анализа к историко-литературному изложению материала;

использование периодизации историко-литературного процесса в качестве структурного принципа учебников;

объединение в целостную область словесности истории литературы и истории просвещения России;

отражение в учебниках *эволюции понятия «словесность»*.

Специфически «школьными» принципами создания учебников словесности в этот период становятся: включение психолого-педагогических сведений, углубляющих восприятие художественных произведений; актуализация жанра учебника-хрестоматии.

Функциональной особенностью учебника словесности

высшей школы первой половины XIX века является его двойная адресность, не предполагающая дифференциации на студенческую и гимназическую аудитории. Первым адресным учебником истории русской литературы для высшей школы можно признать «Историю русской словесности, преимущественно древней» С. П. Шевырёва (1846 г.). Фактором, сдерживающим методическое обеспечение изучения литературы в высшей школе, стало продолжительное отсутствие (вплоть до 40-х годов) учебников с целостным, включающим все периоды развития словесности, историко-литературным курсом. Наиболее целостной концепцией освещения национального историко-литературного процесса стала концепция А. А. Пыпина, ставившего на первый план идею преемственности отдельных этапов в историческом развитии литературы.

Учебники литературы средней и высшей школы во второй половине XIX – начале XX века, сохраняя во многом общее содержание, приобретали новые, дифференциальные направления. Методика средней школы разрабатывает новые модели учебника словесности, опирающиеся на «самодеятельность» учащихся в процессе анализа текста и включение широкого психолого-педагогического аппарата (В. Я. Стоюнин, В. А. Классовский). Такой «педагогический» принцип составления учебника словесности ложится в основу появляющейся позднее четкой дифференциации учебников словесности для средней и высшей школы.

В начале XX века развитие историко-литературного процесса приводит к значительному увеличению объема сведений в популярных гимназических учебниках В. Ф. Саводника, А. И. Незеленова, П. В. Смирновского, В. В. Сиповского, что делает их в большой мере калькой университетских курсов. Осознавая эту тождественность как серьезную методическую проблему, требующую своего решения, ученые разрабатывают новые модели учебника словесности. Для средней школы предлагается эвристический учебник словесности с большой долей самостоятельной деятельности учащегося по анализу текста (А. В. Барсов); для высшей школы – учебник, оценивающий литературные произведения с той или иной методологической позиции на основе «научного прагматизма» (А. Н. Воскресенский). Таким образом, при сохранении на протяжении всего XIX и в начале XX века в значительной мере «неделимого» методического обеспечения преподавания словесности в гимназиях и университетах дальнейшее развитие преемственности литературного образования следует связывать все же с процессами дифференциации учебника средней и высшей школы. **Закономерность** функционирования учебника словесности в XIX – начале XX века состояла в том, что исторически обусловленная близость учебника словесности средней и высшей школы детерминировала его развитие как перманентный процесс формирования в учебной книге средней и высшей степени собственных, дистантных, методических задач при со-



хранении общей историко-литературной логики.

Результаты анализа преемственных связей литературного образования в течение XIX – начале XX века приводят к выводу о том, что после завершения *регулятивной стадии* (1804–1835 гг.) процесс преемственного обучения литературе приобретает методологический, концептуальный характер. Создаются новаторские программы, учебники, методические концепции преемственности, структурируются переходные (от средней к высшей школе) практические формы обучения предмету. Все это позволяет определить период 1835–1917 годов в контексте исследования как *методологическую стадию развития преемственных связей среднего и высшего литературного образования*.

**Общие закономерности** развития преемственных связей среднего и высшего литературного образования, выявленные в процессе анализа российской методической традиции конца XVII – начала XX века, формулируются в итоге следующим образом:

- *динамика развития и уровень преемственных связей среднего и высшего литературного образования зависят от сбалансированности научно-методического обеспечения процесса преподавания литературных дисциплин и нормативно-организационных мер по институционализации средней и высшей ступеней обучения;*
- *изначальная содержательная близость учебной книги предметного литературного центра средней и высшей*

*ступени обусловила в дальнейшем устойчивую преемственность учебников гимназий и университетов и, как следствие, корреляцию историко-литературных курсов обеих ступеней;*

- определение гимназии в качестве базовой подготовительной ступени для поступления в университет в российской традиции обусловлено достигнутым соответствием уровня литературной подготовки выпускника гимназии требованиям высшей школы.*

# Заключение

Необходимость поиска рациональных путей взаимообусловленного функционирования среднего и высшего литературного образования в русле развития непрерывного образования требует обращения к отечественным корням, к осмыслению методических традиций формирования преемственности обучения литературе между средней и высшей школой.

На протяжении длительного периода развития идеи преемственности литературного образования в российской методической традиции XVII – начала XX века происходили характерные процессы, требующие детального теоретического изучения на основе многофакторного междисциплинарного анализа развития идеи преемственности в образовании, включающего философские, социологические, психологические и дидактические обоснования. Междисциплинарный подход обусловил авторскую трактовку и сущностную характеристику концепта «методическая традиция». Определение основной научной задачи методики литературы – открытия закономерностей процесса обучения литературе – стало основой для определения научной задачи историко-методических исследований в области методики литературы как *детерминации динамики основных закономерностей процесса обучения литературе и их актуализации в*

*новой (современной) методической реальности*. Интегрированное осмысление познавательной и педагогической традиции, а также вопросов историко-методического знания позволило сформулировать определение *методической традиции как многомерной функции объективного наследования закономерностей преподавания литературы, реализующейся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах литературного образования*.

Развитие преемственных связей литературного образования – от истоков их формирования на имплицитном уровне (уровне идей) до утверждения преемственности базисным принципом методики – детерминировано вполне определенными закономерностями. Логика настоящего исследования была подчинена анализу формирования этих закономерностей, выявлению причинно-следственных связей и оценке результатов взаимовлияния основных факторов преемственности.

Избранный системно-исторический подход позволил выявить особенности и тенденции формирования преемственных связей литературного образования на разных диахронических стадиях и предложить историко-функциональную периодизацию стадий, включающую следующие наименования: *эмпирическая, декларативная, регулятивная и методологическая*. Так, анализ процесса развития среднего и высшего литературного образования в греко-латинских школах

и Славяно-греко-латинской академии в конце XVII – начале XVIII века стал смысловым контуром для дефинитивной и содержательной характеристики первой диахронической стадии, определяемой нами как *эмпирическая*. Данная стадия представляет *первоначальное установление взаимосвязей между дисциплинами предметного литературного центра на формирующейся в конце XVII – начале XVIII века средней и высшей ступенях обучения*. Институциональные устремления государства по созданию греко-латинских школ, утверждение «семи свободных мудростей» и предметного литературного центра, методические разделы педагогических трактатов, создание учебников литературного центра (от азбуковников до пиитик), эмпирическая система приемов изучения художественного текста подготовили методическую базу для развития предметного литературного центра в Славяно-греко-латинской академии, первом высшем учебном заведении. Внутри эмпирической стадии были выявлены следующие *закономерности* развития преемственных связей литературного образования:

- методика предметов литературного центра в начальном периоде своего развития обуславливалась необходимостью выполнения утилитарного церковно-государственного заказа, что ограничивало развитие литературных дисциплин во всех протомоделях средней и высшей школы;
- первоначальные связи среднего и высшего литературного образования базировались на грамматике, риторике и

пиитике как обязательных и содержательно тождественных (для средней и высшей школы) литературных дисциплинах;

- учебник предметного литературного центра в условиях неопределенности различий в уровнях начального и среднего, а также среднего и высшего литературного образования выполнял существенную регулятивную функцию, нормируя объем и осуществляя содержательную корреляцию литературных дисциплин на различных ступенях.

В период Петровских реформ и русского Просвещения (в течение всего XVIII века) закономерности развития преемственности при обучении литературным дисциплинам на средней и высшей ступени формировались в процессе институционализации практически единичной модели литературного образования, которая была введена в контекст исследования как *университетская модель*. Наряду с университетской моделью, значимые процессы для развития связей литературного образования происходили также внутри структуры духовной академии и в ходе формирования ступенчатой и возрастной адресности учебников литературного центра. К *закономерностям*, выявленным в процессе анализа особенностей развития литературного образования XVIII века (декларативная стадия), можно отнести следующие взаимозависимости:

- оформление первоначальных связей среднего и высшего литературного образования в XVIII веке обусловлено появлением университетской модели литературного образования

(на базе Академического и Московского университетов), в которой разработка совместной методики преподавания литературных дисциплин университета и принадлежащих ему гимназий стала важным научно-методическим фактором;

- преемственная связь средней и высшей ступени обучения определялась качеством литературной подготовки учащихся. Недостаточный уровень литературной подготовки в главных народных училищах обусловил их дальнейшее замещение классическими гимназиями как звеном полноценной подготовки к продолжению литературного образования в университете;

- включение средней ступени литературного образования (низшей конгрегации) в структуру высшей духовной академии детерминировало создание первой непрерывной модели изучения литературных дисциплин (от средней к высшей школе) с продолжительным периодом их изучения (6 лет);

- динамика субъектного предназначения учебников литературного концентра (от просветительской безымянности до конкретной возрастной и ступенчатой адресности) обусловила начало процесса дифференциации содержания и объема литературных дисциплин средней и высшей школы.

Функционирование в данный период единичных образовательных структур, реализующих связи среднего и высшего литературного образования (Академический университет, духовная академия, Московский университет), определяет этот период как *декларативную стадию развития связей ли-*

*тературного образования.* Крайняя ограниченность числа учебных заведений на данной стадии не позволяла массово воспроизводить выявленные прогрессивные закономерности преемственности литературного образования. Немногочисленность гимназий в условиях XVIII века, несформированность взаимосвязей литературной подготовки гимназии и начальной школы, обращенность гимназии только к университетскому звену не позволяют, на наш взгляд, в полной мере считать единичные модели гимназии включенными в процесс преемственности литературного образования, находящегося в этот период на стадии декларации, проекта.

В начале XIX века недостаточность методической корреляции средней и высшей школы была в большой степени компенсирована официально санкционированным регулятивным контролем университетов над гимназиями. Кураторская функция, приданная университетам, позволила профессорско-преподавательскому составу хорошо ориентироваться в проблемах школьной методики, соизмерять содержание учебных курсов, находя смысловые и структурные точки сопряжения программ гимназий и университетов. Период санкционированного кураторства над учебным процессом гимназий со стороны университетов, со времени первого общего Устава гимназий и университетов (1804 г.) и до университетского Устава (1835 г.), определяется в контексте исследования *как регулятивная стадия развития связей среднего и высшего литературного образования, положив-*



*шая начало широким корреляциям среднего и высшего литературного образования.*

Анализ развития среднего и высшего литературного образования на регулятивной стадии свидетельствует о значительных нормативных и методических новшествах, касающихся отечественной словесности. К ним, в первую очередь, относятся: введение отечественной словесности в программы гимназий и университетов; создание кафедры российской словесности; введение «высшего филологического класса»; последовательная содержательная унификация отечественной словесности как на ступени средней школы, так и на ступени высшей; применение коррелирующих методических приемов в университетах и в старших классах гимназии; создание авторских программ отечественной словесности; внедрение инвариантных моделей преподавания литературы в средней и высшей школе; получение отечественной словесностью статуса обязательной дисциплины для всех специальностей высшего педагогического образования. Выявление особенностей развития связей литературного образования в средней и высшей школе на регулятивной стадии (1804–1835 гг.) позволило выделить следующие *закономерности*:

- санкционированный государством методический контроль университетов за развитием среднего литературного образования обусловил качественные изменения в статусе и темпах развития отечественной словесности как дисципли-

ны средней и высшей школы;

- копирование гимназической методики отечественной словесности в лицейской (высшей) модели литературного образования обусловило невозможность достижения лицейскими статусом высшей школы в российской традиции.

Развитие среднего и высшего литературного образования в период 40–90-х годов XIX века было детерминировано следующими *закономерностями*:

- методическое кураторство гимназии со стороны университета на начальном этапе ее массового внедрения (1804–1835 гг.) обусловило в дальнейшем интенсивное развитие и совершенствование методики преподавания словесности средней школы на протяжении всего XIX – начала XX века, а также ее перманентное ориентирование на методологию высшей школы;

- обязательность предмета «отечественная словесность» для высшего педагогического образования любой специализации обусловила последовательное распространение во второй половине XIX века единого для средней и высшей школы методологического подхода к изучению словесности, включающего как научные, так и воспитательные основания;

- содержательная и смысловая преемственность среднего и высшего литературного образования в течение второй половины XIX века реализовывалась за счет насыщенного итогового курса отечественной словесности в классической русской гимназии.

Анализ преемственных связей литературного образования в начале XX века детерминировал функционирование трех *закономерностей* развития преемственности, сформированных практикой преподавания словесности на данном этапе:

- отказ от обязательности курсов словесности в высшей школе любой специализации обусловил снижение общего уровня энциклопедической подготовленности выпускника высшей школы и негативно повлиял на целеполагание предмета в средней школе;

- дальнейшее сближение курсов словесности средней и высшей специальной школы в начале XX века было обусловлено формированием на обеих ступенях нового предметного ядра отечественной словесности – современной русской литературы;

- последовательная экспликация принципа непрерывного образования в русской школе начала XX века обусловила методологический, научный уровень решения вопросов преемственности среднего и высшего литературного образования.

Таким образом, в результате демократических преобразований 1900–1917 годов преемственность в изучении литературы от средней к высшей школе стала одним из ведущих принципов всей системы литературного образования. Активный период его развития в течение XIX – начале XX века завершился формированием широких корреля-

ций в процессах изучения литературы в средней и высшей школе, что явилось предпосылкой для создания в дальнейшем системы непрерывного образования. Результаты анализа преемственных связей литературного образования в течение XIX – начале XX века приводят к выводу о том, что после завершения *регулятивной стадии* (1804–1835 гг.) процесс преемственного обучения литературе приобретает методологический, концептуальный характер. Создаются новаторские программы, учебники, методические концепции преемственности, структурируются переходные (от средней к высшей школе) практические формы обучения предмету. Все это позволяет определить период, 1835–1917 годов в контексте исследования как *методологическую стадию развития преемственных связей среднего и высшего литературного образования*.

В работе определена роль и значение методического обеспечения в процессе преподавания литературы в средней и высшей школе и оценено влияние учебной литературы на формирование преемственных связей литературного образования, которые на протяжении XIX–XX веков формировались как в теоретико-методологических концепциях, так и в русле практической методики (при создании учебников, в практике применения основных учебных форм – *сочинений, литературных бесед, школьных лекций*). Особенности развития этих важнейших практических форм определили их функциональную роль в осуществлении взаимосвязей сред-

него и высшего литературного образования.

Анализ длительной практики *сочинения* как основной формы развития письменной речи в средней и высшей школе позволил выявить устойчивую *закономерность* развития этой формы в российской методической традиции, а именно: функционирование сочинения одновременно в качестве итоговой формы проверки литературных компетенций гимназиста и главного оценочного критерия при поступлении в высшую школу любой специализации обусловило конституирующее значение сочинения для русской школы в течение всего XIX – начала XX века.

Общая *закономерность* развития литературных бесед и лекций в средней школе одновременно как формы и метода литературного образования состояла в следующем: широкое использование в литературных беседах и школьных лекциях академических приемов высшей школы обусловило их пропедевтическую направленность, обеспечивающую скорейшую адаптацию гимназиста к методам обучения литературе в высшей школе.

В ходе источниковедческого исследовательского поиска выявлены не известные ранее структурные и содержательные особенности учебных планов и программ преподавания литературы гимназий, реальных училищ, университетов и педагогических институтов в период XIX – начала XX века за счет привлечения редких архивных и музейных сведений.

Выделена специфическая особенность формирования

преемственности литературного образования в российской традиции, выражающаяся в направленности вектора развития преемственных связей – от высших ступеней (академий и университетов) – к нижестоящим (гимназиям, реальным училищам и др.).

Выявлены основные методы и теории, реализующие преемственность среднего и высшего литературного образования середины XIX – начала XX века: теория литературных сочинений-проектов, близких к жанру научного реферата высшей школы; метод литературных бесед в старших классах школы, аналогичный практике научных семинаров высшей школы; лекционный метод в старших классах; теория нового «эвристического» учебника по литературе для старших классов гимназии, предусматривающего значительную степень самостоятельности учащихся при анализе текста; теория общеобразовательного значения предмета «литература» для высшей школы; обязательность литературы для всех факультетов; научная дифференциация целеполагания историко-литературных курсов гимназий и университетов.

Всесторонний анализ особенностей, тенденций и путей развития преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции конца XVII – начала XX века позволил выявить следующие основные закономерности, носящие общий для всех рассматриваемых диахронических стадий характер:

- динамика развития и уровень преемственных связей

среднего и высшего литературного образования зависит от сбалансированности научно-методического обеспечения процесса преподавания литературных дисциплин и нормативно-организационных мер по институционализации средней и высшей ступеней обучения;

- изначальная содержательная близость учебной книги предметного литературного центра средней и высшей ступени обусловила в дальнейшем устойчивую преемственность учебников гимназий и университетов и, как следствие, корреляцию историко-литературных курсов обеих ступеней;
- определение гимназии в качестве базовой подготовительной ступени для поступления в университет в российской традиции обусловлено достигнутым соответствием уровня литературной подготовки выпускника гимназии требованиям высшей школы.

Результаты исследования определяют новое направление, расширяющее границы известных корреляций среднего и высшего литературного образования. Дальнейшее изучение преемственных связей на историко-методическом материале XX века позволит включить выдвинутые в исследовании положения в общую парадигму закономерностей преемственности литературного образования, опирающуюся на осмысление целостной (в исторически обозримой ретроспективе) методической традиции.

# Библиография

1. Азбука. Начальное учение человеком хотящим учиться книг божественаго писания. Список второй половины XIX века // РГБ: ОР (Собрание Клепикова). 1866. № 21. 22 л.
2. *Александровский Г. В.* Чтения по новейшей русской литературе. Вып 1. Курс, читанный в VIII классе частной женской А. Т. Дучинской гимназии в Киеве. Киев: Типография П. Барского, 1903. 205 с.
3. *Александровский Г. В.* Чтения по новейшей русской литературе. Вып 1. Курс, читанный в VIII классе частной женской А. Т. Дучинской гимназии в Киеве. Киев: Типография П. Барского, 1903. 224 с.
4. *Алешинец И. А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. 346 с.
5. *Алфёров А. Д.* Десять чтений по литературе. М., 1903. 248 с.
6. *Алфёров А. Д.* Сборник вопросов по истории русской литературы (Курс средней школы) / А. Алфёров и А. Грузинский. М.: «Наследники бр. Салаевых», 1900. 57 с.
7. *Алфёров А. Д.* Родной язык в средней школе: Опыт методики. М.: Сотрудник школы, 1911. 556 с.
8. *Алфёров А. Д.* Русская литература XVIII века: Хрестоматия / А. Алфёров и А. Грузинский. 2-е изд., испр. и доп.



М.: Сотрудник школы, 1908. 498 с.

9. *Анненский И. Ф.* Образовательное значение родного языка // Русская школа. 1890. № 1. С. 21–44.

10. *Аннушкин В. И.* Риторика как учение о речи и русские учебные рукописные риторики // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. С. 206–213.

11. *Аннушкин В. И.* Эволюция предмета риторики в истории русской филологии, XI – середина XIX века: Дисс. докт. филол. наук. М., 1997. 442 с.

12. *Архангельский А. С.* Введение в историю русской литературы. Том первый. (Из лекций по истории русской литературы). Петроград, 1916. 489 с.

13. *Архангельский А. С.* История литературы как наука (Из лекций по истории русской литературы) // Русский филологический вестник. 1897. Т. XXXVIII. № 3–4. С. 60–81.

14. *Архангельский А. С.* Образование и литература в Московском государстве конца XV–XVII вв. Из лекций по истории рус. литературы. Вып. 1. Казань, 1898. 160 с.

15. *Архангельский В.* Педагогические очерки // Образование. 1897. № 3. С. 1–9.

16. *Архипова А. С.* Преемственность в образовании: социологический анализ: Дисс. ...канд. социол. наук. Екатеринбург, 2009. 165 с.

17. *Бабкин Д. С.* Русская риторика начала XVII в. // Труды отдела древнерус. литературы Института рус. литературы.

М. – Л.: Изд-во Академии наук, 1951. Т. VIII. С. 326–353.

18. *Байбаков А. Д.* (Апполос). Грамматика, руководствующая к познанию славено-российского языка. Печатана в Тип. Киевопечерския Лавры, 1794. 168 с.

19. *Байбаков А. Д.* (Апполос). Общий способ учения для всякого состояния свободных людей // В кн.: Роспись московских церквей, соборных, монастырских, ружных, приходских, предельных и домовых. М.: В универ. типографии Н. Новикова, 1781. С. 1–28.

20. *Байбаков А. Д.* (Апполос). Правила пиитическия, о стихотворении российском и латинском. В пользу юношества обучающагося поэзии в Московской славено-греко-латинской академии и для всех российскаго стихотворения любителей. 3-е изд. М.: В универ. типографии Н. Н. Новикова, 1785. 175 с.

21. *Баллер Э. А.* Преемственность в развитии культуры. М.: Наука, 1969. 259 с.

22. *Балталон Ц. П.* Недостатки действующей программы словесности в курсе реальных училищ и желательные изменения. М., 1896. 26 с.

23. *Балталон Ц. П.* Пособие для литературных бесед и письменных работ. М.: Типография Волчанинова, 1891. 68 с.

24. *Балталон Ц. П.* Пособие для литературных бесед и письменных работ. Изд. 5-е, дополненное. М.: Типография Волчанинова, 1905. 98 с.

25. *Баранников А. В.* Осуществление принципа преемственности при изучении советской литературы в 4–7 и старших классах средней школы: Дисс. канд. пед. наук. М., 1984. 217 с.

26. *Барсов А. В.* Задача преподавания литературы выбор материала, метод и приемы преподавания // Филологические записки. 1916. Вып. IV–V. С. 538–589.

27. *Барсов А. В.* Организация письменных работ в среднеучебных заведениях (Ученические сочинения) // Филологические записки. 1915. Вып. III. С. 414–448.

28. *Барсов А. В.* Очерки из истории русской литературы: Два параллельных курса. Тифлис, 1911. 257 с.

29. *Баталин Н. И.* Общий характер азбуковников XVII века // Филологические записки. Вып. I. Воронеж: В типографии Н. Д. Гольдштейн. 1873. С. 11–34.

30. *Батте Ш.* Начальные правила словесности. М., 1807. Т. 2. 442 с.

31. *Белоуссов И. М.* Чтение и разбор литературных образцов в средних учебных заведениях. Изд. 2-е. Орел: Типография Хализева. 1900. 110 с.

32. *Беньковская Т. Е.* Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: Дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2007. 526 с.

33. *Бецкой И. И.* План Коммерческого воспитательного училища: Санкт Петербург: Сенатская тип. 1772. 32 с.

34. *Бецкой И. И.* Привилегия и Устав Императорской Ака-

демии трех знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной Академии училищем. Санкт-Петербург, 1764. 22 с.

35. *Бецкой И. И.* Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного государынею императрицей Екатериной II. Санкт Петербург, При императорской академии наук, 1769. 68 с.

36. *Блок А. А.* Примечания к «Грамматике» М. В. Ломоносова // Собр. соч. М. В. Ломоносова. М. –Л., 1952. Т. 7. С. 801–861.

37. *Блок А. А.* Примечания к первой рукописной риторике М. В. Ломоносова // Собр. соч. М. В. Ломоносова М. –Л., 1952. Т. 7. С. 708–798.

38. *Богданова О. Ю.* Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. М.: Академия, 1999. 400 с.

39. *Боголюбов С. А.* Нужно ли преподавание русского языка и словесности как особого предмета в средней школе? Казань: Тип. Императ. ун-та, 1914. 26 с.

40. *Богомолов С. А.* Русская литература XIX столетия в средней школе (отгиск «Вестника воспитания» за 1911 г.). Кременец: Тип. В. Цвика, 1911. 21 с.

41. *Богословский Е. А.* Интерес изучения древней русской литературы. Лекция. Изд. 2-е. Екатеринодар, 1891. 56 с.

42. *Боно Э.* Латеральное мышление. СПб.: Питер, 1997. 315 с.

43. *Боно Э.* Рождение новой идеи: О нешаблонном мышлении / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. 143 с.
44. *Боргман А. И.* Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах // Приложение к циркулярам по Моск. учебн. округу за 1896 г. М., 1896. 72 с.
45. *Борн И. М.* Краткое руководство к российской словесности. Санкт-Петербург: Печатано в типографии Ф. Дрехслера, 1808. 162 с.
46. *Брайловский С. Н.* О школьном сочинительстве // Русский филологический вестник, 1910. № 1. Ч. II. С. 25–39.
47. *Брайловский С. Н.* Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в ср. учебных заведениях // Педагогический сборник (Часть неофициальная). Петроград, 1915. № 1. С. 1–46.
48. *Брайловский С. Н.* Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в ср. учеб. завед. // Пед. сборник (Часть неофиц.). Петроград. 1915. № 2. С. 130–151.
49. *Брайловский С. Н.* Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в ср. учеб. завед. // Пед. сборник (Часть неофиц.). Петроград. 1915. № 3. С. 265–291.
50. *Брайловский С. Н.* Один из пестрых XVII столетия // Записки Императорской академии наук. С.-Петербург. 1901. Том V. № 3. С. 34–81.
51. *Брайловский С. Н.* Федор Поликарпович Поликарпов-Орлов, директор Московской типографии // ЖМНП.

1894. № 9–11. С. 212–245.

52. *Брайловский С. Н.* Филологические труды Епифания Славинецкого // Русский филологический вестник. 1890. № 2. С. 236–250.

53. *Бруиллинский А. В.* О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. С. 39–56.

54. *Булгаков М.* История Киевской академии. С.-Петербург, 1843. 226 с.

55. *Бунаков Н.* Хрестоматия для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками. Воронеж: Типография Г. М. Веселовского, 1872. 94 с.

56. *Буслаев Ф. И.* Древнерусская литература и православное искусство. СПб.: Лига плюс, 2001. 352 с.

57. *Буслаев Ф. И.* Историческая хрестоматия церковно-славянского и древнерусского языков. М., 1861. 1823 ст.

58. *Буслаев Ф. И.* История общей литературы / Лекции, читанные в 1865/1866 учебном году в Московском императорском университете (рукопись). 152 с.

59. *Буслаев Ф. И.* История общей литературы / Лекции, читанные в 1866/1867 учебном году в Московском императорском университете (рукопись). 115 с.

60. *Буслаев Ф. И.* Лекции истории русской литературы за служ. профессора Ф. И. Буслаева (История литературы как наука и ее значение). М.: Императорский Московский уни-

верситет (рукопись), 1879. 224 с.

61. *Буслаев Ф. И.* Мои воспоминания // Русские методисты-словесники в воспоминаниях. Сост. В. С. Баевский. М.: Просвещение, 1969. С. 18–29.

62. *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. М.: Бр. Салаевы, 1867. 472 с.

63. *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. 248 с.

64. *Буслаев Ф. И.* Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских средне-учебных заведениях. Изд. журнала «Пантеон литературы». С.-Петербург, 1890. 64 с.

65. *Буслаев Ф. И.* Учебник русской грамматики, сближенной с церковно-славянской, с приложением образцов грамматического разбора: Для сред. учеб. заведений / Сост. Ф. Буслаев. Москва: Бр. Салаевы, 1869. 286 с.

66. *Быкова Т. А., Гуревич М. М.* Описание изданий, напечатанных кириллицей (1689 – январь, 1725 г.). М. –Л. 1958. С. 318–342.

67. *Былинин В. К.* Педагогическая функция древнерусской книжной поэзии // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси (Малоисслед. проблемы и источники): Сб. науч. тр. М.: Изд. АПН СССР, 1983. С. 45–54.

68. *Верещагин Ю.* Как понимать преподавание словесности в средней общеобразовательной школе // Педагогический сборник. 1901. № 3. С. 261–269.

69. *Веселовский А. И.* История европейских литератур XVI–XVII вв. Лекции А.И. Веселовского, читанные в осеннем полугодии, 1888/9 г. М., 1889. 223 с.

70. *Веселовский Ю.* Андрей Сиротинин. Беседы о русской словесности // Вестник воспитания (Раздел «Критика и библиография»). 1909. № 3. С. 1–8.

71. *Вессель Н.* Учебный курс гимназий. С.-Петербург: Тип. С. Степанинова, 1866. 39 с.

72. *Владимиров П. В.* Введение в историю русской словесности. Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира В. И. Завадского, 1896. 278 с.

73. *Владимирский-Буданов М. Ф.* Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств // ЖМНП. 1873. Октябрь. Отд. 2. С. 165–220.

74. *Водовозов В. И.* Древние языки в гимназии // ЖМНП. 1861. № 7–9. Отд. 1. С. 105–120.

75. *Водовозов В. И.* Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. СПб.: Типография Ф. Сущинского, 1868. 407 с.

76. *Вознесенский А. Н.* Несколько мыслей о преподавании русской литературы в средней школе по поводу книги А. Ю. Купалова «Литературные конспекты» // Филологические записки. 1915. Вып. V–VI. С. 776–784.

77. *Волков Л. В.* Типографская школа – первое крупное заведение в России // Просвещение и педагогическая мысль



Древней Руси (Малоисследованные проблемы и источники): Сб. науч. тр. М.: Изд. АПН СССР, 1983. С. 89–92.

78. *Вомперский В. П.* Риторика в России XVII–XVIII вв. М.: Наука, 1988. 180 с.

79. *Вомперский В. П.* Стилистическое учение М. В. Ломоносова и теория трех стилей. М.: Изд-во Московского университета, 1970. 210 с.

80. *Воюшина М. П.* Методика обучения литературе в начальной школе: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / [М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева]; под ред М. П. Воюшиной. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 288 с.

81. *Воюшина М. П.* Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: Монография. СПб: Изд-во «Сударыня», 2007. 320 с.

82. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск: Удмурт. университет, 2001. 303 с.

83. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.

84. *Галахов А. Д.* История русской словесности, древн. и новой. С.-Петербург, 1863. Т. 1. 596 с.

85. *Галахов А. Д.* История русской словесности, древней и новой. С.-Петербург, 1863. Т. 2. 336 с.

86. *Галахов А. Д.* Полная русская хрестоматия, или образцы красноречия и поэзии, заимствованные из лучших отечественных писателей. Ч. 1–2. М., 1843. 412 с.

87. *Галкин А.* Академия в Москве в XVII столетии. Москва: Типолитография товарищества И. Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1913. 97 с.

88. *Гегель Г.* Наука логики. М.: Мысль, 1998. 1067 с.

89. *Герасимов В. В.* Устранение чтения лекций в академической или университетской системе преподавания наук. СПб.: Тип. Голике, 1881. 92 с.

90. *Гершунский Б. С.* Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. 2001. № 10. С. 3–12.

91. *Гершунский Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 3–12.

92. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. М., 2002. 512 с.

93. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.

94. *Гетманская Е. В.* Взаимосвязи гимназического и университетского литературного образования в России XIX – начала XX века: Монография. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. 232 с.

95. *Гетманская Е. В.* Исторические взаимосвязи среднего и высшего литературного образования: Программа и методические указания к изучению курса. Для студ. филол. ф-та. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. 58 с.

96. *Гетманская Е. В.* Преемственность литературного образования в российской традиции: спецкурс. М.: Прометей, 2012. 68 с.

97. *Гетманская Е. В.* Преемственность литературного образования от средней к высшей школе в российской традиции XVII–XIX веков: Монография. М.: Экон-Информ, 2011. 213 с.

98. *Гетманская Е. В.* Словесность в средней и высшей школе: традиции преемственности (историко-методический очерк): Монография. М.: Прометей, 2013. 124 с.

99. *Глазунова А. И., Разина Е. А.* Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей: Пособие для млад. классов среднеучеб. заведений. СПб., 1898. 80 с.

100. *Глазунова А. И., Разина Е. А.* Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей: Клас. пособие для средних отделений начальных училищ. СПб., 1896. 64 с.

101. *Годник С. М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. 208 с.

102. *Годник С. М.* Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1990. 32 с.

103. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. Го с. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР. М., 1962. 495 с.

104. *Голубков В. В.* Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 2-е, перераб. издание. М., 1914. 200 с.

105. *Голубков В. В.* Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. Вып. I. Изд. Академии педагогических наук РСФСР. М.–Л., 1946. 176 с.

106. *Городчинов Г. Н.* Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности. В пользу и употребление обучающегося в Казанск. учебн. округе юношества. Казань: В Университетской типографии, 1813. 66 с.

107. *Грамматин Н. Ф.* Рассуждение о древней русской словесности. М.: В Университетской типографии, 1809. 32 с.

108. *Грановский Т. Н.* Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой системы // Наша учебная реформа. М., 1890. 315 с.

109. *Греч Н. И.* Опыт краткой истории русской литературы. СПб.: В типографии Н. Греча, 1822. 391 с.

110. *Греч Н. И.* Учебная книга российской словесности или Избранные места из русских сочинений и переводов в стихах и прозе: С присовокуплением кратких правил риторики и пиитики, и истории российской словесности. СПб.: В типографии издателя, 1819–1822. 663 с.

111. *Греч Н. И.* Учебная книга русской словесности или избранные места из русских писателей в прозе и стихах с присовокуплением правил риторики и пиитики и обозрение

истории русской литературы. Изд. 3-е. СПб., 1844. 334 с.

112. *Грузинский А. Е.* Литературные беседы в Пироговское время // Вестник воспитания. 1900. № 5. С. 108–127.

113. *Грузинский А. Е.* Литературные очерки: Данте, Шиллер, Гейне, Амброзиус, имп. Екатерина, Жуковский, Глинка, Тургенев, Толстой. М., 1908. 302 с.

114. *Грузинский А. Е.* Литературные чтения и беседы в нашей средней школе // Образование. 1897. № 2. С. 45–60.

115. *Грузинский А. Е.* Методика русского языка и литературы. Курс, читанный на Московских Высших женских курсах в 1916–1917 учебном году (издан по запискам слушательниц без просмотра автором). М.: Изд. историко-филологического факультета МВЖК, 1917. 122 с.

116. *Гуссов В.* К вопросу о выработке новых программ по русскому языку для реформируемой средней школы // Родной язык в школе. 1915–1916. № 4–5. С. 190–193.

117. *Даденков Н.* Новое педагогическое направление в Германии (Persönlichkeitspädagogik: Теорет. положения Гильдебранда, Линде, Шаррельмана и Ганс Берга). Киев: Тип. И. Н. Кушнерева и К°, 1912. 77 с.

118. *Данилов В. В.* Литература как предмет преподавания (Средняя и низшая школы – Учительские институты). М., 1917. 176 с.

119. *Дворников П.* Теория словесности: Учебник для сред. учеб. заведений, муж. и жен. учит. семинарий, высших гор. училищ и торговых школ по положению, 1872 г. М.: Маг.

«Сотрудник школ», 1911. 200 с.

120. *Демков М. И.* История русской педагогики. Часть I. Древне-русская педагогика (X–XVII вв.). Изд. 3-е, испр. М.: Тип. Г. Лисснера, 1913. 302 с.

121. *Державин Н. С.* Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. Петроград: Научное дело, 1917. 510 с.

122. *Десницкий В. А.* Методика преподавания литературы как наука // Ученые записки Государственного пед. института им. А. И. Герцена. Ленинград, 1936. Т. 2. С. 5–18.

123. Детская риторика, или Благоразумный вития: К пользе и употреблению юношества сочиненная. Москва: Университетская типография Н. Новикова, 1787. 50 с.

124. *Донин А. Н.* Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины XIX века: Дисс. ... докт. ист. наук. Саратов, 2003. 524 с.

125. *Дорофеев Г. К.* К вопросу о реформе средней школы: [По поводу циркуляра МНП от 4.11.1903]. Варшава: Тип. Варшав. учеб. окр., 1904. 68 с.

126. *Дорофеев Г. К.* О литературных беседах в средних учебных заведениях. Тифлис: Тип. К. П. Козловского, 1901. 53 с.

127. *Дорошкевич А. К.* Опыт методического построения урока словесности. Петроград – Киев, 1917. 58 с.

128. Древняя Российская виблиофика. Библиографическое описание. Сост. А. Н. Неустроевым. СПб.: Тип. «Обще-

ственная польза», 1874. 29 с.

129. Древняя Российская виблиофика. Изд. второе. М.: В типографии Компании Типографической. Часть VI, 1788. 506 с.

130. Древняя Российская виблиофика. Изд. второе. М.: В типографии Компании Типографической. Часть XVI, 1791. 434 с.

131. Духовный регламент. Киев: Киево-Печерская типография, 1823. 299 с.

132. *Евстафиев П. В.* Новая русская литература (от Петра до настоящего времени). Учебник для мужских и женских институтов, гимназий и учительских семинарий. СПб., 1877. 480 с.

133. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология: В 2 ч. Ч. 1. М.: АО «Аспект-пресс», 2000. 379 с.

134. *Есаулова М. Б.* Преемственность в профессиональном педагогическом образовании: современная интерпретация и научно-практическое обеспечение: Дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2005. 378 с.

135. *Житецкий П.* Теория сочинения с хрестоматией. Изд. восьмое. Киев: Тип. Университета Св. Владимира, 1911. 132 с.

136. *Житецкий И.* По поводу истории русской литературы в средней школе // Русская школа. 1900. № 10–11. С. 242–251.

137. *Жижина А. Д.* Преподавание литературы с опорой

на контекст – систему непрерывного литературного образования: Монография. М.: ИОСО РА О, 2002. 134 с.

138. Журнал Комиссии об учреждении народных училищ // Приложение. Предварительное рассуждение о народном в России просвещении. СПб., 1787. № 5. С. 109–134.

139. *Забелин И. Е.* Материалы для истории, археологии и статистики города Москвы. М.: Московская городская типография, 1884. Ч. 1. 1383 с.

140. *Забелин И. Е.* Материалы для истории, археологии и статистики города Москвы. М.: Московская городская типография, 1891. Ч. 2. 1607 с.

141. *Забелин И. Е.* Первое водворение в Москве греко-латинской и общей европейской науки. М.: В университетской типографии, 1887. 24 с.

142. Задачи школьных сочинений // Родной язык в школе. 1916. № 6. С. 274–276.

143. Закон Российской Федерации от 29 декабря, 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. М.: Эксмо, 2013. 208 с.

144. *Замотин И. И.* Программа курса лекций по русской народной словесности, для студ. III и IV курсов славянского отделения историко-филол. факультета Варшавского университета. Ростов-на-Дону, 1916. 14 с.

145. *Звонарева Л. У.* У истоков педагогических воззрений Симеона Полоцкого // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси (Малоисслед. проблемы и источники): Сбор-



ник научных трудов. М.: Изд-во АПН СССР, 1983. С. 64–75.

146. *Зеленецкий К. П.* История русской литературы для учащихся. Одесса: Тип. Л. Нитче, 1849. 236 с.

147. *Зизаний Л.* Грамматика словенска совершеннаго искусства осми частей слова и иных нужных. Вильна: Типография братства, 12 февраля, 1596. 96 л.

148. *Золотарев С. А.* О преподавании родного языка и литературы: приложение примерного плана для совместно-го преподавания истории и литературы. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1909. 82 с.

149. *Зорин М.* Об ученических сочинениях по Положению 31 мая, 1872 года училищах // Русская школа. 1900. № 10–11. С. 282–303.

150. *Иванов Н. И.* О русской словесности, как учебном предмете в гимназиях: (Докл. в заседании педагогического отдела литературного общества при Юрьевском ун-те). Юрьев, 1901. 22 с.

151. *Извеков Д.* Букварная система обучения в исходе XVII и начале XVIII столетия // Семья и школа. 1872. Кн. II. № 4. С. 723–751.

152. Известия АПН РСФСР (Вопросы истории русской педагогики). Труды института теории и истории педагогики / Отв. ред. В. Я. Струминский. Вып. 33. М., 1951. 216 с.

153. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений: университеты, гимназии и низшие училища // ЖМНП (Отдел «Современная летопись»). 1873. Ок-

тябрь. С. 111–160.

154. Извлечение из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников // *Никольский А.* Сборник стихотворений и басен для заучивания наизусть М.: Тип. Лиснера, 1890. С. 7–20.

155. Историческое известие о Киевской академии // Древняя Российская виблиофика. Изд. второе. Часть XVI. М.: В типографии Компании Типографической, 1791. С. 282–295.

156. *Истомин В. А.* К вопросу о практических занятиях (литературных беседах) по русскому языку // Русский филологический вестник. 1882. № 3. С. 115–173.

157. *Истомин В. А.* Пособие для литературных бесед и письменных работ. Составитель рецензии Ц. Балталон // Русский филологический вестник. 1892. Т. XXVII. С. 1–14.

158. *Истомин В. А.* О внеклассном чтении книг учениками среднеучебных заведений // Русский филологический вестник. 1888. № 1. С. 14–28.

159. *Истомин В. А.* Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских среднеучебных заведениях Ф. И. Буслаева // Русский филологический вестник. 1890. № 1. С. 1–14.

160. *Истомин Карион.* Букварь языка славенска хотящим детям учиться чтения, писаний начало всех письмен достолепное начертание. М.: Печатный двор, 1694. 100 л.

161. Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Вып. 1. Академия наук и университеты. Сост. П.

Ферлюдин. Саратов, 1893. 184 с.

162. Исторический очерк столетней жизни Императорского воспитательного общества благородных девиц и Санкт-Петербургского Александровского училища. Сост. В. Н. Лядов. С.-Петербург, 1864. 111 с.

163. Историческое известие о Московской академии // Древняя Российская вифлиофика. Изд. второе. Часть XVI. М.: В Компании Типографической, 1791. С. 295–306.

164. История словесности. Курс гимназический. Департамент народного просвещения. СПб.: В типографии Импер. Академии наук, 1852. 290 с.

165. *Каган М. С.* Метаморфозы бытия и небытия. СПб.: Логос, 2006. 261 с.

166. *Калинин Е. А.* Преемственность в содержании литературного образования между начальной и основной школой: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. 223 с.

167. *Камков А. А.* О ходе преподавания словесности во 2-й Казанской гимназии в первое 20-летие ее существования с 1835 по 1860 г. // ЖМНП. 1861. № 4–6. Отдел 1. С. 128–142.

168. *Каптерев Н. Ф.* О греко-латинских школах в Москве в XVII веке до открытия Славяно-греко-латинской Академии // Прибавления к изданию творений святых отцов в русском переводе за 1889 год. Часть 44. М.: Типография М. Волчанинова, 1889. С. 588–679.

169. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки: Теория образования. Петроград, 1915. 434 с.

170. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. Петроград, 1915. 746 с.
171. *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. Петроград: Книжный склад «Земля», 1914. 212 с.
172. *Каптерев П. Ф.* Развитие мировоззрения Н. И. Пирогова // ЖМНП. 1915. Часть LX. Ноябрь. С. 51–101.
173. *Кареев Н. Н.* По вопросу о лекционной системе в высшей школе // Вестник Европы. 1913. Октябрь. С. 339–346.
174. *Касавин И. Т.* Познание в мире традиций. М.: Наука, 1990. 202 с.
175. *Каторова А. М.* Теоретико-литературное образование студентов-филологов национальных отделений вузов: Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2004. 469 с.
176. *Кауфман П. М.* Новый университетский устав // ЖМНП (Современная летопись). 1909. Ч. XXII. Июль. С. 1–27.
177. *Каченовский М. Т.* О художественных произведениях, как памятниках древних народов, которые более или менее известны потомству по мере успехов их в изящных искусствах. М.: В университетской типогр, 1819. 25 с.
178. *Кедров Н. И.* Духовный регламент в связи с преобразовательной деятельностью Петра Великого. М.: В университетской типогр, 1886. 244 с.
179. *Классовский В.* Состав, формы и разряды словесных произведений. Петербург: Типография Тренке и Фюсно, 1876. 456 с.

180. *Князев Г. М.* Современные вопросы преподавания русского языка и словесности в средней школе // Русская школа. 1901. Т. 1. С. 224–236.

181. *Князев Г. М.* Современные вопросы преподавания русского языка и словесности в ср. школе (продолж.) // Русская школа. 1901. Т. 2. С. 191–206.

182. *Князев Г. М.* Современные вопросы преподавания русского языка и словесности в ср. школе (оконч.) // Русская школа. 1901. Т. 3. С. 179–188.

183. *Князьков С. А., Сербов Н. И.* Очерк истории народного образования до эпохи реформ Александра II. М.: Изд-во «Польза», 1910. 240 с.

184. *Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.

185. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 1999. 242 с.

186. *Коца С.* Сборник сочинений (отвлеченного, исторического и литературного характера) для поступающих в учит. институты. М.: Алешки, 1911. 110 с.

187. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях, составленный А. Д. Галаховым и Ф. И. Буслаевым, на основании Наставления для образования воспитанников военно-учебных заведений высочайше утвержденного 24-го декабря, 1848 года. СПб.: Типография Штаба воен. – учеб. заведений, 1852. 33 с.

188. *Корнетов Г. Б.* Воспитание у восточных славян в VI–IX вв. // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. М.: Педагогика, 1989. С. 23–27.

189. *Корнетов Г. Б.* К вопросу о парадигме гуманистической педагогики // Свободное воспитание. Вып. 2. 1993. С. 20–24.

190. *Корнетов Г. Б.* Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М., 1996, 269 с.

191. *Корнетов Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

192. *Корнетов Г. Б.* Проблема базовых педагогических традиций // Свободное воспитание. Вып. 2. 1993. С. 56–59.

193. *Кошанский Н. Ф.* Частная риторика. СПб.: Академия наук, 1832. 162 с.

194. *Краевский В. В.* Методология педагогики. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2001. 243 с.

195. *Краевский В. В.* Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 112–117.

196. *Краевский В. В., Березнова Е. В.* Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш учеб. заведений. М.: «Академия», 2006. 400 с.

197. Краткая Российская энциклопедия: В 3 т. Т. 3: Р-Я / М.: Большая Российская энциклопедия: ООО «Изд. дом

«ОНИКС 21 век», 2004. 1135 с.

198. *Криницкий М.* Курс теории и техники сочинения. Рязань: Губернская типография, 1911. 19 с.

199. *Курганов Н. Г.* Российская универсальная грамматика, или Всеобщее писмословие: Во граде св. Петра: Тип. Морск. кадет. корпуса, 1769. 424 с.

200. *Курилов А. С.* У истоков русского литературоведения // История русского литературоведения: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / Под ред. П. А. Николаева. М.: Высшая школа, 1980. С. 11–41.

201. *Курилов А. С.* Русское литературоведение первой половины XIX века // История русского литературоведения: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / Под ред. П. А. Николаева. М.: Высшая школа, 1980. С. 42–105.

202. *Ларионов С. С.* Из практики литературных бесед // Родной язык в школе. 1916. № 4–5. С. 203–207.

203. *Ларионов С. С.* Из практики литературных бесед // Родной язык в школе. 1916. № 6. С. 271–274.

204. *Ларионов С. С.* Некоторые вопросы методики сочинения с точки зрения абитуриентов гимназий Кавказского учебного округа. Тифлис, 1912. 163 с.

205. *Ларионов С. С.* Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончательных испытаниях. Тифлис, 1915. 199 с.

206. *Лебедев А. И.* Школьное дело: (Для учителей, родителей и воспитателей) Нижний Новгород: Типография Г. Ис-

кольдского, 1914. 532 с.

207. *Лебедев А. М.* Задачи школьных сочинений // Родной язык в школе. 1916. № 6. С. 274–276.

208. *Лебедев А. М.* Заучивание наизусть в старших классах // Родной язык в школе. 1914–1915. № 1. С. 40–42.

209. *Лебедев А. М.* О преподавании литературы в средней школе // Родной язык в школе. 1914–1915. № 1. С. 24–28.

210. *Лебедев Н. А.* Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ послуживших к образованию русского народа с 1025 по 1855 год. Изд. втор. СПб.: Тип. А. Циммермана, 1875. 225 с.

211. *Лебедев Ю. В.* Программы общеобразовательных учреждений. Литература / Под ред. Ю. В. Лебедева. М.: Просвещение, 2009. 159 с.

212. *Левитский И. М.* Курс российской словесности для девиц, содержащий в себе: риторику, основания стихотворного искусства, историю российской словесности с биографией писателей и славянскую мифологию сравнительно с греческою. СПб.: Типография И. Байкова, 1812. 19 с.

213. *Леер Г. А.* Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ // Педагогический сборник. 1868. № 7. С. 521–556.

214. Лекции по русскому языку / Состо есть Гурьева. Б. м., 1908. 727 с.

215. *Леман Р.* Учебник философской пропедевтики. М.: Д. П. Ефимов, 1906. 223 с.



216. *Линдсей Г.* Теории личности: Учеб. пособие. М.: СП+, 1997. 719 с.

217. *Лихуд Софроний.* Риторика / в переводе иеродиакона Козьмы Святогорского. РГБ, ОР: Ф. 310. № 1013. 1698. 213 л.

218. *Лихуд Софроний.* О силе риторической. РГБ, ОР: Ф. 256. № 245. 237 л.

219. Логика и риторика, кратким и для детского возраста удобопонятным образом расположенные, изъясненные и в пользу юношества, изданные А. Н. СПб., 1790. 92 с.

220. *Ломоносов М. В.* Записка о необходимости преобразования Академии наук // Полн. собр. соч. В 11 т.; Изд. Акад. наук СССР. М.–Л., 1957. Т. 10. С. 32–72.

221. *Ломоносов М. В.* Краткое руководство красноречию. Книга первая, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки // Полн. собр. соч. В 11 т.; Изд. Акад. наук СССР. М.–Л., 1957. Т. 7. С. 89–379.

222. *Ломоносов М. В.* Ответы на замечания И. З. Фишера и С. К. Котельникова относительно «Предположений об устройстве и уставе Петербургской Академии». 1764 г. // Полн. собр. соч. В 11 т.; Изд. Академии наук СССР. М.–Л., 1957. Т. 10. С. 93–132.

223. *Ломоносов М. В.* Проект регламента Академии Наук, 1764 г. // Полн. собр. соч. В 11 т.; Изд. Академии наук СССР.

М.–Л. 1957. Т. 10. С. 85–93.

224. *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений. В 11 т.; Т. 7. Труды по филологии. 1739–1758 / Изд. Академии наук СССР. М.–Л., 1952. 995 с.

225. *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений. В 11 т.; Т. 9. Служебные документы. 1742–1765 гг. / Изд. Академии наук СССР. М.–Л., 1955. 1018 с.

226. *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений. В 11 т.; Т. 10. Служебные документы. Письма. 1734–1765 гг. / Изд. Акад. наук СССР. М.–Л., 1957. 934 с.

227. *Ломоносов М. В.* Российская грамматика // Полн. собр. соч. В 11 т.; Изд. Академии наук СССР. М.–Л., 1957. Т. 7. С. 389–578.

228. *Лядов В. Н.* Исторический очерк столетней жизни Императорского Воспитательного общества благородных девиц и Санкт-Петербургского Александровского училища. СПб., 1864. 111 с.

229. *Маврицкий В.* Сборник правил и подробных программ для поступающих во все учебные заведения, мужские и женские на 1907–1908 г. Издание 21-е. М.: Типо-Лит., 1907. 176 с.

230. *Майков Л. Н.* Очерки из истории русской литературы XVII и XVIII столетий. СПб.: Издание А. С. Суворина, 1889. 434 с.

231. *Майков Л. Н.* Симеон Полоцкий // Очерки из истории русской литературы XVII и XVIII столетий. СПб.: Издание

А. С. Суворина, 1889.С. 1–162.

232. *Максимов Федор*. Грамматика славенская вкратце собранная в грекославенской школе в Великом Новгороде. СПб.: Типография Троицкого Александроневского монастыря, 1723. 422 с.

233. *Максимович М. А.* История древней русской словесности. Киев: Типогр. Императ. Ун -та, 1839. 317 с.

234. *Малеин А. И.* Николай Федорович Кошанский. СПб., 1901. 256 с.

235. *Манхейм К.* Диагноз нашего времени. Диагноз нашего времени: Очерки воен. времени, написанные социологом. М.: ИНИОН, 1992. 254 с.

236. *Маркарян Э. С.* Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1984. № 2. С. 85–92.

237. *Масловский А. Ф.* Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб., 1900. 275 с.

238. Материалы по реформе средней школе. Примерные программы и объяснительные записки. Петроград, 1915. 547 с.

239. Материалы по реформе средней школы (Примерные программы и объяснительные записки) // ЖМНП. 1915. Ноябрь. Часть LX. С. 1–144.

240. *Межов В. И.* Материалы для истории народного просвещения в России. Литература русской педагогики, методики и дидактики с 1866 по 1872 год включительно // Педа-

гогический сборник. 1874. № 9. С. 1–16.

241. *Мерзляков А. Ф.* Краткое начертание теории изящной словесности. В 2 ч. М.: Изд-во профессора А. Мерзлякова, 1822. 322 с.

242. Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др; Под ред. З. Я. Рез. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985. 368 с.

243. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебн. заведениях / Авт. – сост. Истомина В. А. // Русский филологический вестник. 1891. № 1. С. 1–31.

244. *Мечковская Н. Б.* Грамматики // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. С. 193–206.

245. *Мечковская Н. Б.* Грамматика М. Смотрицкого // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. С. 200–205.

246. *Моисей* (Гумилевский М.) Разсуждение о вычищении, удобрении и обогащении российского языка. М.: В компании типографической, 1786. 30 с.

247. *Моденская О. А.* Очерки по методике преподавания литературы в средней школе: Сборник статей Ленинградского городского института усовершенствования учителей,

фак-т языка и литер. Ленинград, 1940. 226 с.

248. *Моргорская Е. В.* Системность и преемственность в пропедевтической и предпрофильной подготовке к изучению литературы в старших классах общеобразоват. учреждений гуманитарного профиля: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 240 с.

249. *Мордовцев Д. Л.* О русских школьных книгах XVII века // Чтения в императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете (1861. Октябрь – декабрь. Кн. 4). М.: В университетской типографии, 1861. С. 1–102.

250. *Мордовцев Д. Л.* Сочинения: В 2 т. / Сост., подгот. текста и коммент. Ю. В. Лебедева. М.: Худож. лит., 1991. Т. 2. 508 с.

251. *Мотольская Д. К.* Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюц. школе // Ученые записки Го с. пед. института им. А. И. Герцена. Ленинград, 1936. Т. 2. С. 57–102.

252. *Мочульский И.* (Феоктист). Словеснословие и песнопение, то есть грамматика, логика, риторика и поэзия в кратких правилах и примерах. М., 1790. 96 с.

253. *Мукашев З. А.* Преемственность как момент всеобщей связи и развития: (На материале истории философии): Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1987. 39 с.

254. Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа //

Сборник распоряжений по МНП: В 16 т. (1850–1867). СПб., 1867. Т. 3. Ст. 88–96.

255. *Незеленов А. И.* О преподавании русской словесности. СПб.: Траншель, 1880. 79 с.

256. *Николаев П. А.* История русского литературоведения. Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / П. А. Николаев, А. С. Курилов, А. Л. Гришунин; под ред. П. А. Николаева. М.: Высш. школа, 1980. 349 с.

257. *Николаев П. А.* Академические школы в русском литературоведении XIX века // История русского литературоведения. М.: Высшая школа, 1980. С. 106–258.

258. *Никольский А. С.* Основания российской словесности. Для морских училищ. Ч. 1. – Грамматика; Ч. 2. – Риторика. СПб., 1807. 218 с.

259. Новая философская энциклопедия: В 4 т.; Т. III / Институт философии РАН. М.: Мысль, 2010. 692 с.

260. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.

261. О темах по русскому языку для письменных учебных сочинений в средних учебных заведениях // Авт. – сост. А. Филонов. СПб: Типография Глазунова, 1908. 387 с.

262. Об испытаниях зрелости в 1907 году // ЖМНП (раздел «Современная летопись»). 1908. Ноябрь. Часть XVIII. С. 47–63.

263. Об основных предметах первоначального образования (из лекций по педагогике) // Опыты истор. – филол.

трудов студентов Главного пед. института (Шестой выпуск). СПб.: В типогр. Импер. Акад. наук, 1852. С. 283–312.

264. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования имп. Александра III (2 марта, 1881 г. по 20 октября, 1894 г.). СПб., 1901. 524 с.

265. Образовательный статус абитуриентов // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90 Л. 32–33.

266. Общий устав Императорских российских университетов (26 июля, 1835 г.) // Сборник постановлений по МНП: Т. 2. Отд. первое (1825–1839), СПб., 1864. Ст. 742–769.

267. Общий устав Императорских российских университетов (18 июня, 1863 г.) // Сборник постановлений по МНП: Т. 3 (1855–1864). СПб., 1865. Ст. 923–991.

268. *Овсянко-Куликовский Д. Н.* О преподавании теории словесности в средней школе // Вопросы теории и психологии творчества (Ред. Б. А. Лезин). Харьков, 1911. С. 426–430.

269. *Овчаренко Е. Н.* Преемственность обучения в системе среднего общего и высшего профессионального образования на основе инновационных дидактических технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2011. 211 с.

270. *Окулова Л. П.* Согласованность образовательных программ как условие преемственности образовательных стандартов в системе «школа – вуз»: Дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 212 с.

271. *Олерт А.* Изучение языков и умственное развитие

[Пер. с нем.]. СПб.: Изд-во журнала «Рус. школа», 1901. 43 с.

272. Опыты историко-филологических и физико-математических трудов студентов Главного педагогического института (7 выпуск). СПб.: В типографии Императорской Академии наук, 1853. 188 с.

273. Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института (6 выпуск). СПб.: В типографии Императорской Академии наук, 1852. 312 с.

274. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. СПб., 1885. 110 с.

275. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. М: Типография М. Г. Волчанинова, 1886. 113 с.

276. *Острогорский В. П.* Владимир Яковлевич Стоюнин // Русские методисты-словесники в воспоминаниях. Сост. В. С. Баевский. М.: Просвещение, 1969. С. 97–108.

277. *Острогорский В. П.* Двадцать биографий образцовых русских писателей. 16-е изд. М.: Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1914. 175 с.

278. *Острогорский В. П.* Из истории моего учительства: Как я сделался учителем. 2-е изд. СПб.: Н. В. Ельманов, 1914. 178 с.

279. *Острогорский В. П.* Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. 2-е изд. СПб., 1885. 263 с.

280. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. М.: Педа-



гогика, 1989. Т. 1. 480 с.

281. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – перв. пол. XIX в. М.: Педагогика, 1973. Т. 2. 604 с.

282. *Павлов Д. М.* Новые принципы преподавания истории литературы / Филологические записки. 1916. № I. С. 83–122.

283. *Павлов Д. М.* Новые принципы преподавания истории литературы (Окончание) // Филологические записки. 1916. № II–III. С. 310–352.

284. *Панаженко И. Л.* Историческая записка о Новгород-северской гимназии. Киев, 1889. 172 с.

285. Педагогический словарь / Авт. – сост.: В. И. Загвязинский и др. М.: Академия, 2008. 343 с.

286. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января, 1917 г.). М., 1917. 62 с.

287. *Петров Н. И.* О словесных науках и литературных занятиях в Киевской академии от начала ея до преобразования в 1819 году // Труды Киевской духовной академии. Т. 1–2. Январь. Киев: В типографии Киевопечерской лавры, 1867. С. 82–118.

288. Пиитика конца XVII – начала XVIII века // РГБ, ОР: Ф. 218. № 10. 125 л.

289. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни // *Н. И. Пирогов.* Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 56–71.

290. *Пирогов Н. И.* Школа и жизнь // *Н. И. Пирогов.* Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 172–177.

291. *Писарев Д. И.* Полн. собр. В 6 т. Т. 3. СПб.: Тип Ф. Павленкова, 1894. 367 с.

292. *Плаксин В.* Учебный курс словесности, с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связи мыслей; краткой теории изящных искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических сочинений. Кн. 1. СПб.: В типографии Штаба военно-учебных заведений, 1843. 310 с.

293. *Плаксин В.* Учебный курс словесности, с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связи мыслей; краткой теории изящных искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических сочинений. Кн. 2. СПб.: В типографии Штаба военно-учебных заведений, 1844. 357 с.

294. *Подшивалов В. С.* Краткая русская просодия, или Правила, как писать русские стихи. М.: Универ. типография: У Ридигера и Клаудия, 1796. 59 с.

295. *Полевой П. Н.* История русской словесности с древнейших времен до наших дней. В 3 т. СПб.: Изд-во А. Ф. Маркса, 1900. Т. 1. 650 с.

296. *Полевой П. Н.* История русской словесности с древнейших времен до наших дней. В 3 т. СПб.: Изд-во А. Ф. Маркса, 1900. Т. 2. 655 с.

297. *Поликарпов Ф. П.* Букварь славено-греко-латинский.

М.: Печатный двор. 1701. 159 л.

298. *Поликарпов Ф. П.* Историческое известие о Московской Академии, сочиненное в 1726 году от Справщика Федора Поликарпова, и дополненное Преосвященным Епископом Смоленским Гедеоном Вишневым // Древняя российская виблиофика. Часть XVI. 1791. С. 788–812.

299. Положение о 3-й гимназии в Москве 29 марта, 1839 г // Сб. постановлений по МНП.: Т. 2. Отделение 1 (1825–1839). СПб., 1864. Ст. 1160–1164.

300. *Полоцкий С.* Букварь языка словенска. Москва: Типография Верхняя, 1679. 160 л.

301. *Порфирьев И. Я.* История русской словесности. Часть I. Древний период. Устная народная и книжная словесность до Петра I. Казань: В университетской типографии, 1870. 312 с.

302. *Порфирьев И. Я.* История русской словесности. Часть II. Новый период. Казань: В университетской типографии, 1884. 353 с.

303. *Посошков И. Т.* Завещание отеческое к сыну. Открыто и издано А. Поповым. М.: Типография А. И. Мамонтова и К°, 1873. 247 с.

304. *Посошков И. Т.* Отеческое завещательное поучение посланному для учения в дальние страны юному сыну, писанное в 1708 году // Россиянин прошедшего века или Предложение И. Посошкова боярину Ф. А. Головину, 1701 года. М., 1793. 130 с.

305. Правила для студентов и сторонних слушателей императорских российских ун-в, правила о переходе студентов с одного ф-та на другой и о зачете полугодий студентам ун-в. СПб.: Типо-лит. А. М. Вольфа, 1893. 47 с.

306. Правила пиитические о стихотворении российском и латинском, со многими против прежними прибавлениями. В пользу юношества, обучающегося поэзии и для всех российского стихотворения любителей. 10-е издание. М.: Синодальная типография, 1826. 75 с.

307. Правила, требования и программы испытаний в комиссии историко-филологической, утвержденные министром народного просвещения. СПб., 1890. 64 с.

308. Предполагаемая программа по истории русской и всеобщей литературы для VIII общеобразовательного класса Гельсингфорсской Мариинской женской гимназии, 1917 г. // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 10. Л. 185–187.

309. Примерная программа русского языка с церковно-славянским и словесности // ЖМНП. 1890. № 12. С. 80–107.

310. Примерный план преподавания русского языка и словесности на словесноист. отделении учит. институтов, выработанный комиссией преподавателей рус. языка на I Всероссийском съезде представителей учительских институтов, 1917 г. // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 130.

311. Примерный учебный план по историко-филологическому факультету. Распоряжение Министерства народного

просвещения, 1885 г. // ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 476. Д. 297. Л. 92.

312. Проект Всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы // Родной язык в школе. 1916. № 6. С. 266–268.

313. Программа русского языка и словесности. Сост. на основании «Наставления для образования воспитанников Военно-учебных заведений». М., 1850. 11 с.

314. Программы испытаний в историко-филологической испытательной комиссии применительно к учебным планам от 18 января, 1907 года (Проект, выработанный ист. – филол. факультетом Московского ун-та). М.: Тип. Моск. ун-та, 1909. 34 с. // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 62–79 а.

315. Программы словесности гимназий и реальных училищ // ЖМНП. 1912. № 7 (июль). С. 10–43.

316. *Прокопович Феофан*. Первое учение отрокам. СПб.: Александроневская типография, 1724. 73 л.

317. Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси (Малоисследованные проблемы и источники): Сборник научных трудов. М.: Изд. АПН СССР, 1983. 120 с.

318. *Просвиркин В. Н.* Технология преемственности в системе непрерывного образования: Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2008. 557 с.

319. *Пытин А. Н.* История русской литературы. Т. I. С.-Петербург: Типография Стасюлевича, 1898. 484 с.

320. *Пытин А. Н.* История русской литературы. Т. II. С.-

Петербург: Типография Стасюлевича, 1898. 566 с.

321. *Пытин А. Н.* История русской литературы. Т. III. С.-Петербург: Типография М. М. Стасюлевича, 1899. 535 с.

322. *Пытин А. Н.* История русской литературы. Т. IV. С.-Петербург: Типография М. М. Стасюлевича, 1899. 647 с.

323. *Пытин А. Н.* Преподавание словесности в гимназиях // ЖМНП. 1862. Ч. CXIV. Июнь. Отд. I. С. 168–185.

324. *Равкин З. И.* Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности. М.: ИТОиП Р А О, 1995. С. 8–35.

325. *Равкин З. И.* Педагогика Царскосельского Лицея пушкинской поры (1811–1817 гг.): Историко-педагогический очерк. М.: Флинта, 1999. 152 с.

326. Распределение предметных часов в Петербургском университете, Казанском и Ун-те Св. Владимира в 1885–1886 уч. г. // ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 24. Д. 296. Л. 3; 5; 13; 18.

327. Резолюция Первого Всероссийского съезда представителей учительских институтов по вопросу о задачах институтов 5 августа, 1917 г. // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 125–126.

328. Реформа средней школы // Ежемесячник. Известия по высшим, средним и низшим учебным заведениям МНП. 1910. № 1. С. 119–163.

329. *Рижский И. С.* Наука стихотворства, сочиненная

Иваном Рижским. СПб.: Императорская Российская Академия, 1811. 352 с.

330. *Рижский И. С.* Опыт риторики: Сочиненный и преподаваемый в Санкт-Петербургском Горном училище. СПб.: Корпус чужестранных единоверцев, 1796. 396 с.

331. Риторика [рукопись] XVIII век. РГБ: ОР. Собрание Е. В. Барсова. 111 л.

332. *Рогов А. И.* Новые данные о составе учеников Славяно-греко-латинской академии // История СССР. Изд-во Академии наук СССР. № 3, Май – июнь, 1959. С. 140–147.

333. *Рогов А. И.* Школа и просвещение // Очерки русской культуры XVII в. Ч. 2. Духовная культура / Под ред. А. В. Арциховского. М.: Изд-во МГУ, 1979. С. 155–169.

334. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 гг. СПб., 1902. 785 с.

335. *Романичева Е. С., Сосновская И. В.* Введение в методику обучения литературе: Учеб. пособие. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. 208 с.

336. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М-Я / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 672 с.

337. *Роткович Я. А.* Вопросы преподавания литературы: историко-методические очерки. М.: Го с. учеб. – пед. изд-во МП РСФСР, 1959. 356 с.

338. Русский филологический вестник. 1897. Т. 37. № 1–

2.

339. *Руч С.* Теория словесности. Составлена применительно к новейшей программе сред. учеб. заведений. Под ред. Д. Н. Сеславина. СПб., 1902. 116 с.

340. *Рыбникова М. А.* Темы для внеклассных бесед с кончающими курс средней школы // Вестник воспитания. 1914. № 6. Сентябрь. С. 162–167.

341. *Рыбникова М. А.* Методика преподавания литературы / Бюро заочного обучения при Московском пед. институте. III год обучения. М., 1930. 95 с.

342. *Рягин С. Н.* Преимущество среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2010. 409 с.

343. *Саводник В. Ф.* Краткий курс истории русской словесности: С древнейших времен до конца XVIII века. М.: Типо-лит. И. Н. Кушнерева и К°, 1913. 474 с.

344. *Саводник В. Ф.* Очерки по истории русской литературы XIX века: 2-е изд. М.: Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 1906. 508 с.

345. *Самсонов В. А.* Методическое руководство для ведения школьных сочинений. СПб., 1907. 142 с.

346. Сборник всех программ и правил для поступления в мужские и женские учебные заведения (1879–1880 учеб. год) с прилож. правил и программ частных учеб. зав. и специальных испытаний по всем ведомствам // Сост. Д. Влахопулов. М., 1879. 484 с.



347. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 2. Отд. I (1825–1839), СПб., 1864. 1223 с.
348. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 2. Отд. II (1840–1855). СПб., 1864. 1351 с.
349. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 3. Царствование Александра II (1855–1864). СПб., 1865. 1434 ст.
350. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 4. Царствование Александра II (1865–1870). СПб., 1871. 1980 ст.
351. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 5. Царствование Александра II (1871–1873). СПб., 1877. 2318 ст.
352. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. 2-е изд. 1875–1902. Т. 3. СПб., 1876. 415 с.
353. Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 11. Царствование императора Александра III. 1889–90 гг. СПб., 1895. 1907 ст.
354. Сборник правил и подробных программ для поступления во все учебные заведения на 1907–1908 г. / Сост. Маврицкий В. М.: Типо-Литогр, 1907. 298 с.
355. Сборник распоряжений по МНП: В 16 т. (1802–1834) Т. 1. СПб., 1866. 987 ст.
356. Сборник распоряжений по МНП: В 16 т. (1866–1870) Т. 2. СПб., 1873. 878 ст.
357. Сборник распоряжений по МНП: В 16 т. (1850–1867) Т. 3. СПб., 1867. 1067 ст.
358. Сборник распоряжений по МНП: В 16 т. (1865–1870) Т. 4. СПб., 1874. 995 ст.

359. *Семенов А. К.* Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий. Выпуск I. Одесса: Тип. «Порядок», 1912. 186 с.
360. *Семенов А. К.* Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий. Выпуск II. Одесса, 1912. 192 с.
361. *Серебренников Амвросий.* Краткое руководство к оратории российской, сочиненное в Лаврской семинарии, в пользу юношества, красноречию обучающагося. М.: В университетской типографии, 1778. 68 с.
362. *Сикорский А. И.* Психологические основы воспитания и обучения. СПб., 1910. 138 с.
363. *Сиповский В. В.* История литературы как наука. Собрание общедоступных очерков, статей и лекций русских ученых. СПб. – М., 1906. 60 с.
364. *Сиповский В. В.* История русской словесности. СПб., 1912–1915. 651 с.
365. *Сиповский В. В.* Сокращенный курс истории русской словесности: В 3 ч. СПб.: Я. Башмаков и К°, 1912–1915. 315 с.
366. *Скафтымов А. П.* Преподавание литературы в до-революционной школе (сороковые и шестидесятые годы) // Ученые записки Саратовского гос. пед. ин-та. Вып. III. Труды ф-та языка и литературы. Саратов, 1938. С. 119–232.
367. *Скопин В. П.* О преподавании истории литературы в среднеобразовательных заведениях // Учитель. 1866. Ноябрь. № 19–21. С. 834–838.
368. *Сластенин В. А.* Педагогика: Учебник для студентов

высших учебных заведений / Под ред. В. А. Слостенина. Иваново: Академия, 2008. 566 с.

369. *Слостенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

370. *Слостенин В. А., Чижакова Г. И.* Педагогическая аксиология: Монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.

371. *Сменцовский М. Н.* Братья Лихуды: Опыт исследования из истории церковного просвещения и церковной жизни конца XVII и нач. XVIII веков. СПб.: Типолитография М. П. Фроловой, 1899. 459 с.

372. *Смирнов Н.* К вопросу о педагогике в Московской Руси в XVII столетии // Русский филологический вестник. 1898. Т. XXXIX (№ 1–2). С. 8–36.

373. *Смирнов С.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М.: В типографии В. Готье, 1855. 430 с.

374. *Смирновский П. В.* Теория словесности: для средних учебных заведений. [Репр. изд.: М.: Тип. Панафилина, 1912]. М.: Инфомедиа Паблшерз, 2009. 157 с.

375. *Смирновский П. В.* Учебник русской словесности для учеников V кл. гимназии. С приложением хрестоматии. СПб.: Печаткин, 1874. 100 с.

376. *Смотрицкий М. Г.* Грамматика. М.: Печатный двор, 1648. 378 л.

377. Собрание законов Святейшего Синода. Т. XXV // РГИА. Ф. 814. Оп. 112. Д. 18. Л. 726.

378. *Соколов М.* Опыт аналитико-исторического курса теории словесности. С присоединением образцов, применительно к программам средних учебных заведений. М. – Тула, 1897. 135 с.

379. *Соловьев И.* Университетский вопрос в 70–80-х годах // Вестник воспитания № 6. Сентябрь. 1914. С. 126–147.

380. *Соловьев С.* Русские исповедники просвещения в XVII веке // Русский вестник. № 9–10, Т. 11. М.: В типографии Каткова и К°, 1857. С. 65–76.

381. *Соловьев Д. Н.* Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии (1830–1880). Историческая записка. С.-Петербург, 1880. 419 с.

382. *Сосновская О. В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 465 с.

383. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Национальный общественно-научный фонд; Гл. ред В. Н. Иванов. М.: Мысль, 2003. 863 с.

384. *Срезневский И. И.* Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. СПб.: Типография Императорской академии наук, 1871. 23 с.

385. *Сретенский Н. Н.* О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий. Казань: Центральная типография, 1916. 24 с.

386. *Сторожев В. Н.* К истории русского просвещения XVII в. Киев, 1890. 22 с.

387. *Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы. СПб., 1864. 392 с.
388. *Стоюнин В. Я.* Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы (До новейш. периода). 2-е изд. М.: Т. Рис, 1871. 255 с.
389. *Стоюнин В. Я.* Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. 8-е изд. СПб.: тип. М. М. Стасюлевича, 1910. 191 с.
390. *Сушицкий Ф. П.* Из лекций по литературе Южной и Западной Руси XV–XVIII вв. (Очерк 1). Киев, 1915. 46 с.
391. *Сушицкий Ф. П.* Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе (Опыт методики). Киев: Типография С. В. Кульженко, 1916. 207 с.
392. *Сушицкий Ф. П.* Пособие по теории словесности (для средней школы и самообразования). Киев: Типография С. В. Кульженко, 1915. 223 с.
393. *Сырейщиков Е. Б.* Краткая Российская грамматика, изданная для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующая императрицы Екатерины Вторая. СПб., 1787. 57 с.
394. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа (22 мая – 1 июня, 1914 г.). Тифлис, 1914. 320 с.
395. Таблица распределения предметов и времени преподавания в каждом факультете Московского университета (1835 г.) // ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 4. Д. 396. Л. 31–52.

396. *Татарский И.* Симеон Полоцкий (его жизнь и деятельность). М.: Типография М. Г. Волчанинова, 1886. 342 с.
397. *Татищев В. Н.* Разговор о пользе наук и училищ. М.: В Университетской типографии, 1887. 159 с.
398. *Тихомиров Д. И.* Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию и чтению: Рук-во для учителей. М.: «Начальная школа», 1887. 319 с.
399. *Тихонравов Н. С.* Сочинения. Т. 1. Древняя русская литература. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1898. 358 с.
400. *Тихонравов Н. С.* Сочинения. Т. 2. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1898. 315 с.
401. *Тихонравов Н. С.* Сочинения Т. 3 М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1898. 351 с.
402. *Толстой Л. Н.* Воспитание и образование // Педагогические статьи: Вып. 1–7. Т. 7. М.: Посредник, 1911. 50 с.
403. Требования для поступающих в Императорский Санкт-Петербургский историко-филологический институт // ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 9. Л. 127.
404. Труды Первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22–31 декабря, 1903 г.). / Под ред П. В. Петрова. СПб.: Издание Педагогического музея военно-учебных заведений, 1904. 434 с.
405. *Тумим Г. Г.* Классные литературные чтения и беседы. 3-е изд. Петроград – Москва – Варшава: Издание Н. П.

Карбасникова, 1914. 62 с.

406. *Туркин Н.* Материалы, планы, темы и методы для учеников старших классов в объеме гимназического курса: Необходимое пособие ученикам к упражнению и к составлению различных сочинений: Курс теории словесности и истории рус. лит. М.: Тип. Ф. Иогансон, 1886. 96 с.

407. У с т а в Главного педагогического института // Сборник постановлений по МНП. Т. 2 (1825–1855). Отд. первое. 1825–1839. СПб., 1864. Ст. 113–146.

408. Устав Демидовского лицея, утв. 22 ноября, 1845 г. // Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 2. Отд. второе (1840–1855), СПб., 1864. Ст. 521–537.

409. Устав народным училищам в Российской империи. СПб.: Тип. Брейткопфа, 1786. 122 с.

410. Устав университета Св. Владимира // Сборник постановлений по МНП: В 15 т. Т. 2. Отд. второе (1840–1855). СПб., 1864. Ст. 228–244.

411. Устав учебных заведений, подведомых университетам. СПб., 1804. 76 с.

412. *Устрялов Н.* История царствования Петра Великого. Т. 3. Путешествие и разрыв с Швециею. СПб., 1858. 652 с.

413. Учебные планы Харьковских высших женских курсов за 1910–1911 // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 75. Л. 1–72.

414. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. СПб.: Тип. Император-

ской Академии наук, 1890. 180 с.

415. Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Московского университета за 1907 г. // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 90. Л. 7–21.

416. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах Министерства народного просвещения. СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1889. 145 с.

417. Учебные планы словесного отделения историко-филологического факультета Высших женских курсов в Харькове на 1910–1911 ак. г. // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 75. Л. 1–72.

418. *Ушаков Д. Н.* Современный толковый словарь русского языка: 10 000 слов. М.: ДОМ. XXI век; РИПОЛ классик, 2010. 510 с.

419. *Ушинский К. Д.* Собрание педагогических сочинений. 3-е изд. Т. 1. СПб.: тип. М. Меркушева, 1909. 584 с.

420. *Фарзудинова Е. Ю.* Азбуковники как справочные и учебные книги // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до XVII века. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. С. 222–230.

421. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. 2012. 45 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17 Приказ\\_413.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17 Приказ_413.pdf) (дата обращения 10.10.2012).



422. *Ферлюдин П.* Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Саратов, 1894. 184 с.

423. *Филатова Л. О.* Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы М.: БИНОМ, 2005. 190 с.

424. *Филонов А. Г.* Современное преподавание словесности. СПб.: В тип. Ф. С. Сущинского, 1870. 164 с.

425. *Филонов А. Г.* Русская хрестоматия с примечаниями: Для высших классов сред. учеб. заведений. В 4 т. Т. 1. Эпическая поэзия. Т. 2. Лирическая поэзия. Т. 3. Драматическая поэзия. Т. 4. Проза. М., 1863–1867.

426. *Филонов А. Г.* Современное преподавание словесности. М.: Тип. Рихте, 1902. 144 с.

427. *Филонов А. Г.* Учебник по словесности для средних учебных заведений. СПб.: В тип. И. И. Глазунова, 1878. 285 с.

428. *Философия: Энциклопедический словарь.* Под редакцией А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 905 с.

429. *Фишер В. М.* О преподавании литературы в средней школе // Педагогическое обозрение. 1912. № 3. С. 116–132.

430. *Фрумкин И. Д.* Выготский: От психологической теории развития к новому видению школы // Педагогика. 1997. № 4. С. 97–102.

431. *Харитоновна О. Ю.* Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе: Дисс. ... канд. пед.

наук. М., 2004. 185 с.

432. *Хрущев И. П.* История отечественной литературы как предмет университетского преподавания // Университетские известия. 1872. Январь – февраль. № 1. С. 11–14.

433. *Черепанов С. А.* Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России // Известия АПН РСФСР. Вып. 33. М., 1951. С. 151–209.

434. *Чертов В. Ф.* Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начале XX в.: Истоки, эволюция, концепции учебного курса: Дисс ... докт. пед. наук. М., 1995. 348 с.

435. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. М.: МПГУ, 1994. 130 с.

436. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. – 2-е изд., доп. М.: Прометей, 2013. 248 с.

437. *Чертов В. Ф.* Становление курса литературы в российской школе // Педагогика. 1997. № 3. С. 13–18.

438. *Чистяков М.* Очерк теории изящной словесности. СПб., 1842. 54 с.

439. *Шевченко С. Ф.* К вопросу о том, что читал народ в XVIII столетии // Филологические записки. 1915. Вып. V–VI. С. 760–767.

440. *Шевырëв С. П.* История Императорского Московского университета, написанная к его столетнему юбилею (1755–1855). М., 1855. 584 с.

441. *Шевырёв С. П.* История русской словесности, преимущественно древней. Т. 1. Ч. 1. М.: Унив. Тип., 1846. 261 с.

442. *Шевырёв С. П.* История русской словесности, преимущественно древней. Т. 1. Ч. 2. М.: Университетская типография, 1846. 341 с.

443. *Шереметевский В. П.* Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении. М.: Тип. Мамонтова, 1897. С. 35–90.

444. *Шишкова Э. Е.* Московский университетский благородный пансион (1776–1831) // Вестник МГУ. Сер. 8. «История». 1979. № 6. С. 70–83.

445. *Шмид Г. К.* История средних учебных заведений в России. / Соч. Е. К. Шмида, значительно изм. и доп. авт. СПб., б. г. 684 с.

446. Штаты и приложения // Сборник распоряжений по МНП. 1866. Т. 1. С. 1–82.

447. *Штомпка П.* Социология социальных изменений: Пер. с англ. М.: Аспект-Пресс, 1996. 414 с.

448. *Шумиловский Л. И.* Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Ч. I. Темы историко-культурные и отвлеченные. СПб., 1910. 176 с.

449. *Шумиловский Л. И.* Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся

ся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Ч. II. Темы литературные и исторические. СПб., 1910. 240 с.

450. *Щебальский П. П.* Правление царевны Софии // Русский вестник. 1856. Начало: Т. 2, кн. 1-я (март). С. 1–48.

451. *Щебальский П. П.* Правление царевны Софии // Русский вестник. 1856. Продолжение: Т. 3, кн. 1-я (май). С. 39–72.

452. Экзаменационная программа педагогических курсов, состоящих под августейшим императрицы покровительством московского общества воспитательниц и учительниц от 4.10.1910 г. // ЦИАМ. Ф. 363. Оп. 1. Д. 75. Л. 96–126.

453. Экзаменные требования, коим должны удовлетворять испытуемые в комиссии историко-филологической. СПб., 1885. 11 с. // ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 476. Д. 297. Л. 84–90.

454. *Юдина Н. П.* Педагогическая традиция: опыт концептуализации: Монография. Хабаровск: Изд-во ХГИУ, 2002. 83 с.

455. *Юдина Н. П.* Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века.

456. *Янкович де Мириево Ф. И.* План к установлению народных училищ в Российской империи. СПб.: При Св. Правительственном Синоде, 1785. 46 с.

457. *Янкович де Мириево Ф. И.* У с т а в народным училищам в Российской империи (царствование императрицы

Екатерины II). СПб.: Тип. Брейткопфа, 1786. 79 с.

458. *Adamson J. W.* A short story of education. Cambridge: University press. 1930. 371 p.

459. *Ballard M.* The story of teaching. 2. impr. Harmondsworth: Penguin books, 1976. 101 p.

460. *Flexner Abr.* Universitiers. London-New York-Toronto, 1931. 381 p.

461. *James T. Flunn.* The university reform of Tsar Alexander I, 1802–1835. Washington: Catholic university of America press, 1988. 283 p.

462. Knjizevnost v izobrazevanju – cilji, vsebine, metode / Literature in education: aims, content, methods / Ured. Krakar Vogel B. Ljubljana: Filoz. fak., 2008. XI, 523 s.

463. *Konrad H. Jarausch.* The transformation of higher learning, 1860–1930: Expansion, diversification, social opening, and professionalization in England, Germany, Russian, and the United States. Chicago: The University of Chicago press, 1983. 375 p.

464. *Raggett P., Edwards R., Small N.* The Learning Society: Challenges and trends. London: Routledge, 1995. 302 p.

465. *Seregny Sc. J.* Russian teachers and peasant revolution: The politics of education in, 1905 / Bloomington Indianapolis, 1989. 292 p.

466. *Simmons T. L.* Classical education then and now // Sewanee rev. – Sewanee (Tenn.), 2001. Vol. 109. N 2. P. LII–LIV.

467. *Smith J., Spurling A.* Lifelong Learning. Riding the tiger. London: Cassell, 1999. 288 p.

468. Wademecum (Иди за мной!). Сборник правил и условий поступления в учебные заведения. Выпуск 1. М.: Тип. Сытина, 1907. 198 с.

469. *Wain K.* Philosophy of Lifelong Education. London: Croom Helm, 1987. 215 p.

# Условные обозначения

ГА РФ – Государственный архив Российской Федерации

ЖМНП – Журнал Министерства народного просвещения

МВЖК – Московские высшие женские курсы

МНП – Министерство народного просвещения

РГИА – Российский государственный исторический ар-

хив

ЦИАМ – Центральный исторический архив г. Москвы

# Приложение 1. Распределение предметных часов на историко-филологических факультетах Петербургского и Казанского университетов (1885–1886 уч. г.)

Петербургский университет	Казанский университет
<p>1. <i>Русская литература с древнейших времен до XVII в.</i> 4 часа в неделю + 2 совещательных часа в неделю на квартире профессора. Ординарный профессор О. Ф. Миллер. <i>Пособия:</i> История литературы И. Я. Порфирьева; такое же сочинение А. Д. Галахова (последнее издание).</p>	<p>1. <i>История литературы Московского государства XV–XVII вв.</i> 6 часов в неделю, из них 2 часа – практические занятия. Экстраординарный профессор А. С. Архангельский. <i>Пособия:</i> История русской церкви преосвященного Макария. Т. 7, гл. 9–12. История русской словесности А. Д. Галахова. Т. 1.</p>
<p>2. <i>Русская народная словесность</i> 2 часа в неделю. Ординарный профессор О. Ф. Миллер. <i>Пособия:</i> Сборники Н. В. Киреевского, А. П. Рыбникова, Р. Гильфердинга. Очерки древней русской словесности и искусства.</p>	<p>2. <i>Общий курс новой русской литературы от Петра Великого до Н. М. Карамзина</i> 5 часов в неделю, из них 2 часа – практические занятия. Экстраординарный профессор А. С. Архангельский.</p>
<p>3. <i>Пушкинский период русской литературы (А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь)</i> 2 часа в неделю. Приват-доцент А. И. Незелёнов. <i>Карамзинский период русской литературы (В. А. Жуковский, И. А. Крылов, К. Д. Батюшков и второстепенные писатели).</i> Приват-доцент А. И. Незелёнов</p>	<p><i>Пособия:</i> П. П. Пекарский. Наука и литература при Петре Великом, в 2 т., 1862. П. П. Пекарский «История Академии наук в Петербурге», в 2 т. Н. Н. Булич «Сумароков и современная ему критика». СПб., 1854. А. Н. Вяземский «Фонданизм». СПб.</p>



Петербургский университет	Казанский университет
<p data-bbox="66 146 490 198">4. <i>История русской литературы XVII и XVIII вв.</i> 2 часа в неделю. Приват-доцент П. О. Морозов.</p> <p data-bbox="66 267 166 293"><i>Пособия:</i> Ф. И. Буслаев «Очерки русской словесности и искусства»; А. Н. Пыпин «Очерки истории повестей и сказок».</p> <p data-bbox="66 427 503 507">5. <i>Обзор источников и пособий для изучения истории русской литературы</i> 1 час в неделю.</p> <p data-bbox="66 521 519 659"><i>Пособия:</i> библиографические труды Н. Соникова, Р. Кеппена, Г. Межова, В. Геннади; Библиографический словарь А. Строева, описание рукописей и др.</p>	<p data-bbox="538 146 940 198">3. <i>История народной и древней русской литературы</i> 4 часа в неделю. Заслуженный ординарный профессор, ректор Н. Н. Булич.</p> <p data-bbox="538 267 964 464"><i>Пособия:</i> известные курсы истории русской литературы А. Д. Галахова, О. Ф. Миллера, И. Я. Порфирьева; Сборники произведений русской народной словесности и специальные сочинения, указываемые на лекциях.</p>

[См.: ЦИАМ. Ф. 418. Опись 24. Д. 296. Л. 3, 5, 18].

# Приложение 2. Учебный план по истории литературы для VIII класса, представленный учителем словесности Гельсингфорской Мариинской женской гимназии М. Бычковой (1917 г.)

## *Список программных произведений:*

*И. С. Тургенев.* Биография, «Записки охотника», «Дворянское гнездо», «Рудин».

*И. А. Гончаров.* Биография, «Обыкновенная история», «Обломов».

*А. Н. Островский.* Биография, «Свои люди, сочтемся», «Бедность не порок», «Доходное место», «Гроза».

*Л. Н. Толстой.* Биография, «Детство и отрочество», «Война и мир».

*Ф. М. Достоевский.* Биография, «Преступление и наказание».

*А. Н. Толстой.* Биография, «Вдохновение», «Иоанн Дамаскин», «Тщетно, художник...», «Против течения», «Илья Муромец», «Смерть Иоанна Грозного».

*А. А. Фет.* Биография. «Деревня», «Среди звезд»,

«Смерть», «Фантазия», «Я пришел к тебе...».

*Н. А. Некрасов.* Биография. «Муза», «Неизвестному другу», «Арина, мать солдатская», «Мороз, Красный нос», «Русские женщины». *Г. И. Успенский.* Биография, «Власть Земли».

*В. Г. Короленко.* Биография, «Река играет», «Дети под-земелья». *А. П. Чехов.* Биография, «Человек в футляре», «Иванов», «Три сестры». *Л. Н. Андреев.* Биография, «Жизнь человека» [См.: Предполагаемая программа, 1917. Л. 185–186].

***Дополнительный список учебных пособий по истории русской литературы:***

- «История русской литературы XIX века» под редакцией Д. Н. Овсяннико-Куликовского (СПб., 1910 г.);

- «Характеристики литературных мнений от двадцатых до пятидесятих годов», «Исторические очерки» А. Н. Пыпина (СПб., 1906 г.);

- «История русской интеллигенции» Д. Н. Овсяннико-Куликовского Т. 2. (СПб., 1908 г.);

- «История русской общественной мысли» Р. В. Иванова-Разумника. Т. 1–2. (СПб., 1907 г.);

- «Что такое обломовщина». «Темное царство». «Луч света в темном царстве» Н. А. Добролюбова (1860 г.) [См.: Предполагаемая программа, 1917. Л. 186].

***Программа по истории всеобщей литературы для VIII класса:***

*Мольер* – биография, «Мизантроп»; *Шекспир* – биография, «Гамлет»; *Байрон* – биография, «Чайльд Гарольд», «Гяур», «Корсар», «Шильонский узник», «Каин»; *Гофман* – биография, «Золотой горшок», «Артурова Зала», «Церковь иезуитов»; *Данте* – «Божественная комедия» (отрывки в переводе Чуйк); *Гете* – «Фауст»; *Шиллер* – «Орлеанская дева»; *Ибсен* – «Бранд», «Пер-Гюнт» [См.: Предполагаемая программа, 1917. Л. 187].

***Дополнительный список учебных пособий по истории западноевропейской литературы:***

- «Литература XIX века в ее главных течениях». Георг Брандес (СПб., 1895 г., в русском переводе);
- «Гете и его время». А. А. Шахов (СПб., 1908 г.);
- «Западное влияние в новой русской литературе», «Этюды и характеристики» (1894), «Этюды о Мольере», «Байрон», А. Н. Веселовский;
- «Хрестоматия по истории западноевропейской литературы». П. С. Коган (М., 1915 г.);
- «Трагедия Шекспира “Гамлет”». К. Фишер (М., 1905 г.). См.: ГА РФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 10. Л. 185–187.

# Приложение 3

<b>Сущность и задачи литературных бесед: авторские методические подходы и официальные документы</b>	
М. Н. Мусин-Пушкин (40-е годы)	Свободный тип занятий словесностью, вынесенный за обязательную сетку часов, по замыслу организатора представлявший новую форму занятий в отличие от уже известных – теоретического преподавания и практических упражнений
«Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях Петербургского округа» (1852 г.)	Конечная цель бесед – «поощрение учеников к успехам в словесности и приобщение их к чтению». В беседах должны были читаться и обсуждаться, по рекомендации учителей русской словесности, исторические статьи, материалы путешествий и т. п., из предметов беседы исключалась беллетристика (журнальные повести и романы)
Н. И. Пирогов (50-е годы)	Цель бесед – упрочение навыка самостоятельных занятий литературой; «выражение свободного стремления ученика обнаружить свои убеждения»
Устав гимназий 1871 года	Вместо всеобъемлющих рефератов-бесед, охватывающих почти все гуманитарные предметы, Устав 1871 года предписывает руководство беседами только учителю-словеснику; целью бесед в Уставе утверждается только проверка чтения и умение пересказать прочитанное
В. А. Истомин (80–90-е годы)	Литературная беседа – свободная форма освоения литературных произведений, использующая в высшем читательской позиции учащегося продуктивные методы обучения
«Извлечение из Протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников» (1890 г.)	Протокол 1890 года несколько расширяет функции беседы по сравнению с Уставом 1871 года. Проверка домашнего чтения не означает, в логике документа, проверки прилежания ученика; значение ее – «пополнить упущенное учеником при самостоятельном знакомстве с литературным произведением и дать ему рекомендации для дальнейшего чтения»

**Сущность и задачи литературных бесед:  
авторские методические подходы и официальные документы**

А. Е. Грузинский (90–900-е годы)	Беседы должны стать средством развивающим, образовательным в широком значении. Основой их должно стать естественное в молодежи стремление к развитию, к умственной работе, присутствие личной инициативы, свободная деятельность, проявляющаяся в развитых литературных интересах и умениях
Г. К. Дорофеев (900-е годы)	Беседы должны умственно развивать учеников, «давая их интересам естественное удовлетворение, а не тянуть их за собой, насилуя их понимание»
А. Д. Алфёров (1911 г.)	Внеклассные литературные беседы – свободные «эпизодические» встречи преподавателей и учащихся для обмена мыслями по темам, заинтересовавшим и ту и другую стороны
В. В. Голубков (1914 г.)	Литературные беседы призваны выполнить три цели: чтобы из массы беллетристики в руки учащегося попадали действительно ценные художественные произведения; чтобы учащийся научился читать книгу, то есть вдумываться в ее содержание, извлекать из нее те выводы, какие она может дать; чтобы у него вырабатывалась способность критического мышления и умение разбираться в противоречивых предположениях
Ф. П. Сушицкий (1916 г.)	Литературные беседы предусматривают как проверку внеклассного чтения учащихся, так и самостоятельную разработку литературных бесед и рефератов. Данный вид работ особенно продуктивен для освоения программного материала и навыка написания курсовых сочинений как наиболее ценного вида работы по литературе в средней школе