

УДК 371.12

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ В XIX СТОЛЕТИИ

М.А. Захарищева

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Сделан анализ дискуссии по проблеме профессиональной подготовки учителей российской гимназии во второй половине XIX в., а также связанный с ней опыт методической деятельности учителей.

Ключевые слова: *отечественная гимназия, университетская подготовка, методика преподавания предметов.*

В настоящее время специальное педагогическое образование переживает период системных перемен, сопровождающийся как положительными, так и проблемными явлениями. Обращение к истории вопроса, как правило, помогает высветить новые грани сложных процессов реформирования и модернизации.

Гимназии были в России одним из ведущих типов средней школы. Учителем в гимназии было престижно. Однако специального педагогического образования в XIX в. просто не существовало. Дело осложнялось еще и тем, что университеты страны не готовили своих выпускников к преподавательской деятельности.

Нам представляется, что в рассматриваемый нами период невозможно говорить о состоянии науки о преподавании гимназических дисциплин, т. е. собственно о методике. В педагогической литературе второй половины XIX в. обсуждались скорее проблемы общепедагогического характера. Не было даже общепринятых устоявшихся терминов, с помощью которых можно было бы адекватно описать педагогическую действительность. В работах методистов встречается описание «догматического», «аналитического», «синтетического», «практического», «теоретического», «логического», «исторического» и других методов. Подобное состояние теории не способствовало развитию гимназического образования в целом и упорядочению практической деятельности педагогов. По всем дисциплинам гимназического образования были опубликованы программы, однако методическое их обеспечение было явно недостаточным.

Следует отметить, что в документах середины XIX столетия, наряду с обозначением определенных успехов отдельных гимназий и педагогов, преобладает критический тон и крайняя озабоченность деятелей просвещения слабой методической подготовкой учителей

гимназий. В отчете попечителя Санкт-Петербургского учебного округа (1865 г.) отмечено: «Многие молодые учителя, особенно древних языков, русской словесности и истории, не имеют даже никакого понятия о том, как нужно преподавать эти предметы ученикам гимназии, и вместо того, чтобы учить и заставлять учиться, ограничиваются чтением более или менее интересных лекций, по образцу тех, которые они слушали в университете, и которые, очевидно, остаются без всякой пользы для их незрелых слушателей» [1, с. 18]. Много времени и усилий требовалось начинающему педагогу для того, чтобы самостоятельно сделать очевидные методические открытия, «выработать хороший метод преподавания», те же из них, которым это не удавалось, оставались навсегда плохими учителями – такой вывод сделан этим организатором образования в столичном учебном округе. В высших учебных заведениях России готовили специалистов определенного профиля, педагогом же человек становился собственными усилиями.

Встречались у учителей гимназии и отдельные методические находки. Одним из самых лучших и полезных преподавателей назван учитель Закона Божьего Архангельской гимназии г. Кизель, который умел оживить урок, занимать весь класс разом, «заставить каждого ученика всякую минуту быть готовым к ответу или поправить и дополнить ответ другого». Особо отмечено, что этот учитель требовал не простого механического воспроизведения заученного наизусть учебного материала, но добивался глубокого его понимания учащимися.

Положительно оценена и деятельность преподавателя физики 5-й Санкт-Петербургской гимназии г. Краевича за его специальную работу по созданию кабинета физики. В середине XIX в., в период повышенного интереса к естественным наукам и укрепления статуса реального образования в физическом кабинете гимназии охотно собирались учащиеся, даже в свободное время по вечерам и в праздничные дни «для производства опытов без торопливости и помех».

Один из преподавателей всеобщей и русской истории ввел такой метод: после объяснения нового материала он вызывал к доске одного из «посредственных или слабых учеников» для краткого изложения только что рассказанного. Пока учитель, работая со всем классом, делал опрос домашнего задания, на доске появлялся конспект нового материала. Закончив повторение пройденного, учитель обращал внимание класса на этот конспект с тем, чтобы любой ученик мог дополнить или поправить написанное на доске. «По привычке это делается очень живо и быстро, а следствием своим имеет то, что и не очень старательные ученики внимательно следят за преподаванием, боясь плохим конспектом выказать свою непонятливость перед целым классом», – отмечено в отчете. Таким способом учитель стимулировал

сознательное усвоение материала, создавал интеллектуальный фон класса.

Своеобразно были решены те же задачи преподавателями Тульской гимназии. По каждому предмету учитель сам назначал себе в помощь репетиторов из лучших учеников. Им поручалась проверка домашнего задания у более слабых их товарищей. И хотя в некоторых современных школах тоже используют данный метод, все же назвать этот опыт педагогически весьма ценным невозможно, так как подобная организация образовательного процесса ставит одних учащихся в зависимость от других.

Положительную оценку заслужили учителя арифметики. Один из них, г. Родзиевич (Казанский учебный округ), употреблял наглядный способ объяснения взаимного отношения единицы и ее различных долей, т. е. обыкновенных дробей. Для этого он использовал 12 одинаковых линеек из картона или бумаги. Оставив одну из них целой, вторую делил на две, следующую – на три, на четыре части и т. д. Уложив доли одной и той же линейки рядом, а сами линейки одну под другой, он сравнивал длины разных долей. Ответы учащихся на предлагаемые учителем вопросы доказывали, что таким наглядным способом им легко было понять основные свойства дробей.

В целом же в методике преподавания арифметики в рассматриваемый период были известны два способа – теоретический и практический. Сущность теоретического метода, названного еще научным или книжным, заключалась в том, что знакомство с правилом или законом предшествовало практическим упражнениям. Практический же способ подразумевал постоянные упражнения, приводящие к быстрому решению письменных и устных задач. При таком методе «всякие научные объяснения отодвигаются на задний план и считаются только роскошью».

Были и противники теоретического метода преподавания арифметики. Критики считали, что при таком способе преподавания невозможно «снизойти к уровню ума десятилетнего мальчика». А это означает, что педагогам прошлого столетия был неведом развивающий эффект такого способа учебной работы. И хотя в теории в основном уже сформировалась концепция формального образования, согласно которой именно развитие интеллекта признавалось основной задачей обучения, она не была в достаточной степени методически обеспечена, в повседневной работе отечественных гимназий наибольшее распространение получил практический метод, который «особенно нравился начальникам заведений и посетителям не из математиков».

Для наибольшей объективности оценки состояния методики и практики преподавания в отечественной гимназии середины XIX в. приведем примеры различных способов и методов организации

образовательного процесса. Так, некоторые учителя истории не просто излагали факты по учебнику, но и знакомили учащихся с источниками, с частным и общественным бытом народов; учителями географии самостоятельно составлялись немые карты всех стран света, ученики при этом тоже умели «весьма отчетливо» чертить карты известных стран на классной доске.

Преподаватели словесности «читали в классе характерные отрывки из произведений, относящихся к известному роду прозы или поэзии, делая при этом свои замечания и выводы, группируя все сказанное, выводили общие законы для того или иного рода и вида прозаических или стихотворных сочинений, таким образом извлекались правила теории из самих образцов». Такой способ изучения теории литературы в то время был совершенно справедливо назван «новым словом» в методике преподавания этого предмета.

В документах 60-х гг. XIX в. отмечается, что преподаватели гимназий в целом плохо владели методикой преподавания своего предмета, а также, что вызывало еще большую тревогу, не обладали достаточно глубокими познаниями и в самом предмете преподавания.

К объективным причинам такого положения отнесем недостаточное развитие дидактических представлений в теории рассматриваемого периода, что и приводило к тому, что в высших учебных заведениях не изучалась методика организации образовательного процесса. К субъективным – традиционное неумение или нежелание учителя повышать педагогическое мастерство, так как методическое самообразование никак и ничем не поощрялось.

Самым тревожным было состояние изучения новых языков – французского и немецкого. «Кандидатами для занятия этих мест в гимназиях исключительно являются иностранцы, знающие по большей части только практически свой родной язык и совершенно незнакомые с приемами и правилами преподавания». Удивительно, но в те годы в русской гимназии практически не было учителей иностранных языков из русских, или по крайней мере из иностранцев, владеющих русским языком. Безусловно, общение на иностранном языке с человеком, для которого этот язык является родным, имеет большой развивающий потенциал, но не на первоначальной стадии изучения иностранного языка, а при более высокой степени овладения им. И даже если принять во внимание тот факт, что многие гимназисты дома в повседневном общении с гувернерами и родителями пользовались именно иностранным языком, в гимназии при организации систематического обучения положение учителя любого предмета, не владеющего русским языком, нельзя признать нормальным.

Учителя-иностранцы не были заинтересованы в развитии методики, анализ общего состояния преподавания иностранных языков

дан в отчете Дерптского учебного округа: «Задача преподавания живых языков до сих пор не может считаться выполненной, еще не найден надлежащий метод, который, оставляя обычную колею преподавания древних языков, принял бы более практическое, соответствующее потребностям жизни, направление». В данном документе отчетливо выражена мысль о том, что развитие методики изучения всех иностранных языков, как «мертвых», так и «живых», представляется единым процессом. Но в то время эта мысль не получила поддержки и развития.

Не менее сложная ситуация сложилась и в методике русского языка и словесности. «Нет двух учителей русского языка и особенно русской словесности, которые бы имели одинаковый взгляд на свою задачу и шли одинаковым путем к ее осуществлению», – к такому выводу пришли управляющие Санкт-Петербургским учебным округом, посетив немало гимназий. Это свидетельствует о том, что у учителей еще не выработались и не определились позиции не только о способе преподавания, но и о цели изучения родного языка и словесности в системе гимназического обучения.

Органы управления образованием практически не руководили процессом внедрения лучших образцов методической мысли в практику гимназий, лишь отслеживая существующее состояние гимназического образования. Наилучшими способами обучения были признаны практический и наглядный. Их рекомендовали использовать при обучении всех предметов. В период наиболее благоприятных условий для развития реального образования это было закономерно.

В практике отечественных гимназий 70-х гг. XIX в. продолжался процесс накопления методического опыта. Обобщению и распространению новых методических достижений способствовала открытая в Журнале Министерства народного просвещения рубрика «Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений» с отделом «Гимназии», в которой регулярно появлялись сообщения из различных гимназий страны. Руководители и преподаватели учебных заведений этого типа получили возможность делиться своими педагогическими размышлениями, опытом образовательной и воспитательной работы, методическими находками. Появилась возможность представлять собственный опыт в печати, что является мощным стимулом развития методической мысли.

Определенным шагом вперед на пути развития методики гимназического обучения можно считать обращение руководителей образования к общедидактическим проблемам. Причем их решение было связано не только с методическим, но и с психологическим обеспечением учебного процесса. Так, попечитель Казанского учебного округа «сделал распоряжения о мерах к поддержанию внимания

учащихся во время уроков в классах». Он советовал при составлении расписания учитывать чередование дисциплин: «...правильность и педагогичность распределения уроков состоит в том, чтобы предметы, требующие большого умственного напряжения не следовали один за другим, а имели между собою лучше всего урок искусства или, если это возможно, более легкий предмет». Среди предложенных попечителем мер отметим требование разумной дисциплины, введение оживляющих урок гимнастических упражнений, движений и других различных приемов. Для поддержания внимания гимназистов, по его мнению, преподавание должно быть живым, разнообразным и интересным. Распоряжения попечителя Казанского учебного округа совершенно справедливы и достойны высокой оценки, так как в них учтены достижения не только педагогической, но и психологической, и физиологической мысли того времени.

Значительно активизировалась в рассматриваемый период работа над сочинениями. Сочинения рассматривались как средство приобщения гимназистов к источникам, к лучшим образцам литературы. Учащиеся писали сочинения на темы, как предложенные учителем, так и избранные самостоятельно. Как правило, темы предлагались достаточно интересные, глубокие, требующие не только литературных познаний, но и раскрывающие мировоззренческие позиции молодого человека, например, «Влияние поэзии на нравственное образование человека», «Какие выгоды доставило человечеству образование?», «В чем состоит истинная мудрость человека?» и подобные им. Интересно, что кроме сочинений писали иногда по требованию преподавателя образцы на различные роды словесных произведений, не исключая и поэтических. Существовали и так называемые устные сочинения: подготовившись заранее по указанной преподавателем теме, гимназист устно излагал ее в классе, порою даже без конспекта.

В этот период были учреждены читательские беседы, которые проводились во внеурочное время. Признавая чтение книг важным подспорьем для классных занятий и лучшим средством умственного развития учащихся, педагоги в ходе читательских бесед непосредственно знакомили своих слушателей с лучшими произведениями русской и классической литературы. После чтения педагог получал устные ответы на свои вопросы, относящиеся к прочитанному произведению. Гимназистам даже предлагались темы для письменных сочинений из содержания прочитанного.

Иногда лучшим учащимся доверяли проводить читательские беседы самостоятельно. Гимназисты с кафедры, изложив слушателям сведения о писателе и изучаемом произведении, должны были прочитать выбранный ими самостоятельно отрывок из сочинений

русских писателей «не только без ошибки, но и с должным вниманием». Читали произведения Гоголя, Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Фонвизина, Карамзина, Грановского, Костомарова, Тургенева, Гончарова, Толстого и др.

Читательские и литературные беседы, где гимназисты выносили на общий суд собственные сочинения на самые разнообразные темы, для того времени представляли определенный шаг вперед в развитии методики гимназического обучения.

Поскольку рассматриваемый нами период обозначен как время расцвета классицизма в русской гимназии, следует обратить особое внимание на методику преподавания древних языков. В этой области больших методических достижений не наблюдалось. Несмотря на то что в теории формального образования безоговорочно признавалась огромная развивающая ценность именно классических языков, методы и приемы их преподавания в рассматриваемый период едва ли не тормозили развитие интеллекта, предельно загружая лишь память гимназистов.

Грамматические правила излагались догматически, запоминать слова и делать переводы предлагалось учащимся дома. В классе же гимназисты были заняты тем, что исправляли собственные переводы под руководством преподавателя. Такой метод был назван «догматическим» с присущим этому слову негативным оттенком. Тоску и скуку, какие были на подобных уроках, трудно представить и передать – таковы были впечатления гимназистов этого периода об уроках латыни. В письменных работах учеников приходилось делать так много исправлений, что «иногда целый урок употреблялся на объяснение и указание ошибок отдельных учеников».

Если же отдельные преподаватели применяли, вопреки общепринятым, теоретические приемы, т. е. сначала обращали внимание учащихся на правила, а затем учили применять их при чтении и переводах, то их способ признавали «отчасти вредным успеху преподавания».

В период расцвета классицизма в отечественной гимназии (70–90-е гг. XIX в.) особое внимание было сосредоточено на методике преподавания гуманитарного цикла гимназических дисциплин. Развитие дидактических представлений опиралось на данные физиологии, психологии развивающегося ребенка. Наиболее востребованной в рассматриваемый период оказалась теория формального образования и та часть методики, которая занималась проблемами гуманитарного цикла гимназических дисциплин. В это время появилась возможность представлять собственный опыт в печати, что является мощным стимулом развития методической мысли.

С наступлением XX столетия начался качественно новый этап в развитии методической мысли. Это был период обсуждения дальнейшей судьбы отечественной гимназии, в теории педагогики уже не было былого противопоставления формальной и материальной концепций содержания образования, что не могло не отразиться и на методике преподавания гимназических дисциплин.

На страницах журнала Министерства народного просвещения обсуждались приемы и методы преподавания отдельных предметов, проблемы домашних заданий, заучивания учебного материала наизусть, достоинства и недостатки трудового принципа преподавания некоторых предметов. Опубликованные в начале XX столетия, на новом этапе развития гимназии, работы, так или иначе освещающие проблемы методики преподавания различных гимназических дисциплин, приобрели обобщающий, аналитический характер. Методисты стали использовать данные других наук (филологии, лингвистики, физиологии, психологии, логики и др.) применительно к организации учебной работы гимназистов. Именно в это время в дидактике утвердились некоторые положения, так называемые «педагогические аксиомы», которым предстояла долгая жизнь как в теории, так и в практике отечественной школы.

Развитие методической мысли тесно связано с подготовкой педагогов для отечественных гимназий. В системе педагогического образования методическим вопросам не уделялось должного внимания, поэтому каждый учитель вынужден был самостоятельно осваивать методику преподавания своего предмета. Методическая подготовка преподавателя осложнялась еще и тем, что оказать учителю реальную помощь в повышении его мастерства органы управления образованием не имели возможности.

Процесс становления отечественной методики не был простым и однозначным. Нередко не имевшие специальной педагогической подготовки учителя допускали досадные педагогические увлечения или просто не умели применять новых методов, порой доводили до примитивизма использование некоторых ценностных ориентаций дидактического характера.

В целом же в гимназиях царяла «беспросветная путаница» в методах преподавания. Одной из причин такого положения, на наш взгляд, являлось полное отсутствие ясных представлений о том, какова же должна быть специальная подготовка педагога.

Проблемы педагогического образования постоянно были предметом обсуждения на страницах печати. Традиционно считалось, что нет необходимости специально изучать психологию, физиологию, педагогику и другие науки о человеке, поскольку предполагалось, что «хорошим учителем и воспитателем будет классически образованный

человек». Эта аксиологическая ориентация сторонников классического характера школы нашла свое отражение в утверждении о том, что «самая мысль о приготовлении учителей, об изучении дидактики, методик и, конечно, психологии и истории педагогики находится в дисгармонии с идеей классической школы» [2, с. 51].

Однако анализ практической деятельности учителей гимназии со стороны руководящих органов приводил к выводу о том, что «причиной неуспешности гимназических учителей является переполненность классов и плохая подготовка преподавателей», особенно молодых [3].

Вопрос о ценностной направленности специальной педагогической подготовки учителей гимназии разделил ученых прошлого века на два лагеря. Одни отстаивали аксиологическую значимость такой подготовки, предлагали конкретные пути организации в университетах педагогических кафедр [4; 5], другие, наоборот, решительно отвергали необходимость изучения в университете педагогических дисциплин, которые в то время еще не были признаны относящимися к числу предметов науки. «Мы знаем, что педагогика существует как предмет преподавания, – писал профессор Р. Виппер, – но мы бы желали, чтобы когда-нибудь был произведен научный анализ того, что обыкновенно предлагается под этим названием» [6, с. 64].

Разделявшие взгляды профессора Р. Виппера считали, что не на изучении методики, а на усвоении методов самостоятельной работы необходимо сосредоточиться в качестве основной ценностной ориентации при подготовке студентов университетов к педагогической деятельности. Молодым же преподавателям желательно предоставить возможность самостоятельного составления учебных курсов – таким образом и будет улучшено преподавание в гимназиях. Сторонники этой точки зрения доказывали: главное, что нужно преподавателю, чтобы стать настоящим педагогом, – это сохранить свои человеческие силы, развивать и совершенствовать их. Косвенным подтверждением этой позиции можно считать и то, что некоторые учителя гимназий вынуждены были менять место работы: «Казанские гимназии теряют лучших своих преподавателей, которые переходят в другие учебные заведения на более высокие оклады» [7, с. 36]. Таковы были в общих чертах взгляды тех, кто не видел аксиологического смысла в изучении педагогических наук.

Нам представляется, что далеко не во всем были неверными их позиции. Наше время, время стандартов, тоже остро поставило вопрос об учителе, о ценностной направленности его подготовки, и мы понимаем сегодня, что педагогу не хватает именно философской, общекультурной, гуманитарной образованности, умения самостоятельно осмыслить свою педагогическую деятельность, ориентировать преподавание на личность отдельного ученика.

Поэтому нам ближе мнение другого участника кратко охарактеризованной выше дискуссии: «...и поднятие положения преподавателя средней школы, и специальная его подготовка» – так сформулировал ответ профессору Р. Випперу С. Зенченко [8]. Пожалуй, сегодня не найти человека, который бы всерьез отрицал ценность специальной педагогической подготовки учителя. Проблема в наши дни предстает совсем в иных аксиологических аспектах: как обеспечить учителю высокий общекультурный уровень, достаточную для дальнейшей педагогической деятельности философскую подготовку, умение определить место своего предмета в системе общего полного образования, овладение тонкой технологией личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса.

Будущие педагоги XXI века, века цифрового и мобильного, овладевают основами методического мастерства уже в период вузовской подготовки. Современная дидактика и методика предлагает учителю множество конкретных методик и технологий обучения. Обеспокоенность вызывает процесс стандартизации как школьного, так и университетского образования, в результате которого подготовка учителя, на наш взгляд, постепенно теряет гуманную составляющую, так необходимую современным детям.

Список литературы

1. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб., 1865. 132 с.
2. Андреевский И.С. Классическое и реальное образование. Глухов, 1900. 52 с.
3. Центральный государственный исторический архив (РГИА), фонд 734. Ученый комитет Министерства народного просвещения. Оп. 5, Ед.хр. 54. Материалы комиссии ученого комитета по пересмотру учебных планов и программ средних учебных заведений. Л. 10, 23.
4. Демков М. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа. 1891. № 2. С. 53-67.
5. Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности // Вестник воспитания. 1898. № 4. С. 60-96.
6. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения? // Вестник воспитания. 1898. № 6. С. 60-78.
7. Центральный государственный исторический архив (РГИА), фонд 733. Департамент народного просвещения. Оп.162, Ед.хр. 418. Выписки из отчетов Попечителей учебных округов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского за 1866 год. Л.13, 29, 34, 36.
8. Вестник воспитания. 1898. № 8. С.83-103.

METHODOLOGICAL TRAINING OF NATIVE GYMNASIUM TEACHERS IN THE SIXTH CENTURY

M.A. Zakharishcheva

Glazov State Pedagogical Institute n.a. V.G. Korolenko

The article made an analysis of the debate on the issue of vocational training of teachers of the Russian gymnasium in the second half of the nineteenth century, and its associated teachers' experience in methodical activity.

Keywords: *domestic gymnasium, university education, methods of teaching subjects.*

Об авторе:

ЗАХАРИЩЕВА Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (427621, Удмуртия, Глазов, ул. Первомайская, 25), e-mail:zahari-ma@rambler.ru