

УДК 82:372.8

**КАЗАНСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА О РЕФОРМАХ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Л.Я. Воронова

Аннотация

В статье рассмотрено участие профессоров, приват-доцентов Казанского университета, преподавателей гимназий, школ, реальных училищ в обсуждении и решении судьбы российской школы в период подготовки реформ образования в 1899–1917 гг. Источниками стали малоизученные статьи, брошюры, обзоры, речи, опубликованные в дореволюционной периодической печати. Выделен комплекс проблем, имеющих большое значение для преподавания курса литературы как учебного предмета, показаны основные пути их решения, определен вклад казанцев в научно-теоретическое и учебно-методическое обеспечение дисциплины.

Ключевые слова: реформа образования, отечественная школа, литературоведение, преподавание русской литературы, Казанский университет.

В последнее время не только в специально педагогической, но даже в повседневной периодической прессе и других СМИ активно обсуждается предстоящая реформа российского образования. Учителя школ, преподаватели вузов, писатели, родители учащихся высказывают свои сомнения и опасения по поводу характера и направления предполагаемых нововведений, в том числе касающихся и судьбы русской литературы как учебного предмета. Под проектами двух выставленных в Интернете документов – Закона «Об образовании в РФ» и новых Федеральных государственных образовательных стандартов – за короткое время «появилось более 11 тысяч комментариев. А письмо президенту страны с просьбой отложить введение новых стандартов и вовсе подписали более 20 тысяч человек» [1].

В этой ситуации нам показалось интересным и полезным обратиться к прошлому нашего образования, чтобы выяснить, какие вопросы волновали русское общество накануне реформы школы в конце XIX – начале XX в. и какое участие принимала в обсуждении судеб отечественной школы и литературы как учебного предмета казанская интеллигенция. Предметом изучения стали работы А.С. Архангельского, С.И. Абакумова, В.П. Брюханова, А.П. Георгиевского, Л.К. Ильинского, Н.Н. Сretenского и др. Постановка проблемы и обращение к малоизученным источникам обусловили новизну исследования. Акцент делается на двух периодах: конец XIX – начало XX в. и 1915–1917 гг.

Рубеж XIX – XX вв. рассматривается историками школы как важный этап смены педагогической парадигмы. Во многих развитых странах мира была провозглашена цель – создание школы нового типа, с новым содержанием и формами работы, а главное место в этой школе должен был занять ученик. В России также развернулась работа в этом направлении. В 1899 г. министр народного просвещения Н.П. Боголепов разослал во все учебные округа циркулярное письмо о подготовке реформы средней школы и пригласил всех заинтересованных лиц принять участие в ее обсуждении. «Образованная часть российского общества с готовностью принимает это приглашение к сотрудничеству, поскольку понимает, что реформирование системы образования, реализация идей общегуманного развития личности требуют скорейшего методологического, теоретического, методического, организационного и материального обеспечения» [2, с. 7].

В числе первых, кто выступил по проекту реформы, был профессор Императорского Казанского университета А.С. Архангельский. Его статья «К предстоящей реформе нашей средней школы», с одной стороны, носила официально-деловой характер, поскольку являлась ответом попечителю Казанского учебного округа на адресный запрос о его (Архангельского) мнении по поводу реформы, с другой – была криком души профессора-словесника, бывшего преподавателя Симбирской гимназии, остро переживающего кризис в системе филологического образования, последовавший за реформой школы 1871 г.

Реформа (по официальным документам) проводилась с целью облегчения усвоения школьного курса учениками разных способностей, повышения уровня преподавания и улучшения качества подготовки учеников как будущих студентов университета, поэтому даже срок обучения в гимназии был увеличен на 1 год, до 8 лет. Но Архангельский, опираясь на официальные данные (отчеты об испытаниях зрелости и др.), анализируя показатели разных лет, языком цифр, статистики доказывал, что за почти 30 лет, прошедших после реформы, ни одна из поставленных задач не была выполнена. «Большинство учащихся в наших гимназиях, – с горечью замечал Архангельский, – выходит из них слабо подготовленными, не отличается ни своими познаниями, ни общим серьезным умственным развитием»¹ (Арх.1, с. 190). На примере преподавания русского языка и литературы он показал весь размах катастрофы в образовании, тем более что именно эти предметы оказались наиболее уязвимыми и уровень их преподавания явно снизился сравнительно с дореформенным периодом. А чтобы его наблюдения и выводы не были голословными, Архангельский провел сравнение результатов реформ с 1804 г. до 1871 г.

Самыми значительными достижениями отечественной школы он считал: а) официальное признание русского языка и литературы одними из наиболее важных предметов гимназического обучения (с 1811 г.); б) серьезную постановку изучения русской литературы, которое велось на уровнях теоретическом, историческом и практическом; в) совершенствование методики преподавания, в том числе с целью формирования у учащихся творческого начала (отсюда широкое использование письменных заданий, сочинений, литературных бесед, конкурсов ученических работ и т. д.). Кстати, впервые «литературные беседы»

¹ Здесь и далее материалы источников приводятся с сохранением авторской орфографии.

возникли в Казанском учебном округе в 1844 г., а в 1845 г. министром народного просвещения они вводятся в гимназиях других округов (Московского, Харьковского и др.).

Ничего похожего Архангельский не находил в современной школе: *«По существующим гимназическим требованиям знания отечественной литературы, можно сказать, совсем не считаются нужными и важными; истории русской литературы, как таковой, в общем гимназическом курсе не существует; знакомство с русскими писателями и их произведениями имеет в ныне действующей программе какое-то особое, прикладное значение, для знакомства с теорией словесности и стилистикой...»* (Арх.1, с. 201–202). Возражения Архангельского касались объема литературно-художественных источников, который был представлен в программах, явных нарушений принципов историзма в построении курса и изложении материала, понижения роли учителя-словесника, сведенной к декламации текстов и пересказу, а главное – забвения современной школой опыта и традиций отечественного образования. В высказанных пожеланиях и рекомендациях Архангельский подчеркнул необходимость восстановления серьезного преподавания истории отечественной литературы в гимназиях России, причем именно истории литературы.

Безусловно, А.С. Архангельский не был одинок в своей критике состояния школы России и в желании изменить его. Во многих российских городах проходили педагогические конференции учителей, в университетах стали открываться научно-педагогические общества. В Казани педагогическое общество было создано в 1900 г., его учредителями и членами были профессора Казанского университета, в том числе и А.С. Архангельский [2]. К 1905 г. была подготовлена «Программа по истории русской литературы и теории словесности». Она была опубликована в «Журнале министерства народного просвещения» (1905, № 7–8) и сопровождалась «Объяснительной запиской» членов комиссии и откликами педагогических советов гимназий и отдельных лиц. А в 1906 г. на страницах этого же журнала появилась рецензия А.С. Архангельского «Заметки на программу по истории русской литературы и теории словесности, составленную комиссией ученого комитета», которая выходит за рамки обозначенного жанра «заметок» и является, по сути, серьезным аналитическим исследованием самых насущных проблем филологического образования в школе. Об этом свидетельствует и объем «Заметок» – 12 разделов, 124 страницы текста, – и интерес к публикации в обществе: работа вышла отдельными изданиями в 1906 г. в Санкт-Петербурге и в 1908 г. в Казани.

Обозначим лишь самые принципиальные замечания, отмеченные автором: 1) отсутствие целостной концепции изучения словесности в школе в трех ее составляющих – народная словесность, история литературы, теория словесности; 2) недостаточное внимание к достижениям отечественной филологической науки как в плане методов и приемов изучения литературы, так и в отношении анализа отдельных текстов и жанров; 3) устаревшая периодизация литературного процесса, основанная на политико-географическом принципе и не учитывающая содержание развития культуры и литературы, творчества отдельных писателей, поэтов, критиков. Архангельский обнаружил весьма нелогичные с точки зрения отбора материала и формулировок разделы (например, в Петровский

(петербургский) период включено творчество М.В. Ломоносова и А.П. Сумарокова), а выделенные в программе направления «являются крайне искусственными, мало имеют под собой внутренней почвы – нелепы отчасти и сами по себе, и вообще не только не помогают “ясно и точно разобраться в литературном материале, напротив, скорее затемняют дело”» (Арх.2, с. 85).

Практически половину объема рецензии занимает критика разделов по древнерусской литературе. Это понятно и объяснимо, так как Архангельский был одним из ведущих в России специалистов в этой области. Однако и новейшей русской литературе, включенной в программу, уделено серьезное внимание как одному из самых могучих воспитательных и образовательных факторов в школе. В связи с этим Архангельский предлагал расширить круг изучаемых авторов и произведений, ввести обязательное изучение критики, снять жесткие запреты на современные произведения, так как ученики VII и VIII классов при желании все равно прочтут запрещенные книги. «Школа, как везде, так и здесь, должна быть искренна, – и отклонять ученика лишь от того, что действительно вредно и дурно, что признается таковым не только “в классе”, но и в жизни, тем же самым преподавателем, родителями ученика, наукой, печатью...» (Арх.2, с. 99). Задача учителя не оставлять учеников совершенно беспомощными среди современных течений литературы, а помочь им правильно понять прочитанное, научиться анализировать, не лишая себя «всякой возможности *нравственно влиять на своих питомцев*» (Арх.2, с. 99).

Как явные недоразумения отмечены: отсутствие именно в этой части программы сведений о литературных направлениях, стремление навязать ученикам и учителю определенные точки зрения и мнения относительно отдельных авторов и произведений, голые схемы, деление писателей на заслуживающих и не заслуживающих внимания. Поддерживая мнение педагогических советов и учебных округов, Архангельский рекомендовал: а) включить в программу таких писателей и критиков, как С.Т. Аксаков, В.Г. Белинский, Д.В. Григорович, Н.А. Добролюбов, В.Г. Короленко, Н.Г. Чернышевский, А.П. Чехов и др., а также произведения «самого последнего времени»; б) рассматривать новейшую литературу как закономерное продолжение процесса развития русской литературы предшествующих периодов и поставить ее изучение на научную основу, «чтобы ученики, *насколько позволяет современное состояние науки*, понимали *связь* литературных явлений и их отношение к личности автора и к современной им действительности, и, таким образом, уяснили бы себе и значение деятельности того или другого *писателя* и развитие *национального самосознания...*» (Арх.2, с. 105).

А.С. Архангельский настаивал на пересмотре всего раздела по теории словесности, который был представлен в программе набором вопросов из эстетики, психологии, риторики, истории всемирной литературы и выносился на самостоятельное изучение в VIII классе. Поднят им был и вопрос о преподавании западноевропейской литературы. Дело в том, что Архангельский всегда рассматривал русскую литературу в контексте других литератур и считал сравнительное изучение литератур самым перспективным. И здесь, в отличие от разработчиков программы, считавших, что знакомство с зарубежными писателями и их произведениями может нанести ущерб восприятию учениками русского

художественного слова, он советовал вынести зарубежную литературу из раздела теории словесности и сделать ее самостоятельным предметом, назвав или историей западноевропейской литературы, или всеобщей историей литературы.

Реформа средней школы так и не была осуществлена на рубеже веков, поскольку работа шла в различных плоскостях (что предлагали одни, то отвергали другие), однако в результате обсуждения проекта реформы и конкретных программ был собран огромный материал, который стал отправной точкой новых поисков в 1914–1915 гг.

«Сознание важности школы в жизни государства, народа в это время особенно возросло: политическая зрелость русских, участие их во внутренней и внешней жизни государства заставило всех смотреть на школу как на один из самых важных факторов будущей жизни, роста, крепости государства» [3, с. 28]. И в 1915 г. министр народного просвещения России граф П.Н. Игнатьев возглавил разработку одного из самых масштабных проектов реформы отечественной системы образования. Концепция, направление, содержание реформы обсуждались на совещаниях с участием членов Государственной Думы и Государственного Совета, сенаторов, представителей академической науки, педагогических работников [4]. Материалы по реформе средней школы, примерные программы и «объяснительные записки» были изданы в Петрограде в 1915 г.

В первую очередь речь шла о новых целях и задачах школы. Дело в том, что в 60–70-е годы XIX в., в эпоху реформ и широкого обновления жизни, была нужда в людях с энциклопедическим образованием, которые могли бы решать поставленные перед ними задачи, выходящие порой за границы их компетентности. Соответственно, было внедрено классическое образование с целью воспитать значительные кадры общественных и государственных служащих. В первые десятилетия XX века в России стала чувствоваться потребность в людях, специально подготовленных и владеющих прикладным знанием, и русская школа начала приспособливаться к этому запросу жизни: получают распространение реальные и технические школы, училища, появляются педагогические классы в гимназиях и др. Реформа 1915 г. была призвана создать единую для всех народов России систему образования и выработать принципы единой школы (во всем объеме этого понятия) на началах национальных и славянских. Цель этой школы – дать подрастающему поколению общее среднее образование и готовить не к высшей школе, а к жизни. В основу преподавания было положено «основательное изучение русского языка, русской истории, русской литературы, русской географии и природоведения в связи со всеобщей историей, всеобщей литературой и всеобщей географией» [4, с. 534].

Публикация проекта реформы всколыхнула российскую интеллигенцию. Во многих периодических изданиях (среди которых были «Русский филологический вестник», «Журнал министерства народного просвещения», «Педагогический вестник Московского учебного округа», «Родной язык в школе», «Наука и школа», «Филологические записки», журнал Казанского учебного округа «Вестник образования и воспитания») развернулось обсуждение его положений, отдельных программ. В учебных округах в 1915–1916 гг. прошли съезды директоров и преподавателей школ и гимназий, больше внимания стало уделяться методике преподавания, подготовке учителя.

Например, в августе 1915 г. в Казанском университете были организованы краткосрочные курсы преподавателей и преподавательниц русского языка и литературы Казанского учебного округа. Лекции читали профессор-филолог Е.Ф. Будде, В.А. Богородицкий, приват-доцент университета, преподаватель Ксенинской гимназии Л.К. Ильинский, директор 2-й мужской гимназии В.П. Брюханов. В докладах участники курсов делились своим опытом преподавания, рассматривали такие вопросы, как виды и формы письменных работ в младших и старших классах, методика школьных сочинений, организация внеклассных чтений и школьных журналов, преподавание теории словесности, народной поэзии и литературы в школе, комплектование ученических библиотек и др. Практическую ценность, безусловно, имели открытые уроки и их обсуждение [5].

В июне 1916 г. в Казани по инициативе Педагогического общества Казанского университета состоялся съезд директоров, начальниц, председателей попечительских и педагогических советов, родительских комитетов и преподавателей средних учебных заведений Казанского учебного округа. В нем принимали участие ректор Казанского университета Г.Ф. Дормидонтов, председатель Педагогического общества профессор А.Д. Гуляев, профессора Н.В. Харлампович, М.М. Хвостов, И.И. Ягодинский, приват-доцент Л.К. Ильинский, С.П. Сингалевич и др. [6].

А в декабре 1916 г. в Москве был созван I Всероссийский съезд словесников [7]. Впервые за полувековой период существования средней школы преподаватели русского языка и литературы получили возможность собраться на общий съезд для обсуждения многочисленных вопросов, связанных с преподавательской деятельностью. Исходной точкой обсуждения на съезде был доклад приват-доцента Казанского университета Л.К. Ильинского о министерском проекте программы по русскому языку и литературе, составленный по поручению комиссии (Ил.2), поддержанный как членами организационного комитета, так и участниками съезда. За время работы съезда состоялось 8 заседаний секции по литературе, было представлено 16 докладов.

Какие же проблемы были подняты в выступлениях на съездах и в публикациях казанских ученых, преподавателей школ и гимназий?

Непосредственные отклики участников съезда словесников в Москве на проект программы по русскому языку и литературе и анализ работы съезда представлены в статье Л.К. Ильинского, написанной по материалам доклада и результатов его обсуждения (Ил.2), и в обзоре преподавателя Казанского Родионовского института благородных девиц и 4-й женской гимназии С.И. Абакумова «Вопросы преподавания русской литературы на I Всероссийском съезде преподавателей русского языка» (Аб.2).

Безусловно, были отмечены положительные стороны в организации подготовки и обсуждения проекта реформы образования. Так, новым в практике реформы школы был принцип комплексного составления программ – не отдельными специалистами, а коллективными усилиями целого ряда комиссий. Министерство предложило проект к обсуждению, считаясь с общественным мнением и мнением деятелей школы. Допускались изменения, корректировка проекта, а это шаг навстречу новым течениям науки и педагогической мысли. Важными

факторами успешного проведения реформы и жизнестойкости школы были названы личная инициатива и свобода преподавателя школы, с одной стороны, и профессиональное объединение учителей для совместной критической проверки педагогических концепций и технологий – с другой.

Одним из важнейших результатов съезда словесников его участники считали признание литературы особым по методу и значению предметом преподавания, который должен был присутствовать на всех ступенях школьного образования.

Принципиальным же вопросом, на котором заострили внимание казанцы, был вопрос о том, что должно быть предметом занятий на уроках словесности – собственно отдельные тексты или история литературы – и каким должно быть распределение материала в школьном курсе литературы. Разработчики программы признавали, что литература есть словесное искусство и должна изучаться прежде всего со стороны художественно-эстетической, даже настаивали на непосредственном и обширном знакомстве школьников с самими текстами произведений на уроках словесности на протяжении всех лет обучения. Систематический же курс истории литературы было предложено вести только в VI–VII классах.

Напомним, что Архангельский ратовал за возвращение в школу именно истории литературы. На съезде и в журнальных полемиках 1915–1916 гг. мнения разделились: были противники, но были и сторонники исторического изучения литературы. В статьях Л.К. Ильинского, С.И. Абакумова, Н.Н. Сретенского и других поддерживалась идея изучения в школе именно истории литературы. Однако, как показал Ильинский в своем докладе, в практике современной школы и в проекте новой программы по русской словесности не было дано четкого представления о том, с какого класса и как изучать историю литературы, в каком соотношении должны находиться основной курс истории литературы и так называемое «имманентное», вне исторической преемственности развития литературы, чтение, или пропедевтический курс литературы. Кроме того, разнообразные вводимые чтения были мало согласованы между собой и не составляли системы: в I–III классах – литературное чтение, в IV–V классах – пропедевтический курс литературы, в старших классах он продолжался параллельно с историей словесности. Сюда же относился и «эпизодический курс всеобщей литературы с параллельным “имманентным чтением”». Правда, как иронично замечает Ильинский, ни материалом, ни литературой, ни временем этот курс не обеспечен, что может привести к краху (Ил.2, с. 599–604).

Заметим, что аналогичной точки зрения придерживался член министерской комиссии по русскому языку и литературе профессор Н.К. Пиксанов. В особом мнении, озвученном им на заседании комиссии и изложенном в статье «О продолжительности курса истории литературы и соотношении его с «имманентным» изучением словесности в средней школе», он настаивал на возвращении глубокого и всестороннего изучения истории литературы в школе, руководствуясь и «общими педагогическими задачами». «Наряду с историей русской и всеобщей, – подчеркивал он, – история литературы должна иметь особое, своеобразное влияние на воспитание самого мышления школьной молодежи» [8, с. 7].

Если науки математические воспитывают в учащихся формально-логическое, дедуктивное мышление, науки естественные развивают мышление индуктивное, то история литературы и собственно история должны воспитывать в мышлении и мирозерцании историзм. «Историзм мирозерцания есть одно из важнейших завоеваний нового времени, и его необходимо прививать молодежи. В частности, история литературы, излагая смену поэтических форм и литературных направлений и чередование поэтических талантов, внушает учащимся мысль, что для искусства нет одной, формально-обязательной, так сказать – принудительной теории, что надо уметь находить красоту в самых разнообразных, исторически сменяющихся и нередко вновь возвращающихся формах словесного искусства. С другой стороны, знакомясь при посредстве истории русской литературы с историей духовного развития русского общества, со всем разнообразием и богатством, а также – повторяемостью и исторической обусловленностью проявившихся здесь нравственных и общественных сил и направлений, учащиеся приводятся к широко-гуманному мировоззрению, к чуткости и терпимости в оценке явлений жизни» [8, с. 7].

В каком объеме изучать историю литературы в средней школе? Этот вопрос также занимал большое место в публикациях, поскольку новая программа замахнулась на традиционный блок школьного курса – древнерусскую литературу. Исключение литературы XI – XVII вв. из программы мотивировали тем, что это не художественная литература и только один ее памятник – «Слово о полку Игореве» – достоин глубокого изучения. Кроме того, в проекте реформы подчеркивалось значение светского образования, а древнерусская литература, как правило, имела религиозный характер. Да и изъятие древнерусской словесности из программы освобождало учебное время для изучения новейшей литературы.

В защиту древнерусской литературы выступили многие ученые России, учителя, в том числе и профессорский стипендиат, преподаватель казанской гимназии и реального училища А.П. Георгиевский. В статьях «Несколько слов о методах изучения древней русской литературы в средней школе» и «Древнерусская литература в средней школе» он попытался разобраться в причинах пренебрежительного отношения широкой публики к средневековой литературе и ограниченном ее изучении в средней школе и пришел к выводу, что причина заключается в отсутствии мотивации (не знают, для чего изучать), в плохом преподавании и неверной постановке целей и задач изучения. «Необходимость изучения древней литературы, – пишет Георгиевский, – вытекает из самой цели ее изучения. История культуры необходима для общего образования человека; новая литература находится в генетической связи с древней; отсюда всякий, желающий сознательно отнестись к быту и взглядам нашего времени, желающий подготовить себя и к пониманию, и к сознательному изучению современной литературы, должен обязательно познакомиться с древней, хотя бы в главных этапах ее развития» (Г.А.1, с. 62). Кто не считается с прошлым, тот «подкапывает почву под самим собою» (Г.А.1, с. 66), – эта мысль красной нитью проходит через все работы Георгиевского.

А вот критериями отбора памятников Древней Руси для школьного изучения являются «оригинальность» (печать национального духа) и литературное достоинство (действительно «произведения»). Он исключает из программы

произведения переводной литературы, не допускает обширных экскурсов в историю межнациональных взаимодействий литератур, на чем так настаивал Архангельский, предлагает убрать из школьного курса латинский язык, потому что уверен, что учащиеся, «проникнувшись духом блестящей Византии и схоластического Запада, выходят из школы, не получивши обстоятельного знакомства с величайшими представителями национального художественного творчества» (Г.А.3, с. 173). Безусловно, в этих рассуждениях четко обозначена славянофильская позиция, которой автор и не скрывал.

Георгиевским была предложена периодизация древнерусской литературы, анализ некоторых тем, список рекомендуемых текстов для изучения. Этот список существенно меньше, чем было ранее в программе, но за счет древнерусской литературы он хотел увеличить курс новейшей литературы, чтобы школьники могли прочитать Г.И. Успенского, А.П. Чехова, Н.С. Лескова, А.И. Куприна, Л.Н. Андреева и др.

Вопрос о месте именно курса истории литературы в средней школе Л.К. Ильинский, А.П. Георгиевский, Н.Н. Сретенский связывали с вопросом о принципах и методах ее изучения. Казанцы не поддержали ни С.А. Венгерова и Н.А. Котляревского, ратовавших на съезде за изучение литературы с идейно-общественных позиций, ни В.М. Фишера с его установкой на эстетическое преподавание литературы. Например, Сретенский, опираясь на собственный преподавательский опыт, в статье «О преподавании словесности в VII (педагогическом) классе женских гимназий» критиковал приверженцев таких односторонних подходов. «По отношению к творчеству каждого писателя в целом и по отношению к отдельному литературному памятнику, – подчеркивал он, – сознание учащихся должно быть обращено на три пункта: 1) *историческое истолкование* произведения; 2) *эстетическую оценку* их форм и 3) *психологический анализ* художественных образов» (Срет., с. 37). А вот подробные характеристики социально-исторических условий он считал делом историков и призывал словесников к сотрудничеству с ними.

А.П. Георгиевский посвятил этому вопросу специальную статью «Несколько слов о методах изучения древней русской литературы в средней школе» (Г.А.1). Он был уверен: чтобы заинтересовать учеников и помочь им изучить древнюю литературу, учитель должен анализировать произведение на уроке, а не излагать научные точки зрения и пересказывать учебники, тем более не переносить изучение древнерусской литературы во внеклассное чтение. Иначе говоря, в качестве одного из важнейших требований методики преподавания литературы выдвигалось требование непосредственного ознакомления учеников с литературным произведением, что привело к необходимости пересмотра целей и содержания учебников.

С.И. Абакумов, например, был противником традиционных учебников, содержащих пересказы художественных произведений, разборы, считал их вредными, так как они, «навязывая готовые выводы и шаблонные характеристики... лишают учащихся возможности высказать *свое* отношение к произведению» (Аб.2, с. 629). Он предлагал заменить учебники хрестоматиями, содержащими тексты и некоторые историко-литературные сведения (биографии писателей, материалы по истории создания произведений и т. п.), а по литературе XIX в.

допускал использование комментированных изданий отдельных произведений русских классиков. Исключением для него была только народная словесность: Абакумов выделял ее из общего курса литературы, считал целесообразной подготовку специального учебника-хрестоматии, в котором теоретическая сторона органично сливалась бы с практической – публикацией конкретных произведений русского фольклора, а главное – учебник должен отражать данные о современном состоянии отдельных видов народной поэзии (Аб.1). Но на съезде словесников в Москве его точка зрения как противника учебников, изложенная в докладе «К вопросу о типе учебников по истории литературы», не была поддержана. Съезд признал необходимость учебников по литературе, правда нового типа: не ограничивающих самостоятельности учащихся, а развивающих их способности как читателей.

Надо заметить, что практически в каждой публикации затрагивалась тема интеллектуальной и эмоциональной работы самого учащегося, поскольку всякое знание создается его духовными силами. Учитель может выбрать текст, учебник, разработать и дать урок с более или менее насыщенным материалом, а дети должны сами претворить этот материал в свое знание, соединить его с теми знаниями, которые уже имеются. Как убедительно показал Л.К. Ильинский на примере школьных сочинений, если учебный материал принимается учениками как посторонний, в готовом виде преподнесенный учителем продукт, без эмоционального личного отношения, то он не обогатит ни сердца, ни мысли учеников, не разовьет их духовно (Ил.1).

Неслучайно большой резонанс вызвали предложения составителей проекта и программы по русской словесности активно использовать в школах разные формы и виды внеклассной работы. Они нашли отражение в решениях и Казанского съезда директоров и преподавателей, и Московского съезда. Общие вопросы, цели и задачи внеклассного чтения были затронуты, в частности, на съезде в Казани в докладах В.П. Брюханова («К вопросу об обязательности внеклассного чтения учащихся») и Л.К. Ильинского («О приготовлении учащимися уроков и о внеклассных работах»), в статьях С.И. Абакумова, А.П. Георгиевского, Н.Н. Сретенского.

Все безоговорочно признавали большое значение чтения для умственного развития человека, поэтому работу над формированием ученика как читателя литературы предлагали начинать с младших классов. При этом акцент ставился на самостоятельной работе ученика под руководством учителя, чаще всего назывались такие формы и виды работ, как разбор произведения, знакомство с основными приемами критики, анализ произведения с использованием методик разных академических школ, творческие письменные работы, литературные диспуты, литературные кружки, литературные вечера. Они, «внося в школу живую струю, сближая ее с жизнью, дают возможность развить индивидуальные начала личности» [6, с. 553].

В.П. Брюхановым и А.П. Георгиевским был поднят вопрос об организации чтений с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, публиковались специальные брошюры со списками и текстами произведений для внеклассного чтения, например «Указатель книг по литературе для внеклассного чтения учеников» В.П. Брюханова, А.А. Светлакова (Ч. I–II. Казань, 1916),

«В семье и школе: книга для чтения в младших классах средней и начальной школы» А.П. Георгиевского (Казань, 1917). Как писал Георгиевский, «*основная цель* литературных чтений заключается не в том, чтобы познакомить учащихся, по возможности, со всей литературой, а в том, чтобы дать учащимся известное *духовное развитие*, далее привить им путем сознательной и планомерной работы *навыки правильного разбора литературных произведений* и, наконец, развить в них *дар литературной речи*» (Г.А.2, с. 808). Пути достижения поставленной цели раскрываются в его научно-методических работах, которые имеют большое практическое значение, так как основаны на обобщении педагогического опыта как своего, так и коллег из других учебных заведений Казани.

В качестве примеров приводятся сочинения, творческие работы, «литературные дневники» учащихся разных классов, сценарии литературных праздников и журналов (Г.А.4). А списки поэтов и писателей, с творчеством которых учащиеся Казанского 2-го реального училища знакомились на заседаниях литературного кружка, поражают своей широтой: Г.И. Успенский, Н.С. Лесков, В.М. Гаршин, В.Г. Короленко, А.П. Чехов, Д.Н. Мамин-Сибиряк, С.Я. Надсон, М. Горький, В.В. Вересаев, Е.Н. Чириков, А.И. Куприн, И.А. Бунин, К. Бальмонт, Л.Н. Андреев, И. Северянин и др. Это в то время, когда в средних учебных заведениях курс новейшей литературы ограничивали шестидесятью годами XIX в., да и в университетах России новейшая литература в таком объеме не изучалась. Правда, в Казанском университете явления современной литературы были предметом внимания Общества любителей русской словесности в память А.С. Пушкина [9], его членом Георгиевский стал в 1916 г. Кроме того, филологи университета считали важным и перспективным направлением научных исследований литературно-краеведческие изыскания, и Георгиевский рассматривал собирание памятников устного народного творчества разных жанров, произведений родной литературы, материалов, связанных с культурой родного края, как одну из форм внеклассной работы учащихся, результаты которой могут иметь ценность для науки.

Конечно, профессора университета и преподаватели школ и гимназий понимали, что разработка уроков по новейшей литературе и внеклассных занятий требует много времени, денежных средств и не всем по силам, поэтому обращались к самим учителям, к их собственному сознанию и личной заинтересованности в конечном результате педагогического процесса: «удаляйте постепенно из школы все, что делает ее формальным учреждением, что мертвит ее, помните, что каждый ребенок в школе есть личность, отдельная, самостоятельная, высокая личность, которую нельзя подогнать под общую мерку, а, наоборот, по отношению к которой должна быть *своя особенная мерка*, и так постепенно возрождайте школу в учреждение, где живет и развивается, – “*святейшее, по слову поэта, из званий – человек*”!» (Г.А.4, с. 100).

Реформа образования не была воплощена в жизнь в 1916–1917 гг.: правительством она была признана слишком радикальной. А вот что касается идей, высказанных интеллигенцией России, в том числе казанской, по поводу совершенствования образовательного процесса и преподавания русской литературы, то многие из них оказались востребованы советской школой, да и сейчас весьма актуальны и могут быть с успехом реализованы в современной отечественной школе.

Summary

L.Ya. Voronova. Kazan Intellectuals of the Late 19th – Early 20th Century on Education Reforms and Problems of Teaching Literature in Secondary School.

The article gives a review of participation of Kazan University professors, privat-docents, as well as school, high school and technical high school teachers in discussing the work of Russian schools in the period of education reform preparation (1899–1917). The research is based on the little-studied articles, brochures, reviews and speeches published in pre-revolutionary periodicals. The work reveals a set of problems that are important for teaching literature as a school subject, shows the ways of solving these problems, and determines the contribution of Kazan scholars into theoretical and methodical support of the discipline.

Key words: education reform, Russian school, literary studies, teaching Russian literature, Kazan University.

Источники

- Аб.1 – *Абакумов С.И.* Несколько замечаний о типе учебника по народной словесности // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 9–10. – С. 703–712.
- Аб.2 – *Абакумов С.И.* Вопросы преподавания русской литературы на I Всероссийском съезде преподавателей русского языка // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 10–12. – С. 620–631.
- Арх.1 – *Архангельский А.С.* К предстоящей реформе нашей средней школы // Рус. школа. – 1901. – № 7–8. – С. 190–207.
- Арх.2 – *Архангельский А.С.* Заметки на программу по истории русской литературы и теории словесности, составленную комиссией ученого комитета Министерства народного просвещения. – Казань: Типо-литограф. Имп. Казан. ун-та, 1908. – 124 с.
- Г.А.1 – *Георгиевский А.П.* Несколько слов о методах изучения древней русской литературы в средней школе // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 1. – С. 60–67.
- Г.А.2 – *Георгиевский А.П.* О ведении внеклассных литературных чтений // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 11–12. – С. 807–817.
- Г.А.3 – *Георгиевский А.П.* Древнерусская литература в средней школе // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 3–4. – С. 171–186.
- Г.А.4 – *Георгиевский А.П.* Внеклассное изучение литературы с приложением извлечений из уставов школьных содружеств и кружков, образцов литературных дневников, программ вечеров и праздников, списков писателей для внеклассного изучения. – Казань: Тип. Губерн. правления, 1917. – 125 с.
- Ил.1 – *Ильинский Л.К.* К вопросу о школьных сочинениях (Из данных анкеты, произведенной в среднеучебных заведениях) // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 9–10. – С. 713–742.
- Ил.2 – *Ильинский Л.К.* Министерский проект программы по русскому языку и литературе перед судом I Всероссийского съезда словесников // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 10–12. – С. 585–619.
- Срет. – *Сретенский Н.Н.* О преподавании словесности в VII (педагогическом) классе женских гимназий // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 1–2. – С. 36–57.

Литература

1. *Агранович М.* Звонки и перемены // Лит. газ. – 2011. – 17 февр. – № 34 (5410).

2. *Хабриева О.А.* Педагогическое общество при Казанском университете, 1900–1926: Развитие педагогических идей и практической деятельности. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. – 56 с.
3. *Ильинский Л.К.* Из истории педагогических идей в Казани // Журн. М-ва народного просвещения. – 1916. – № 5. – С. 28–29.
4. Совещание по вопросам реформы средней школы // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 5–6. – С. 529–536.
5. Краткосрочные курсы преподавательниц и преподавателей русского языка и литературы в среднеучебных заведениях Казанского учебного округа с 10 по 25 августа 1915 года // Вестн. образов. и воспит. – 1915. – № 9–10. – С. 771–774.
6. Съезд директоров, начальниц, председателей попечительских и педагогических советов, родительских комитетов и преподавателей средних учебных заведений Казанского учебного округа, бывший в Казани с 3 по 11 июня 1916 г. // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 7–9. – С. 532–569.
7. Программа всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы, созываемого учебным отделом Общества распространения технических знаний с 27 декабря 1916 по 4 января 1917 года в Москве // Вестн. образов. и воспит. – 1916. – № 1–2. – С. 141–144.
8. *Пиксанов Н.К.* О продолжительности курса истории литературы и соотношении его с «имманентным» изучением словесности в средней школе // Рус. филол. вестн. – 1916. – № 3, Пед. отд. – С. 1–7.
9. *Воронова Л.Я.* Проблематика историко-литературных исследований Общества любителей русской словесности в память А.С. Пушкина // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2008. – Т. 150, кн. 6. – С. 7–18.

Поступила в редакцию
28.02.11

Воронова Людмила Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской литературы Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: voljudmila@yandex.ru