

С.Н.Максимова

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ
XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

Монография

С.Н.Максимова

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ
XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

Монография



Греко-латинский кабинет
Ю.А.Шичалина
Москва 2005

УДК 373.5.016:[811.14'02+811.124'02](47)«18/19»

ББК 74.268.1

М 17

Максимова С.Н.

Преподавание древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX века. Монография.

Автор монографии впервые в российской науке принимает попытку всестороннего анализа развития отечественной теории и практики преподавания древних языков в классической гимназии XIX - начала XX в. Исследование выявляет актуальные для современной школы концепции преподавания древних языков, изучение которых поможет предотвратить методологические ошибки в использовании иностранного и отечественного педагогического опыта.

Книга снабжена краткими биографическими справками об упоминаемых в работе ученых и педагогах, выдержками из мемуарной литературы XIX – начала XX в. о преподавании древних языков и подробной библиографией.

Предназначена для студентов, аспирантов, преподавателей высших и средних учебных заведений.

ISBN 5-87245-117-2

© Максимова С.Н., 2005
Греко-латинский кабинет®
© Ю.А.Шичалина, 2005

ВВЕДЕНИЕ

В современном российском обществе многое меняется, в том числе и его образовательные потребности. При этом необходимость поиска новых концепций, новых идей и подходов к содержанию образования приводит к созданию школ нового типа, многие из которых включают в свои программы латинский язык. В настоящее время он преподается не только в школах Москвы и Санкт-Петербурга, но и во многих учебных заведениях больших и малых городов по всей России. Появляются гимназии классического типа (в Москве, Санкт-Петербурге, Пензе), учебный курс которых основан на преподавании классических языков – древнегреческого и латинского.

Возвращение древних языков в школу в статусе престижных свидетельствует об усилении культурологического компонента в содержании образования. Изучение древних языков признается важным для духовного развития учащихся, оно дает прекрасную возможность осмыслить исторические и культурные традиции, восстановить преемственность в развитии человечества, уяснить то общее и особенное, что присуще каждой национальной культуре, понять, как взаимосвязаны и как влияют друг на друга языковые системы.

Однако преподавание древних языков в современной гимназии сопровождается рядом проблем, которые связаны с выбором целей, определением содержания курса, методами преподавания, подготовкой учительских кадров. Отсутствие продуманной концепции может нанести непоправимый урон возрождающемуся классическому образованию. Формирование концепции преподавания древних языков – процесс сложный и длительный, требующий совместных усилий многих

специалистов, и автор данной работы ни в коей мере не претендует на эту роль. Первым шагом в столь сложном деле, на наш взгляд, должно стать изучение более чем столетнего опыта преподавания древних языков в русской классической гимназии и осмысление его в новых условиях. Тем самым появится возможность восстановить и нарушенную преемственность.

История классического образования освещалась в трудах дореволюционных исследователей И.А. Алешинцева, М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, С.В. Рождественского, Е. Шмида, которые рассматривали развитие классической гимназии в связи с происходившими в XIX в. образовательными реформами. Проблеме соотношения формального и реального компонентов содержания образования посвящены работы В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского. Первые попытки осмысления теоретических основ классического образования были сделаны И.И. Давыдовым и П.М. Леонтьевым в середине XIX в. В конце XIX – начале XX в. И.С. Андреевский, С.И. Любомудров, Н.Е. Скворцов, К.П. Яновский и др. определяли цели, задачи и содержание курса древних языков уже в соответствии требованиями своего времени. Проблемами совершенствования методов преподавания древних языков занимались также С.И. Гинтовт, И.Ф. Дрбоглав, П.Д. Первов, П.Н. Черняев, С.Н. Шафранов и др.

После революции древние языки были исключены из школьных программ. Почти на 70 лет проблемы преподавания в средней школе латинского и древнегреческого языков потеряли свою остроту. В настоящее же время бесспорным является тот факт, что необходимо повысить уровень общего среднего образования, серьезно его углубить и возродить гимназии. Неслучайно поэтому возрос интерес к истории отечественного

гимназического образования и появились исследования на эту тему. Аксиологические приоритеты отечественного просвещения на основе историко-педагогического опыта рассматриваются в работах М.А. Кондратьевой и З.И. Равкина. Проблемы русской дидактики конца XIX – начала XX в. занимались С.Ф. Егоров и И.Г. Машечкова. Различным аспектам развития гимназического образования, анализу его содержания, подготовке и профессиональному совершенствованию учителей посвящен ряд диссертаций (О.И. Васильева, Е.А. Казанова, Г.Н. Козлова, Е.Г. Попова, О.В. Савинова). Русская гимназия в контексте европейского образования была исследована В.М. Меньшиковым. При этом проблемы преподавания древних языков в дореволюционной отечественной гимназии никем из современных исследователей специально не рассматривались. Стремление ликвидировать этот пробел, а также постоянная необходимость преодолевать проблемы, возникающие на протяжении многих лет преподавания латинского языка студентам педагогического института и учащимся гимназии, определили выбор темы данной монографии.

Цель автора – проанализировать процесс развития преподавания древних языков в классической гимназии XIX - начала XX в. и найти тот положительный потенциал, который можно было бы использовать при выработке концепции курса древних языков в современной гимназии.

Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1. Выявить этапы и основные направления в развитии теории преподавания древних языков. Показать влияние этих направлений на развитие дореволюционной классической школы.

2. Проанализировать этапы и выявить тенденции развития практики преподавания древних языков в связи с изменением роли классической гимназии в общественном развитии и ее места в системе образования в XIX – начале XX в.

3. Определить характер исторического процесса разработки программно-методического обеспечения курса древних языков и выявить его влияние на развитие практики преподавания в отечественной классической гимназии XIX – начала XX в.

4. Показать взаимосвязь профессиональной компетентности преподавателей древних языков с развитием отечественного классического образования исследуемого периода.

5. Найти актуальные для современной школы конструктивные идеи и концепции преподавания древних языков в дореволюционной классической гимназии.

При написании данной работы были использованы официальные государственные документы (уставы гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, министерские постановления, распоряжения, планы и программы), учебники и учебно-методическая литература по курсу древних языков, материалы Российского государственного исторического архива (РГИА). Анализ отечественной теории преподавания древних языков проводился на материале дореволюционных психолого-педагогических трудов по концептуальным основам содержания классического образования (П.П. Блонский, В.И. Водовозов, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.), содержания курса древних языков и методов их преподавания (И.И. Давыдов, И.Ф. Дрбоглав, П.М. Леонтьев, С.И. Любомудров, К.Е. Люгемиль, Н.Е. Скворцов, С.Н. Шафранов и др.). Большую помощь оказали также современные диссер-

тационные исследования по проблемам гимназического образования. Для изучения состояния практики преподавания древних языков в сферу рассмотрения помимо архивных материалов и официальных документов были включены публикации дореволюционной педагогической периодики и мемуарная литература.

Как показало исследование, среди педагогов-классиков было немало замечательных личностей, не менее значимых по своему вкладу в развитие отечественного просвещения, чем В.Я. Стоюнин и В.И. Водовозов, однако имена многих из них забыты только потому, что они преподавали никому не нужные в советское время древние языки. Желание устранить историческую несправедливость побудило нас к созданию краткого биографического справочника, который поможет вернуть из небытия некоторые имена.

Хотелось бы выразить глубокую признательность профессору М.А. Захарищевой за многолетнюю творческую поддержку, высказать благодарность профессорам Удмуртского государственного университета Г.С. Трофимовой, А.Н. Утехиной, А.Е. Шапкину, А.И. Орловой, С.Л. Копатеву, профессору Вятского госпедуниверситета В.Б. Помелову за доброжелательную и компетентную критику, а также своим коллегам по Глазовскому пединституту – профессору Н.Н. Ореховой и доценту Л.Б. Шмыгиной за ценные рекомендации при структурировании рукописи.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

1.1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в педагогической теории и практике не существует однозначного определения таких понятий, как "классическое образование" и "классическая гимназия". В XIX в. под классическим образованием понимали систему общего среднего образования, содержанием которого являлось изучение античной древности (античности, т.е. древнегреческого и латинского языков и античной культуры), а под классической гимназией – тип среднего учебного заведения, где давалось такое образование. В данной работе, ограниченной временными рамками XIX – начала XX в., мы будем придерживаться именно этого определения.

Особое место древних языков в истории европейского просвещения объясняется их обширными образовательно-воспитательными возможностями. Как педагогическое средство они в совокупности выполняли следующие функции: формально развивающую, культурологическую, мировоззренческую, специальнообразовательную, общеобразовательную, нравственно развивающую, эстетически развивающую и функцию добывания знаний.

На протяжении долгого времени, начиная со средних веков, доминировала функция *добывания знаний*. В преподавании древних языков преобладал прагмати-

ческий, практико-ориентированный подход, т.е. нацеленный на результат – приобретение суммы знаний, без особой общекультурной и мировоззренческой ориентации. Хотя с развитием новых языков значение древних как средства добывания и передачи знаний значительно понизилось, для ученых в самых разных отраслях науки (философии, филологии, искусствоведении, правоведении, медицине и др.) они по-прежнему служат источниковой базой и орудием исследований.

Бесспорны возможности древних языков как средства *эстетического воспитания* – развития эмоционально-чувственного восприятия, выработки системы художественных представлений, взглядов, убеждений, расширения художественного кругозора. Эта образовательно-воспитательная возможность древних языков особенно ценилась педагогами во времена Возрождения и классицизма.

Преподавание древних языков вносит существенный вклад в формирование *нравственной* культуры личности учащихся, предоставляя возможность в ясной форме через образцы античной литературы дать понятия о нравственных категориях, способствовать выработке нравственных принципов. Возрождение культурного наследия античности в XIV – XVI вв. привело к формированию гуманистического мировоззрения и гуманистической педагогики, которая стала и до сих пор является ведущим и наиболее перспективным направлением в теории и практике воспитания.

С распространением неогуманизма наиболее значимой стала *формально развивающая* функция древних языков, которая заключается в формировании навыков анализа и обобщения, усвоении приемов умственной работы, развитии логического мышления. При реализации формально развивающей функции в центре

внимания находится не столько результат, сколько процесс учебной деятельности учащихся.

Культурологическая функция древних языков приоритетна в выявлении истоков и преемственности культур, влияния античной культуры на мировую и через византийскую на русскую культуру, в создании у учащихся целостного представления о развитии общечеловеческой культуры.

Возможности древних языков способствовать формированию мировоззрения реализуются через знакомство с образцами античной художественной, исторической и философской литературы, представляющими окружающий мир во всей его полноте. *Мировоззренческая* функция древних языков направлена на формирование образа мира и человека в нем, уяснение взаимоотношений человека и природы, человека и общества, на выработку гражданской позиции.

Вследствие того, что латинский язык был на протяжении многих веков языком науки, дипломатии и просвещения, он (а через него и древнегреческий) до сих пор остается материалом для формирования научной терминологии. В этом смысле древние языки имеют научно-прикладное значение и являются средством повышения уровня научного образования филологов, медиков, юристов, философов, историков и других специалистов, средством формирования их широкой научной культуры, т.е. выполняют *специальнообразовательную* функцию, ориентированную на рациональный уровень освоения их учащимися.

Совокупность эстетически и нравственно развивающего, мировоззренческого, формально развивающего и других свойств древних языков и античной культуры составляет их общеобразовательное значение, которое реализуется через *общеобразовательную* функцию.

Разнообразные образовательно-воспитательные функции древних языков в учебном процессе переплетаются и взаимно дополняют друг друга, и на отдельных этапах развития образования какая-либо из них становится доминирующей. По принципу доминирования той или иной функции древних языков в образовательно-воспитательном процессе нами выделено *пять периодов в развитии практики преподавания древних языков* в отечественной классической гимназии (см. табл. 1). Выдвижение на первый план какой-либо функции зависит от целей и направленности содержания курса древних языков, что, в свою очередь, определяется ролью классической гимназии в общественном развитии и тем местом, которое она занимает в системе общественных отношений и в системе образования.

Таблица 1

Периоды развития *практики* преподавания древних языков в отечественной классической гимназии на основе доминирующей функции древних языков в воспитательно-образовательном процессе.

Период	Доминирующая функция древних языков
I. 1804 – 1848	Добывания знаний
II. 1849 – 1863	Специальнообразовательная
III. 1864 – 1870	Общеобразовательная
IV. 1871 – 1902	Формально развивающая
V. 1902 – 1918	Культурологическая

Нами выделено три группы факторов, которые повлияли на эволюцию отечественной классической гимназии и, соответственно, на развитие преподавания древних языков в XIX – начале XX в.:

1. Экономические и научно-технические, способствовавшие адаптации целей и содержания классического образования к требованиям жизни и научно-технического прогресса, усилению реального компонента в его содержании.

2. Социально-политические, политико-идеологические, поставившие перед гимназией необходимость выполнения социально-политических задач и вызвавшие изменения в направленности содержания образования.

3. Развитие культуры и гуманитарных наук, которые усиливали гуманистическую направленность содержания классической гимназии и курса древних языков.

В *первом* периоде (1804 – 1848) доминирующей функцией древних языков в образовательно-воспитательном процессе была функция *добывания знаний*. Целью гимназии, согласно уставам 1804 и 1828 гг., являлось предоставление учащимся знаний, требуемых для дальнейшего обучения в университете, а не имеющих намерения продолжать образование – сведений, необходимых для "благовоспитанного человека" (1804), и способов "приличного их званию воспитания" (1828). Поэтому при определении содержания курса древних языков преобладал прагматический подход. Изучение их предполагало преимущественно самостоятельное приобретение учащимися суммы знаний без особого осмысления, при этом учитель выступал в роли консультанта и контролера.

Факторы, повлиявшие на становление и развитие отечественной гимназии, тесным образом взаимосвязаны

и взаимообусловлены и поэтому должны рассматриваться в единстве. При этом изучение историко-педагогических источников дает основание утверждать, что в первой половине XIX в. наиболее значимой при определении роли гимназии в системе общественных отношений и места древних языков в содержании среднего образования являлась группа социально-политических факторов.

По данным А.А. Корнилова, в начале XIX в. общественное мнение находилось в стадии формирования¹. Влияние общества на развитие образования было незначительным, поэтому система образования зарождалась и развивалась по инициативе сверху и во многом зависела от государства. Александр I, воспитанный своими наставниками в духе гуманистических идей, вступив в 1801 г. на престол, мечтал сделать Россию просвещенной страной. В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения. Согласно указу 1803 г. страна была разделена на шесть учебных округов, открывались университеты (Казанский в 1804 г., Харьковский – в 1805 г., Петербургский – в 1819 г., Киевский – в 1834 г.), учебные заведения технического профиля, лицеи. Подведомственные университетам гимназии стали появляться, хотя далеко не сразу, во всех губернских городах. В 1824 г. их было уже сорок девять².

Первоначально общество не ощущало особой потребности в гимназическом образовании. Устав 1804 г. не предусматривал сословных ограничений, поэтому дворяне предпочитали воспитывать своих детей в

¹ Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. М.: Высшая школа, 1993. С. 68.

² История России с начала XVIII до конца XIX века /Отв. ред. А.Н. Сахаров. М.: АСТ, 1997. С. 363.

корпусах и пансионах, считая их более престижными, или давали наследникам домашнее образование. Купечество не видело необходимости в многопредметном гимназическом курсе и довольствовалось приходским или уездным училищем. В университет стремились немногие, поэтому число лиц, желающих получить гимназическое образование, необходимое для дальнейшей учебы в университете, было невелико. Чтобы повысить общеобразовательный уровень государственных служащих и привлечь учащихся в гимназии, их выпускникам были даны привилегии и введены экзамены на чин (1809 г.), а лица, не получившие образования в государственных и частных училищах¹, не допускались на гражданскую службу. Таким образом, несоответствие содержания гимназического курса потребностям общества начала XIX в. способствовало тому, что гимназия превратилась в привилегированное учебное заведение для подготовки к университету и к государственной службе.

Демократическая политика Александра I в области образования в самом начале его царствования не нашла широкой поддержки в обществе, однако она создала благоприятные условия для возникновения разнообразных форм общественной жизни и для формирования просвещенного общественного мнения, что привело к неожиданному для правительства результату – росту оппозиционных настроений. Самым ярким выступлением оппозиции стало восстание декабристов 1825 г. Это событие изменило общественно-политическую ситуацию в стране, что, в свою очередь, отразилось на государственной политике в области просвещения. Желая

¹ Григорьев С.С. Средняя школа по нашим законам. СПб.: тип. В.Киршбаума, 1900. С. 36.

укрепить монархический режим, правительство Николая I (1825 – 1855) пыталось разработать собственную идеологию и внедрить ее в школы и университеты, воспитать поколение, преданное самодержавию. Главный идеолог нового направления, министр народного просвещения С.С. Уваров выдвинул так называемую "теорию официальной народности", согласно которой русская действительность не могла способствовать появлению "крамольных" идей. Считалось, что все антимонархические идеи и религиозное вольномыслие зарождались на Западе и распространялись среди "испорченной" части русского общества. Поэтому большие надежды возлагались на цензуру и на "правильно" организованную систему воспитания молодежи, что в первую очередь предполагало придание ей сословного характера. Гимназия по уставу 1828 г. должна была давать "приличное воспитание детям дворян и чиновников". Доступ к гимназическому образованию лицам крепостного состояния был прекращен с 1837 г., а для разночинцев затруднен, так как была значительно повышена плата за обучение (1845 г.).

Таким образом, одной из основных задач, поставленных властями перед гимназией первой половины XIX в., была задача политическая – обеспечивать социальную базу самодержавия. Выполнению этой задачи способствовал сословный характер гимназии и данные ей привилегии, которые оказывались средством привлечения в гимназию молодежи из высших слоев общества. За предоставленные привилегии гимназия расплачивалась утратой всякой самостоятельности. Ее деятельность строго контролировалась государством.

Изменение социально-политического статуса гимназии в первой половине XIX в. в результате влияния социально-политических факторов сопровождалось

изменением содержания ее учебного курса, в первую очередь за счет усиления классического компонента. Необходимость приближения гимназии к классической модели была вызвана, на наш взгляд, тремя основными причинами:

1. Причина историко-культурная – потребность “приноровить общее всемирное просвещение к нашему народному быту, к нашему народному духу”¹, т.е. приблизить содержание образования к историко-культурным традициям Запада; а также необходимость возрождения русских педагогических традиций, которые существовали, например, в Киевской и Московской славяно-греко-латинских академиях, но были несколько ослаблены в светских школах в XVIII в., когда античность проникала в русскую духовную жизнь преимущественно через самообразование, а не через школу².

2. Причина педагогическая – необходимость устранить многопредметность гимназического курса начала века и придать ему стройность и логичность, сконцентрировав внимание на главных предметах. Древние языки представлялись наиболее удобными для этой цели, так как были неплохо дидактически разработаны.

3. Причина научно-практическая – владение латинским языком было непременным условием получения университетского образования. Это диктовалось самим

¹ Уваров С.С. Цит. по: Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802 – 1902. СПб.: МНПр., 1902. С. 223.

² Кошелева О.Е. Античность в русской средневековой педагогической традиции // Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала Нового Времени. -М.: Акад. пед. наук СССР, 1991. С.102 – 113; Меньшиков В.М. Российская школа в контексте европейского образования: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1996. С. 250 – 280.

характером университетского образования. К тому же в открывавшихся университетах приглашенные профессора-иностранцы зачастую читали лекции на латинском языке. Удельный вес латинского языка в гимназическом учебном плане 1804 г. составлял лишь 12,5%, что не позволяло давать знания, необходимые для дальнейшего обучения в университете.

Гимназия, созданная в 1804 г., не являлась в полном смысле слова классической, так как древние языки не составляли основы ее курса. Преобразование гимназии в классическое учебное заведение связано с именем С.С. Уварова, который был назначен в 1810 г. попечителем Санкт-Петербургского учебного округа. Он предложил внести существенные изменения сначала в курс одной санкт-петербургской гимназии, а с 1819 г. перемены произошли и в других гимназиях. Это был своеобразный эксперимент, результаты которого послужили основой для подготовленного С.С. Уваровым проекта изменения гимназического устава.

Количество академических часов, выделенных на древние языки в учебном плане по уставу 1828 г., возросло до 28,5%. Хотя греческий язык не был указан в числе обязательных предметов, благодаря С.С. Уварову, ставшему в 1833 г. министром народного просвещения, его преподавание широко распространилось. За долгое время своего министерского правления (1833 – 1849) Уваров успел ввести его в 45 гимназиях из 74¹. Изучение учащимися греческого языка поощрялось. Так, например, выпускникам, овладевшим курсом греческого языка, при поступлении на гражданскую

¹ Письмо П.А. Ширинского-Шихматова царю от 10 октября 1851 г. №103, РГИА, ф. 733, оп. 88, ед. хр. 51, л. 38.

службу присваивался чин 14-го класса¹. Таким образом, устав 1828 г. придал гимназии не только сословный, но и классический характер.

Усилению классического компонента в содержании среднего образования первой половины XIX в. способствовало также развитие культуры, и в первую очередь распространение классицистического направления в русском искусстве в конце XVIII – начале XIX в. Влияние классицизма проявилось не только в живописи и архитектуре. Образы и идеалы античности наполняли духовную атмосферу наиболее образованной части общества. Об этом красноречиво свидетельствуют названия русских журналов начала века: "Атеней", "Галатей", "Минерва"; эпитафии из Цицерона, Горация, Овидия и Катулла на титульных листах книг. Поэзия Г.Р. Державина, А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева и других часто звучит античными реминисценциями. Совсем ничего не знать по-латыни было неприлично для "благовоспитанного" человека. Поэтому классическое образование приветствовалось многими представителями интеллигенции, особенно западниками (В.Г. Белинским, Т.Н. Грановским² и др.), которые считали новую европейскую культуру, в том числе и русскую, наследницей античной.

Развитие гуманитарных наук и распространение гуманистических идей также способствовало росту числа сторонников классического образования. В период "просвещенного абсолютизма" начали издаваться зару-

¹ Свод законов Российской империи. Ч.3, Кн.1. СПб., 1842. С. 89.

² Белинский В.Г. Литературные мечтания // Собр. соч.: В 9 т. – М.: Худ. литература, 1976. Т. 1. С. 125 – 126; Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены. М., 1860.

бежные научные трактаты, в основном в изложении и в переводах с разных европейских языков, появились литературные общества и общества любителей наук (1803 – 1804 гг.). Заметно увеличилось число газет и журналов. Начало XIX в. было временем становления русской журналистики, которая впоследствии сыграла большую роль в распространении общественно-педагогического движения. После разгрома декабристов центр общественного движения переместился из армии в редакции негосударственных журналов и в университетские кружки. В конце 20-х годов образовались маленькие кружки философского направления: кружок Дм. Веневитинова в Москве, кружок Н.В. Станкевича. В начале 30-х годов в Московском университете возникает кружок единомышленников вокруг А.И. Герцена. В конце 30-х – начале 40-х годов в Москве образовался кружок славянофилов, которых объединяла идея об особенном пути развития России. В противовес славянофилам появилась группа западников, где преобладали профессора и ученые, побывавшие в Европе и считавшие Россию и Западную Европу единым культурно-историческим целым. Западники и славянофилы способствовали распространению гуманистических идей в обществе, что привело к заметному смягчению атмосферы в учебных заведениях и увеличению числа сторонников классического образования.

Группа экономических и научно-технических факторов (практические требования общественной жизни, развитие естественных и технических наук) привели к осознанию необходимости усиления реального компонента в содержании среднего образования. В результате с 1839 г. при гимназиях начали открываться реальные классы, которые позднее преобразовывались в реальные отделения.

К середине XIX в. гимназия стала объектом внимания общества, взгляды которого на цели и содержание образования отражали два постепенно формировавшиеся направления в педагогической теории и практике – формальное и реальное. Спор между последователями материальной и формальной теорий образования, сторонниками реальной и классической моделей средней школы, возникший в сороковых годах, продолжался на протяжении всего XIX столетия.

На *втором* этапе развития преподавания древних языков (1849 – 1863) на первый план в образовательно-воспитательном процессе выходит функция *специальнообразовательная*. Учебный курс гимназии претерпел в 1849 – 1852 гг. значительные изменения. Латинский язык был зачислен в разряд специальных предметов и стал преподаваться с IV класса только для желающих поступать в университет – 16 уроков в неделю, по четыре в каждом классе. В 1852 г. греческий язык был заменен естественными науками во всех гимназиях, кроме пяти, находящихся в университетских городах – Санкт-Петербурге, Москве, Киеве, Харькове и Казани. Отчасти преобразования были вызваны стремлением лучше приспособить школу к практическим требованиям жизни, но, по мнению П.Ф. Каптерева, основная причина реформы 1849 – 1852 гг. была политическая¹, а именно: правительство, напуганное революционными событиями 1848 г. в Европе, надеялось предотвратить распространение демократических идей, усилив репрессии по отношению к учебным заведениям. Античную культуру стали рассматривать как рассадник революционных идей, приписав ей вредное влияние на юношеские умы.

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1995. №6. С. 71.

Негативная позиция правительства по отношению к классическим языкам поддерживалась нигилистическим направлением общественной мысли, представители которого считали, что древние языки отвлекают молодежь от настоящего понимания народности.

К мерам, принятым властями против древних языков, неодобрительно отнеслись западники, среди которых было много профессоров и ученых. Они полагали, что, изгоняя проникшие с Запада веяния, правительство тем самым прерывает культурные и научные связи России с Западной Европой. Так, лидер московских западников профессор Т.Н. Грановский в 1855 г. решился высказать мнение московской профессуры относительно проведенных преобразований. В своей записке министру А.С. Норову¹ он справедливо замечает, что реформы гимназии 1849 – 1852 гг. остановили правильное ее развитие. По его мнению, наук вредных нет и быть не может. Вредна лишь отрешенность от духовной стороны бытия, которая неизбежно приводит к материализму, холодной самоуверенности и привычке делать необоснованные заключения.

Очередное изменение статуса классической гимназии, произошедшее с принятием устава 1864 г., было вызвано потребностями развивающейся экономики и возникновением мощного общественно-педагогического движения. После неудачной Крымской войны (1853 – 1856), обнаружившей экономическую отсталость страны, правительство вынуждено было приступить к реформам, самыми значительными из которых были отмена

¹ Записка была позднее опубликована в "Московских ведомостях" в 1860 г., №97 под заглавием: Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены.

крепостного права (1861), реформа земского (1864) и городского (1870) самоуправления, судебная (1864) и школьная (1864) реформы.

Проведению реформ способствовал подъем общественного движения, которое особенно усилилось в конце пятидесятых годов. В 1858 г. цензура была несколько ослаблена, и к 1861 г. почти все вопросы политической и социальной жизни обсуждались в печати, в том числе и вопросы реформирования среднего образования. Пересматривались цели, дидактические принципы, содержание образования, образовательные и воспитательные возможности разных предметов.

В этот период в педагогической литературе утвердилась идея о необходимости предварительного общего образования. Поэтому гимназии, которые утратили в результате реформ 1849 – 1852 гг. свой общеобразовательный характер и приобрели узкопрактический уклон, перестали удовлетворять как сторонников классического направления в образовании, так и реального.

В 1860 г. был опубликован разработанный Ученым комитетом при Министерстве народного просвещения проект нового устава, и общество впервые получило возможность принять участие в его обсуждении. Анализ отзывов на проект устава показывает, что большинство выступало за усиление реального компонента¹. При этом почти никто не отрицал необходимости древних языков для дальнейшего обучения в университете. Но так как в университет стремилась лишь незначительная часть учащихся гимназий и многие из выпускников не находили применения полученным знаниям, то пред-

¹ Своды замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий. СПб., 1863. С. 1-118.

лагалось: 1) оставить небольшое число классических гимназий; 2) разделить гимназии на два отделения – классическое и реальное и 3) оставить древние языки для факультативного изучения.

В отличие от общественности члены Государственного Совета оказались более преданными сторонниками классического образования. Так, при рассмотрении третьего проекта устава, разработанного в апреле – мае 1864 г., двадцать три члена Совета заявили, что считают древние языки лучшим педагогическим орудием, тогда как всего пять его членов хотя и признавали образовательное и формально развивающее значение древних языков, не видели необходимости делать их основой общего образования¹. И те, и другие высказывались за одновременное существование гимназий классических и реальных, но вторые считали, что классических должно быть меньше.

Новый устав, утвержденный 19 ноября 1864 г., содержал все основные положения и принципы сторонников как реального, так и классического направлений в образовании:

1. Гимназии объявлялись бессловными учебными заведениями.

2. Они разделялись на классические с двумя древними языками или одним – латинским – и реальные и имели приблизительно одинаковые образовательные возможности. Допускался переход из одного типа гимназий в другой. Однако право поступления в университет получали только выпускники классической гимназии. (Так, например, в 1864 г. из 104 учащихся пяти санкт-петербургских гимназий 64 получили аттестат

¹ О выработке нового устава гимназий и прогимназий. 1863 – 1864. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 134., л. 224 – 272.

с правом поступления в университет, в Казанском учебном округе – 73 из 150, в Московском – 113 из 258¹).

3. Целью гимназий было дать воспитывающимся в них юношам общее образование и подготовить их для поступления в университет и другие высшие специальные училища.

Таким образом, идея о необходимости общего среднего образования получила воплощение в новом уставе. В классической гимназии эту цель предполагалось достигать с помощью древних языков, которые вновь стали доминирующими предметами курса, получив наибольшее количество учебного времени – 32% в гимназиях с двумя древними языками (58 уроков) и 21% в гимназиях с одним – латинским (39 уроков).

С принятием нового устава в преподавании древних языков начался третий – общеобразовательный, самый краткий период (1864 – 1870). Основная цель гимназий – предоставление общего образования – предполагала использование всего образовательно-воспитательного потенциала древних языков и античной культуры: мировоззренческого, нравственно развивающего, эстетически развивающего, формально развивающего и др. через реализацию *общеобразовательной* функции. Преподавание древних языков ставило своей целью не только практический результат – умение учащихся понимать произведения классических авторов, но и развитие их умственных способностей, нравственное и эстетическое воспитание их личности и формирование мировоззрения.

П.Ф. Каптерев считал, что система среднего образования, намеченная в 60-х годах XIX в., продолжала

¹ Сведения о результате окончательных испытаний в гимназиях, 1864. РГИА, ф. 7333, оп. 162, ед. хр. 216. л. 4, 20, 55.

традиции, сложившиеся в отечественной педагогике, и отвечала новым образовательным потребностям общества¹. Однако реформам среднего образования первой половины 60-х годов не суждено было осуществиться до конца. Заявленное уставом 1864 г. устранение сословных преград могло привести к проникновению демократического элемента в аппарат государственного управления, поэтому устав просуществовал недолго. В споре между сторонниками классического и реального направлений в образовании сформировались силы, преследовавшие политические цели и видевшие в классическом образовании барьер для распространения вольномыслия.

С апреля 1866 г. (после выстрела Д. Каракозова) в стране началась упорная и длительная политическая реакция. Александр II, напуганный усилением радикальных настроений и распространением революционного движения, в котором заметную роль начали играть разночинцы, удалил из правительства почти всех либеральных министров, в том числе и А.В. Головина, назначив на его место Д.А. Толстого (1866), имевшего репутацию убежденного реакционера. Новый министр народного просвещения считал ослабление роли древних языков в школьных программах 1849 – 1852 гг. одной из причин увлечения юношества материализмом и нигилизмом и надеялся при помощи классического образования отвлечь молодежь от политической жизни и подавить общественную активность. Он сразу же начал подготовительную работу по осуществлению новой реформы, которая имела целью создание единой средней школы – классической,

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1995. №6. С. 72 – 73.

а также составление единых учебных программ и соединение образовательной и воспитательной функций школы.

Лишенный поддержки общественного мнения, Толстой понимал сложность предстоящей борьбы и прежде всего начал искать аргументы для укрепления своих позиций. По уставу 1864 г. классические и реальные гимназии учреждались по выбору местных обществ в соответствии с их потребностями. Поскольку право поступления в университет имели только выпускники классических гимназий, а ходатайства о возможности обучения в университете выпускников реальных гимназий отклонялись, то местные общества выбирали классические гимназии, что расценивалось как сочувствие классицизму.

Единомышленниками и вдохновителями Д.А. Толстого в деле подготовки новой реформы были известный публицист, редактор "Московских ведомостей" М.Н. Катков и профессора П.М. Леонтьев и А.И. Георгиевский, которые искренне верили, что классицизм есть верный путь к духовному обновлению общества. В лице М.Н. Каткова реформаторы приобрели не только страстного пропагандиста системы классического образования, но и человека, имевшего влияние в правительственных кругах, который держал в своих руках все дело подготовки реформы. Подготовительная работа проводилась негласно. Д.А. Толстой через министра внутренних дел испросил высочайшего повеления о запрете печатать коллективные обсуждения, заявления и порицания законов и правительственных предложений. Как отмечал И.А. Алешинцев¹, вместо прессы, ученых

¹ Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (18 - 19 вв). СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. С. 304.

и публицистов выступали вдохновители и единомышленники министра просвещения М.Н. Катков и П.М. Леонтьев, а вместо педагогических советов университетов и гимназий и учителей – один профессор А.И. Георгиевский, председатель Ученого комитета.

Несмотря на сопротивление общества и отрицательное отношение к проекту большинства членов Государственного Совета, новый устав был утвержден 30 июля 1871 г. Основой среднего образования стала классическая школа. Реальные гимназии были преобразованы в низшие по сравнению с гимназиями реальные училища, ориентированные на средние слои населения.

Получилось так, что одни и те же социально-экономические факторы, сложившиеся в 50 – 60-х годах XIX в., вызвали преобразования средней школы. Правда, место классической гимназии в системе образования в 1864 и 1871 гг. было определено по-разному. В первом случае развивающаяся экономика и активизация общественного движения требовали увеличения реального компонента в содержании среднего образования и создании наряду с классическими реальными гимназиями (что и отразилось в уставе 1864 г.). При этом во втором случае – формирование капиталистических отношений и подъем освободительного движения таили угрозу падения самодержавного строя. И это привело к усилению позиций сторонников классического образования и утверждению нового статуса классической гимназии как единого для всех общеобразовательного учебного заведения, закрепленного уставом 1871 г.

Следует отметить, что к концу 60-х годов взгляды общества и властей на цели и содержание образования в значительной степени разошлись. Если большинство представителей общественности отстаивали бессословный принцип организации средней школы, высказыва-

лись против одностороннего увлечения классицизмом и за широкое распространение реальных знаний, за приведение содержания среднего образования в соответствие с уровнем научно-технического развития, то правительство придерживалось сословного принципа и рассматривало классическую гимназию как средство обуздания молодежи. При принятии устава 1864 г. возобладало общественное мнение, отражавшее объективную потребность общества в экономическом и культурном развитии. Тогда как устав 1871 г. был принят, несмотря на общественный протест, с единственной целью – предотвратить усиление революционно-демократического движения и сохранить монархический режим.

Принятие устава 1871 г. явилось началом *четвертого* (формально развивающего) периода в преподавании древних языков, который продолжался до 1902 г. К этому времени в науке и в университетской практике древние языки были вытеснены новыми, и потребность в них как в средстве добывания и передачи знаний отпала. Выбор классической модели гимназии был обусловлен сугубо политическими причинами, и это повлияло на характер содержания курса древних языков, в основу которого была положена не античная культура, способная воспитать демократические взгляды, а абсолютно лишенный какой бы то ни было идеологии материал – грамматика древних языков. При этом образовательно-воспитательное значение древних языков сводилось к формально развивающему, а доминирующей стала их *формально развивающая* функция. Древние языки превратились в формальный способ развития умственных способностей учащихся при помощи грамматики.

Кроме того, с принятием устава 1871 г. началось время административного насаждения классической системы. В гимназиях, названных по именам министров

народного просвещения того периода "толстовско-дедяновскими", воцарился единообразный режим, обучение превратилось в выучку, воспитание выражалось в строгой дисциплине и формальном исполнении предписанных правил. По словам преподавателя-классика, директора Рижской гимназии С.И. Любомудрова, средняя школа в 70-90-х годах представляла собой "один из утрюмейших департаментов со взрослыми и малолетними чиновниками в туго застегнутых мундирах"¹. Насильно навязанная обществу, задушенная министерскими циркулярами, гимназия быстро теряла свой авторитет.

Между тем к концу XIX в. заметно оживилось общественно-педагогическое движение, которое явилось одним из факторов, вызвавших новые преобразования классической гимназии. Проведенный нами анализ педагогической публицистики конца XIX – начала XX в. показывает, что отрицательное отношение подавляющей части общества к классической гимназии было вызвано не характером самого классического образования, а той формой, которую оно приобрело в толстовско-дедяновской гимназии:

1. Ограничение образовательно-воспитательных функций древних языков и сведение их значения к формальному развитию учащихся посредством грамматики древних языков превратило классическую гимназию 70–90-х гг. из общеобразовательной в грамматическую (даже не филологическую). Общество отрицало не изучение античной культуры, а грамматическую муштру. Например, В.И. Водовозов признавал огромную пользу, которую может принести изучение античности,

¹ Любомудров С.И. К вопросу о реставрации нашей классической школы // Новые идеи в педагогике: №3, Средняя школа / Отв. ред. Г.Г. Зоргенфрей. СПб: Образование, 1914. С. 51.

но при этом указывал, что "латинская грамматика именно более всего и мешает нам познакомиться с древним миром"¹.

2. Излишнее влияние государства на школу и стремление отлучить ее от общества и семьи, выразившееся в недоверии к педагогическому персоналу, ограничении прав педагогических советов, строгой регламентации и жестком контроле над всей ее внутренней жизнью, были особенно характерны для толстовско-дедяновской гимназии. Это лишило ее способности свободно развиваться и совершенствоваться и также вызывало многочисленные нарекания в ее адрес. Так, учитель Н. Белозерский был глубоко убежден, что "корень зла отживающей ныне свой век школы заключался вовсе не в одних классических языках, а в целой системе, только по какому-то роковому недоразумению носившей имя "классической". ... "Живые" предметы не только не осилили мертвецов, но и сами сделались мертвыми, потому что все было безжизненно и мертво в этой бездушной системе, покоившейся не на любви и доверии, а на сухом бумажном формализме, от соприкосновения с которым все живое тотчас же сохло и замирало"².

3. Протест родителей вызывало также отсутствие иного, кроме классической гимназии, пути к высшему образованию, который бы более соответствовал способностям и наклонностям их детей³. Поэтому многие из

¹ Водовозов В.И. Древние языки в гимназии // Избранные пед. сочинения. М.: Педагогика, 1986. С. 51, 58.

² Белозерский Н. Записки учителя: В 2 т. СПб.: Изд. М.В. Пирожкова, 1905. Т.1. С. 6.

³ См., например: Масловский А.Ф. Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб., 1900.

них высказывались за то, чтобы и классические, и реальные гимназии давали бы общее образование и открывали доступ ко всем видам высшего образования. Князь А.И. Васильчиков в письме Д.А. Толстому писал: "...Одного только нельзя допустить: это той власти, которую вы себе, граф, приписали – указывать нашим детям, помимо воли родителей, наперекор общественному мнению, один исключительный и единственный будто бы путь для высшего образования, между тем как их много и все они равны"¹.

4. Многие педагоги и публицисты (Е.М. Витошинский, Я.Г. Гуревич, Ф.П. Еленев, П.А. Капнист, А.В. Клоссовский и др.²) критиковали толстовско-деляновскую гимназию также за отсутствие национальной основы и за то, что она осталась в стороне от достижений в области педагогики, психологии и физиологии. Большинство авторов видело причину всех вышеуказанных недостатков классической гимназии в образовательной политике правительства, которое превратило ее в политическое орудие и отлучило от общества и семьи.

Тем самым протест всего общества, педагогов и родителей был направлен не против самой идеи существования классической школы. К недостаткам

¹ Князь Александр Илларионович Васильчиков. 1818 – 1881. Биографический очерк / Сост. А.Голубев. СПб., 1882. С. 62.

² Витошинский Е.М. Реформа классицизма или реформа средней школы? Варшава, 1901; Гуревич Я.Г. К вопросу о реформе системы среднего образования в особенности же классических гимназий. СПб., 1906; Еленев Ф.П. О некоторых желаемых улучшениях в гимназическом обучении. СПб., 1889; Капнист П.А. К вопросу о реорганизации среднего образования. СПб., 1901; Клоссовский А.В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России. Одесса, 1904.

толстовско-дедяновской гимназии были отнесены: 1) ограничения воспитательно-образовательных функций древних языков, в результате чего гимназия лишилась столь важного для нее общеобразовательного аспекта; 2) формально-бюрократический характер воспитательно-образовательного процесса как следствие излишнего влияния государства; 3) конкретные формы ее организации как единственного типа среднего учебного заведения, открывавшего доступ в университет. Классическая гимназия в качестве одной из нескольких равноправных разновидностей средней школы обществом не отвергалась, но ей следовало придать национальный и общеобразовательный характер.

К началу XX в. в России сложились серьезные экономические и научно-технические предпосылки для изменения характера среднего образования: был завершен промышленный переворот и началось интенсивное развитие промышленного сектора экономики. Россия из аграрной страны постепенно превращалась в индустриально-аграрную. Развитие точных, естественных и технических наук позволило решать крупные народнохозяйственные проблемы. В свою очередь, развивающаяся промышленность, транспорт и торговля требовали специалистов со средним и высшим образованием. Но уровень реального образования не соответствовал этим требованиям. Реальные училища не давали необходимой научной подготовки, к тому же число их было недостаточным. Поэтому и высшее техническое образование развивалось гораздо медленнее, чем того требовала жизнь и стремительно вторгавшийся технический прогресс. Классическая гимназия, будучи единственным учебным заведением, дававшим среднее образование, не могла более претендовать на монополию.

С требованиями повысить уровень реальных знаний учащихся, изменить статус реальных учебных заведений и предоставить их выпускникам право поступления в университет выступали не только сторонники материального образования. Губернские дворянские общества (Смоленское в 1889 г., Орловское, Самарское, Курское в 1896 г., Московское в 1898 г.) присылали всеподданнейшие прошения о назначении комиссии по пересмотру действующих уставов гимназий. Например, московское губернское дворянство заявило в своем прошении, что желание сделать "классиками" всех наносит вред прежде всего классическому образованию. Условием успешного развития классической школы являлась, по его мнению, правильная постановка реальной¹. Идея о том, что для успешного развития классической гимназии требуется наличие должным образом организованной системы реального образования, заслуживает, на наш взгляд, внимания.

Преобразования в сфере просвещения в начале XX в. были вызваны также факторами социально-политического характера. Изменение экономического облика страны сопровождалось трансформацией общества, выразившейся в усилении социального расслоения, росте численности интеллигенции, пролетариата и буржуазии. Обострялись противоречия между отдельными слоями и группами населения, чьи интересы представляли многочисленные партии и общественные организации. В условиях усложнившейся общественной жизни возникла потребность перехода от авторитарных методов управления государством к демократическим.

¹ Записка с изложением мнений губернских предводителей дворянства о недостатках средней школы и необходимости ее преобразования. 1898. РГИА, ф. 733, оп. 229, ед. хр. 23, л. 1 - 5.

Требования демократических перемен распространялись и на школу.

Таким образом, из многочисленных противоречий, характерных для русского общества конца XIX – начала XX в., следует выделить два, которые, на наш взгляд, привели к изменению положения классической гимназии в системе образования: 1) противоречие между потребностью общества в качественном реальном образовании и невозможностью удовлетворения этой потребности классической гимназией, которая была по существу гуманитарным учебным заведением и 2) противоречие между потребностью значительной части населения в демократизации всей общественной жизни, и в частности образования, и сословностью, недемократичностью образовательной системы.

Министр Н.П. Боголепов в своем циркуляре № 1612 от 8 июля 1899 г. признал упреки педагогов и родителей в адрес классической гимназии во многом справедливыми и создал комиссию для изучения вопроса о преобразовании средней школы. Полного единомыслия между членами комиссии по основным вопросам – о содержании классического и реального образования, о единстве или множественности типов средней школы, о концентрации и бифуркации учебного курса – не было. Большинство из них выступало за паритетное существование классической и реальной школ и придание им национального и общеобразовательного характера¹. Реформирование средней школы, начавшееся в период деятельности министра Н.П. Боголепова (1898 – 1901), продолжалось вплоть до 1917 г. Министры менялись

¹ Труды Высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Вып. 1. Журналы комиссии. СПб., 1900.

один за другим, и каждое министерство создавало свой план, созывались различные комиссии, но дело реформы за 17 лет так и не вышло за пределы проектов и начинаний. Однако положение классической гимназии существенно изменилось.

Согласно высочайшему повелению от 20 июля 1902 г., курс первых двух классов во всех гимназиях и реальных училищах был сделан общим, а преподавание латинского языка следовало начинать с третьего класса. Обязательное преподавание греческого языка было отменено. Этот документ по существу упразднял классическую школу как единое общеобразовательное учебное заведение. На всю Россию осталось лишь несколько средних учебных заведений чисто классического типа, т.е. с двумя древними языками: староклассические, в которых сохранялся учебный план и программа 1890 г. (гимназия в Риге, гимназии при историко-филологических институтах, Лицей цесаревича Николая в Москве и гимназические отделения при немецких церквях в Петрограде и Москве), и пять новоклассических гимназий (3-я Санкт-Петербургская, 5-я Московская, 4-я Варшавская, 2-я Киевская и Юрьевская), которые работали по новому учебному плану, но с сохранением обоих древних языков.

На латинский язык в новоклассических гимназиях отводилось 29 уроков, на греческий – 28. Во всех неклассических гимназиях было сохранено преподавание латинского языка, причем в том же объеме, что и в новоклассических (30 уроков).

Высочайшее повеление от 20 июля 1902 г. положило начало последнему *пятому (культурологическому)* периоду (1902 – 1918) в развитии преподавания древних языков. Как показывают исследования Е.Г. Поповой и О.В. Савиновой, всей отечественной системе

образования начала XX в. была присуща культурологическая направленность¹, что было вызвано рядом причин:

1. Причины социально-политические и политико-идеологические. Оживление общественного движения на рубеже XIX – XX вв. потребовало осмысления путей преодоления социальных проблем, стоящих перед обществом, через обращение к историческому опыту. Популярной становится точка зрения, что духовная культура может быть противовесом увлечению экономическим материализмом.

2. Подъем в развитии литературы и искусства на рубеже XIX – XX вв. с повышенным интересом к духовной стороне жизни общества и обращением к вековым духовным ценностям как объединяющему началу, стремлением осмыслить историко-культурные истоки.

3. Развитие гуманитарных наук и особенно истории, которая стала рассматривать культуру в качестве одного из важнейших факторов исторического развития. Историческая наука выработала идеи о важности выявления истоков и преемственности культур и взаимосвязи современной культуры с античной.

Как следствие культурологической направленности всей отечественной средней школы начала XX в. доминирующей образовательно-воспитательной функцией древних языков стала *культурологическая*. При этом одновременно происходило расширение всего диапазона

¹ Попова Е.Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX – начало XX вв.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 7; Савинова О.В. Развитие культурологического содержания исторического образования в отечественной педагогике и школе (конец XIX в. – 1917 г.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. С. 10 – 11.

образовательно-воспитательных функций древних языков, которое началось с изменением программ по древним языкам в 1890 г. и особенно усилилось после принятия программ 1902 – 1904 гг. Гораздо больше внимания в преподавании древних языков стало уделяться эстетическому, нравственному воспитанию учащихся, формированию их мировоззрения и научного мышления. Формальное развитие должно было происходить не только посредством древних языков, но и всей античной культуры.

Резкое сокращение числа классических гимназий в начале XX в. болезненно переживалось "крайними классиками" на страницах журнала "Гермес". Они возлагали вину за банкротство классической школы на неверную школьную политику времен министров Д.А. Толстого и И.Д. Делянова и на некомпетентность педагогического персонала. Полемизируя с ними, журнал "Русская школа" в лице Н. Соколова¹ указывал, что классическая гимназия, занимая привилегированное положение, совершала тем самым насилие над другими учебными заведениями и терпела его над собой. По мнению Соколова, подобное положение вещей и было причиной несостоятельности прежней системы, а единственный путь оздоровления классической школы и приобретения ею уважения в обществе – это полный разрыв неоклассиков с прошлым. Автор статьи уверен, что классическая гимназия должна отказаться от своего привилегированного положения, которое нравственно ею не завоевывалось, а покупалось ценой зависимости, и эта зависимость вела ее по ложному пути, не оставляя простора для развития.

¹ Соколов Н. Обзор педагогических журналов за 1908 г. // Русская школа. 1908. №11. С. 26 – 35.

Как справедливо считал Н. Соколов, нужно заботиться не столько об увеличении числа классических гимназий, сколько о качественном их улучшении и превращении в образцовые, свободно строящие свою программу и внутреннюю жизнь. Они должны показать свою жизнеспособность путем свободного конкурирования.

Хотя средняя школа начала XX в. и лишилась классического характера, все основные недостатки, присущие толстовско-дедяновской гимназии, в ней остались, в чем реформаторов упрекали на страницах периодических изданий. Причину этого большинство авторов видело в бюрократическом характере проводимых реформ. Так, например, С.Л. Степанов¹ указывал, что все преобразования были сведены к перекраиванию учебных планов и штатного расписания, но ничего не было сделано для предоставления простора педагогической и общественной инициативе. Министерство народного просвещения не расширило даже прав педагогических советов, хотя это можно было сделать простым циркуляром.

"Вестник воспитания"² выступал с требованием реорганизовать управление школами, которое должно осуществляться равноправным представительством государственной власти, педагогических сил и местного общества. Это должно было привести к оздоровлению учебных заведений.

¹ Степанов С.Л. Обозрение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899 - 1905 гг.) // ЖМНПр. 1907. №1 (январь - февраль). С. 34 - 102.

² См., например, Балталон Ц. К реформе средней школы // Вестник воспитания. 1907. №4. С. 91 - 93; Н.А. О реформе школьного управления // Вестник воспитания. 1907. №2. С. 164 - 177.

Низкая эффективность реформ отмечалась также на совещании в Государственной Думе 11 марта 1911 г.¹ В докладе совещанию подчеркивалось, что бюрократическая централизация чрезмерно стесняет самостоятельность педагогических корпораций и лишает гимназию гибкости, приспособляемости к местным условиям и индивидуальным особенностям учащихся и препятствует свободному развитию системы среднего образования. В докладе также указывалось, что, хотя гимназия и была разделена на несколько параллельно существующих типов, переход из одного в другой был крайне затруднен. Лишь выпускникам гимназий, включавших в свой курс один или два древних языка, предоставлялось право на поступление в университет. Министр А.Н. Шварц в свое время (1908 – 1910) признавал возможным предоставить это право оканчивающим курс реального училища, но одного признания было недостаточно.

Приведенные нами аргументы позволяют сделать вывод о том, что недостатки, присущие классической гимназии четвертого периода (70–90-е гг.), порождались не столько характером образования (классическим или реальным), а теми бюрократическими принципами, которые были положены в основу организации и управления образованием и выражались в невнимании к потребностям общества, семьи и учащихся.

Идея свободного конкурентного сосуществования разных типов средних учебных заведений, свободного построения их программ и внутренней жизни была использована при

¹ Проект реформы средней школы. Доклад совещания, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы // Русская школа. 1912. №7, 8. С. 60 – 101; №9. С. 40 – 74.

создании проекта реформы средней школы при министре П.Н. Игнатъеве (1915)¹. Проект признавал необходимым установить разнообразные фуркации, исходя из местных потребностей. Было решено положить в основу общего образования естественные, математические, исторические и литературно-лингвистические науки. Средняя школа должна была иметь две ступени. Вторая, начинающаяся с четвертого класса, делилась на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную. Все предметы разбивались на общеобразовательные и воспитательные. В зависимости от развивающихся способностей и меняющихся интересов учащимся предоставлялась возможность перехода из одной фуркации в другую без особых затруднений.

Древние языки относились к гуманитарно-классической ветви. На них выделялось 23 урока в неделю с IV по VII классы (5, 6, 6, 6). Планировалось также преподавание древних языков в VI классе по математической ветви (2 урока в неделю) реального направления. Таким образом, проект П.Н. Игнатъева не отвергал классическую школу, а предоставлял ей право на существование наряду с другими типами средних учебных заведений.

Итак, цели, содержание и направленность курса древних языков на всех этапах его развития определялись ролью классической гимназии в системе общественных отношений и ее местом в системе образования. Отечественная классическая гимназия всегда находилась в сильной зависимости от государства, поэтому при ее реформировании на протяжении всей ее истории

¹ Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения Пб., Пг., 1915.

определяющими факторами являлись не развитие психолого-педагогической науки и потребности общества, а интересы политики и политическая ориентация реформаторов. Отечественная классическая гимназия была вынуждена выполнять несвойственную ей политическую роль – быть средством сохранения монархического режима, обеспечивая его социальную базу, а древние языки служили средством отвлечения молодежи от политики. Именно в политической зависимости классической гимназии кроется причина основных ее недостатков.

При определении места классической гимназии в системе образования наблюдается определенная цикличность. Она из единого для всех типа среднего учебного заведения в 1804 – 1863 гг., 1871 – 1901 гг. (т.е. в I, II и IV периодах) превращалась в учебное заведение, альтернативное реальной в 1864 – 1870 гг. (III период) и неклассической в 1902 – 1918 гг. (V период) гимназиям.

Периоды интеллектуального подъема в обществе и оживления общественно-педагогического движения (конец 50 – 60-х годов и конец XIX – начало XX в.) вызвали усиление реального компонента в содержании среднего образования (III и V периоды). В это время классическая гимназия частично избавлялась от сословности и приобретала общеобразовательный характер. Именно в эти периоды происходило расширение диапазона воспитательно-образовательных функций древних языков.

Периоды политических реакций (начало 50-х годов и со второй половины 60-х), наоборот, приводили к сужению диапазона функций до специальнообразовательной во втором периоде и формально развивающей в четвертом периоде. Следовательно, усиление полити-

ческой несвободы классической гимназии приводило к сужению диапазона образовательно-воспитательных функций древних языков.

Наибольшее недовольство, проявляемое обществом по отношению к классической гимназии, приходилось на периоды, когда заметно сужается диапазон функций древних языков.

Недостатки классической гимназии, которые вызвали протест общества, педагогов и родителей, объясняются не характером самого классического образования, а той политической ролью, которая была навязана классической гимназии свыше.

Проведенное исследование показало, что условиями успешного развития классического образования являются: 1) наличие реального компонента в содержании образования вообще и классического в частности, а также наличие альтернативных классическому типов среднего учебного заведения, предоставляющих возможность выбора учебного заведения с учетом потребностей и склонностей учащихся, потребностей региона; 2) предоставление всем типам средних учебных заведений равных возможностей для развития, которое должно происходить в условиях свободного конкурентного соперничества.

1.2. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

На развитие отечественной теории и практики преподавания древних языков большое влияние оказала разработанная немецкими неогуманистами теория формального развития учащихся, которая стала концептуальной основой классического образования. Она

дала новую жизнь пришедшей в упадок к концу XVIII в. классической модели старой европейской школы. Неогуманисты, как в эпоху Возрождения, вновь обратились к древней греко-римской культуре, но с большей научной строгостью поставили вопрос о целостном образе античного мира.

Теоретик неогуманизма немецкий филолог-классик Фридрих Август Вольф (1759 – 1824) ввел термин "филология", которым обозначил всеобщее антиковедение – самостоятельную науку об античности с универсалистской историко-культурной программой, сформировал критерии гуманитарного образования и выдвинул гипотезу о формально-образовательной силе древних языков. При этом, как указывает Г.Б. Корнетов¹: Ф.А. Вольф опирался на идеи родоначальника немецкой классической философии И. Канта (1724 – 1804), который, отделив теоретический разум от практического, вычленил ценностную (идеологическую) и нормативно-практическую (технологическую) стороны науки, что привело к установлению различия между знанием и умственным развитием. Кантианцы применили это различие для определения цели образования, а представители неогуманизма разработали теорию формального образования, которое вскоре стало называться классическим.

Идеи неогуманистов получили дальнейшее развитие в XIX в. Основным типом общеобразовательной школы в Европе становится немецкая классическая гимназия. Ее курс основывался на преподавании античной филологии (а также родного языка и математики) и

¹ Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М.: РАО ИТПИМИО, 1994. С. 153.

предполагал серьезное знакомство с античной культурой во всех ее проявлениях при чтении произведений древних авторов. Неогуманисты под формальным развитием подразумевали не только умственное, но и нравственное и эстетическое развитие личности и формирование мировоззрения учащихся, т. е. античной культуре они приписывали общеобразовательное значение, а содержанию гимназического образования – общеобразовательный характер. Однако необычайный расцвет классической филологии в первой половине XIX в. привел к забвению идей гуманизма и воспитательной роли античной культуры. В преподавании древних языков стал преобладать интерес к их грамматической стороне, должного внимания содержанию произведений древних авторов не уделялось¹. Грамматику стали рассматривать как "гимнастику ума". Теория формального развития, положенная в основу русской классической гимназии, своеобразным образом преломлялась в отечественной педагогической практике.

На развитие практики преподавания древних языков в отечественной гимназии XIX – начала XX в. влияли и результаты теоретических поисков российских педагогов. Исследования проводились на разных уровнях. Большой вклад в теорию классического образования внесли такие крупные представители педагогической науки, как П.П. Блонский, В.И. Водовозов, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский; ученые-классики И.И. Давыдов, Ф.Ф. Зелинский, П.М. Леонтьев, Н.Е. Скворцов, а также методисты и преподаватели-практики И.Ф. Дрбоглав, С.И. Любомудров, С.Н. Шафранов и многие другие.

¹ См., например: Адольф А.В. Главнейшие моменты в истории преподавания древних языков. М., 1895. С. 12 – 15.

Таблица 2

Периоды развития отечественной *теории* классического образования и преподавания древних языков на основе доминирующей проблемы теоретических исследований.

Период	Доминирующая проблема теоретических исследований
<p><i>Структурно-содержательный</i> Первая половина XIX в.</p>	<p>Принципы структурной организации учебного курса классической гимназии. Место древних языков в содержании гимназического курса</p>
<p><i>Содержательный</i> Вторая половина XIX в.</p>	<p>Соотношение классического и реального компонентов в содержании среднего образования. Образовательно-воспитательное значение древних языков. Цели и содержание курсов древних языков</p>
<p><i>Аксиологический</i> Конец XIX – начало XX в.</p>	<p>Национальные и общечеловеческие приоритеты в преподавании античности. Соотношение изучения мировой, античной и национальной культуры</p>

Разные аспекты преподавания древних языков подлежали теоретическому осмыслению на протяжении всего рассматриваемого периода, при этом на отдельных его этапах тот или иной из них оказывался в центре особого внимания. В зависимости от того, какая проблема теоретических исследований доминировала в этот момент, нами выделены три периода (этапа) в развитии отечественной теории классического образования (табл. 2).

На *первом* этапе в русской педагогической литературе, небогатой теоретическими разработками в области преподавания древних языков, рассматривались две основные проблемы: 1) проблема определения содержания гимназического курса и принципов его организации; 2) проблема определения целей и содержания курса древних языков.

В результате решения первой проблемы был сформирован основной принцип построения учебного курса гимназии – концентрации всех предметов вокруг древних языков. Учебный курс гимназии, созданной в 1804 г., предлагал широкий набор дисциплин и не имел какой-либо системообразующей идеи. Он был составлен без учета возрастных возможностей детей и уровня их предварительной подготовки, поэтому оказался невыполнимым даже для самых способных учащихся¹. Это побудило попечителя Санкт-Петербургского учебного округа С.С. Уварова в 1811 г. выступить с предложением о преобразовании курса, для того чтобы устранить его многопредметность и энциклопедичность. В качестве обоснования этих перемен служил опыт немецкой классической школы. Проект С.С. Уварова,

¹ См., например: Шмид Е. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. С. 183.

подкрепленный экспериментом в Санкт-Петербургской и некоторых других гимназиях, был одобрен Министерством народного просвещения¹. После принятия устава 1828 г. древние языки наряду с математикой стали главными предметами. Из-за недостатка преподавателей греческого языка устав допускал существование гимназий с одним древним языком – латинским, в которых было усилено преподавание математики и новых языков.

Проблема цели и содержания курсов древних языков рассматривалась в этот период академиком И.И. Давыдовым. В своей статье "Об изучении древних языков и преимущественно латинского"² он выделил две цели: материальную (приобретение "массы языка") и формальную, т.е. развитие умений в построении слов и форм и "возбуждение мыслительных способностей для приготовления ума ко всякому другому учению". По его мнению, курс латинского языка следовало распределять "не по писателям, а по способу воззрения на избраннейших из них". Он выделял два таких способа: исследование законов языка и законов изящной речи (т.е. грамматический и риторический). Другими словами, для курса древних языков следовало отбирать лучшие образцы из произведений античной литературы и распределять их таким образом, чтобы учащиеся имели возможность при чтении и анализе осознать и усвоить словоформы и уяснить стилистические осо-

¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. СПб.: Изд-во М.Н.Пр., 1902. С. 133, 178.

² Статья была впервые опубликована в "Московитянин" (№12, 1842 г.) и перепечатана в "Журнале Министерства Народного Просвещения" как "рациональная и глубоко обдуманная теория". См. Оттиск из ЖМНПр. СПб., 1856.

бенности разных авторов. Как видим, воспитательных и общеобразовательных задач при преподавании древних языков И.И. Давыдов не ставил. Изучая античных авторов, следовало заниматься не столько содержанием произведений, сколько формальной стороной (словоформами, синтаксисом, стилем).

Таким образом, в первой половине XIX в. учебный курс гимназии был приближен к классической модели. Из теории классического образования в этот период отечественной педагогикой были заимствованы два положения: 1) о концентрации учебного курса гимназии вокруг древних языков; 2) о формальном развитии умственных способностей учащихся средствами античной филологии. Общеобразовательных и воспитательных задач при обучении древним языкам не ставилось.

Второй этап развития теории классического образования (содержательный – вторая половина XIX в.) начался в конце 50 – начале 60-х годов с распространением общественно-педагогического движения, когда в общественном сознании утвердилась идея о необходимости предварительного общего образования. В связи с этим возникла проблема определения его целей и соотношения классического и реального компонентов в его содержании.

Большое значение для решения этой проблемы имели труды В.И. Водовозова, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского¹. Эти педагоги считали, что цель

¹ Водовозов В.И. Древние языки в гимназии // Избранные пед. сочинения. М., 1986. С. 50 – 62; Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные пед. сочинения. М., 1985. С. 29 – 51; Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Избранные пед. сочинения. М., 1991. С. 32 – 67; Ушинский К.Д. Пед. сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 1. С. 177 – 194; Т. 2. С. 364 – 372, 408 – 457.

общеобразовательной средней школы – воспитание гуманного человека и формирование его представлений о природе и обществе для выработки нравственных убеждений и самоопределения личности. То есть на первый план выдвигались воспитательные и общеобразовательные задачи. Были предприняты попытки найти новый подход к проблеме содержания образования, исходя при этом из единства и целостности научного знания, в котором гуманитарные и реальные начала неразрывны. Так, например, К.Д. Ушинский, рассматривая содержание образования с позиций антропологического подхода, утверждал, что различие между науками находится не в их содержании, а в способе изучения. В каждой науке есть реальное и гуманное начало, а следовательно, и возможность для формального и реального (материального) развития. "Реализм начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрепляющей, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой отрасли практической жизни..."¹

Н.И. Пирогов представлял образование как непрерывный процесс, выделяя в нем две ступени: общую и специальную. Основу общего образования должно составлять общечеловеческое гуманитарное знание. Такое образование могла, по его мнению, дать только классическая школа. Он приписывал древним языкам (а также родному языку, истории и математике) большое развивающее и воспитывающее значение.

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова // Пед. сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 431.

Анализируя педагогические статьи Н.И. Пирогова, изданные в 1858 – 1861 гг., К.Д. Ушинский¹ во многом с ним соглашался, но не разделял его мнения о древних языках как основе общего образования. Рассматривая в своих работах² главные аргументы, выдвигаемые сторонниками классического и реального направлений в педагогике, Ушинский доказывал, что классицизм изжил себя и уже не может удовлетворять требованиям общественного развития. По его мнению, европейская педагогика по-прежнему ставит классические языки и классическую литературу в основу своего воспитания только потому, что не может найти ничего нового, чем бы можно было заменить классицизм³. Причина его господства в Западной Европе не в высокой образовательной ценности древних языков, а глубоко историческая.

Если В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина и К.Д. Ушинского нельзя отнести к сторонникам классического образования, то нельзя не заметить, что ни один из них не высказывался за абсолютное исключение древних языков из числа школьных дисциплин. Они лишь выступали против того, чтобы сделать их основой общего образования. По их мнению, для формирования личности ребенка знания одних лишь древних языков недостаточно, и в содержании общеобразовательного курса они должны занимать скромное место. В.И. Водовозов сам с увлечением занимался изучением древних языков в университете и признавал, что знакомство с древним

¹ Ушинский К.Д. Там же. С. 408-457.

² См., например: Ушинский К.Д. Что нам делать со своими детьми // Пед. сочинения. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. С. 364 - 372.

³ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Пед. сочинения. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 197. сочинения. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 197.

миром необходимо, но для этого есть более короткий путь. Жизнь древних можно узнать из связного рассказа обо всем их развитии, а с античной литературой познакомиться в переводах. По мнению В.И. Водовозова и К.Д. Ушинского, преподавание древних языков следовало оставить для желающих заниматься филологическими, медицинскими и юридическими науками преимущественно в старших классах гимназии, т.е. они отводили им специальнообразовательную роль. В.Я. Стоюнин не отрицал воспитательного и формально развивающего значения обоих древних языков, но за неимением времени предлагал отдать предпочтение латинскому, более тесно связанному с историей европейского просвещения.

Сторонники классического направления в образовании могут быть разделены на две группы в зависимости от понимания ими общеобразовательных целей: классики-гуманисты и классики-формалисты (табл. 3).

Классики-гуманисты, к которым мы относим значительное число ученых и публицистов (Н.М. Благовещенский, Н.Х. Вессель, Т.Н. Грановский, Я.К. Грот, П.М. Леонтьев, А. Робер, к ним можно отнести также и Н.И. Пирогова)¹, считали, что целью общеобразовательной средней школы является всестороннее развитие

¹ Благовещенский Н.М. Педагогические заметки. СПб., 1860; Вессель Н.Х. Учебный курс гимназии. СПб., 1866; Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены. М., 1860; Грот Я.К. О классическом образовании. СПб., 1871; Его же: По поводу вопросов о предметах общего образования. СПб., 1871; Леонтьев П.М. О классицизме, европеизме и народности. М., 1847; Робер А. Коренной недостаток средних учебных заведений в России //Русский вестник. 1859. Т. 231 (октябрь). С. 577 - 602.

духовных и умственных сил. Многопредметность рассматривалась ими как самый большой недостаток гимназического курса первой половины XIX в. Поэтому учебный курс общеобразовательной школы должен ограничиваться, по их мнению, небольшим числом предметов, главными из которых являются древние языки. Приверженность этой группы ученых и педагогов к классическому образованию мы объясняем тем, что в этот период предметы естественнонаучного цикла не были разработаны с точки зрения содержания и методов преподавания и давали разрозненные знания о внешнем мире, тогда как курсы древних языков были устоявшимися, определенными и относительно неплохо дидактически обеспеченными.

Таблица 3

Взгляды сторонников классического образования второй половины XIX века на содержание общеобразовательной школы

95

	Классики-гуманисты	Классики-формалисты
Цель общеобразовательной школы	Духовное и умственное развитие учащихся	Формальное развитие умственных способностей учащихся ("гимнастика ума")
Роль древних языков в воспитательно-образовательном процессе	Общеобразовательная, воспитательная, формально развивающая	Формально развивающая
Обоснование необходимости классического образования	Устранение многопредметности гимназического курса. Дидактическая разработанность курса древних языков	Ссылка на зарубежный опыт
Основа содержания	Античная "древность" (культура)	Грамматика древних языков
Отношение к реальному образованию	За одновременное и равноправное существование реальных и классических гимназий	За единственную модель средней школы – классическую

Основу содержания курса древних языков, по мнению классиков-гуманистов, должно составлять изучение античной древности (не грамматики, а именно "древности", т.е. культуры). Следует особо подчеркнуть, что все вышеназванные сторонники классического образования видели в древних языках прежде всего средство духовного развития личности учащегося, а не гимнастику ума.

Необходимо также отметить, что большинство из них (М.Н. Благовещенский, Н.Х. Вессель, Я.К. Грот и П.М. Леонтьев) вовсе не отказывали реальному образованию в праве на существование. Вопрос о различии рассматривался ими с точки зрения способностей и "наклонностей" учеников к занятиям гуманитарными или реальными науками. П.М. Леонтьев, например, видел три направления в развитии образования, каждое из которых должно развиваться, не вытесняя другие: 1) классицизм (классическое образование); 2) европеизм (новое европейское образование, под которым имеется в виду реальное); 3) народность (образование, основанное на национальных традициях и изучении русского языка и славянского мира). Этим трем направлениям следовало, по его мнению, "иметь своих представителей в университете и в обществе", однако "лучшая часть народа, та, которая управляет его судьбами, должна проходить через изучение классической древности"¹. Таким образом, в понимании П.М. Леонтьева, классическое образование должно предоставляться желающим и имеющим склонность к гуманитарным наукам, но к управлению государством должны допускаться только люди классически образованные.

¹ Леонтьев П.М. О классицизме, европеизме и народности. М., 1847. С. 14 - 15.

Классики-формалисты, в отличие от коллег-гуманистов, полностью отрицали реальную гимназию как общеобразовательное учебное заведение и под целью курса древних языков понимали в первую очередь не развитие духовных способностей и гуманных свойств личности, а формальное развитие ума посредством грамматики. К формальным классикам мы относим группу педагогов во главе с М.Н. Катковым, названную П.Ф. Каптеревым "московскими педагогами".

Обобщение их взглядов на содержание среднего образования, приведенных в передовых статьях "Московских ведомостей" за 1864 - 1871 гг., было представлено в обширной работе под заглавием "Наша учебная реформа"¹. В основе представлений авторов о содержании среднего образования было три положения: 1) курс средней школы должен быть построен преимущественно на изучении языков, а не наук; 2) древние языки незаменимы как средство формального развития ума и 3) как средство концентрации учебного курса, под которой они понимали "сосредоточение, соби́рание умственных сил" на древних языках, для чего им должна быть предоставлена большая часть учебного времени. Авторы статьи не задавались целью объяснить, что они имеют в виду под формальным развитием, а лишь, ссылаясь на зарубежный опыт, предлагали принять как аксиому утверждение о пользе древних языков для формального развития учащихся и их незаменимости как средства концентрации учебного курса.

¹ Статья впервые опубликована без подписи в июньском номере "Русского вестника" за 1879 г. Позднее была переиздана отдельной брошюрой под заглавием: Катков М.Н. Наша учебная реформа. С предисловием и примечаниями Л. Поливанова. М., 1890.

П.Ф. Каптерев в одной из глав "Истории русской педагогики"¹ подверг конструктивной критике взгляды М.Н. Каткова и отметил отсутствие научного обоснования, слабость и противоречивость аргументов, стремление уклониться от теоретического исследования проблемы. При том что П.Ф. Каптерев считал привязанность М.Н. Каткова к классицизму политически бескорыстной, но именно точка зрения последнего о единственной модели средней общеобразовательной школы – классической – и взгляды на цели и содержание образования были использованы Д.А. Толстым в политических целях и решили судьбу реформы средней школы в 1871 г.

Теоретикам второго периода не удалось до конца решить проблему соотношения классического и реального компонентов в содержании среднего образования. Вместе с тем они заложили основу теории содержания образования, сделали попытку дать ему научное обоснование, выявили связь гуманитарного и реального начал, сделали учащегося субъектом педагогического процесса и попытались выявить воспитательно-образовательное значение древних языков и античной культуры.

Противники классического образования (В.И. Водовозов и К.Д. Ушинский), хотя и считали общеобразовательную и воспитательную задачи средней школы основными, отводили древним языкам специально образовательную роль; гуманные классики (Н.М. Благовещенский, Н.Х. Вессель, Я.К. Грот, П.М. Леонтьев, Н.И. Пирогов и др.) – общеобразовательную, воспитательную и формально развивающую; формальные классики ("московские педагоги" в лице М.Н. Каткова) – роль формально развивающую.

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1995. №6. С. 77 – 82.

Для нашего исследования представляет интерес также вопрос о соотношении национального и общечеловеческого в содержании образования, поставленный педагогами 60-х годов. Во всех классических школах Европы преподавались одни и те же предметы – древние языки и математика, но, как указывал К.Д. Ушинский, "...всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности"¹. По мнению ученого, классическая школа в разных странах, несмотря на сходство содержания, национальна и отражает характер народа, его историю, культурные традиции, стремится к воспроизведению национального идеала человека. Идеи К.Д. Ушинского о народности в общественном воспитании получили дальнейшее развитие в конце XIX - начале XX в.

Новая волна общественно-педагогического движения (конец XIX – начало XX в.) положила начало *третьему – аксиологическому* – периоду в развитии теории классического образования. Круг проблем, подвергшихся теоретической ревизии, в этот период значительно расширился: 1) разрабатывались новые подходы к целям и содержанию образования (П.П. Блонский, С.И. Гессен и П.Ф. Каптерев); 2) определялись новые цели и содержание курса древних языков и античности (Ф.Ф. Зелинский, С.И. Любомудров, Н.Е. Скворцов, С.Н. Шафранов и др.); 3) рассматривалась проблема структурной организации гимназического курса и курса античности (И.С. Андреевский, С.И. Любомудров, Н.Е. Скворцов, С.Н. Шафранов). Кроме того, обсуждались образовательно-воспитательные возможности древних языков, принципы отбора и обработки учебного

¹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Пед. сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т.1. С. 198.

материала, основы построения учебной литературы и методы преподавания.

Однако доминирующим в педагогической науке того времени был вопрос об аксиологических приоритетах в образовании – духовных и нравственных, национальных и общечеловеческих – и связанная с ними проблема соотношения изучения античной, мировой и национальной культуры. Попытки решения этой проблемы предпринимались на всех уровнях. В итоге были разработаны новые подходы к определению содержания образования (в том числе и классического), а именно: гносеологический и культурологический.

П.Ф. Каптерев под целью обучения понимал саморазвитие личности и считал, что содержание, методы и приемы должны вести к активизации учебной деятельности учащихся. Формальное развитие, по П.Ф. Каптереву, есть развитие способностей "пользоваться старым материалом и прежними знакомыми приемами работы при изучении нового материала и при его обработке"¹, а также развитие умения извлекать из приобретаемых материальных знаний отдельных наук такие начала и элементы, которые имеют значение для саморазвития личности. Поэтому для хорошего формального развития необходимо изучение логики отдельных наук, а затем логики в целом, а не только научного материала. Так как душой науки является доказательство, то никакое знание, по мнению П.Ф. Каптерева, не имеет научной ценности без раскрытия пути его достижения. Преподавание древних языков в толстовско-деляновской гимназии представляло собой систематическое изложение

¹ Каптерев П.Ф. Основы классической школы // Русская школа. 1899. №11. С. 114.

готового знания, но при этом отсутствовало доказательство, составляющее душу науки. Поэтому значение древних языков для умственного развития было сильно преувеличено. Рассматривая проблему соотношения между формальной и материальной сторонами педагогического процесса¹, он указывал, что они неразрывно связаны между собой, но формальное развитие учащихся ценнее и важнее материального (т.е. приобретения суммы знаний), в силу чего преимущество нужно всегда отдавать первому. Образовательную ценность древних языков он видел в том, что они позволяют осознать преемственность культур и "возвести ум" к источникам цивилизации.

Гносеологический принцип построения содержания образования развивал также философ и культуролог С.И. Гессен, основоположник русской философской педагогики, которую он рассматривал как "педагогику культуры", приобщающую личность к общечеловеческим и национальным культурным ценностям. "Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного"². По его мнению, антиномия формального и материального кроется в гносеологии – это антиномия рационализма и эмпиризма. Знание не может постичь мир в его абсолютной и готовой завершенности, задача науки – внести целостность в наше восприятие – никогда не может быть решена. Поэтому суть обра-

¹ Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. М.: Педагогика, 1990. С. 243.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 36.

зования заключается не в обучении наукам или развитию способностей, а в освоении методов исследования, благодаря которым учащиеся сами смогут постигать мир. "Понятие метода [науки] как подлинного предмета обучения снимает противоположность формального и реального образования"¹. С.И. Гессен считал, что в содержании образования должны быть представлены пять основных ответвлений "древа научного метода": естественнонаучное, математическое, историческое, филологическое и философское. В науках филологических он отдавал предпочтение латинскому языку, который ярче других выражает сущность научного метода.

П.П. Блонский также исходил из гносеологического принципа при решении вопроса о целях и содержании образования и видел задачу средней школы в развитии общей культуры интеллекта посредством усвоения четырех типов методического научного мышления: математического, естественнонаучного, исторического, филологического. В своем проекте школы будущего² он выделил четыре часа (в течение четырех лет) на греческий язык, считая его филологически более полезным из-за его близости к строю русского языка, а также в силу блестящей разработанности греческой филологии. В статье "Классицизм и социализм"³ П.П. Блонский выступил в защиту классического образования, так как признавал высокое образовательное значение античной культуры, утверждая, что вся современная культура, в том числе и русская, восходит к античности.

¹ Гессен С.И. Указ. соч. С. 247.

² Блонский П.П. Как мыслить среднюю школу? М., 1916. С. 27.

³ Блонский П.П. Классицизм и социализм // Гермес. 1918. Август декабрь. С. 212 – 213.

Таким образом, П.П. Блонский, С.И. Гессен и П.Ф. Каптерев при определении целей и содержания образования руководствовались гносеологическим принципом, позволявшим снять противоречия двух взаимоисключающих теорий – формального и материального образования. При этом они более широко понимали сущность формального развития, которое есть не что иное, как формирование качеств личности, необходимых для самостоятельного познания мира. При определении образовательной ценности древних языков они выдвигали на первый план их культурологическое значение.

Как указывалось выше, всей отечественной системе образования конца XIX – начала XX в. была свойственна культурологическая направленность, что отразилось во взглядах педагогов на цели и содержание курсов древних языков. В начале XX в. большинство педагогов¹ пришли к выводу, что древние языки не могут более служить гимнастикой для ума, а должны стать средством приобщения к античной и европейской культуре, для обеспечения плодотворного диалога с прошлым и адекватного понимания современной культуры, в том числе и отечественной. Под содержанием курса древних языков стали понимать не "изучение грамматики и чтение писателей", а изучение античной культуры во всех формах ее проявления, причем

¹ См., например: Витошинский Е.М. Реформа классицизма или реформа средней школы? Варшава, 1901; Дебольский Н.Г. Чем должна быть русская общеобразовательная школа // ЖМНПр. 1900. Ч. 330. Кн. 7. С. 23 – 64; Козловский Н. И. Нечто о древних языках. Киев, 1913; Любомудров С.И. К вопросу о реставрации нашей классической школы. Варшава, 1914; Явдык Л.Н. Гуманитарное и реальное начала в средней школе. М., 1915 и др.

эволюционно-генетически, в динамике, как часть общей культуры. Элементы общекультурного характера должны были включаться в каждый урок, выявляя влияние античности на современную культуру и объясняя последнюю в свете этого воздействия.

В этот период в педагогической литературе вместо термина "древние языки" как части учебного курса гимназии стал употребляться термин "античность". Он более соответствовал новым требованиям, предъявляемым к содержанию курса. Основным ценностным ориентиром при определении содержания курса античности был нравственный и эстетический потенциал античной культуры, который раскрывал в своих работах Ф.Ф. Зелинский¹. Его учебник "История античной культуры" не похож по методу изложения и содержанию на все другие учебники. Автор рассматривал историю античной культуры с нравственной и эстетической точки зрения как историю обретения греками и римлянами идеалов истины, красоты и добра и оставлял анализу общественно-экономических отношений подчиненное место. Таким образом, при преподавании древних языков Ф.Ф. Зелинский выдвигал на первое место не столько формально развивающие, сколько воспитательные – нравственные и эстетические – задачи.

При определении содержания курса античности возникал вопрос о соотношении его национального и античного компонентов. Педагоги конца XIX – начала XX в. пытались решить поставленный ранее К.Д. Ушинским вопрос о народности в образовании и воспитании

¹ Зелинский Ф.Ф. Древний мир и мы. СПб., 1911; его же: Античность и классическое образование // Гермес. 1918. Сб. за первое полугодие. С. 17 – 34; его же: История античной культуры. Ч. I, II. М., 1915.

с позиций культурологического подхода. Образование, в том числе и классическое, по мнению Д.Д. Галанина, П.Ф. Каптерева, С.Н. Шафранова, Л.Н. Явдыка и др.¹, должно носить национальный характер, а постижение своей национальной культуры должно происходить в контексте европейской с целью осознания ее места и роли в развитии общечеловеческой культуры. Появилось мнение, что античность должна быть средством изучения родной культуры. Так, например, директор Полтавской гимназии, преподаватель латинского языка С.Н.Шафранов, который одним из первых высказал идею о необходимости преподавания древних языков в культурном контексте, рассматривал процесс их преподавания с точки зрения взаимодействия (борьбы) двух культур². При этом взаимодействии и достигается, по его мнению, формальное развитие учащихся. Латинский язык должен быть на службе у родного и являться средством изучения родного, тогда как родной язык должен быть главной целью.

К концу XIX в. изменились взгляды и на принципы структурно-содержательной организации курса классической гимназии и в связи с этим на место древних языков в нем. Более глубокое понимание сущности образования и воспитания в результате успехов в

¹ Галанин Д.Д. Мысли и наблюдения по вопросу о средней школе. М., 1902; Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели // Русская школа. 1897. № 2. С. 116 - 130; № 3. С. 53 - 78; Явдык Л.Н. Гуманитарное и реальное начала в средней школе. Два способа преподавания древних языков. Немецкое засилие и русская национальная школа. М., 1915.

² Шафранов С.Н. О степени образовательности обучения латыни при нынешнем и при другом более русском направлении ее преподавания. Ревель, 1900. С. 40 - 41

развитии психологии, психофизиологии и дидактики, появление дидактически разработанных курсов других школьных предметов привело в начале XX в. к перестройке структуры школьного курса, и древним языкам пришлось потесниться. Концентрация гимназического курса на древних языках в отечественной педагогической практике XIX в. осуществлялась посредством предоставления им наибольшего числа уроков без координации целей и содержания курсов различных предметов между собой. К концу XIX в. начало формироваться мнение о том, что курс классической гимназии должен представлять собой не механическое соединение наук, а систему историко-филологических знаний (И.С. Андреевский, А.Д. Вейсман, П.А. Капнист, Н.Е. Скворцов и др.)¹.

Н.Е. Скворцов рассматривал гимназию как живой организм, который должен развиваться по своим законам, вне зависимости от внешних влияний и веяний. Важнейшим условием этого развития он считал концентрацию, которую понимал двояко: с одной стороны, как сближение содержания разных курсов между собой, а с другой – как ряд последовательных, регулярных приемов, направленных на достижение одной определенной цели. В связи с этим он выступал против узкой специализации педагогов и против "предметной" системы, предлагая заменить ее "классным преподаванием", когда преподавание возможно большего числа предметов находится в руках одного учителя. Отсюда

¹ Андреевский И.С. Классическое и реальное образование. Глухов, 1900; Вейсман А.Д. О концентрации учения // Русская школа. 1895. №4. С. 33 – 47; Капнист П.А. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 1. М., 1891; Скворцов Н.Е. Об организме гимназии. М., 1881; его же: О надлежащем приготовлении учителей гимназии. М., 1890.

следовали высокие требования к научной и дидактической подготовке преподавателей древних языков, которой Н.Е. Скворцов посвятил свою деятельность.

Профессор греческой словесности Санкт-Петербургского историко-филологического института А.Д. Вейсман считал необходимым сблизить содержание предметов гуманитарного цикла путем установления единой терминологии в параллельных грамматиках (древних и новых языков и русского) и сочетания преподавания теории словесности с чтением древних авторов, пропедевтической философии с чтением Платона и философскими произведениями Цицерона.

Специфический взгляд на концентрацию высказал С.Н. Шафранов. По его мнению, концентрация есть "...тяготение всех предметов к одной идее, а этой идеей должна быть своенародность и ее проявление в языке и религии... У нас преподавание ни на чем не сосредоточено, не имеет в себе целостности, а представляет собою *membra disiecta*, розно лежащие члены мертвого тела, не вспырнутые еще мертвою водою (надлежащим знанием латыни), тем более живую (знанием родного языка)". Концентрация "бесплодна" без родного языка. Именно с него, как считал С.Н. Шафранов, и должно начинаться филологическое образование. Поэтому для усиления "образовательности" обучения латинскому языку следует придать его преподаванию "более русское направление", т.е. преподавать его на основе знания русской культуры, выявлять "своенародность" (духовные основы) двух культур при постоянном их сравнении.

Тем самым принцип концентрации учебного курса вокруг древних языков, когда на них выделяется подавляющая часть учебного времени (XIX в.), в конце XIX

¹ Шафранов С.Н. Указ. соч. С. 49.

– начале XX в. (с наступлением нового этапа) превращается в принцип интеграции учебных предметов историко-филологического цикла на двух уровнях – содержательном и методическом – путем сближения их содержания и сосредоточения их преподавания в руках одного учителя, особенно в младших классах гимназии.

В начале XX в. предпринималась попытка создания интегрированного курса античности для гимназии классического типа. Такой курс, разработанный С.И. Любомудровым и представленный им на рассмотрение Первого съезда преподавателей древних языков в декабре 1911 г., призван был не изоцрять ум, а служить средством развития душевных способностей, формирования мировоззрения и развития самостоятельного мышления и научного творчества¹.

В основу организации курса были положены следующие принципы:

1. Курс античности должен представлять группу историко-филологических дисциплин, раскрывающих все стороны античной духовной культуры (язык, религию, литературу, искусство, политическую и бытовую историю, науку и философию).

2. При изучении античности нельзя отделять культуру римскую от эллинской. Они неразрывны и дополняют одна другую. Так, в эллинской – "семя" индивидуального совершенствования, в римской – социально-гражданского развития.

3. Условиями успешности преподавания курса античности являются: а) концентрация преподавания

¹ Любомудров С.И. К вопросу о постановке курса античности в гимназиях чисто классического типа // Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков. 28 – 31 декабря 1911 года. СПб., 1912. С. 172 – 174.

всех указанных дисциплин в руках учителей классиков; б) дифференциация дисциплин, которые должны занимать определенное место в программе; в) последовательное распределение дисциплин применительно к уровню развития учащихся.

4. Непременным условием успешности должна быть надлежащая подготовка учителей-классиков.

Распределение часов курса античности по классам представлено в таблице 4.

На наш взгляд, в содержании этого курса недостаточно ярко прослеживалось влияние античной культуры на современную. Но в целом он представляется интересным и заслуживает внимания.

Таблица 4

Распределение часов курса античности по классам

Предметы	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Итого
Латинский язык	-	-	6	6	6	6	6	6	36
Греческий язык	-	-	-	-	6	6	6	6	24
Мифология	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Древняя история	-	-	2	2	-	-	-	-	4
Теория словесности	-	-	-	-	2	2	-	-	4
Древности, искусство	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Древняя философия	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Итого	2	2	8	8	14	14	14	14	76

Решая вопрос об образовательной ценности древних языков (античности), педагоги начала XX в. (М.И. Демков, Ф.Ф. Зелинский, П.Ф. Каптерев, К.А. Тюлелиев, П.Н. Черняев и др.)¹ отмечали следующие достоинства: 1) устойчивость, дидактическую разработанность и определенность учебного материала, который позволяет углубиться в сущность изучаемых предметов; 2) большие воспитательные возможности античной культуры; 3) возможность показать преемственность культур, возвести ум к первоисточникам цивилизации; 4) возможность концентрировать предметы историко-филологического цикла; 5) возможность развивать логическое и абстрактное мышление и 6) знакомить с научной терминологией и научными методами познания при определенной организации обучения (аналитические методы преподавания).

Все эти достоинства не потеряли актуальности и в наше время и являются причиной все возрастающей популярности древних языков у современных сторонников гуманитарного образования.

Приведенный выше анализ источников показывает, что отечественной педагогической наукой третьего

¹ Демков М.И. Курс педагогики для учителей институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч. 1. М / Пг., 1915. С. 101 – 106; см. доклад Зелинского Ф.Ф. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Вып. 1. Журналы комиссии. СПб., 1900. С. 85 – 86; Каптерев П.Ф. Основы классической школы // Русская школа. 1899. №11. С. 100 – 123; Тюлелиев К.А. Образовательная ценность латинского языка перед судом современной педагогической науки. СПб., М., 1914; Черняев П.Н. Опыт методики преподавания латинского языка. Краткое практическое руководство для начинающих учителей. Ростов н / Д, 1916.

(аксиологического) периода были разработаны следующие основные принципы формирования содержания классического образования:

1. Содержание должно *концентрироваться* на ограниченном наборе дисциплин историко-филологического и естественно-математического циклов на основе интеграции учебного материала. Курс античности (древние языки и литература в культурно-историческом контексте) должен составлять значительную часть содержания классического образования.

2. Классическое образование должно носить общеобразовательный характер, который выражается не в специальнообразовательной (филологической) ориентации, а в широкой историко-культурной и мировоззренческой направленности при использовании всего воспитательно-образовательного потенциала древних языков и античной культуры. Таким образом, одним из основных принципов формирования содержания является *отсутствие профилирования*.

3. Содержание классического образования в целом, и курса древних языков в частности, должно иметь *национальный* характер, который определяется историей народа и его культурными традициями. Национальный характер классического образования проявляется прежде всего в постижении (в диалоге с античной и другими культурами) своей национальной культуры и осознании ее места в мировой культуре. Иными словами, античность должна служить средством освоения как общечеловеческих культурных ценностей, так и средством изучения собственной культуры.

4. Содержание должно иметь *универсальный* характер, предполагающий развитие таких навыков, которые будут востребованы в любой области интеллектуальной деятельности.

5. Содержание должно быть *лишено прагматической направленности*. Это означает сообщение учащимся сведений, которые не могут быть востребованы в практической жизни, но формируют мировоззренческую, нравственную и культурную позицию личности.

6. Содержание должно быть *гармоничным*, то есть направленным на постижение общечеловеческих ценностей, идеалов истины, красоты и добра.

По мнению М.И. Демкова, классическое образование в начале XX в. находилось накануне нового расцвета¹. Но новые идеи в области теории классического образования не были реализованы на практике. После революции древние языки были исключены из числа предметов школьного курса.

Итак, анализ отечественной теории классического образования позволяет сделать следующие обобщения:

В первом периоде (структурно-содержательном) во взглядах сторонников классического направления в образовании заметно преимущественное влияние разработанной немецкими неогуманистами теории формального развития учащихся. Во втором периоде (содержательном) российскими педагогами предпринимались попытки самостоятельного обоснования целей и содержания классического образования с учетом национальных приоритетов. В третьем периоде (аксиологическом) в развитии теории классического образования произошел переход от преимущественно формально развивающего подхода к целям и содержанию курса древних языков (в XIX в.) к преимущественно гносеологическому и культурологическому в конце XIX – начале XX в.

При изменении взглядов на цели и содержание курса древних языков выявлены следующие тенденции:

¹ Демков М.И. Указ. соч. С. 99.

- Древние языки из средства формального развития умственных способностей учащихся (XIX в.) превратились в средство постижения античной, европейской и национальной культуры для обеспечения диалога с прошлым, а также в средство формирования научного мышления (начало XX в.).

- Основными задачами курса древних языков и античности стали общеобразовательные, воспитательные и формально развивающие. Под целью классического образования большинство теоретиков понимало: 1) умственное, нравственное и эстетическое развитие учащихся; 2) воспитание высокой общей культуры учащихся, становление их творческой личности; 3) формирование навыков самостоятельного познания мира, научного мышления и научного творчества, высокой научной культуры.

- В содержании курса заметна тенденция перехода от изучения грамматики и произведений древних авторов (XIX в.) к эволюционно-генетическому, аксиологическому изучению античной культуры (в начале XX в.).

- Принцип концентрации учебного курса классической гимназии на древних языках (в XIX в.) путем предоставления им наибольшего учебного времени развивается в принцип интеграции предметов историко-филологического цикла (конец XIX – начало XX в.). Предпринимаются попытки создания интегрированного курса античности.

Отметим некоторое совпадение по времени этапов развития теории классического образования и практики преподавания древних языков (см. таблицу 5). Это объясняется тем, что смена периодов в развитии теории классического образования и в развитии практики преподавания древних языков происходила под влиянием одних и тех же факторов, однако доминирующим

фактором развития теории классического образования было общественно-педагогическое движение, тогда как в развитии практики преподавания древних языков главными оказывались факторы политико-идеологические.

Таблица 5

Этапы развития отечественной теории классического образования преподавания древних языков

Структурно-содержательный	Первая половина XIX в.
Содержательный	Вторая половина XIX в.
Аксиологический	Конец XIX – начало XX в.

Этапы развития практики преподавания древних языков в отечественной классической гимназии

Добывания знаний	1804 – 1848
Специальнообразовательный	1849 – 1863
Общеобразовательный	1864 – 1870
Формально развивающий	1871 – 1901
Культурологический	1902 – 1918

Второму периоду развития теории преподавания древних языков (содержательному, вторая половина XIX в.) соответствуют по времени три периода развития практики преподавания греческого и латыни (специальнообразовательный, общеобразовательный и формально развивающий). Частая смена периодов развития практики преподавания во второй половине XIX в. объясняется не столько влиянием науки, сколько переменчивостью политических взглядов реформаторов.

Необходимо также отметить, что разработанная немецкими неогуманистами и развиваемая отечествен-

ными педагогами второго (вторая половина XIX в. – классики-гуманисты) и третьего (конец XIX – начало XX в.) периодов теория классического образования предполагала не только формальное развитие умственных способностей учеников, но и их духовно-нравственное и эстетическое развитие и формирование мировоззрения.

Это возможно только при использовании всего диапазона образовательно-воспитательных функций древних языков. Однако отечественные реформаторы, обращаясь к теории классического образования, упрощали ее и преломляли через призму своих политических интересов, сводя образовательно-воспитательные функции древних языков к специальнообразовательной (II период развития практики преподавания древних языков) и формально развивающей (IV период). Таким образом, в отечественной педагогической практике было использовано только одно из положений теории классического образования – о формальном развитии умственных способностей учащихся посредством древних языков.

Влияние теории классического образования на смену этапов развития практики преподавания древних языков было незначительным, что объясняется неразвитостью самой теории и политической зависимостью гимназии. В периоды наивысшего духовного подъема общественной жизни (конец 50-х – начало 60-х гг. и конец XIX – начало XX в.) влияние теории на практику преподавания древних языков усиливалось, что приводило к расширению диапазона воспитательно-образовательных функций древних языков и придавало содержанию классического образования общеобразовательный характер (III и IV периоды). Усиление политической реакции, напротив, приводило к понижению влияния теории классического образования на практику преподавания

древних языков (II период) или к сильному упрощению и искажению теории, как это наблюдается в IV периоде. Именно в эти периоды классическая гимназия утрачивала свой общеобразовательный характер.

1.3. РАЗВИТИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОСНОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДРЕВНИМ ЯЗЫКАМ

Методика обучения древним языкам в России формировалась на основе западноевропейских методических традиций. Проведенный нами анализ работ по этой проблеме¹ показывает, что в Европе методы преподавания древних языков развивались по двум основным направлениям: индуктивному и дедуктивному, в русле которых появлялись более частные методы, в том числе и основанные на сочетании индуктивного и дедуктивного начал.

Представители первого течения (И.Б. Базедов, Фр. Гедике, М. Геснер, И.Жакото, Я.А. Коменский, Л. Майеротто, Г. Пертес, В. Ратихий, Э.Х. Трапп) ставили в основу изучения связный текст, при анализе которого усваивался лексический материал, добывались грамматические сведения, формулировались правила и по мере

¹ Адольф А.В. Главнейшие моменты в истории преподавания древних языков. М., 1895; Бреаль М. Древние языки в среднем образовании. М., 1892; Воейков П.Н. История классического образования в Европе. СПб., 1873; Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 242 - 476; О преподавании латинского языка по методу Пертеса. Рига, 1890; Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.

их накопления приводились в систему. Разработанные ими индуктивно-аналитические методы преподавания¹ получили развитие в России в конце XIX – начале XX в.

Сторонники дедуктивного направления, к которым можно отнести большинство педагогов, последователей теории формального развития, предпочитали давать знания в готовом виде. На начальном этапе при изучении систематически изложенной грамматики правила заучивались вместе с примерами, и только после этого учащиеся приступали к чтению произведений древних авторов. Дедуктивный или грамматический метод преподавания доминировал в Германии в эпоху неогуманизма и был заимствован русской классической гимназией вместе со всеми идеями и принципами прусской школы.

Отечественная теория методов преподавания древних языков как часть теории классического образования пережила в своем развитии те же три периода – структурно-содержательный, содержательный и аксиологический, которые были рассмотрены выше. В педагогической литературе первого периода (первая половина XIX в.) практически отсутствовали работы по методике преподавания древних языков. В это время, когда разработанная неогуманистами теория формального развития составляла значительную часть теории классического

¹ Эти методы назывались также практическими или логическими, так как предполагали практическую работу с текстом, при анализе которого логически выводились правила. Индуктивно-аналитический метод, разработанный К. Магером (1810 – 1858), назывался сравнительным или генетическим, так как предполагал сравнительный анализ языковых систем, и в основу его был положен генезис (становление) овладения языковыми навыками: наблюдение, осмысление и применение.

образования и являлась его концептуальной основой, в отечественной педагогической практике были распространены преимущественно дедуктивные методы преподавания. Это объясняется, на наш взгляд, следующими причинами:

1. *Теоретическая.* Считалось, что изучение систематически изложенной грамматики древних языков способствует формальному развитию (развивает у учеников логическое и абстрактное мышление, память, волю, трудолюбие).

2. *Системно-дидактическая.* Согласно заимствованной в Пруссии системе преподавания древних языков их курс разделялся на два этапа: теоретический (изучение грамматики в младших классах) и практический (чтение произведений древних авторов в старших). Все распространенные в то время в отечественной гимназии переводные немецкие учебники по древним языкам придерживались этого принципа.

3. *Профессионально-личностная*, т.е. отсутствие психолого-педагогической подготовки. Для преподавателей, получавших в основном филологическую подготовку, легче было читать лекции, давать готовые таблицы и спрашивать заданное.

В 40 – 60-е гг. XIX в. в отечественной классической гимназии начали распространяться индуктивно-аналитические методы преподавания, что стало результатом практических поисков педагогов-новаторов и отчасти результатом заимствования достижений зарубежных методистов. Так, например, в основу программы, составленной профессором Ф.Б. Грефе, "Распределение преподавания латинского и греческого языков" был положен метод, заимствованный им из устава Дерптского университета, который был по существу индуктивно-аналитическим, так как программа была нацелена на

знакомство с древними языками в процессе тщательного анализа читаемых текстов¹.

И.И. Давыдов в статье "Об изучении древних языков и преимущественно латинского"² предлагал "логический способ" преподавания (т.е. индуктивно-аналитический), под которым имел в виду изучение слов и грамматических форм при чтении и анализе текста, что, по его мнению, возбуждает мыслительные способности. Поэтому для изучения грамматики он рекомендовал не немецкие учебники, ориентированные на дедуктивный метод, а книгу Я.А. Коменского "Orbis visibilis". При работе с текстами И.И. Давыдов выделял чтение медленное – старое (*lectio stataria*) – с объяснением латинских идиом и реалий, толкованием мифов и исторических событий, и беглое – курсорное (*lectio cursoria*) – для погружения в текст и ознакомления с большим числом авторов.

Из анализа мемуарной литературы следует³, что использование индуктивно-аналитического метода давало в 40 – 60-е годы хорошие результаты, повышая активность учащихся и любовь к древней литературе. Наиболее успешным в этот период было преподавание

¹ Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии. 1830 – 1880. СПб., 1880. С. 124 – 125.

² Давыдов И.И. Оттиск из ЖМНПр. СПб., 1856.

³ Драгоманов М.П. Учителя идеалисты // Русская школа. 1908. – №5 – 6. С. 23 – 36; Модзалевский Л.Н. Из педагогической автобиографии // Русская школа. 1897. №3. С. 15 – 29, №4. С. 38 – 61; Острогорский В.П. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем (1851 – 1864 гг.). 2-е изд. СПб., 1914; Сент-Илер К. Воспоминания казенного пансионера о третьей Санкт-Петербургской гимназии (1845 – 1852) // Русская школа. 1898. №4. С. 30 – 47; №5 – 6. С. 39 – 55; Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии // Пед. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 310; Чалый М.К. Воспоминания // Киевская старина. 1889. Т. XXVI. С. 167 – 168.

древних языков в Новгород-Северской гимназии (30–40-е гг., преподаватель О.А. Самчевский), Московской первой (преподаватель Я.В. Смирнов, 1836-1864 гг.), Санкт-Петербургской первой (Д.П. Попов и Г.И. Лапшин) и третьей (Г.И. Лапшин, В.Х. Лемониус) гимназиях. Этот метод, однако, не был широко распространен, что, как нам кажется, объясняется отсутствием психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей и подходящих учебников. Он предъявлял высокие требования к личности педагога, и его использовали только те, кто обладал психологической чуткостью и интуитивным пониманием природы ребенка. Большинство преподавателей придерживалось дедуктивного метода, положенного в основу немецких учебников, переведенных и кое-как приспособленных к русской школе.

Во второй половине XIX в. (второй этап развития теории классического образования – содержательный) отечественные педагоги пытались теоретически обосновать методы преподавания и выработать новые требования к учебной литературе по древним языкам. При этом они опирались на теорию формального развития, однако пытались преодолеть основной ее недостаток – пассивность учащихся в учебном процессе. В своих теоретических поисках они обратились к достижениям в области дидактики развивающего обучения, а именно: к теории И.Ф. Гербарта – Т. Циллера о ступенях обучения и принципу самодеятельности Ф. Дистервега и предложенному им развивающе-вопросному (эвристическому) способу преподавания¹.

¹ См., например: Дрбоглав И.Ф. Опыт методики первоначального обучения латинскому языку. Тифлис, 1884; Отчет о занятиях комиссии, учрежденной попечителем Кавказского учебного округа, для изыскания мер к улучшению преподавания древних языков в гимназиях и прогимназиях округа. Тифлис, 1882.

При разработке основ школьного учебника по древним языкам возник вопрос о соотношении науки и учебного предмета. Решению этого вопроса был посвящен ряд статей отечественного методиста К.Е. Люгембиля¹, где он высказал мысль о том, что стержнем учебного предмета должны быть методологические основы науки. По его мнению, для формального развития учеников необходимо, чтобы они сами с помощью учителя выводили правила при чтении и анализе примеров и легких текстов. Отсюда следовало основное требование к организации учебного курса по древним языкам – соединение изучения грамматики (теории) с чтением произведений античных авторов (практики), что фактически являлось реализацией общедидактического принципа связи теории с практикой. Однако при такой организации обучения невозможно расположить примеры таким образом, чтобы учащиеся выводили грамматические правила в обычном, принятом порядке их изложения (по частям речи). Грамматические формы должны, по мнению К.Е. Люгембиля, вводиться в порядке частоты их употребления, например, изучение глаголов следует начать с третьего спряжения, как самого распространенного. Отсюда следовал принцип частотного, а не систематического расположения грамматического и лексического материала.

Очевидно, что К.Е. Люгембель, так же как и И.И. Давыдов, считал, что для формального развития учащихся

¹ Люгембель К.Е. Наши латинские учебники // Журнал для воспитания. 1859. №1. С. 98 – 111; №2. С. 212 – 225; №3. С. 265 – 274; его же: О преподавании латинского языка в наших филологических гимназиях и о новейших пособиях по этому предмету (оттиск из ж. "Учитель", №16 – 22). СПб., 1865; его же: О преподавании древних языков. СПб., 1884.

необходим индуктивно-аналитический метод преподавания, при котором учащиеся становятся активными участниками учебного процесса. Этот метод требовал иной организации учебного материала, а именно: 1) грамматический и лексический материал, подлежащий усвоению, должен выделяться в процессе аналитической работы с текстами; 2) грамматический и лексический материал должен предъявляться по принципу частоты его употребления в речи.

К.Е. Люгемиль, анализируя немецкие учебники по древним языкам¹, указывал на необходимость их переработки в соответствии с особенностями русской школы и особенностями строя русского языка. Так, например, самое популярное в русской гимназии второй половины XIX в. руководство по латинскому и греческому языкам Р. Кюнера, созданное для немецкой гимназии, где начальное образование было хорошо поставлено, излагало грамматический материал в форме отвлеченных понятий, не соответствующих степени подготовки учащихся первого класса русских гимназий. Вторая часть грамматики Р. Кюнера, где излагался синтаксис, была составлена с учетом особенностей синтаксиса немецкого, что также затрудняло использование этого руководства. Хотя, как свидетельствует, например, отчет об управлении Санкт-Петербургским учебным округом за 1870 г.², руководство Р. Кюнера и

¹ В отечественной гимназии первой половины XIX века обучались по грамматикам Бутмана и Цумпта в переводе Д.П. Попова (СПб., 1838), грамматике Бредера в переводе Н.Ф. Кошанского (М., 1811) и латинской грамматике в переводе В. Лебедева (СПб., 1825), хрестоматиям Х.Г. Бредера, Ф.Ф. Гедике, Ф. Якобса. В 60-е гг. использовали учебники П. Беккера, Я. Кремера и Р. Кюнера.

² РГИА, ф. 733, оп. 203, ед.хр. 200, л. 99.

признавалось педагогами непригодным для русских гимназий, оно выдержало большое количество изданий и применялось в течение нескольких десятилетий, вплоть до конца 80-х годов.

Учебник латинского языка "Донат", составленный Карлом Гофманом (М. и СПб., 1847) на основе индуктивно-аналитического метода, был с современной точки зрения более удачным, но не имел такой счастливой судьбы, как учебники Р. Кюнера, и был незаслуженно забыт. Причина – консервативность большинства учителей, которым учебник, не похожий на другие, освященные средневековой рутинной, казался странным. Они считали, что в нем нет порядка, нет системы. Основным достоинством учебника был богатый лексический материал, разнообразные примеры для перевода, примеры для заучивания наизусть (сентенции и пословицы, почерпнутые как из произведений древних писателей, так и более современных), изложенные в стихотворной форме. Учебник отвечал требованиям дидактики и при умелом применении вполне мог стать хорошим практическим пособием.

Определенным вкладом в теорию методов преподавания древних языков во второй половине XIX в. явились коллективные разработки преподавателей тифлисских учебных заведений под руководством попечителя Кавказского учебного округа К.П. Яновского. Созданная им в 1881 г. комиссия для изыскания более совершенных методов преподавания древних языков выработала следующие методические принципы: 1) единицей обучения должна быть мысль, а не слово; 2) изучение теории (грамматики) должно быть объединено с практикой (чтением текстов), и грамматические правила должны выводиться при их анализе; 3) при обучении древним языкам следует опираться на знания родного

языка и проводить постоянные аналогии с русским и новыми языками¹.

Другими словами, индуктивно-аналитический метод, по мнению комиссии, является наиболее удачным для начального этапа обучения древним языкам. Эту точку зрения в своем письме к попечителю Кавказского учебного округа поддержал профессор римской словесности Санкт-Петербургского университета И.В. Помяловский², а также К.Е. Люгемиль в своей статье по поводу отчета комиссии К. П. Яновского³.

Инспектор Тифлисской первой гимназии И.Ф. Дрбоглав предложил на рассмотрение комиссии разработанное и опробованное им пособие для первоначального обучения латинскому языку (курс I и II классов)⁴, которое комиссией было одобрено. При создании пособия он опирался на положения школы И.Ф.Гербарта и Т. Циллера о воспитывающем обучении и на их теорию о ступенях (этапах) обучения, согласно которой весь изучаемый материал должен пройти пять ступеней: анализ, синтез, ассоциацию, систему и функцию. В связи с этим И.Ф. Дрбоглав разделил работу над текстом на первоначальном этапе обучения на пять ступеней (см. табл. 6).

¹ Отчет о занятиях комиссии, учрежденной попечителем Кавказского учебного округа, для изыскания мер к улучшению преподавания древних языков в гимназиях и прогимназиях округа. Тифлис, 1882. С. 270 – 272.

² Там же. С. 32.

³ Люгемиль К. О преподавании древних языков. СПб., 1884.

⁴ Дрбоглав И.Ф. Опыт методики первоначального обучения латинскому языку. Тифлис, 1884.

Таблица 6

Работа над текстом по индуктивно-аналитическому методу на первоначальном этапе обучения (по И.Ф. Дрбоглу)

Ступени	Задачи	Содержание
I Анализ	Осмысление нового материала	Анализ текста в форме беседы учителя и учащихся: а) выявление знакомых слов и грамматических явлений б) вычленение новых слов и грамматических явлений в) установление логических связей и осознание содержания
II Синтез	Усвоение нового материала: а) содержания текста и значения слов ("усвоение мысли") б) словоформ и синтаксических конструкций ("усвоение формы")	Чтение и перевод текста при помощи догадки и прилагаемого к тексту списка слов. Синтаксический и морфологический разбор текста в вопросно-ответной форме. Выполнение упражнений для выработки навыков свободного владения материалом.

Продолжение таблицы 6

III Ассоциация	Выделение законов грамматики	Устный перевод с русского языка на древний предложений, заимствованных из прочитанного (примеров). Выделение правил на основе примеров
IV Система	Знакомство с языковой системой	Приведение в систему выделенных правил
V Функция	Использование нового материала	Чтение и перевод новых текстов

Задачей первой ступени – анализа – является осмысление нового материала. Анализ должен удовлетворять двум требованиям: от известного к неизвестному и от простого к сложному. Для успешного восприятия нового материала (апперцепции) следует опираться на уже усвоенные знания, которые "припоминаются" и приводятся в "состояние ожидания". Вычленяемый в процессе анализа текста новый материал сравнивается с уже известным и осознается. Для начала следует опираться только на познания учащихся в родном языке. Затем, по мере приобретения грамматических сведений и пополнения запаса слов из древних языков (и новых), они также вовлекаются в процесс анализа. При анализе текста, который происходит в форме беседы учителя и учеников, обнаруживаются знакомые слова и грамматические явления, вычленяются новые, подлежащие осмыслению, определяются логические связи и осознается содержание. После этого текст ученики должны перевести дома при помощи этимологическо-фразеологического словаря.

Задача второй ступени – синтез – состоит в усвоении нового материала на "подготовленной анализом" почве. По мнению И.Ф. Дрбоглава, синтез должен происходить на двух уровнях: усвоение мысли (т.е. содержания текста и значения слов) и формы (формальный синтез), при помощи которой эта мысль выражается (т.е. словоформы и синтаксические конструкции). Для усвоения содержания текст читается и переводится по частям при помощи догадки и прилагаемого к тексту списка слов, в котором слова расположены в том же порядке, что и в тексте, и в тех же формах, что устраняет необходимость подстрочного перевода. Осознание конструкции предложения на этом этапе очень важно, так как ученики приучаются рассматривать каждую мысль, заключенную в предложении, на основании законов синтаксиса, что, по мнению И.Ф. Дрбоглава, способствует более осмысленному усвоению слов. Каждое слово заучивается сначала во фразе, а после перевода и анализа содержания – по отдельности. После этого наступает пора формального синтеза, который состоит в синтаксическом и морфологическом разборе предложений в вопросно-ответной форме. Ученики должны научиться самостоятельно задавать вопросы и отвечать на них. Цель формального синтеза заключается в понимании основных синтаксических и морфологических правил.

Для усвоения и закрепления добытых синтезом сведений и для тесной связи нового со старым используются устные и письменные упражнения в склонениях и спряжениях, сочинение предложений, переводы и письменное изложение прочитанного. Выбатывается навык свободного пользования изученным лексическим материалом и этимологическими формами.

Задачей третьего этапа – ассоциации – является знакомство учащихся с готовой научной системой, выделение законов грамматики на основе прочитанного. Начинают ассоциацию с устного перевода с русского на древние языки предложений, заимствованных из прочитанного. Из разнообразия приводимых предложений должен быть выделен закон, который предстоит выделить посредством ассоциации.

На четвертом этапе (система) все выделенные правила приводятся в систематический порядок. Приведенное в порядок знание, составляющее умственный капитал, должно быть использовано. Далее следует функция – последняя ступень изучения материала.

И.Ф. Дрбоглав, создавая свое пособие, ставил целью объединить теорию с практикой, развить чувство языка, научить сразу применять добытые при чтении текстов знания и добиться свободного владения языковым материалом. Пособие не давало полного свода грамматических правил, а подробно и последовательно излагало весь ход работы над текстами. Описывая каждый этап работы, автор перечислял наводящие вопросы и приемы, которые бы помогали учащимся самостоятельно выводить требуемые правила. Пособие включало двадцать восемь подробно разработанных уроков, содержащих басни, тексты из Священного писания и составленные на их основе темы для перевода с русского языка на латинский, тексты из римской истории, а также словарь к басням и другим текстам.

Работа И.Ф. Дрбоглава явилась первой удачной попыткой дидактического обеспечения курса латинского языка на основе индуктивно-аналитического метода.

Посетив уроки И.Ф. Дрбоглава, члены тифлисской комиссии отметили прочность усвоения грамматического материала учащимися и умение свободно им

пользоваться, обратили внимание на "постоянную оживленную умственную работу" и "рвение к предмету, которого не замечалось при грамматическом методе"¹. Отмечалось умение учащихся анализировать материал, осознанно применять полученные знания при переводе с русского языка на латынь. Учениками было пройдено больше, чем требовалось министерской программой.

После посещения учебных заведений Кавказского учебного округа, где использовалось пособие И.Ф. Дрбоглава, окружной инспектор Н.А. Короваев (февраль 1884 г.) отмечал, что преподавание по индуктивно-аналитическому методу в Елисаветпольской гимназии директором Вондоловским дает хорошие результаты, ученики активны и в состоянии самостоятельно выводить правила из примеров и отвечают "хотя медленно и не очень твердо, но в большинстве правильно"². А при осмотре того же округа в следующем 1884/85 учебном году отмечалось, что преподавание древних языков в Ставропольской гимназии (преподаватели Гнипов, Н.Г. Лопатинский и А. Приселков), Пятигорской (преподаватель Чебыш), Владикавказской прогимназии (преподаватели Смирнов и Орлов) ведется с отличными успехами³.

Индуктивно-аналитический метод, рекомендованный в 1882 г. тифлисской комиссией, по свидетельству К.П. Яновского⁴, был признан высшей администрацией

¹ Отчет о занятиях комиссии. С. 515.

² Отчеты попечителей учебных округов об осмотре ими учебных заведений в 1884 году, РГИА, ф.733, оп. 194, ед. хр. 431, л. 146.

³ Отчеты об осмотре попечителем Кавказского учебного округа учебных заведений указанного округа в 1884 - 1885 гг. РГИА, ф. 733, оп. 194, ед. хр. 494, л. 3.

⁴ Яновский К.П. Мысли о воспитании и обучении // Русская школа. 1898. №9. С. 116 - 124.

почти вредным для дела. Несмотря на это, работа по улучшению методов преподавания древних языков и созданию новых учебников для начальной ступени обучения в Кавказском учебном округе благодаря поддержке попечителя продолжалась. Был подготовлен аналогичный учебник для первоначального обучения греческому языку А. Приселкова (1894, 3-е издание).

Итак, разрабатываемый методистами и педагогами-практиками второй половины XIX в. индуктивно-аналитический метод преподавания древних языков был основан на общедидактических принципах: сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности, прочности и связи теории с практикой. В соответствии с этим методом были выработаны основные принципы отбора, обработки и организации учебного материала:

1) гармоничного соединения грамматического, лексического и текстового материала; 2) частотного расположения грамматического и лексического материала; 3) учета особенностей строя русского языка и условий обучения в русской гимназии.

Конец XIX – начало XX в. (третий этап развития теории классического образования – аксиологический) характеризуется бурным развитием методики преподавания. В этот период, как показывают исследования С.Ф. Егорова¹, успехи в области теории педагогики, дидактики и педагогической психологии влияли на развитие конкретных методов преподавания, при обосновании которых педагоги старались учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся в процессе усвоения знаний, выработки умений и

¹ Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. М.: Педагогика, 1987.

навыков. В педагогической литературе того периода ведущей была идея о воспитывающем, развивающем характере обучения.

Наши исследования показывают, что развитие теории методов преподавания в третьем периоде велось на двух уровнях: общетеоретическом (В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев) и частнотеоретическом (разработка методики преподавания отдельных дисциплин). Гносеологический подход к содержанию образования изменил взгляды педагогов конца XIX – начала XX в. на учебный процесс и методы преподавания. Под учебным процессом начали понимать разумное сочетание педагогического управления с активностью, самостоятельностью и инициативой учащихся, поэтому методы преподавания должны прежде всего развивать эти качества.

Если в XIX в. под "методом преподавания" понимали лишь распределение учебного материала по классам и урокам и последовательность работы с ним, то в начале XX в. метод начинают рассматривать как упорядоченную совместную деятельность педагога и ученика, направленную на достижение определенной цели. Так, например, С.И. Гессен видел задачу учителя в том, чтобы "руководить ... совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант его решения, одобрять ищущих своего решения..."¹

Принцип активности и самостоятельности учащихся был положен в основу предложенных в конце XIX – начале XX в. классификаций методов преподавания

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 250.

(В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев). В.П. Вахтеров¹ разделил их на два вида: 1) сократический (эвристический), когда преподаватель дает толчок творческим силам учащихся и ставит задачи, а ученики до всего доходят сами и при этом переживают тот же умственный процесс и те же чувства, что и изобретатель; 2) дидактический (например, лекция), при котором ученику даются готовые знания и от него требуется только внимание. В.П. Вахтеров высказывался за разумное сочетание того и другого, а причину большего распространения дидактического метода видел в том, что он не требует от учителя большого знания и особого развития, а главное, любви к детям.

В основу классификации методов преподавания П.Ф. Каптерева положено различие в характере изложения учебного материала, что, в свою очередь, также предполагает разную степень активности учащихся на уроке. Во втором издании "Дидактических очерков"² он выделил научный метод, когда материал излагается по преимуществу дедуктивно, и педагогический с преобладанием индукции, отличающийся от научного элементарностью и вопросно-ответной формой. Научному методу свойственна "акроаматическая" ("слушательная") форма изложения, педагогическому – "эротематическая" ("спрашивательная").

Рассматривая с позиции гносеологического подхода формы изложения учебного материала, П.Ф. Каптерев выделил три их разновидности:

¹ Вахтеров В.П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. С. 148 – 162.

² Каптерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования. 2-е изд. переработ. и доп. Пг., 1915. С. 234 – 236.

1) догматическая форма, когда знания передаются в готовом виде (не может быть признана педагогической); 2) аналитическая – знание разлагается на элементы и показывается значение каждого, и из рассмотренных элементов строится формула целого (вполне педагогична); 3) генетическая – показывающая процесс возникновения знания и его развитие (наиболее удобна в педагогическом отношении)¹.

Если использовать эту классификацию П.Ф. Каптерева, то в практике преподавания древних языков в конце XIX - начале XX в. чаще всего использовалась догматическая форма изложения, реже аналитическая, и почти не использовалась генетическая. В теории методов преподавания древних языков активно разрабатывался сократический или эвристический (по В.П.Вахтерову) и педагогический (по П.Ф. Каптереву) методы, т.е. основанные на индукции.

Одновременно с развитием методики преподавания на общетеоретическом уровне в конце XIX – начале XX в. происходила активная разработка методов преподавания отдельных дисциплин. В педагогической литературе появилось немало работ по дидактике и методике преподавания древних языков, авторы которых (А. Дмитриевский, С.И.Любомудров, П.Д. Первов, В.Н. Фаминский, К. Фогт, С.Н. Шафранов, П.Г.Якушевич и многие др.), имея многолетний опыт преподавательской деятельности, высказывали взгляды на принципы отбора, обработки и распределения учебного материала по древним языкам и способы преподавания. Проведенный нами анализ публикаций показывает, что критерии отбора учебного материала и разработка методов преподавания определялись антропологическим, гносеологическим и культурологическим подходами.

¹ Там же. С. 341 - 348.

Антропологический подход выражался в использовании данных психологии, физиологии и педагогики, с учетом общедидактических принципов и в установке на воспитывающий характер обучения, что в первую очередь означало повышение роли личности преподавателя в учебном процессе. В методе преподавания начали различать объективный компонент, т. е. общие дидактические положения, закономерности, принципы и правила, и субъективный, обусловленный личностными качествами педагога (духовные и нравственные качества, любовь к детям, психологическая чуткость). Отдавалось предпочтение методам со значительной долей субъективного компонента, при использовании которых влияние личности учителя было более значительным (беседы, вопросно-ответная форма работы с текстом, сократический, эвристический приемы).

Гносеологический подход при разработке методов преподавания древних языков выражался в использовании следующих основных положений: преподавание должно носить развивающий характер, а урок – быть обучающим, а не контролирующим. Установка на обучающий характер урока выражалась в стремлении выработать приемы и методы, позволяющие сблизить дидактический и контролирующий компоненты и смягчить последний. Поэтому отдавалось предпочтение вопросно-ответной работе с текстами (сократический, эвристический приемы). Учащихся следовало обучать рациональным приемам самостоятельной работы и пользоваться справочной литературой.

При разработке методов преподавания педагоги опирались также на положение о развивающем характере обучения. Однако при этом они исходили из нового понимания формального развития учащихся,

утверждавшегося в педагогическом сознании в конце XIX – начале XX в. Взгляд на формальное развитие как на развитие способностей учащихся к самостоятельному познанию мира привел к пониманию того, что дедуктивный метод не приближает к этой цели. Подавляющее большинство авторов (А.В. Адольф, К.Г. Житомирский, С.И. Любомудров, К. Фогт, С.Н. Шафранов, К.П. Яновский и др.)¹ считали наиболее приемлемым для формального развития школьников на первоначальном этапе обучения индуктивно-аналитический метод, при котором учащиеся проходят путь исследователя. Искусство преподавателя, использующего этот метод, заключается в умении расчленять учебный материал на звенья (т.е. методические единицы), из которых плетется дидактическая цепь².

Таким образом, гносеологический подход к преподаванию древних языков требовал преимущественного использования индуктивно-аналитического метода преподавания.

¹ Отчет о деятельности кружка преподавателей древних языков в Москве. М., 1892; Житомирский К.Г. Противники и защитники древних языков и желательная постановка их в наших гимназиях // Русская школа. 1898. №9. С. 125 – 150; Любомудров С.И. Опыт преподавания латинского синтаксиса индуктивным способом // Филологическое обозрение. 1896. Т. X. Кн. 2. С. 263 – 290; Фогт К. Вопросы латинского преподавания. Ревель, 1889; Шафранов С.Н. О степени образовательности обучения латыни при нынешнем и при другом более русском направлении ее преподавания. Ревель, 1900; Яновский К.П. Мысли о воспитании и обучении // Русская школа. 1898. №9. С. 116 – 124; №12. С. 103 – 121.

² Любомудров С.И. Значение теории интереса в организации и методах преподавания в классической гимназии. М.: Унив. тип., 1898. С. 72.

Развитие методики преподавания древних языков в третьем периоде определялось также и *культурологическим подходом*, который привел к формированию представления о процессе преподавания как процессе взаимодействия двух культур (С.Н. Шафранов) – их борьбы. Ареной этой борьбы должно стать старатное чтение (т. е. чтение с разбором), при котором совместно с учителем, комментирующим текст, учащиеся постигают духовные основы чужой культуры. Курсорное чтение (т.е. безостановочное, без анализа, беглое) должно дополнять старатное с целью дать полное впечатление о произведении, выработать чутье языка, повысить интерес к содержанию произведений (К.Г. Житомирский, С.И. Любомудров, С.Н. Шафранов). Наряду с курсорным и старатым чтением выделяли курсорное и старатное экстемпорале (перевод с русского языка на древние). По мнению А. Дмитревского¹, старатное (или дидактическое, обучающее) экстемпорале, при котором преподаватель организует умственную деятельность учащихся при помощи вопросов и комментариев, должно доминировать, курсорное (контролирующее) применяться лишь изредка.

Многие авторы (А. Дмитревский, К.Г. Житомирский, С.И. Любомудров) придавали большое значение сравнительной этимологии и сравнительному синтаксису для уяснения общего и особенного и осознания того, в чем состоит "наследие всех цивилизованных народов, роднящее их между собой" (С.Н.Шафранов).

Ряд педагогов высказывал идею о вариативности методических приемов как залого успешного препода-

¹ Дмитревский А. Желательная постановка экстемпоральных работ по древним языкам // Русская школа. 1893. №9 – 10. С. 140 – 148.

вания. Например, С.И. Любомудров¹, опираясь на разработанную И.Ф. Гербартом систему интересов, утверждал, что выбор приемов должен осуществляться в зависимости от доминирующего на каждом конкретном этапе обучения вида интереса. Он различал манеру преподавания и метод. Метод, под которым он понимал прежде всего способ познания, при преподавании всех языков один – естественный (т.е. индуктивно-аналитический). "Мы грешим против природы познания, давая ученикам правила в готовом виде"². Манера (прием или совокупность приемов преподавания) у каждого преподавателя должна быть своя: сократическая, эвристическая, акроаматическая, демонстративная и т.п.

Отдавая предпочтение методам, основанным на индукции, С.И. Любомудров и К.Г. Житомирский склонялись к мнению, что индуктивное изучение древних языков на основе анализа текстов в младших классах должно уступать место систематическому дедуктивному их изучению в старших. Это положение представляется нам важным, так как использование дедуктивного метода позволяет привести все добытые индуктивно-аналитическим способом знания в систему, придать им стройность и цельность, сформировать у учащихся целостное представление о языковой системе.

Из проведенного выше анализа методической литературы следует, что в конце XIX – начале XX в. концепция преподавания древних языков выражалась в следующем:

¹ Любомудров С.И. Значение теории интереса в организации и методах преподавания в классической гимназии. М.: Унив. тип., 1898. С. 72.

² Любомудров С.И. Значение теории интереса в организации и методе преподавания в классической гимназии. М.: Унив. тип., 1898. С. 10 – 11.

1. Преподавание древних языков должно происходить при постоянном сравнении с русским и новыми иностранными языками. При этом должно выявляться то общее и особенное, что им присуще, и прослеживаться пути влияния древних языков на развитие новых.

2. На первоначальном этапе обучения больше всего подходит индуктивно-аналитический метод преподавания.

3. В старших классах необходимо систематическое изложение полученных индуктивным путем грамматических сведений в соответствии с последними достижениями сравнительного языкознания.

4. Чтение произведений древних авторов должно осуществляться статарно (с анализом произведения совместно с учителем в классе) и курсорно (без анализа) для погружения в античную литературу.

5. Разумное сочетание разных приемов преподавания при доминировании приемов, повышающих активность учащихся, является одним из важнейших условий успешного обучения.

6. В педагогическом процессе первостепенное значение имеет личность учителя, живое слово которого является необходимым средством воспитывающего обучения.

Большинство опубликованных в конце XIX – начале XX в. работ по методике преподавания древних языков представляли собой простое изложение передового педагогического опыта. Но они заложили основу теории методов преподавания древних языков. В результате проведенного исследования нами выявлены три главные направления: культурно-историческое, логико-грамматическое и формально-грамматическое, в зависимости от понимания их представителями целей курса древних языков и подходов к способам их достижения. Первые считали, что в основу курса классической гимназии

следует положить изучение античной культуры (а точнее, древней филологии в культурно-историческом контексте), а вторые и третьи понимали под целью курса древних языков успешное чтение античных авторов, но использовали для этого разные подходы: индуктивный и дедуктивный. Остановимся на характеристике каждого из этих направлений.

Культурно-историческое (самое многочисленное) направление развивалось под влиянием литературоведения. Его представители (И.М. Звинский, С.И. Любомудров, П.П. Соколов, В.И. Шамов, Л.Н. Явдык и др.)¹ считали, что при преподавании античности следует руководствоваться культурологическим, аксиологическим, эволюционно-генетическим подходами и применять самые различные методы. В разнообразии и обширности методического репертуара учителя они видели залог успеха.

Последователи психологической школы И.Ф. Гербарта и Т. Циллера развивали *логико-грамматическое* направление на основе индукции, когда учащиеся проходят путь исследователя. П.Д. Первов в своей работе "Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским" (М., 1913) отстаивал индуктивно-аналитический метод преподавания, как и И.Ф. Дрбоглав, но, полемизируя с последним, отвергал бессвязное изучение огромной массы отдельных языковых явлений, которое так же утомительно, как изучение

¹ Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков. СПб., 1912. С. 49 - 59; 172 - 174; 250 - 226; 312 - 323; Любомудров С.И. К вопросу о реставрации нашей классической школы. Варшава, 1914; Явдык Л.Н. Гуманитарные и реальные начала в средней школе. Два способа преподавания древних языков. М., 1915.

окон и комнат в каждом отдельном доме большого города. Суть индуктивно-аналитического метода не в выводе правил из текста, а в самом тексте, в котором грамматический материал расположен относительно упорядоченно. Поэтому "индуктивные" учебники, по его мнению, должны быть заменены "рецептивными".

П.Н. Черняев¹ также видел суть индуктивно-аналитического метода не только в выведении и формулировании правил при анализе текста, но и в классификации последних. Индуктивно-аналитический метод, являющийся исключительным на первых порах, должен затем уступить место дедуктивному. Учителю необходимо предоставить простор в выборе методов. Еще один представитель логико-грамматического направления, С.И. Гинтовт², поддерживая индуктивно-аналитический метод, также допускал многочисленные отступления в пользу дедуктивного.

Формально-грамматическое направление было представлено консервативными педагогами старого поколения (например, И.С. Андреевский, И.Э. Лециус, А.Ф. Семенов и др.)³, число которых к концу периода постепенно сокращалось. Они отстаивали достоинства дедуктивного метода с небольшими уступками в пользу индуктивно-аналитического.

¹ Черняев П.Н. Опыт методики преподавания латинского языка. Краткое практическое руководство для начинающих учителей. Ростов н/Д, 1916.

² Гинтовт С.И. Беседы по методике латинского языка. СПб., 1910.

³ Андреевский И.С. Классическое и реальное образование. Глухов, 1900; Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков. СПб., 1912. С. 214 – 224; Семенов А.Ф. О преподавании греческого языка в современных русских гимназиях. Варшава, 1914.

Особенностью развития методики преподавания древних языков в аксиологическом периоде стало то обстоятельство, что методисты, перестав отстаивать чистоту своих взглядов, уже допускают "смещение жанров". Сторонники первого направления в наибольшей степени, а представители третьего в наименьшей в это время уже не исключают разумного сочетания разных методов и заимствования элементов из методики преподавания других предметов: литературы, истории и новых языков (например, натурального метода).

Изменение взглядов на педагогический процесс и методы преподавания древних языков, которое, как указывалось выше, произошло в аксиологическом периоде, требовало выработки новых принципов отбора, обработки и организации учебного материала. При создании учебной литературы авторы опирались на общедидактические принципы доступности, соответствия содержания возрастным возможностям и уровню развития школьников, наглядности. Особенно актуальными были принципы активности и самостоятельности учащихся, а также принцип доступности и краткости содержания, так как большинство учебников грамматики в XIX в. отличались слишком подробным изложением теоретических данных и пугали своими объемами, а издания древних классиков сопровождалась обширными комментариями, за которыми "не было видно текста".

Анализ педагогических источников показал, что в конце XIX – начале XX в. к учебнику грамматики были выработаны следующие дидактические требования: 1) материал должен ограничиваться самыми необходимыми для понимания текстов сведениями; 2) уровень изложения должен соответствовать возрасту учащихся; 3) материал должен располагаться в соответствии с результатами сравнительного языкознания и с учетом

знаний учащихся по русскому языку; 4) учебник грамматики должен быть построен на лексическом материале книги для чтения; 5) изложение материала не должно быть однородным. Главные правила должны быть отделены от второстепенных. Все предназначенное для заучивания должно быть выделено¹.

В результате исследования учебной литературы по древним языкам обнаружилось, что первоначально она состояла из учебников грамматики, хрестоматий для чтения и словарей. К концу XIX в. она обогатилась пособиями по классическим древностям, по истории древней литературы и школьными изданиями античных авторов, которые на первых порах всецело состояли из текстов. Позднее они стали пополняться комментариями, составленными лучшими филологами, обширными введениями с биографиями древних авторов и сведениями из истории. Таким образом, появился новый вид учебной литературы – так называемые комментированные издания, которые можно разделить на два поколения.

В изданиях первого поколения (70 – начала 80-х гг.) доминировал принцип научности и совершенно упускался из виду принцип соответствия содержания уровню развития учащихся. Основное внимание уделялось научному филологическому толкованию авторов, что подтверждалось множеством цитат из параллельных мест других авторов со ссылками на пространные грамматики и ученые труды, недоступные учащимся. Эти издания предназначались для средней школы, однако представленные в них комментарии были настолько

¹ Фогт К. Вопросы латинского преподавания. Ревель, 1889. С. 18; Якушевич П.Г. Недуги школьного классицизма и меры борьбы с ними. Дидактический этюд. Витебск, 1896.

сложные, что были доступны пониманию только очень образованных людей¹. В конце 80-х – 90-х гг. появилась другая тенденция в комментировании: центром внимания комментаторов стали образовательно-воспитательные возможности древней литературы, способствующие умственному, нравственному и эстетическому развитию детей, стремление раскрыть содержание, основные мысли авторов, образы героев, выявить идеалы².

В этот период началась разработка основ построения школьного комментария (Д.И. Нагуевский, В.Н. Фаминский, П.Г. Якушевич). Основным недостатком школьных комментированных изданий авторы считали стремление комментаторов лишить учащихся самостоятельности. Так, например, Д.И. Нагуевский³ считал, что объяснения должны не только пояснять текст, но и побуждать ученика к размышлениям и собственным заключениям. Главная задача комментатора – "выводить настоящую мысль автора, но не водить на помочах, а большую часть предоставлять собственному пониманию (ребенка)"⁴. Значительная часть изданий Л. Георгиевского и

¹ см., например, *M. Tullii Ciceronis Cato Maior de senectute*. С комментариями Е. Чеховского. 2-е изд. СПб.: Общество классической филологии и педагогики, 1885; *Энеиды Вергилия с комментариями И. Соснецкого*, 2-е изд. М., 1885; *C. Julii Caesaris Commentarii de Bello Gallico et de Bello Civili*. 2-е изд. пересм. и испр. СПб., 1876.

² см., например, комментарии Л. Георгиевского к К. Непоту (СПб., 1898); И. Нетушил к Цицерону (Царское Село, 1891) и Титу Ливию (Царское Село, 1891); комментарии А. Адольфа к Ю. Цезарю (М., 1904); Д.И. Нагуевского к Вергилию (Казань, 1891), Ювеналу (Казань, 1888), Саллюстию (Казань, 1884).

³ Профессор Д.И. Нагуевский был автором комментариев к школьным изданиям Вергилия, Саллюстия и Горация.

⁴ Записка Д. Нагуевского о методе учебных изданий латинских классиков с примечаниями. 1880–1882, РГИА, ф. 733, оп. 229, ед. хр. 77, л. 32.

С.Манштейна¹ отличалась обилием переводов. По мнению Д.И. Нагуевского, В.Н. Фаминского и П.Г. Якушевича, перевод должен достигаться собственными усилиями ученика, даже если он выйдет неловким, неуклюжим. Заботу о хорошем стиле перевода следовало всецело предоставлять учителю.

Вторым недостатком комментированных изданий было стремление комментаторов заменить учителя. В.Н. Фаминский считал², что в школьных комментариях следует отделять объективные объяснения (общепризнанные и научно обоснованные) от субъективных (зависящих от мировоззрения и вкуса комментатора, т.е. объяснение художественных и стилистических достоинств, установление логических связей между отдельными мыслями и словами и др.). Субъективные объяснения, по мнению В.Н. Фаминского, следует осуществлять не комментатору, а учителю. Его живое слово, беседа с учениками являются способом воздействия на учащихся, важнейшим воспитательным моментом, поэтому комментарии не должны предварять эту работу. Задачу учителя В.Н. Фаминский видел также в развитии умения школьников ориентироваться в тексте, восходить от частного к общему, находить в массе подробностей главное и формулировать это сжато и кратко. Указание на содержание произведения в комментарии должно быть самым общим. Деление содержания на части нужно оставить для самостоятельной или совместной работы учащихся под руководством учителя.

¹ Известная редакция иллюстрированных изданий Льва Георгиевского и Сергея Манштейна занимала самое видное место по количеству комментированных книг.

² Фаминский В.Н. Общие основы школьного комментария к древним авторам. М., 1893. С. 5 - 7.

Отдавая должное авторам школьных комментариев, например профессорам В.И. Модестову и Ф.Ф. Зелинскому, которые вложили много труда, знаний и вкуса в свои примечания к произведениям древних авторов, В.Н. Фаминский все же считал целесообразным издать эти примечания отдельной книгой, которой учитель всегда может воспользоваться.

Итак, к школьному комментарию в конце XIX в. были выработаны следующие общие требования: 1) он должен объяснять лишь те места в тексте, которые представляют трудности при домашней работе; 2) не должен заключать того, что может быть предоставлено собственному размышлению ученика или устному разъяснению учителя в классе; 3) комментарий должен быть приспособлен к уровню развития учащихся.

Таким образом, принципы активности и самостоятельности учащихся и ведущей роли личности учителя в учебном процессе были актуальны не только при разработке методов преподавания, но и содержания учебной литературы. Эти принципы нашли отражение также и в требованиях к структуре изложения учебного материала. Появилась идея о целесообразности блочной конструкции комментированных изданий и учебников грамматики (В.Н. Фаминский, П.Г. Якушевич). Так, например, в состав комментированного издания, предназначенного для средней школы, по мнению В.Н. Фаминского¹, должны входить следующие части: 1) введение, состоящее из историко-литературного, реального и – к историческим произведениям – исторического отделов; 2) текст, заимствованный из лучших научных изданий; 3) комментарий, главным образом, лексический, грамматический и реальный, и в самых ограниченных раз-

¹ Фаминский В.Н. Указ. соч. С. 5.

мерах – стилистический, логико-аналитический и эстетический; 4) приложение; 5) наглядные пособия – географические карты, планы, рисунки и пр. К произведениям Цезаря, Овидия, Ксенофонта и Гомера желательны специальные словари. Учебник грамматики предлагалось делить (П.Г. Якушевич) на следующие блоки: 1) наглядный (схемы, таблицы); 2) мнемонический (основные положения и примеры для заучивания); 3) "рассказочный" (пояснительные рассуждения); 4) справочный (менее употребительные подробности и исключения); 5) пояснительный (примеры из авторов, предназначенные для разбора на уроке). Идея блочной конструкции учебников, на наш взгляд, является удачной, так как такая конструкция придает учебнику мобильность, предоставляет ученику возможность самостоятельно и быстро находить нужные сведения в нужном объеме и расширять этот объем по мере необходимости, а преподавателю – разнообразить способы преподавания и повысить активность детей на уроке.

Требование индуктивно-аналитического метода объединить теорию с практикой привело к сближению, а в некоторых случаях к слиянию учебника грамматики и книги для чтения на первоначальном этапе обучения. С обогащением ассортимента учебно-методической литературы появилась идея создания учебно-методических комплексов, которые бы объединяли учебники грамматики, школьные издания классиков, пособия по классическим древностям, истории древней литературы, словари и наглядные пособия (К.Фогт)¹.

Из вышеизложенного следует, что взгляды педагогов конца XIX – начала XX в. на учебную литературу по древним языкам выражались в следующем:

¹ Фогт К. Вопросы латинского преподавания. Ревель, 1889. С. 18 – 20.

1. Содержание должно быть кратким, доступным и соответствующим возрастным возможностям и уровню развития учащихся.

2. Содержание должно способствовать умственному, нравственному и эстетическому развитию школьников.

3. Учебники и комментированные издания должны иметь блочную конструкцию.

4. Учебники должны обеспечивать сознательное активное усвоение знаний и предоставлять учащимся возможность для самостоятельной работы.

5. Учебная литература по древним языкам должна представлять учебно-методический комплекс, основанный на принципах преемственности и интеграции материала.

Разработанные педагогами аксиологического периода принципы конструирования учебной литературы по древним языкам отвечают современным дидактическим требованиям и вполне могут быть использованы при создании современных гимназических учебников.

Таким образом, анализ методической литературы по древним языкам показал, что в конце XIX – начале XX в. в теории методов преподавания древних языков наблюдается тенденция постепенного вытеснения дедуктивного метода индуктивно-аналитическим, особенно на начальном этапе обучения. В старших классах индуктивно-аналитический метод частично уступает место дедуктивному. В начале XX в. наблюдается также тенденция к разумному сочетанию разных методов и приемов преподавания. Индуктивно-аналитический метод, активно разрабатываемый в конце XIX – начале XX в., наиболее соответствовал дидактическим требованиям того времени и способствовал: 1) сознательному, активному и прочному усвоению знаний; 2) развитию наблюдательности, аналитического и абстрактного

мышления; 3) развитию навыков самостоятельного добывания знаний и стремления к самостоятельному научному творчеству; 4) позволял использовать личностный и творческий потенциал преподавателя; 5) использовать воспитательные возможности античной культуры.

Индуктивно-аналитический метод требовал от преподавателя не только филологических знаний, но и широкой общей и педагогической культуры и высокого педагогического мастерства.

Итак, исследование отечественной теории классического образования позволяет сделать следующие выводы.

Дореволюционной педагогической наукой была создана целостная модель классического образования, которая включала все основные компоненты: цели, содержание, структуру, формы и методы обучения и четко обозначала место классической гимназии в системе общественных отношений и в системе образования. Отечественные ученые выдвинули ряд плодотворных идей и определили основные направления дальнейшего развития классического образования и преподавания древних языков.

1. Классическая гимназия может успешно развиваться и выполнять поставленные перед ней задачи только при условии существования разнообразных и равноправных видов общеобразовательных учебных заведений, отвечающих интересам разных слоев общества и индивидуальным потребностям учащихся. Классическая гимназия призвана удовлетворять запросы той части общества, которая имеет более высокие культурные потребности и ставит их выше прагматических интересов.

2. Классическая гимназия может успешно развиваться только в условиях относительной свободы при построении программ и организации внутренней жизни с учетом потребностей общества, семьи и учащихся.

3. Цели и содержание классического образования определяются культурологическим и гносеологическим подходами.

4. Содержание классического образования как средство воплощения в жизнь его целей должно формироваться согласно следующим основным принципам: концентрации, народности, универсальности, гармоничности, отсутствия профилирования и отсутствия прагматизма.

5. Разработанные теоретической мыслью на основе культурологического и гносеологического подходов принципы содержания классического образования и курса античности явились предпосылкой для осмысления проблемы методов преподавания древних языков. Наиболее соответствующим этим подходам и принципам оказался на начальном этапе обучения индуктивно-аналитический метод и на старшем этапе – дедуктивный метод преподавания. Важной для современной педагогической практики является, на наш взгляд, идея о процессе преподавания древних языков как диалоге разных культур на основе сравнительного языкознания и сравнительной культурологии.

6. Разработанные дореволюционной педагогической наукой методические принципы стали также предпосылкой для осмысления основ конструирования учебной литературы по древним языкам. Учебный материал курса античности должен быть культурологически насыщенным, обеспечивать сознательное, активное усвоение знаний и возможность самостоятельной работы. С точки зрения востребованности современной школой плодотворной является идея о создании учебно-методических комплексов на основе интеграции и преемственности материала, а также идея блочной конструкции учебников.

РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ

2.1. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КУРСА ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ

Содержание курса древних языков раскрывается в его программно-методическом обеспечении, то есть в учебных программах и учебно-методической литературе. Их изучение показало, что влияние теории классического образования на практику преподавания древних языков в условиях политической зависимости гимназии было опосредованным. Эта теория в преломленном виде воплощалась в учебных планах и программах, при составлении которых представители официальной педагогики чаще всего руководствовались не требованиями науки, а политическими мотивами.

Анализ учебных программ по древним языкам показывает, что, несмотря на изменение количества выделяемого на эти предметы времени, содержание учебного материала не подвергалось значительным качественным изменениям. Менялись лишь подходы к преподаванию, что вызывало: 1) изменение целей; 2) выдвижение на первый план тех или иных образовательно-воспитательных функций древних языков; 3) того или иного аспекта преподавания; 4) структурные изменения курса; 5) изменения в методах преподавания; 6) все вышеперечисленное отражалось в учебной литературе.

До 1871 г., то есть в I, II и III периодах развития практики преподавания древних языков (добывания знаний, специальнообразовательном и общеобразова-

тельном), в отечественной гимназии не существовало единых программ преподавания по отдельным предметам учебного курса. Министерство лишь в общих чертах определяло объем учебного материала по древним языкам. Программы же составлялись преподавателями, и их содержание определялось имеющимися официально рекомендованными учебниками, в основном переведенными с немецкого языка. Поэтому логика расположения учебного материала в программах соответствовала логике изложения учебниками систематического курса грамматики (этимология¹ по частям речи и синтаксис), который равномерно распределялся на этапы. Таким образом, при написании программ использовалась линейная структура изложения материала.

Как отмечалось выше, в первом периоде (1804 – 1848) при преподавании древних языков доминировал прагматический практико-ориентированный подход. Указанные в разделе 1.1 причины, побудившие министерство к выбору классической модели для отечественной гимназии (историко-культурная, педагогическая и научно-практическая), были скорее практическими, чем теоретическими. Поэтому перед курсом древних языков ставились задачи не формально развивающие и воспитательные, а практические, то есть умение понимать древнегреческие и латинские тексты.

Преподавание древних языков в этот период не отличалось успешностью в основном по следующим причинам: 1) переполненность классов; 2) недостаток преподавателей древних языков; 3) их низкая педагогическая компетентность; 4) слабое развитие методов преподавания; 5) отсутствие хорошей учебной литературы.

¹ В XIX веке этот термин употреблялся в значении "морфология".

Судя по небогатой мемуарной литературе, относящейся к 20 – 30-м годам XIX в., все преподавание сводилось к "задаванию и спрашиванию уроков"¹. Так как классы часто были переполнены, то в помощь преподавателю назначались аудиторы из лучших учеников для "выспрашивания" уроков у более слабых. При распространении чисто механического зазубривания они легко могли заменить учителя.

Министерство делало попытки улучшить преподавание. Например, в циркуляре министра народного просвещения А.К. Разумовского (июнь 1810 г.) указывалось на недопустимость чрезмерного обременения памяти учащихся и на необходимость изыскания методов, позволяющих изодрать не память, а умственные способности. Учащиеся должны удерживать в памяти только основную идею и уметь пересказывать ее своими, а не книжными выражениями. Министр предлагал, "чтобы при определении учителей требовано было от них знания методы обучения не механической, но способностей к действительному обогащению ума полезными и нужными истинами", и считал необходимым установить надзор за учителями, "дабы в облегчение себя не затрудняли детей одним только вытверживанием наизусть уроков"².

Предпринимались также шаги по изучению и распространению зарубежного опыта. С 1823 г. в младших классах 3-й Санкт-Петербургской гимназии применялась "метода Ланкастера" (взаимного обучения), которую

¹ См., например: Погодин М.П. Школьные воспоминания // Вестник Европы. 1868. №8. С. 605 – 630; Чалый М.К. Воспоминания // Киевская старина. 1889. Т. XXIV. (март). С. 626.

² Материалы для истории и статистики наших гимназий // ЖМНПр., 1864. Ч. 121, январь – март, отд. II. С. 153.

привезли из Англии (1816 – 1819) специально командированные студенты Педагогического института А.Г. Ободовский, К.Ф. Свенске, Ф.И. Буссе, М.М. Тимаев, ставшие по возвращении преподавателями Учительского института, а с 1823 г. – 3-й Санкт-Петербургской гимназии. Классы делились на группы, и каждая поручалась одному из лучших учеников. Учащиеся старших классов посылались в младшие для замены преподавателя¹.

В 1828 г. появился новый метод – “рифмически обобщительный” (или метод хорового обучения), основанный на началах И.Б. Базедова (1723 – 1790, Германия). Суть этого метода заключается в том, что все ученики должны принимать участие в преподавании, а основные правила, вокабулы, некоторые тексты из Писания, духовные песни, краткие правила нравственности, названия стран, городов и т.д. четко произносились учителем и повторялись учениками. Сначала метод хорового обучения применялся в немецком училище Св. Петра в Санкт-Петербурге директором, доктором Готлибом фон Шубертом. Он имел успех и был признан. Министр народного просвещения К.А. Ливен приказал двенадцати учителям разных губерний освоить “рифмическую методику” в училище Св. Петра под руководством г-на Шуберта. А в 1829 г. попечитель Казанского учебного округа М.Н. Мусин-Пушкин, ознакомившись с ней, отправил в Санкт-Петербург представителя от Казанского университета для изучения ее и других лучших методов, применяемых в училищах².

¹ За сто лет. Петербургская 3-я гимназия. Воспоминания, статьи и материалы. Пг., 1923. С. 119 – 120.

² Шмид Е. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. С. 321 – 322.

Приведенные примеры свидетельствуют о заботе властей, направленной на улучшение преподавания. Правда, не столько эти меры, сколько свобода, предоставляемая преподавателям при выборе учебников, способов преподавания и при написании программ, способствовала, по нашему мнению, отдельным достижениям в области преподавания древних языков.

Временное отступление отечественной гимназии от классической модели во втором периоде (специально-образовательном, 1848 – 1863), когда древние языки перестали быть обязательными предметами, мало отразилось на содержании программ по древним языкам, так как они составлялись на основе прежних учебников. Преподавание древних языков велось, как и раньше, с позиций практико-ориентированного подхода. Было, однако, различие в целях: если в первом периоде знание древних языков и античной культуры должно было стать необходимой составной частью "приличного воспитания" дворян и чиновников, то во втором – только необходимым условием для занятий университетскими науками, то есть на первый план выдвигалась специальнообразовательная функция древних языков.

Подбором учебной литературы для гимназий, на основе которой составлялись программы, занимался в этот период Комитет по рассмотрению учебных руководств, временно учрежденный в 1850 г. вместо упраздненного в 1831 г. Ученого комитета при Главном управлении училищ Министерства народного просвещения¹.

Как показывает анализ архивных материалов, в начале 50-х годов члены Комитета очень консервативно подходили к выбору учебно-методической литературы

¹ В 1856 году был восстановлен Ученый комитет.

для гимназии¹. В первую очередь одобрялись учебники, в которых не было "уклонения от старинной методы" (дедуктивной). Так, члены Ученого комитета, рассматривая сочинение "Латинские авторы, изъясненные по новой методе посредством двух переводов" (один из переводов дословный, другой – перифрастический), не подвергая сомнению "пользу этой методы", в то же время сочли ее непригодной для гимназии, так как в этом случае не уделяется должного внимания грамматическим законам латинского языка. "Когда молодые люди усвоят твердо грамматику, они будут усваивать латинских авторов легко"². При подборе учебной литературы по древним языкам члены Комитета руководствовались своим опытом, собственными воззрениями на методы преподавания, а не опирались на теорию методов, которой тогда еще не существовало.

С принятием устава 1864 г. (III период развития практики преподавания древних языков – общеобразовательный), когда перед курсом древних языков были поставлены общеобразовательные цели, старые учебники и составленные по ним программы перестали удовлетворять педагогов. Началась активная работа по созданию новой учебной литературы и новых программ³.

¹ По приказанию г. Министра о рассмотрении руководства к изучению латинского языка г. Брута, 1850, РГИА, ф. 739, оп. 1, ед.хр. 5; О рассмотрении рукописи "Метода Робертсона. Практические уроки латинского языка с кратким обзором этимологии", 1850, ф. 739, оп. 1, ед.хр. 121.

² РГИА, ф. 739, оп. 1, ед.хр. 15, 1850, л. 6.

³ Алфавитный каталог книг, одобренный Ученым комитетом Министерства народного просвещения, 1863 – 1874, РГИА, ф. 734, оп. 3, ед.хр. 245; О составлении проекта правил относительно того, какие из учебников и каким порядком признаются пособиями в гимназиях, 1864, РГИА, ф.733, оп. 162, ед.хр. 268.

Члены Ученого комитета понимали, что для улучшения преподавания древних языков необходимо не только переводить немецкие учебники, но и основательно перерабатывать их, чтобы сделать пригодными для употребления в русской школе, а кроме того, побуждать русских ученых-филологов и педагогов к созданию отечественных учебников по древним языкам, максимально соответствующих современным требованиям и условиям преподавания в русской гимназии¹. С этой целью предполагалось объявить конкурс на лучший учебник по древним языкам для гимназий (осень 1864 г.).

Еще до объявления конкурса² были выработаны принципы изложения латинской грамматики: 1) сближение теоретического курса грамматики с чтением авторов; 2) частотное расположение грамматического и лексического материала; 3) изложение грамматики в сравнении с грамматикой русского языка; 4) принцип концентрического расположения материала, т.е. предлагалось распределять материал в виде постепенно расширяющихся концентрических кругов, при этом каждый последующий круг должен заключать в себе все самое существенное из предыдущего.

Излагая принципы построения учебника грамматики для гимназий, члены Ученого комитета руководствовались идеями немецких педагогов Л. Майеротто

¹ Письмо министра народного просвещения Д.А. Толстого Ученому комитету, 1866 – 1867. РГИА, ф. 733, оп.162, ед.хр. 418, л.44; О составлении и издании для руководства в латинском языке новой хрестоматии для желающих поступить в университет, 1863. РГИА, ф.733, оп. 162, ед.хр. 75. л. 1 – 7.

² О проекте конкурса на составление руководств и пособий по латинскому и греческому языкам для гимназий и прогимназий, 1866. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед.хр. 361, л. 11 – 14.

(1742 – 1800), К. Магера и др. и закладывали в основу индуктивно-аналитический метод, предполагавший переход от наблюдения грамматических явлений к их осмыслению и применению. Однако новые принципы организации учебного материала не нашли поддержки со стороны попечителей учебных округов, которые главным достоинством учебника считали систематическое изложение материала. По их мнению, задача преподавания состоит не в усвоении практического навыка, а в формальном развитии учащихся¹.

Конкурс на создание руководств по латинскому языку так и не состоялся: после назначения в 1866 г. министром народного просвещения Д.А. Толстого взгляды представителей официальной педагогики на преподавание древних языков начали меняться. Например, при определении задач и организации элементарного обучения латинскому языку в циркуляре по Московскому учебному округу в качестве главной задачи начальной ступени обучения значилось ознакомление с грамматическими формами и заучивание вокабул, причем усвоение парадигм должно было предшествовать примерам². При подаче лексического материала предлагалось располагать вокабулы по частям речи, чтобы сохранить органическую связь с грамматикой, излагаемой систематически. Тем самым провозглашался традиционный дедуктивный метод преподавания, принятый в немецких гимназиях. И все же в конце 60-х годов предпринимались попытки создания учебников, основанных на индуктивно-

¹ Там же. Л. 32 – 33, 47.

² Васильев С.В. Элементарное обучение латинскому языку. Задача и условия элементарного обучения латинскому языку. (Из циркуляра по Московскому учебному округу. 1868 г., №7) М.: Унив. Тип., 1868.

аналитическом методе, например учебник латинского языка для I – III классов К. Белицкого¹.

Анализ архивных материалов и мемуарной литературы показывает, что наибольшие успехи в преподавании древних языков в XIX в. были достигнуты в 50 – 60-е годы, т.е. во II и III периодах. Скорее всего это связано с использованием индуктивно-аналитических методов преподавания, которые начали распространяться в отечественной гимназии в 40-х годах. Так, программы по латинскому языку для начальной ступени "Начальные основания латинского языка" (I кл.), "Этимология в более подробном изложении" (II кл.) и "Краткое обозрение синтаксиса, которое служило бы приготовлением к полному, систематическому изучению оного в следующем классе" (III кл.), составленные Г.И. Лапшиным, учителем I-й Санкт-Петербургской гимназии (1834 – 1849), предполагали сочетание теоретического изучения грамматического материала с чтением и переводом примеров и легких текстов с латинского языка на русский и с русского на латинский по руководству Зейденштюккера².

Программы для старших классов (IV – VI), написанные профессором Д.П.Поповым³ по учебникам, составленным им самим на основе переведенных с немецкого языка, были нацелены не на грамматический

¹ Юргевич В.Н. Донесение ординарного профессора Новороссийского университета об учебнике латинского языка К. Белицкого. Одесса, 1870.

² Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии. 1830 – 1880. Историческая записка, составленная по поручению педагогического совета Д.Н. Соловьевым. СПб., 1880. С. 158.

³ Д.П. Попов в 1835 г. оставил университет и перенес свою деятельность в Санкт-Петербургскую первую гимназию, где добился значительных успехов. Преподавал преимущественно греческий язык.

анализ латинских текстов, а главным образом на знакомство с произведениями древних авторов.

Если ознакомиться с программами, использовавшимися в 1-й Санкт-Петербургской гимназии, то можно сделать вывод, что изучение греческого языка в 30 – 40-е годы ограничивалось лишь знакомством с Гомером, но по латинскому языку требования были достаточно высокими. Например, чтение Тацита и умение писать сочинения на латыни, которые по форме и стилю определенно относились бы к тому или иному роду литературных произведений, явно предполагает высокий уровень практического владения языком¹.

Общественно-педагогическое движение конца 50-х – начала 60-х годов XIX в. стимулировало творческую активность преподавателей, а отсутствие строгих министерских инструкций позволяло опытным и талантливым учителям реализовывать свои творческие возможности и в отдельных случаях добиваться неплохих результатов. Причем довольно хороший уровень преподавания древних языков отмечался не только в столичных, но и в провинциальных гимназиях, например в Вятской, Новгород-Северской, Полтавской, 2-й Харьковской².

¹ Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии. – С. 124 – 125.

² Драгоманов М.П. Учителя идеалисты // Русская школа. – 1908. № 5–6. С. 23 – 36; История Вятской гимназии за 100 лет ее существования. Вятка, 1911. С. 125 – 128; Модзалевский Л.Н. Из педагогической автобиографии // Русская школа. 1897. №3. С. 15 – 29; Острогорский В.П. Из истории моего учительства. СПб., 1914. С. 10 – 22; Сент-Илер К. Воспоминания казенного пансионера о третьей С-Петербургской гимназии (1845 – 1852) // Русская школа. 1898. №3. С. 15 – 29; Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии // Пед. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 310; Филонов А.Г. Преподавание древних языков в 50 – 70-х годах. СПб., 1899. – С. 11.

Однако в целом во втором и третьем периодах из-за низкой педагогической компетентности большинства преподавателей, отсутствия учебников, ориентированных на индуктивно-аналитический метод, и возможности обмениваться передовым педагогическим опытом наиболее распространенным являлся дедуктивный метод. Как следует из отчетов попечителей и инспекторов, успехи учащихся были "не вполне удовлетворительными"¹.

Изучение архивных материалов показало, что в 60-е годы принимались меры административного воздействия, направленные на улучшение преподавания древних языков. Так, попечитель Казанского учебного округа в своем донесении министру народного просвещения от 16 мая 1863 г. заявил, что недостатки преподавания заключаются в неумении преподавателя работать со всем классом. Из-за небольшого числа практических упражнений учащиеся были не в состоянии по окончании курса переложить легкий прозаический отрывок с русского языка на латынь. Для выработки "единообразного преподавания" и "единообразных взглядов" на методы поощрялось посещение уроков коллег и обсуждение их с целью обмена опытом, но эти меры, как указано в донесении, не были популярны среди преподавателей². Попечитель предложил директорам гимназий предоставлять начальнику округа работы учащихся VI и VII классов по истечении каждой трети года со всеми замечаниями, поправками и

¹ См., например: Выписка из отчетов попечителей учебных округов: С-Петербургского, Московского, Казанского за 1866 год. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 418, л. 13, 29, 34, 36; Об осмотрах учебных заведений в разных губерниях Тайным советником Могилянским. 1864 – 1866 гг. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 230., л. 55.

² РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 85, 1863 – 1865, л. 13.

рецензией учителя. Эта мера преследовала цель повысить ответственность преподавателей за результаты своей работы и побудить их к использованию методов, стимулирующих активность учащихся и увеличить число практических упражнений.

На четвертом этапе практики преподавания древних языков (формально развивающем) теория формального развития учащихся официально стала концептуальной основой отечественной гимназии. Это нашло отражение в учебных планах и программах 70 – 90-х годов. При этом министр Д.А. Толстой (1866 – 1880) при создании устава 1871 г. опирался на взгляды классиков-формалистов. Напомним, что последние считали классическую гимназию единственным типом учебного заведения, предоставляющего среднее образование, а под целью курса древних языков понимали не духовное развитие личности, а формальное развитие умственных способностей ученика.

По данным С.В. Рождественского¹, к недостаткам устава 1864 г. министр относил: 1) слабую концентрацию учебных планов на главных предметах – древних языках и математике; 2) снижение требований при поступлении в университет; 3) неопределенность учебных материалов по отдельным предметам. Для усиления концентрации учебных планов выделяемое на древние языки учебное время было увеличено с 32% (по уставу 1864 г.) до 41%.

Чтобы устранить второй недостаток, министр циркуляром от 21 сентября 1866 г. повелел не допускать снижения экзаменационных требований. Это повлекло за собой увеличение объема учебного материала по

¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902. СПб., 1902. С. 516.

Таблица 7

Сведения об успеваемости учащихся гимназий Санкт-Петербургского учебного округа за 1870 год (преимущественно по древним языкам)

Классы	Общее число учащихся	Переведено в следующий класс	Оставлено на второй год	Число успевающих учащихся	Число неуспевающих учащихся
VII	168	132	36	79%	21%
VI	223	169	54	76%	24%
V	270	188	82	70%	30%
IV	423	265	158	63%	37%
III	589	322	267	55%	45%
II	689	416	273	60%	40%
I	651	424	227	65%	35%
	3013	1916	1097	64%	36%

древним языкам. Свобода выбора преподавателями учебников была ограничена, а Ученому комитету было предписано критически подходить к новым руководствам и к подбору учебной литературы для ученических библиотек, которые следовало создавать в гимназиях.

Результатом повышения требований к знаниям учащихся по древним языкам стало резко возросшее число неуспевающих. В качестве примера рассмотрим отчет об управлении Санкт-Петербургским учебным округом за 1870 г., где приводятся следующие сведения (см. таблицу 7) об успеваемости учащихся в гимназических классах (преимущественно по древним языкам)¹.

Как видно из таблицы, число неуспевающих гимназистов составляло 36%. Особенно много неуспевающих было в младших классах (первые классы – 35%, вторые классы – 40%, третьи классы – 45%). В старших классах успеваемость была лучше (число второгодников в шестых классах – 24%, в седьмых – 21%), но это объясняется тем, что неспособные учащиеся выбывали из гимназии, не окончив курса. Успехи в латыни и греческом в некоторых классах были так низки (например, в Кронштадтской гимназии), что в младших классах число неуспевающих составляло 55% по латинскому языку и 70% – по греческому. Причина, как следует из отчета, – перегруженность программ по древним языкам и несоответствие их содержания возрастным возможностям учащихся.

В Министерство народного просвещения стали поступать многочисленные жалобы от родителей на

¹ РГИА, ф. 733, оп. 203, ед. хр. 200, л. 23.

чрезмерное обременение детей уроками, подтвержденные попечителем Санкт-Петербургского учебного округа¹. В своем письме Д.А. Толстому попечитель выразил свое неодобрительное отношение к происходящим переменам, которое, впрочем, совпадало с мнением большинства педагогов. "Указаниями немцев нам не следует пренебрегать, но и не следует, как мы часто делаем по нашей способности к приемчивости, слишком увлекаться. Мы создали наши гимназии по немецкому образцу, но мы забыли, что у нас нет ни приготовительных школ, ни преподавателей опытных в деле наглядного обучения, мы упустили, что сознание в потребности образования у нас не так далеко развито, как в Германии"².

Для устранения третьего недостатка устава 1864 г. – неопределенности учебных материалов по отдельным предметам – циркуляром от 12 ноября 1866 г. было предписано доставить в министерство существующие программы – окружные и по каждой гимназии – для составления одной общей. Работу по составлению проекта единых программ по древним языкам и объяснительных записок к ним взял на себя профессор П.М. Леонтьев.

Он также возглавил руководство созданной им совместно с М.Н. Катковым на свои средства образцовой классической школы – Императорского лицея в память цесаревича Николая (1868) в Москве. Целью этого экспериментального учебного заведения было

¹ По жалобам разных лиц о чрезмерном обременении учащихся в Санкт-Петербургских гимназиях задаваемыми им уроками и преимущественно в 4-х младших классах. 1869. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 735, л. 1 – 18.

² Там же. Л. 14.

"путем живого опыта способствовать развитию в России самостоятельного педагогического дела и выработать на практике, без предварительной регламентации, его основания, приемы и способы"¹. П.М. Леонтьев соби-рался разработать учебный план лицея и создать под своим руководством учебники и пособия. Четыре вышедшие в свет "Календаря Лицея Цесаревича Николая" (1869 – 1873) свидетельствуют о том, что программы по курсу древних языков предполагалось сделать достаточно вариативными, в зависимости от возможностей класса, путем сочетания классных и индивидуальных занятий. Внезапная смерть П.М. Леонтьева в марте 1875 г. помешала осуществлению этих замыслов, и лицеем не суждено было стать экспериментальной площадкой.

Для выработки учебных программ по предметам гимназического курса распоряжением министра были образованы комиссии, в работе которых принимали участие инспектора и опытные учителя санкт-петербургских гимназий. Программы по латинскому и греческому языкам, разработанные комиссией под председательством члена Ученого комитета профессора И.Б.Штейнмана², были приняты вместе с уставом 1871 г.

Как показал многолетний опыт применения этих программ в классических гимназиях, они оказались весьма далекими от совершенства. Их основные недостатки можно, по нашему мнению, разделить на два вида: структурно-содержательные и психолого-педагогические.

¹ См. Устав Лицея. § 2 // Календарь Лицея цесаревича Николая на 1872 / 73 учебный год. М.: Унив. тип. Катков и К0, 1873. С. V.

² Об учебных планах гимназий и реальных училищ. 1871 – 1876. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 976, л. 110.

К *структурно-содержательным* недостаткам мы относим: 1) искусственное разделение курса на теоретический (изучение грамматики) и практический (чтение произведений древних авторов) аспекты; 2) перегруженность программ учебным материалом; 3) выдвижение грамматики в качестве приоритетной цели; 4) несоответствие экзаменационных требований целям и задачам курса и 5) отсутствие согласования с другими предметами курса.

Остановимся на анализе каждого из них. Традиционный дедуктивный метод разделяет курс древних языков на две части – теоретическую (изучение грамматики) и практическую (чтение произведений древних авторов). Первые два года отводились на изучение этимологии, конец второго и третий год – на изучение синтаксиса, "с которым, – как указывалось в объяснительной записке, – необходимо было ознакомиться прежде, нежели приступить к чтению латинских авторов"¹. В результате самая трудная для освоения теоретическая часть приходилась на младшие классы, а первые три года посвящались нудному зазубриванию склонений и спряжений. Аналогично были построены программы по греческому языку.

Вторым серьезным недостатком учебных программ по древним языкам, по единодушному мнению преподавателей, была их перегруженность учебным материалом, а третьим – выдвижение грамматики в качестве приоритетной цели. Так, например, в объяснительной записке к учебному плану читаем: "При обучении в гимназиях древним языкам должно иметь в виду, чтобы учащиеся: 1) твердо усвоили элементарную

¹ Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного просвещения. Вильна, 1872. С. 74.

грамматику обоих языков и приобрели умение самостоятельно применять ее правила как при передаче на русский язык и объяснении писателей, так и при переводах с русского языка на греческий и в особенности латинский; 2) познакомились с важнейшими литературными произведениями, а вместе с тем и с бытом древних греков и римлян и 3) приобретали способность понимать как красоту древнего стиля, так и изящество речи вообще”¹. Установив три цели, авторы объяснительной записки ставили более частные задачи: 1) изучение грамматики; 2) выполнение письменных упражнений в виде переводов с русского языка на древние и 3) чтение авторов. Для достижения каждой из этих задач отводились специальные уроки, таким образом латинский язык разбивался на три самостоятельных предмета.

Грамматика как самостоятельный предмет преподавалась во всех классах гимназии. Письменные упражнения хотя, как указано в записке, и имели значение вспомогательного способа для усвоения грамматики, тем не менее превращались в самостоятельный предмет, поскольку на них выделялись специальные уроки, а письменные испытания, представлявшие латинские и греческие экстемпорале (перевод с русского языка на древние), превращали этот аспект из вспомогательного способа усвоения грамматики в цель преподавания. Чтение авторов, сохраняя самостоятельное значение, отчасти тоже должно было служить целям изучения грамматики. Таким образом, учебные планы выдвигали грамматику на первое место, а знакомство с античной литературой оказывалось второстепенной задачей. Вследствие этого две последние

¹ Там же. С. 71.

цели преподавания древних языков сделались трудно-достижимыми.

Приоритет грамматического аспекта подкреплялся также экзаменационными требованиями. Их несоответствие целям и задачам курса было четвертым недостатком учебных планов. В 1872 г. министерство издает правила приемных, переводных и выпускных испытаний, отличавшиеся чрезвычайно подробной регламентацией всей процедуры экзаменов. На выпускном экзамене ученик должен был перевести: 1) устно отрывок из прозаического или поэтического произведения, при толковании которого предлагались вопросы из грамматики, мифологии, древней истории и географии и 2) письменно (экстемпорале) с русского на древние языки отрывок из произведения латинского или греческого писателя. Выполнение этих заданий требует твердого знания грамматики. При этом письменным экзаменам придавалось наибольшее значение при выставлении общей оценки. Пользоваться какими-либо пособиями и словарями запрещалось. Такие экзаменационные требования вынуждали преподавателей усиленно упражнять учащихся в этимологии и синтаксисе и лишали возможности знакомить их с содержанием произведений, сводя на нет образовательное и воспитательное значение античной литературы. Это приводило к потере интереса и желания заниматься древними языками и превратило классическую гимназию, по образному выражению В.В. Розанова, во "что-то среднее между препаровочною комнатою анатомического театра и немецкою кухнею, где решительно никто не может воспитаться и не воспитывается"¹.

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 191.

Последним (пятым) из группы структурно-содержательных недостатков было отсутствие должного согласования между различными предметами курса. Хотя принцип концентрации учебного курса гимназии на древних языках провозглашался сторонниками классического направления в качестве основного, на деле все сводилось лишь к увеличению учебного времени. Например, в то время, когда по курсу русского языка планировалось только знакомство с членами простого предложения, по программе латинского языка учащихся следовало знакомить с отступлениями от синтаксических правил русского языка, которые могут встречаться при чтении латинских текстов (причем таких отступлений встречалось довольно много). Кроме того, имело место различие в терминологии при изучении древних, новых иностранных и русского языков. Также не было согласованности между курсами древних языков и истории. В частности, это затрудняло понимание учениками III класса текстов, читаемых на уроках древних языков (биографии Корнелия Непота и записок Юлия Цезаря), так как с римской историей учащиеся знакомились лишь во втором полугодии IV класса.

К *психолого-педагогическим* недоработкам учебных программ можно отнести следующее: 1) они не соответствовали возрастным возможностям учащихся и уровню их подготовки; 2) в них был нарушен принцип опережающего обучения родному языку и опоры на него при изучении иностранного; 3) они игнорировали важность субъективного фактора в учебном процессе.

Взяв за основу программы немецких классических гимназий, авторы программ 1871 г. упустили из виду, что в Германии, где было хорошо поставлено начальное образование, дети поступали в гимназию, уже зная правила грамматики родного языка. Изложение латин-

ской этимологии в форме отвлеченных понятий не соответствовало уровню подготовки учащихся русских школ.

В программах нарушался принцип опережающего обучения родному языку и опоры на него при изучении иностранного, провозглашенный еще Я.А. Коменским в "Великой дидактике" (сначала родной, затем европейские языки, затем латинский, греческий и др.)¹. В первом классе было только четыре урока русского языка и восемь латинского, поэтому преподавание последнего шло с опережением. Множество этимологических терминов и синтаксических правил сообщалось учащимся впервые на уроках латинского языка. Преподаватель с пятнадцатилетним стажем А.Г. Филонов, который в 50-е годы добивался хороших результатов, с горечью писал: "Я буквально исполнял все наставления к уставу 1871 года, но ничего не выходило"². Он объяснял это тем, что в 50-х годах преподавание латинского языка начиналось с четвертого класса и учащиеся уже знали русскую грамматику. Аналогичные мнения можно встретить в воспоминаниях других учителей³.

Третьим в группе психолого-педагогических недостатков учебных программ 1871 г., по нашему мнению, было игнорирование важности субъективного фактора в учебном процессе, которое выражалось в строгом регламентировании всего процесса преподавания.

¹ Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные пед. сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 345, 399 – 400.

² Филонов А.Г. Преподавание древних языков в 50-х – 70-х годах. Из воспоминаний старого педагога. СПб.: Мин-во вн. дел, 1899. С. 11, 25.

³ См., например: Старый Педагог. Заметка по поводу постановки курса латинского языка в 1-м классе гимназии // Русская школа. 1890. №6. С. 113 – 117.

Основные нормативные документы, дополненные бесчисленными разъяснениями и циркулярами, подробно указывали не только что и когда, но и как надо преподавать. При этом не были учтены методические достижения 50–60-х годов (например, индуктивно-аналитические методы преподавания). Это сковывало творческие возможности преподавателей и не позволяло им приспособиваться к условиям места и времени, о чем, например, свидетельствует записка Ученому комитету Н. Куликова "Мысли педагога о наших гимназиях"¹. Если преподаватель считал необходимым сделать какое-либо исключение или отступление от принятых программ, то он обязан был доложить педагогическому совету свои соображения в пользу этих изменений. В случае одобрения педагогическим советом они предоставлялись на "благоусмотрение начальства"². Непоколебимая вера чиновников от педагогики в силу инструкций превратила классическую гимназию в механизм, где личность учителя и ученика не имели значения.

Строгое следование министерским программам и инструкциям, которые отставали от требований дидактики, сдерживало распространение новых методов преподавания и появление качественной учебной литературы.

Таким образом, анализ учебных программ 1871 г. по древним языкам показал, что при их разработке нарушались основные дидактические принципы. Это оказывало деморализующее влияние на учителей и учащихся и ставило их в ложные взаимоотношения друг с другом. Оценка приобрела карающую функцию, а экзамен превратился в экзекуцию.

¹ РГИА, ф. 733, оп. 229, ед. хр. 77, 1880 – 1882, л. 1 – 24.

² Выписка из журнала Ученого Комитета М.Н.Пр. 4 июля 1878 года №613. РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 975, л. 14.

Как следует из отчетов попечителей учебных округов¹, несовершенство учебных программ являлось основной причиной низкой успеваемости по древним языкам и большого отсева учащихся, особенно в младших классах. Например, в отчете о состоянии гимназий и прогимназий Санкт-Петербургского учебного округа за 1879 г. указывалось, что "требования превосходят силы учеников, а часто их понимание"². Число успевающих учеников в младших классах, например, Новгородской гимназии составляло 64,5%, и это считалось "весьма удовлетворительным"³.

Отчеты попечителей учебных округов за 1880 г. свидетельствуют, что удовлетворительные отметки по латыни имели в Санкт-Петербургском учебном округе 80,2% учащихся, в Московском – 82%, Киевском – 82%, Оренбургском – 83,2%, Варшавском – 82,5%, Казанском – 82%, Виленском – 82%, Западно-Сибирском – 87,5%, Одесском – 73,9%, Харьковском – 77%⁴. Число отчисленных из гимназий учеников преимущественно за неуспеваемость по латинскому языку в 1880 г. составило: по Санкт-Петербургскому учебному округу 85 человек, Киевскому – 103, Одесскому – 87, Казанскому – 83, Московскому – 76, Оренбургскому – 18, Западно-Сибирскому – 9, Туркестанскому и прочим – 5, в основном в младших классах⁵.

Чтобы повысить уровень знаний и уменьшить отсев гимназистов младших классов, иногда назначались

¹ См., например: РГИА, ф. 733, оп. 203, ед. хр. 269, 1877, л. 2, 13, 14, 43.

² РГИА, ф. 733, оп. 193, ед. хр. 808, 1879, л. 70.

³ Там же. Л. 73.

⁴ РГИА, ф. 733, оп. 228, ед. хр. 40, 1880, л. 53.

⁵ Там же. Л. 34.

дополнительные уроки во второй половине дня. Учащиеся старших классов повсеместно приглашались в качестве репетиторов к ученикам младших классов (например, в Новгородской, Кронштадтской, Новгород-Северской и Вологодской гимназиях)¹.

Предпринятая в 1877 г. попытка усовершенствовать программы, которая свелась к незначительному сокращению учебного материала, не исправила положения, поэтому в конце 80-х годов педагоги вновь подняли вопрос об улучшении преподавания древних языков. Составленный специалистами проект изменений и сокращений программ по всем предметам после обсуждения в комиссии из попечителей учебных округов, членов Совета министра и Ученого комитета, директоров гимназий и преподавателей и внесения значительных поправок был утвержден Государственным Советом 19 июня 1890 г.

Число уроков по древним языкам было сокращено до 42 (вместо 49), на греческий отводилось 33 часа (взамен 36). По новому плану первостепенное значение придавалось осмысленному чтению авторов и правильному, точному их переводу на литературный русский язык. Грамматика хотя и "полагалась в основу изучения древних языков", но время на ее прохождение было сокращено, устранялись некоторые исключения и подробности. Авторы новых программ рекомендовали при прохождении этимологии в двух низших классах "соблюдать не столько систему, сколько методу"², подразумевая под этим возможность отступления от систематического изложения грамматического материала

¹ РГИА, ф. 733, оп. 203, ед. хр. 200, 1870, л. 27, 144; Белоруссов И. Репетиторство в гимназии // ЖМНПр., 1879. Т. 204. С. 13 – 31.

² Программы, учебные планы мужских гимназий и прогимназий / Сост. П.Е. Горбунов. 2-е изд., М., 1893. С. 42.

и в некоторой степени сближения теоретического изучения грамматики с чтением текстов. Пройдя парадигмы I склонения, некоторые предлоги и глагольные формы, следовало прямо приступить к латинскому тексту, состоящему на первых порах из отдельных предложений, а затем из связных статей, которые служили бы основой для всех классных занятий и практических упражнений. В новых программах так же, как и в предыдущих, давались подробные инструкции по работе с материалом, которые должны были неукоснительно выполняться преподавателем.

Таким образом, программы 1890 г. допускали индуктивно-аналитический подход в работе с учебным материалом на начальном этапе. Хотя это был шаг вперед, значительных результатов он не принес, прежде всего из-за отсутствия подходящих методических разработок, а также неготовности и неспособности учителей работать по методу, требующему серьезной психолого-педагогической подготовки.

По новому учебному плану изучение латинской грамматики заканчивалось в VI классе, два курса старших классов посвящались чтению древних авторов¹. Перевод с русского языка использовался в качестве дидактического приема, и его следовало проводить не во время особо назначенных уроков, а по мере надобности. На испытаниях зрелости письменный перевод с русского на древние языки был заменен переводом античных текстов на русский.

Эти изменения имели целью повысить образовательные и воспитательные возможности античной литературы. Частично этого удалось достигнуть, и в старших классах (VII – VIII) преподавание несколько

¹ Там же. С. 41 – 42.

оживилось, но зато усугубилась ситуация в I – IV классах, которую следует проанализировать.

Журнал "Русская школа"¹ приводит следующие сравнительные таблицы количества уроков, посвященных грамматике (см. таблицы 8 и 9).

Как видно из таблицы 8, курсы I и II классов всецело были посвящены изучению латинской этимологии и упражнениям в ней. По греческому языку (таблица 9) курс III класса и первое полугодие IV-го также посвящались одной грамматике. Чтение латинских авторов начиналось со второго полугодия III класса, а греческих – со второго полугодия IV класса, для чего использовалась часть уроков, оставшихся от грамматики.

Таблица 8
Сравнительная таблица числа уроков латинского языка, выделенных на грамматику (по данным журнала "Русская школа")

	до 1890/91		с 1890/91		Общее число уроков по латинскому языку	
	Полугодие		Полугодие		до 1890/91	с 1890/91
	I	II	I	II		
I	8	8	6	6	8	6
II	7	7	6	6	7	6
III	3	2	5	2	5	5
IV	2	2	3	2	5	5
V	2	2	2	2	6	5
VI	2	2	2	2	6	5
VII	2	2	-	-	6	5
VIII	2	2	-	-	6	5
	29	27	24	20	49	42

¹ И.М. Несколько замечаний о планах и программах древних языков в наших гимназиях // Русская школа. 1893. №12. С. 138 – 161.

Таблица 9
Сравнительная таблица числа
уроков греческого языка,
выделенных на грамматику
(по данным журнала "Русская школа")

	Число уроков грамматики до 1890/91		Число уроков грамматики с 1890/91		Общее число уроков по греческому языку	
	Полугодие		Полугодие		до 1890/91	с 1890/91
	I	II	I	II		
III	5	5	4	4	5	4
IV	4	4	5	2	6	5
V	2	1	2	2	6	6
VI	2	5	2	2	6	6
VII	1	1	-	-	6	6
VIII	1	1	-	-	7	6
	15	14	13	10	36	33

В конце VI класса учащимся предстояло сдать письменные экзамены, на которых ученики должны были переводить тексты с русского языка на древний (так называемые экстемпорале). От достоинства этих работ зависело служебное благосостояние учителя и престиж гимназии. Так как объем курса грамматики остался прежним, за незначительными сокращениями, а в старших классах латинская и греческая грамматика уже не преподавалась, то учитель должен был форсировать ее прохождение. Контролировал ситуацию округ, куда отправлялись письменные экзаменационные работы учащихся не только VIII класса, но и VI, чего до 1891 г. не было. При пересмотре правил об испытаниях авторы не учли, что перевод с русского языка является дидактическим приемом. Требуя от учащихся

VI класса писать на переводном экзамене экстемпорале, они превратили грамматику в цель преподавания в I–VI классах.

Таким образом, учебные планы и программы 1890 г. не привели к значительному улучшению преподавания древних языков, так как в них не были устранены основные недостатки, а именно: 1) фактическое раздвоение курса на два предмета – грамматику и чтение авторов; 2) несоответствие экзаменационных требований целям курса и 3) лишение учителей права самим распределять материал по классам и выбирать подходящие методы преподавания и учебную литературу. Все это делало цель курса – осмысленное чтение авторов – по-прежнему труднодостижимой.

Исследование показывает, что основной причиной, приведшей к упадку толстовско-дедяновской гимназии в IV периоде (формально развивающем), было несовершенство учебных программ по древним языкам, при составлении которых нарушались основные дидактические принципы. Необходимость строго придерживаться министерских программ, циркуляров, инструкций и правил не позволяла преподавателям сглаживать или устранять эти недостатки в практической деятельности. Декларируемый принцип формального развития умственных способностей учащихся на практике приводил лишь к обременению их памяти, а не к формированию навыков самостоятельного мышления. Излишне подробные инструкции и правила относительно преподавания лишали учителей возможности учитывать индивидуальные особенности ребенка. Пресекалось всякое проявление учителями и учениками индивидуальности и инициативы.

Анализ программно-методического обеспечения по курсу древних языков, относящегося к V (культурологическому) периоду, показал, что авторы пытались

привести преподавание в соответствие с требованиями времени и достижениями в области дидактики. Убедившись в нецелесообразности единых общегосударственных программ по отдельным предметам учебного курса, Министерство народного просвещения решило, оставив за собой прерогативу выработки учебного плана, циркуляром от 1 августа 1900 г. (№ 20085) предоставить преподавателям право самим составлять учебные программы по древним языкам, а также право выбора руководств и пособий из числа одобренных министерством. Авторам новых учебных планов 1900 – 1904 гг. удалось в значительной степени учесть недостатки прежних. При этом содержание курсов древних языков в целом не было подвергнуто существенным изменениям, но цели были поставлены по-новому. Если в планах 1890 г. целью преподавания, помимо осмысленного чтения произведений древних авторов, являлось обучение правильному, точному их переводу на литературный русский язык, то в новых планах в качестве основной цели значилось уже чтение и понимание древних авторов, а переводы должны были стать лишь частью этого процесса. Экстемпорале перестали быть средством контроля. Все это, наряду с упразднением письменных экзаменов по древним языкам, сокращением времени на изучение грамматики и увеличением количества уроков на чтение произведений древних авторов, позволило в какой-то степени избавиться от грамматической муштры.

В объяснительной записке к учебному плану 1900 г.¹ указывалось, что при обучении грамматике следует

¹ О введении новых учебных планов по древним языкам в мужских гимназиях. Циркуляр Министерства народного просвещения попечителям учебных округов от 1 августа 1900 года, № 20085. СПб., 1900.

тренировать учащихся не столько в умении бегло образовывать грамматические формы, сколько распознавать их в читаемых текстах. Тем самым на начальном этапе при преподавании грамматики происходило слияние теоретического и практического аспектов обучения языку. При распределении учебного материала разрешалось "не придерживаться строго системы, принятой в учебнике", т.е. использовать частотный принцип, а не систематический, как ранее. По высочайшему повелению от 20 июля 1902 г. преподавание латинского языка следовало начинать с III класса. Это давало возможность опираться на знания учащихся в родном языке и наметить параллелизм в изучении этимологии и синтаксиса русского и латинского языков. Все это положительно отразилось на процессе преподавания.

Сравнительный анализ учебных планов 1890 и 1900 – 1904 гг. показывает существенные изменения в содержании деятельности учителя и учащихся, которые отражены в таблице 10.

Как видно из таблицы, несомненным достоинством новых учебных планов 1900 – 1904 гг. по древним языкам стало повышение роли преподавателя в учебном процессе и установка на выработку у учащихся навыков самостоятельной работы. Например, по планам 1890 г. разрешалось читать авторов исключительно по комментированным изданиям, чтобы "выиграть время для классного преподавания", которое заключалось в опросе учеников и оценке их познаний, и при этом учитель еще должен был "удостовериться в знании учениками того, что находится в комментарии". По новым планам роль комментатора отводилась учителю. Тем самым в процессе живой совместной работы

Таблица 10

Содержание деятельности учителя и учащихся согласно учебным планам 1890 и 1900 – 1904 гг.

	1890 г.	1900 – 1904 гг.
Задачи	Усвоение учащимися суммы знаний	Приобретение учащимися навыков самостоятельной мыслительной деятельности
Содержание деятельности преподавателя	Репродуцирование знаний Контроль усвоения знаний учащимися	Комментирование языковых явлений и содержания произведения Побуждение учащихся к самостоятельной мыслительной деятельности Контроль усвоения знаний учащимися
Содержание деятельности учащихся	Усвоение и воспроизведение знаний	Самостоятельная мыслительная деятельность под руководством учителя

повышалась возможность влияния на учащихся личности преподавателя, к тому же создавались условия для самостоятельной мыслительной деятельности учащихся.

В планах 1900 – 1904 гг. нашел отражение иной взгляд на учебную литературу. Если раньше запрещалось пользоваться учебником грамматики при выполнении заданий и он являлся лишь материалом для заучивания наизусть "от сих до сих", то теперь он выполнял роль справочника. Преподавателю следовало научить учащихся пользоваться учебником грамматики и словарем при самостоятельной работе с текстом.

К недостаткам новых планов по древним языкам следует, на наш взгляд, отнести слишком подробное перечисление фактического материала при неясности дидактических принципов. Образовательная задача сводилась к выполнению программ, а воспитательные задачи упускались из виду. Авторы объяснительной записки, как и прежде, продемонстрировали веру в возможность улучшить положение вещей с помощью инструкций. Категоричные указания относительно способов преподавания лишали учителя возможности выбора и творческого поиска лучших приемов преподавания.

Работа над совершенствованием учебных планов и программ по древним языкам продолжалась на протяжении всего культурологического периода (1902 – 1918), о чем свидетельствуют несколько проектов, которые, правда, не были осуществлены. Их анализ показывает, что утверждавшиеся в начале XX в. новые подходы к преподаванию древних языков – гносеологический и культурологический – нашли отражение в учебных планах и программах и в отдельных министерских распоряжениях. Так, в распоряжении министерства

“О мерах к усилению познаний в древних языках” от 3 июня 1912 г. № 22974 отмечалось, что неоднократные ревизии обнаружили недостаточное знакомство учащихся с культурой античного мира, и предписывалось исправить эту ситуацию¹. В программах 1913 – 1915 гг. подчеркивалось культурологическое значение древних языков и необходимость ознакомления учащихся с античной культурой. Программами 1913 г. вместо повторительного курса древней истории в VIII классе был введен курс античной культуры по учебнику “История античной культуры” Ф.Ф. Зелинского². В объяснительной записке к примерным программам 1915 г. говорилось о необходимости при выборе материала для чтения оценивать его с точки зрения возможностей знакомства с античной культурой³. Преподавая греческий, следовало прослеживать его влияние на церковнославянский и через него на русский язык, на русскую словесность, образование и культуру, а также выявлять влияние древних языков на новые европейские языки и культуру⁴.

К концу V периода заметна тенденция к предоставлению большей свободы учителю в выборе и использовании учебного материала по древним языкам.

¹ Устав, правила, программы и распоряжения по гимназиям ведомства Министерства Народного просвещения / Сост. К.Б. Пенюшкевич. Пг., 1916. С. 89.

² Журнал “Гермес”. 1914. №3 (129). С. 93 – 101.

³ Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. Пг., 1915. С. 140.

⁴ Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. Пг., 1915. С. 150, 171 – 172.

Новая концепция преподавания древних языков привела к появлению качественно новой учебной литературы. К концу XIX в. она значительно обогатилась отечественными учебниками, среди которых можно отметить удачное руководство для изучения синтаксиса Э.Э. Кесслера (СПб., 1888), инспектора и преподавателя 3-й Санкт-Петербургской гимназии; его же хрестоматию, составленную из избранных и специально обработанных статей о Цицероне для чтения в старших классах. Пользовались большой известностью и получили широкое распространение учебники и И.И. Виноградова. Хрестоматия И.И. Виноградова с обильным и разнообразным материалом, удачно расположенным, считалась образцовой, по ней успешно могли работать даже неопытные преподаватели.

В начале XX в. гимназии преимущественно пользовались отечественными учебниками по древним языкам: Е. Арбатского и К. Тюлелиева, Л. Гинцбурга, Л.Г. Лопатинского, Д.И. Нагуевского, В. Никифорова, А.О. Поспишил, С. Радецкого и В. Соколова; хрестоматиями А. Адольфа и С.И. Любомудрова; руководствами по древностям М.А. Георгиевского, А. Зиновьева, Г.Г. Зоргенфрея и К. Тюлелиева, Н.В. Санчурского и др.

Очень популярны были учебники Н.В. Санчурского¹, многократно переиздававшиеся и удостоенные Большой премии Петра Великого (1906). Они предполагали раннее знакомство со связным текстом и в значительной мере были лишены недостатков, присущих учебникам предыдущего поколения. Составленный Н.В. Санчурским

¹ Краткая латинская грамматика. Ч. 1: 1. Этимология. 2. Начальные правила синтаксиса. 14-е изд. СПб., 1912; Ч. II: Синтаксис 14-е изд. Пг., 1915; Латинская хрестоматия. Ч. 1. 2-е изд. СПб., 1912; Ч. II. 3-е изд. Пг., 1915.

“Краткий очерк римских древностей” (6-е изд., Пг., 1916) сочетал научность изложения с популярностью и выдержал за 20 лет шесть изданий. Успех учебника объясняется тем, что к его созданию были привлечены преподаватели Санкт-Петербургских гимназий (П. Барсов, И. Диомидов, Э. Кесслер, В. Марданов и др.), чей опыт помог соединить научные достижения в области античной филологии и истории с педагогической практикой.

Конечно, вряд ли учебно-методическая литература по древним языкам начала XX в. может быть использована в современных гимназиях, но положенные в ее основу указанные выше принципы вполне могут быть учтены при создании новых гимназических учебников.

При министре П.Н. Игнатъеве была создана комиссия (1916) по рассмотрению вопроса об издании учебников, отвечающих новым требованиям времени. Члены этой комиссии отмечали, что недостатки школьных учебников вызваны тем, что, как правило, авторы незнакомы со школьной практикой и у многих из них нет литературного таланта¹. Объединенные усилия ученых и педагогов-практиков смогли бы, по мнению комиссии, исправить ситуацию. Предполагалось сформировать издательское бюро для сбора и изучения учебной литературы по древним языкам, а также рукописей, записок и конспектов преподавателей. Бюро должно было привлечь к созданию учебников всех желающих – ученых, педагогов и художников – и за определенное вознаграждение приобретать эти учебники в собственность казны. На наш взгляд, это был довольно перспективный план.

¹ Об издании учебников, отвечающих современным требованиям к школе. 1916. РГИА, ф. 734, оп. 4, ед. хр. 90/94, л. 56.

В целом практика преподавания древних языков в культурологическом периоде развивалась более успешно. Но ее развитие сдерживалось, как показывают материалы Первого всероссийского съезда преподавателей древних языков, отсутствием условий для творческой деятельности и возможности выбора учителем учебной литературы и методов, более подходящих в данное время и в данных конкретных обстоятельствах¹. Участники съезда отстаивали право свободного выбора преподавателем учебников и свободного распределения учебного материала в течение года.

Итак, проведенное исследование программно-методического обеспечения курсов древних языков позволило выявить тенденцию перехода от демократичного подхода к составлению программ (I – III периоды) к абсолютно недемократичному (в IV периоде) и относительно демократичному (в V периоде). Влияние науки на разработку программно-методического обеспечения и практику преподавания древних языков усиливалось на этапе ослабления политической зависимости классической гимназии, т.е. в конце 50-х – начале 60-х годов (II, III периоды) и особенно в конце XIX – начале XX в. (V период). Относительная свобода, предоставляемая педагогу при составлении программ, использовании учебной литературы и методов преподавания, приводила в эти периоды к повышению уровня преподавания древних языков.

Наименее успешным обучение древним языкам оказывается в IV периоде (формально развивающем), когда составление учебных программ являлось прерогативой министерства. В этот период влияние науки на педагогическую практику ослабевает, а влияние политико-идеологических факторов становится решающим.

¹ См.: Материалы съезда. С. 157, 190 – 191, 197, 206.

В периоды демократичного подхода к составлению программ по древним языкам происходил переход от преимущественного изучения грамматического аспекта языка к изучению античной литературы и античной культуры.

Главный вывод, который позволяет сделать анализ учебных программ и учебной литературы по древним языкам, архивных материалов и мемуарной литературы, касается связи чиновника и учителя. Консервативные взгляды представителей официальной педагогики на процесс преподавания древних языков, отраженные в министерских программах, инструкциях и циркулярах, препятствовали применению на практике теоретических достижений в области изучения древних языков и распространению передового педагогического опыта.

2.2. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В историко-педагогической науке последнего времени много внимания уделяется вопросам высшего педагогического образования в России XIX – начала XX в. (А.Е. Иванов, Ф.Г. Паначин, И.Ф. Плетнева¹). Проблемы педагогической подготовки и профессионального совершенствования учителей средней школы

¹ Иванов А.Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX – XX вв. // Педагогика. 1999. №6. С. 83 – 91; Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979; Плетнева И.Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX в.: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1997.

изучались О.И. Васильевой и М.И. Эскиным¹. Учительству средней школы как социально-профессиональной группе русского общества посвящено исследование Е.А. Казановой². Однако подготовка и профессиональное совершенствование преподавателей древних языков рассматривалось всеми вышеназванными исследователями как один из частных вопросов.

Исторический опыт показывает, что успешность обучения зависит не только от объективных условий (положения школы в обществе, целей, содержания, методов преподавания), но и от субъективных (профессионального мастерства, личностных качеств учителя и его взаимоотношений с учениками).

Поскольку древние языки были основой учебного курса классической гимназии, то преподавателей этих предметов следует рассматривать как один из важных факторов развития классического образования. Основная задача классической гимназии – формальное развитие учащихся посредством древних языков – могла быть решена только при условии определенного уровня научной и психолого-педагогической компетентности преподавателей-классиков. Под научной компетентностью учителя мы понимаем его осведомленность в научных достижениях в области преподаваемой дисциплины, а под психолого-педагогической компетент-

¹ Васильева О.И. Профессиональное совершенствование учителя средних учебных заведений России второй половины XIX – начала XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996; Эскин М.И. Педагогическая подготовка учителя средней школы в дореволюционной России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1952.

² Казанова Е.А. Учительство средней школы как социально-профессиональная группа в русском обществе второй половины XIX в.: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

ностью – знание последних достижений психолого-педагогической науки. Исходя из этого, необходимо рассмотреть, как решалась проблема подготовки и повышения квалификации преподавателей древних языков в связи с изменением взглядов на содержание педагогической деятельности и требований к личностным качествам, и как это отражалось на практике преподавания древних языков.

Как было показано в разделе 2.1, основная причина, которая мешала успешному преподаванию древних языков в отечественной классической гимназии, связана с несовершенством учебных программ по древним языкам. Другой важной причиной была острая нужда в преподавателях древних языков. В первой половине XIX в. (I период развития практики преподавания древних языков – добывания знаний) она частично удовлетворялась за счет преподавателей духовных семинарий и учителей-иностранцев. Задача обеспечения гимназий достаточным числом преподавателей-классиков воспринималась Министерством народного просвещения на протяжении всего XIX в. как первостепенная.

Педагогическая карьера не привлекала учащуюся молодежь прежде всего, как указывал С.В. Рождественский¹, из-за низкого материального вознаграждения. Кроме того, дворяне считали для себя гражданскую службу, и особенно педагогическую деятельность, не соответствующей дворянскому званию. Когда в 1812 г. было разрешено принимать на государственную службу лиц вольноотпущенных и уволенных из мещанского и купеческого, а с 1815 г. из духовного сословия, положение стало заметно улучшаться. Как известно, в середине

¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802 – 1902. СПб.: М.Н.Пр., 1902. С. 134.

XIX в. педагогический корпус гимназий формировался уже преимущественно из разночинцев.

По уставу 1804 г. преподаватели гимназий делились на младших (учителей языков) и старших (учителей наук). С 1811 г. преподаватели латыни стали относиться к рангу старших, так как "в приискании достойных учителей латинского языка" встречались "великие затруднения"¹. Для подготовки учителей средних школ были учреждены педагогические институты при университетах – Московском (1804 г.), Дерптском (1804 г.), Харьковском (1811 г.), Казанском (1812 г.), Киевском (1834 г.) и педагогический институт в Санкт-Петербурге (1804 г.), переименованный в 1816 г. в Главный педагогический институт. Это были закрытые учебные заведения, которые включали в свой курс как общеобразовательные, так и специальные предметы, и знакомили со способами преподавания. Например, в Главном педагогическом институте при директоре Ф.И. Миддендорфе (1824 – 1846) студенты среднего отделения давали уроки в младшем, а старшего отделения – в среднем, приобретая, таким образом, навыки преподавания. После назначения в 1846 г. директором института академика И.И. Давыдова значительно повысился уровень научной подготовки студентов, однако вуз утратил свой педагогический характер².

Педагогические институты просуществовали до конца 50-х годов XIX в. и были упразднены как не достигшие своей цели. В докладе Главного управления

¹ Об уравнении учителей латинского языка со старшими учителями // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. 1802 – 1825. Т. 1. СПб., 1864. Ст. 169.

² Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 385.

училищ это объяснялось двумя причинами: среди студентов было мало способных и склонных к педагогической деятельности; к тому же будущие учителя не имели необходимой педагогической практики¹. Педагогическая практика в институтах была малоэффективной из-за отсутствия квалифицированных преподавателей, опыт которых можно было бы перенимать. Кроме того, практика проходила под руководством профессоров, мало знакомых с педагогикой и методами преподавания. Таким образом, психолого-педагогическая некомпетентность преподавателей древних языков была третьей причиной низкой успеваемости учащихся гимназий в первой половине XIX в.

В конце 50-х годов начались поиски новых форм подготовки учителей для средних школ. В марте 1860 г. издается "Положение об окружных педагогических курсах", которые должны были в течение двух лет готовить к преподавательской деятельности выпускников университетов. По данным С. Зенченко², подготовка на курсах имела преимущественно теоретический характер. Кандидаты обязаны были написать два сочинения – научного и педагогического содержания – и защитить диссертацию на заданную тему. Попытка решить проблему подготовки преподавателей через педагогические курсы также не увенчалась успехом (в основном из-за недостатка слушателей), и в 1867 г. они были ликвидированы.

Необходимость разработки новых проектов подготовки педагогических кадров вызвала в конце 50-х – начале 60-х годов XIX в. широкую дискуссию в Ученом

¹ Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб., 1865. С.8.

² Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности. М., 1898. С. 14 – 15.

комитете, учебных округах, университетах и других учреждениях. Попечительские советы учебных округов предлагали обратить внимание на опыт Германии и организовать при университетских кафедрах особые курсы, аналогичные немецким филологическим семинариям. Это предложение было одобрено большинством факультетов, однако университетские профессора в то время не придавали большого значения практической подготовке будущих учителей, а профессиональную подготовку понимали прежде всего как научную. Считалось, что хороший преподаватель древних языков – это хороший филолог. Так, профессора Харьковского историко-филологического факультета заявили, что сомневаться в будущих успехах студентов на педагогическом поприще не приходится, если те приобретут в университете и в семинарии обширные и прочные теоретические знания. "Для такого студента достаточно самого непродолжительного времени для ознакомления с существующими лучшими методами гимназического преподавания его предмета и с лучшими руководствами. Если же гимназические учителя не в состоянии выработать сами себе хороший метод, то, по всей вероятности, или познания их сомнительной основательности, или они не имеют призвания к учебной деятельности"¹. Только четыре факультета (решительнее других – физико-математический Харьковского университета) признали практические занятия существенной частью подготовки учителей.

Подведя итоги дискуссии, Ученый комитет опубликовал "Проект положения о приготвлении учителей для гимназий и прогимназий" (1865). Проект предлагал,

¹ Игнатович В.В. По вопросу о приготвлении учителей для гимназий и прогимназий // ЖМНПр., 1867. Ч. 134. С. 193.

чтобы профессиональная подготовка начиналась не по окончании университета, а во время пребывания в нем и заключалась в слушании лекций. Окончив университет, кандидаты причислялись к гимназиям на один год для приобретения практических навыков в преподавании и получали стипендию 360 рублей в год. Но эта практика была плохо организована, не было единства требований и общего контроля, и результат зависел от личности того руководителя, к которому попадал кандидат.

С утверждением классической модели гимназии вопрос подготовки преподавателей-классиков в III (общеобразовательном, 1864 – 1870) и особенно в IV (формально развивающем, 70 – 90-е годы) периодах развития практики преподавания древних языков становился все более актуальным. Значительное число отчетов по управлению учебными округами 60 – 70-х годов содержали жалобы на нехватку преподавателей древних языков¹. Так, например, в отчете попечителя Казанского учебного округа за 1866 год сообщалось, что классические гимназии теряют лучших преподавателей, которые переходят в другие учебные заведения на более высокие оклады или вынуждены подрабатывать на стороне². Аналогичное заявление встречается в отчете попечителя Санкт-Петербургского учебного округа³. Из-за недостатка преподавателей древних

¹ ЖМНПр., 1863. Т. 120. №10 – 12, отд. II. С. 132; 1864, ч. 122, отд. II. С. 634; 1864, ч. 123, отд. II, С. 14; РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 735, 1869, л. 15; ф. 733, оп. 193, ед. хр. 808, 1879. л. 60, 65, 70, 114.

² РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 418, 1867, л. 36

³ По отчетам попечителей учебных округов // ЖМНПр., 1864, ч. 123, отд. II. С. 14.

языков в Санкт-Петербургском учебном округе сокращалось число уроков, соединялись вместе классы на два-три урока в неделю. Педагогический совет Архангельской гимназии ходатайствовал об упразднении греческого языка, чтобы избежать соединения классов, но ходатайство не было удовлетворено как "несогласное с требованием устава"¹.

В письме министру попечитель Киевского учебного округа (1870 г.) просил разрешения пригласить из Галиции на должность преподавателей греческого языка лиц русского происхождения, окончивших курс Львовского и Пражского университетов и работающих за границей². В отчете министра народного просвещения за 1876 год сообщалось, что число свободных преподавательских мест (в основном учителей древних языков) составляло 387³.

Министерство всеми способами старалось улучшить ситуацию. В 1867 г. был открыт историко-филологический институт в Санкт-Петербурге, а в 1885 г. – в Нежине. Научная подготовка в институтах была несколько ниже, чем в университетах, но учебные планы и программы имели профессиональную направленность, предусматривалось также знакомство с педагогической теорией и практикой. Для практической подготовки будущих педагогов при институтах были учреждены классические гимназии с двумя древними языками, где студенты давали уроки под наблюдением директоров и наставников. Однако методика преподавания древних языков в качестве самостоятельного курса появилась только в последние годы существования институтов

¹ РГИА, ф. 733, оп. 203, ед. хр. 269, 1877, л. 2.

² РГИА, ф. 733, оп. 162, ед. хр. 809, 1870 – 1874, л. 14.

³ ЖМНПр. 1878. № 8. С. 57.

(начало XX в.). К сожалению, эти учебные заведения не стали научными центрами по изучению и распространению передового педагогического опыта и, как указывал М.И. Эскин, прошли мимо развития русской педагогической мысли¹.

Учреждение историко-филологических институтов не решило проблему педагогических кадров, поэтому для скорейшего обеспечения классических гимназий учителями древних языков с 1865 г. в Россию стали приглашаться славяне, преимущественно чехи², имеющие дипломы об окончании курса филологических факультетов заграничных университетов. В 1873 г. пригласили и 100 австрийских филологов³. Учителя-иностранцы в течение одного-двух лет обучались русскому языку и получали за это стипендию. Институт славянских стипендиатов подготовил за 13 лет существования 139 учителей древних языков.

В 1873 – 1890 гг. при Лейпцигском университете существовала филологическая семинария (позднее она стала называться Русским филологическим институтом при Лейпцигском университете) под руководством профессора Ритчля⁴. В семинарию для изучения античной филологии ежегодно принимали по 12 – 20 кандидатов из числа русских и западных славян, а также уроженцев Германии, знающих русский язык. 26 апреля 1878 г. было дозволено принимать на должность преподавателей древних языков тех, кто

¹ Эскин М.И. Педагогическая подготовка учителя средней школы в дореволюционной России: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1953. С. 193.

² Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т. IV. СПб., 1871. Ст. 91.

³ Сборник постановлений. Т. V. СПб., 1877. Ст. 420.

⁴ Сборник постановлений. Т. V. Ст. 420.

окончил курс какого-нибудь заграничного университета, имел учительский диплом и при этом владел русским языком¹.

Таким образом, значительную часть учителей древних языков в IV периоде (формально развивающем, 1871 – 1901) составляли учителя-иностранцы, преимущественно чехи. По образному выражению Ю. Галабутского, они стали "варягами" истории классической гимназии, призванными "княжители и володеть" нами². Большинство из них были неудачниками у себя на родине, плохо говорили по-русски, не понимали и не хотели понимать ни русской культуры, ни своих учеников. В русской мемуарной литературе, посвященной этому периоду, вряд ли найдется хотя бы одно доброе слово в адрес педагога-чеха. П.Ф. Каптерев считал "заимствование" иностранных преподавателей древних языков антипедагогичной мерой³.

Неудачный опыт решения проблемы педагогических кадров за счет учителей-иностранцев стал причиной негативного отношения к классической гимназии со стороны общественности. К тому же недостаточная психолого-педагогическая компетентность учителей древних языков не способствовала популярности этих предметов. Все это в конечном счете привело к упадку классического образования к концу XIX в.

До конца XIX в. Министерство просвещения так и не смогло решить вопрос о том, кому доверить профессионально-педагогическую подготовку преподавателей. Как и раньше, этим занимались универ-

¹ Сборник постановлений Т. VII. Ст. 212.

² Галабутский Ю. Из недавнего прошлого наших классических гимназий // Русская школа. 1902. №4. С. 95.

³ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., б.г. С. 480.

ситеты, которые ограничивались чтением лекций и недооценивали значимость практической подготовки студентов для успешной педагогической деятельности. В то же время кафедры педагогики, созданные в университетах (Санкт-Петербургском в 1840 г., Московском в 1851 г., Казанском в 1851 г., Харьковском в 1852 г.), сами испытывали нужду в квалифицированных кадрах, поэтому лекции читались нерегулярно. Эффективность профессиональной подготовки была недостаточно высокой также из-за отсутствия систематического курса методики преподавания древних языков.

Заимствуя прусскую модель классической гимназии, Министерство народного просвещения не учло того, что в Германии существовала хорошо организованная объединенными усилиями университетов и гимназий система подготовки и повышения квалификации преподавателей древних языков. На протяжении всего XIX в. власти, проявляя заботу об обеспечении гимназий учителями-классиками, не предприняли никаких мер для создания научного центра, который бы взял на себя разработку концепции высшего педагогического образования и его содержания, занялся изучением и распространением передового педагогического опыта.

Более успешно справлялось с задачей подготовки педагогических кадров Главное управление военно-учебных заведений. В учительской семинарии военного ведомства в Москве и на педагогических курсах при Второй военной гимназии в Санкт-Петербурге учителя получали хорошую теоретическую и практическую подготовку, а более высокая заработная плата в гимназиях военного ведомства позволяла отбирать наиболее способных к педагогической деятельности

преподавателей. "Педагогический музей" (1864 – 1917) военно-учебных заведений и журнал "Педагогический сборник" (1864 – 1918) объединили вокруг себя лучшие педагогические силы России. Их деятельность оказала большое влияние на развитие отечественной педагогической мысли. Так называемые "милютинские" гимназии (по имени военного министра Д.А. Милютина, 1861 – 1881) пользовались гораздо большим доверием родителей, чем толстовско-дедяновские. Отношение к детям в них было гуманнее, уделялось внимание физическому развитию воспитанников, а администрация прибегала к исключению учащихся только как к самой крайней мере. По утверждению многих (А.В. Клоссовский, В.П. Острогорский, К.Д. Ушинский)¹, учебные заведения военного ведомства стали светлой страницей в истории русского просвещения.

На рубеже XIX–XX вв. возникла очередная дискуссия о наиболее целесообразной модели высшего педагогического образования. За дискуссией последовали конкретные практические действия по улучшению подготовки учителей. Первым шагом в этом направлении стал циркуляр от 16 ноября 1898 г. за № 27971 "К вопросу о педагогической подготовке учителей средней школы и об улучшении их материального положения"².

¹ Клоссовский А.В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России. Одесса, 1904. С. 14; Острогорский В. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем. СПб., 1914. С. 164 – 165; Ушинский К.Д. Системы образования, принятые в наших министерствах – военном и народного просвещения // Пед. сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. С. 348 – 356.

² ЖМНПр. 1899. №10. С. 11 – 42.

Анализ педагогической публицистики и архивных материалов¹ показывает, что в этот период (V – культурологический) мнение о том, что преподавать может каждый, постепенно изживалось. Педагогика получала статус самостоятельной науки. Циркуляр от 25 января 1905 г. сделал ее обязательным предметом в университетах, правда, только на тех историко-филологических и физико-математических факультетах, где имелись подготовленные преподаватели. Как указывает О.И. Васильева², при разработке содержания высшего педагогического образования учитывались достижения антропологии, психологии и философии. Все это было нацелено на формирование широкой общепедагогической культуры. Петербургская педагогическая академия (1908) и Московский педагогический институт им. П.Г. Шеллапутина (1911) сочетали научно-исследовательскую деятельность с учебно-практической и при этом име-

¹ Вейсман А.Д. По поводу вопроса о приготовлении учителей гимназии // ЖМНПр. 1894. №6. С. 11 – 21; Демков М. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа. 1891. №2. С. 57 – 75; Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности. М., 1898; Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах // Вестник воспитания. 1906. №7. С. 112; Любомудров С. О подготовке учителей средней школы. М., 1898; Труды Высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. СПб., 1900. С. 2 – 3; РГИА, ф. 734, оп. 236, ед. хр. 282, л. 14; ф. 733, оп. 226, ед. хр. 138, 1905, л. 241; ф. 734, оп. 4, ед. хр. 92, 1916. л. 3.

² Васильева О.И. Профессиональное совершенствование учителя средних учебных заведений России второй половины XIX – начала XX в.: Дис. – канд. пед. наук. М., 1996. С. 72.

ли четко разработанные программы по методике преподавания отдельных предметов.

Еще одним конкретным вкладом в дело профессионального совершенствования преподавателей средних школ стали одногодичные педагогические курсы, открывшиеся по постановлению министерства от 3 июня 1911 г. при учебных округах (в некоторых округах – с 1909 г.). Курсы давали возможность преподавателям со стажем повысить уровень своей научной подготовки, а выпускникам вузов – получить недостающие педагогические знания. Педагогические курсы сразу же были признаны эффективными, но они не имели постоянного персонала и места и времени проведения. К тому же они были необязательными, а число их слушателей было невелико. Поэтому Ученый комитет в 1916 г. предложил организовать при округах постоянные курсы – одногодичные или краткосрочные¹.

Повышение требований к уровню психолого-педагогической квалификации преподавателей нашло отражение в законе от 3 июля 1914 г., согласно которому желающие получить звание учителя должны были сдавать государственные экзамены по психологии и методике преподавания соответствующих дисциплин. Несмотря на принимавшиеся Министерством народного просвещения в начале XX в. отдельные меры по повышению психолого-педагогической подготовки преподавателей средних учебных заведений, в целом она оставалась низкой. Эта тема обсуждалась, например, на совещании Ученого комитета по подготовке преподавателей средней школы, проходившем 3 - 10 июня 1916 г.².

¹ Труды совещания о подготовке преподавателей средней школы, проходившего при Ученом комитете в 1916 г. 3 - 14 июня. РГИА, ф. 734, оп. 4, ед. хр. 92, 1916, л. 18 и об.

² Труды совещания о подготовке преподавателей средней школы. Л. 18.

Однако, как показывает анализ историко-педагогических источников, в этот период в гимназиях работало довольно много хороших преподавателей древних языков, которые самостоятельно совершенствовали свое педагогическое мастерство, приобщаясь к достижениям психолого-педагогической науки через педагогическую публицистику и в процессе профессионального общения в кружках, обществах и на педагогических съездах.

На протяжении всей истории отечественной классической гимназии поиск путей профессионального совершенствования происходил в условиях постоянно меняющихся представлений педагогической общественности и официальной педагогики о роли учителя в учебном процессе и о содержании его педагогической деятельности. Рассмотрим, как менялись требования к преподавателю классической гимназии, какие из качеств его личности в разное время признавались наиболее значимыми и как это отражалось на практике преподавания древних языков.

Как показывают исследования Е.А. Казановой¹, основными критериями, по которым власти оценивали учителя дореволюционной гимназии, были образованность, религиозность, политическая благонадежность и управляемость. Педагогическое мастерство до начала XX в. не имело решающего значения. При этом официальная педагогика всегда относилась с недоверием к учителю как к творческой личности и сдерживала проявления творческой индивидуальности, строго контролируя процесс обучения.

¹ Казанова Е.А. Учительство средней школы как социально-профессиональная группа в русском обществе второй половины XIX в.: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

Недостаток педагогической компетентности зачастую компенсировался любовью преподавателей-классиков к античной древности, которую они старались передать своим ученикам. Так, учитель латыни Санкт-Петербургской третьей гимназии Я.С. Ильенков (30-е годы) обращался к ученикам младших классов на "ты", но после того, как они приступали к чтению Овидия, переходил на "вы". Общаясь с учениками седьмого класса, он осведомлялся об их имени и отчестве. "Молодой человек, который переводит величайшего из латинских ораторов Цицерона и величайшего из латинских поэтов Горация, заслуживает того, чтобы его и старые люди звали по имени и отчеству"¹. Раз в неделю, когда раздавались исправленные классные переводы с комментариями, Я.С. Ильенков являлся на урок в виц-мундире с алым бархатным воротником, для того чтобы подчеркнуть торжественность момента.

В Новгород-Северской гимназии, по свидетельству М.К. Чалого, учитель латинского языка О.А. Самчевский (30-е годы) не придерживался "немецкой методы" (т.е. дедуктивной) и стремился к развитию у учащихся самостоятельности, добиваясь при этом успехов и любви к предмету². К.Д. Ушинский, который также учился в это время в Новгород-Северской гимназии, писал в своих воспоминаниях: "Умение переводить трудные места Горация или Тацита было патентом на всеобщее уважение. Такого ученика седьмого класса знали... смотрели на него с уваже-

¹ За сто лет. Петербургская 3-я гимназия. Воспоминания, статьи и материалы. Пг.: изд. 13-й Советской труд. школы, 1923. С. 5.

² Чалый М.К. Воспоминания // Киевская старина. 1889. Т. XXV. апрель-май. С. 326.

нием и произносили его имя, как имя какого-нибудь Гумбольдта”¹.

Требования общества к личности преподавателя находились в стадии становления. Как известно, базовым компонентом структуры личности преподавателя является ее направленность. В гимназии первого периода царили суровые порядки, при этом нередко допускалось грубое, а иногда и жестокое обращение с детьми. Но в 40-х годах в общественном сознании начали утверждаться новые тенденции, которые привели к формированию гуманистической направленности личности учителя на протяжении второго и третьего периодов развития практики преподавания древних языков (специальнообразовательного и общеобразовательного, 50 – 60-е годы).

Прогрессивная педагогика того времени (Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.) отводила учителю ведущую роль в учебном процессе и требовала от него индивидуального подхода к ребенку, повышенного внимания к его природе и создания благоприятных условий для всестороннего развития его личности. По утверждению В.Г. Авсеенко, А.В. Клоссовского, Н. Маева, В.О. Михневича, Ф.С. Стулли и многих др.², во второй половине 50-х годов в гимназиях, преподавательский состав которых начал

¹ Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии // Пед. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 310.

² Авсеенко В.Г. Школьные годы // Исторический вестник. 1881. №4. С. 707 – 734; Клоссовский А.В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России. Одесса, 1904. С. 14; Маев Н. Из прошлого Второй Санкт-Петербургской гимназии // Русская школа. 1894. №2. С. 29 – 39; Михневич В.О. Школьные типы 50-х годов // Русская школа. 1894. №3. С. 38; Стулли Ф.С. Полвека тому назад. СПб., 1900.

пополняться свежими молодыми силами, вынесшими из стен университетов новые гуманные идеи, стало распространяться уважительное отношение к личности ребенка. Как свидетельствовал В.П. Острогорский¹, изменился сам тип школьника, который из жалкого бурсака превратился в личность, осознающую свои права, и начал видеть в наставнике не врага, а друга.

Большое влияние на формирование гуманистической направленности личности будущих преподавателей древних языков оказывал профессор римской словесности Казанского и Санкт-Петербургского университетов Н.М. Благовещенский (1821 – 1892). Оратор, трибун, кумир студентов, он погружал своих учеников в духовную атмосферу античного мира, вводил в лабораторию писательского творчества, показывая влияние античности на умы современников и потомков, и стремился воспитать в будущих учителях отношение к человеческой личности как высшей ценности.

Гуманистической направленностью отличалась деятельность таких замечательных преподавателей-классиков, как К.В. Кедров, Г.И. Лапшин, В.Х. Лемониус, Я.В. Смирнов, К.И. Полевич, которым посвящены десятки страниц самых теплых воспоминаний их бывших учеников. Я.В. Смирнов преподавал латынь в 1-й Московской гимназии (1836 – 1864), а также греческий язык частным образом. Всех желающих заниматься этим языком, но не имеющих возможности платить, он обучал даром. Учащиеся Санкт-Петербургских гимназий 50 – 60-х годов XIX в. с благодарностью вспоминали Г.И. Лапшина, замечательного латиниста и педагога,

¹ Острогорский В. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем. 1851 – 1864. 2-е изд., СПб., 1914. С. 166.

который относился к преподаванию как главному делу своей жизни, умел развить филологический вкус и передать ученикам любовь к языку и античной литературе. Преподаватель древних языков 3-й Санкт-Петербургской гимназии В.Х. Лемониус также был известным педагогом и подготовил много хороших учителей, которые совершенствовались свое мастерство под его руководством. Третья Санкт-Петербургская гимназия была в 50-е годы лучшей в столице и единственной, где преподавались оба временно опальных древних языка. Учитель греческого языка этой гимназии К.В. Кедров, по воспоминаниям Л.Н. Модзалевского, заставил своих учеников полюбить чтение отцов церкви, в особенности Иоанна Златоуста, ораторское красноречие которого объяснял воспитанникам в увлекательной форме¹.

Учитель Полтавской гимназии Казимир Иосифович Полевич (50 – 60-е годы) применял редкий в школьной практике того времени метод индивидуального обучения, в основе которого лежала аналитическая работа с текстом. В процессе работы над переводом вырабатывался своеобразный этикет, требовавший, чтобы лучшие ученики в продолжение двух-четырех недель до Рождества заканчивали перевод пяти "объясненных" отрывков из Корнелия, а во время рождественских вакаций добровольно переводили несколько "необъясненных". Особым шиком считалось привезти с каникул добровольный максимум. В результате к концу курса учащиеся свободно читали любое предлагаемое произведение целиком, и не столько для грамматической практики, сколько для собственного удовольствия. Но самое главное – понимали и ценили красоту текста. Когда число

¹ Модзалевский Л.Н. Из педагогической автобиографии // Русская школа. 1897. №3. С. 25.

учеников в классе увеличилось, это затруднило индивидуальную работу во время урока. Тогда учитель организовал консультации на дому, которые в непринужденной обстановке превратились в своеобразные занятия клуба любителей латыни. По воспоминаниям профессора М.П. Драгоманова, при посещении лекций по латинскому языку в университете он убедился, что после К.И. Полевича ему учиться было нечему¹.

К середине XIX в. престижность среднего образования и привилегированное положение гимназии по отношению к другим учебным заведениям заметно выросли, и это изменило положение преподавателей. Повысился их социальный статус, им была предоставлена относительная свобода при организации учебного процесса. В.П. Острогорский в своих воспоминаниях, относящихся к 50 – 60-м годам, писал: "Тогдашнее положение гимназического учителя, особенно старших классов, было высоким. Он был поставлен самостоятельно и вообще в гимназии, и в совете, который тоже не был тогда стеснен всякими циркулярами и регламентациями так, как, например, в 70-х или 80-х годах. Личность учителя, в общем, была в глазах учеников священна... Если попадались личности вроде Г.И. Лапшина и В.Я. Стоюнина, то они пользовались общим уважением и могли иметь на учеников большое влияние"².

Таким образом, в 50 – 60-е годы (специальнообразовательный и общеобразовательный периоды) возросшие потребности общества в среднем образовании и утверждение в общественном сознании гуманистических тенденций привели к повышению статуса учителя

¹ Драгоманов М.П. Учителя идеалисты // Русская школа. 1897. №3. С. 25.

² Острогорский В.П. Указ. соч. С. 24.

гимназии и его роли в учебном процессе. В то же время оказались востребованными нравственные качества личности преподавателя, его творческий и интеллектуальный потенциал и педагогическое мастерство.

Для всей русской интеллигенции это был период нравственных исканий, стремления к совершенствованию, в том числе и профессиональному, которое достигалось преимущественно через самообразование. Основным источником самообразования служила педагогическая периодика: "Журнал для воспитания" (СПб., 1857 – 1860), который позднее стал называться "Воспитание" (1860 – 1863), "Русский педагогический вестник" (СПб., 1857 – 1861), "Педагогический сборник" (1864 – 1918), где публиковались статьи по общепедагогическим вопросам, истории педагогики, дидактике, справочно-информационные сведения, обзоры, списки педагогической литературы. Скажем, главное официальное педагогическое издание "Журнал Министерства народного просвещения" (СПб., 1834 – 1917) публиковал немало статей по гуманитарным наукам, а до 60-х годов XIX в. имел историко-филологическое направление. Журнал "Учитель" (СПб., 1860 – 1870) уделял внимание вопросам детской психологии и проблемам совершенствования учебной литературы по древним языкам.

После введения устава 1871 г. и воцарения классической системы (четвертый период – формально развивающий) значимость личности учителя перестала быть актуальной. Его деятельность стала рассматриваться властями преимущественно как казенная служба, нормы которой были предписаны учебными планами и циркулярами. Прибегая к жестким административным мерам в организации учебного процесса, Министерство народного просвещения пыталось, кроме преследования политических целей (устранения инакомыслия),

преодолеть также низкий уровень профессионализма учителей. Но попытка решить проблему повышения профессионального мастерства авторитарным путем лишила преподавателей возможности проявлять свою творческую инициативу и стала главной причиной взаимного отчуждения воспитанников и наставников. Гуманистические идеи, изначально заложенные немецкими педагогами в основу классической школы и подхваченные русскими учителями 50 – 60-х годов, после 1871 г. были забыты.

Главным в деятельности преподавателя в 70 – 90-е годы стал контроль. Как указывал П.Ф. Каптерев, в это время задачей учителя было не учить, а уличить в незнании¹. При этом преподаватели, педагогические советы и администрация гимназий были освобождены от ответственности за плохую успеваемость учащихся и с легкостью ставили неудовлетворительные отметки и отсеивали неудобных. В педагогической и мемуарной литературе учитель древних языков 70 – 80-х годов предстает как строгий судья и каратель².

Филолог-классик Ю. Кулаковский писал: "У нас учитель древних языков, – который по праву носит имя учителя, – есть довольно редкое явление. Огромному большинству лиц, исполняющих эти обязанности, имя учителя присваивается лишь по традиции. Если судить по преобладающему типу, то в настоящее время

¹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб.: Изд. О. Богдановой, б.г. С. 482.

² См., например: Белявский Е.В. Педагогические воспоминания. М., Изд-во ж. Вестник воспитания, 1905. С. 71; Кулаковский Ю. Классические языки в русских гимназиях // Русская школа. 1890. №3. С. 63 – 74; Куплетский М.А. Общеобразовательная школа в русском государстве. СПб., 1908. С. 60 – 62 и мн. др.

русское слово "учитель" следовало бы передать на латинский язык никак не через *praesertor*, а пожалуй, *inquisitor*, от *inquirere*, что значит "выспрашивать", "разведывать". Учитель у нас есть вечный экзаменатор. Его обязанности – задать урок и поставить отметку"¹.

Тем не менее и в это неблагоприятное для творческой деятельности время были педагоги, которые смогли оставить неизгладимый след в душах учеников. Так, Э.Э. Кесслера, преподавателя Историко-филологического института и 3-й Санкт-Петербургской гимназии, несмотря на строгость и требовательность, за обширные знания и справедливость ученики очень уважали и даже любили. Он умел привить интерес к древним языкам даже тем, кто впоследствии выбирал естественные науки, и эта любовь оставалась на всю жизнь². Его называли Зевсом и Юпитером на преподавательском Олимпе³.

Воспитанники Екатеринославской (70-е годы) и Херсонской (80-е годы) гимназий, обучавшиеся древним языкам у Г.М. Кустовского, всегда с нетерпением ждали его уроков и "весьма удовлетворительно" читали и понимали древних классиков в подлиннике. Никто из его учеников не знал и никогда не интересовался своими оценками и не видел в руках учителя классного журнала. Неудачающих учеников у Г.М. Кустовского просто не было⁴.

¹ Кулаковский Ю. По поводу предлагаемого русского учебного издания классических авторов // ЖМНПр. 1890. №2. С. 105.

² Из воспоминаний В.Г. Дружинина // За сто лет. Петербургская 3-я гимназия. Воспоминания, статьи и материалы. Пг., 1923. С. 103.

³ Из воспоминаний Б. Ордина // Там же. С. 116.

⁴ Русская школа. 1893. №12. С. 226.

Всеобщим уважением пользовался А.И. Редников – преподаватель Вятской гимназии. Грамматические правила, с которыми он знакомил учеников при чтении, оставались в их памяти меткими фразами, пословицами, изречениями, отличавшимися изяществом формы и содержательностью. С четвертого класса он беседовал с учащимися только на латыни, досконально зная древних классиков, мог ссылаться на них в любое время. "Когда ему особенно тошным становился принятый в гимназии тот или иной учебник немецкого пошиба, ученики переводили экспромтом первый попавшийся русский учебник, будь то хоть физика, тригонометрия или катехизис; учитель не признавал никаких препятствий и отважно воевал с затруднениями любого текста"¹. К окончанию курса его ученики "были туго набиты" знаниями, свободно переводили любого классика, понимали, любили и помнили язык. В Казанском университете очень ценились вятские гимназисты времен А.И. Редникова.

С большой теплотой вспоминали бывшие питомцы учителя той же гимназии И.Л. Козьмина (преподавал в 1877 - 1901 гг.). Уважение к нему было настолько велико, что списывать на его уроках считалось безнравственным².

Привилегированное положение классической гимназии, предназначенной для элитарных слоев общества, обеспечивало ее преподавателям в 70 – 90-е годы довольно высокий социальный статус. Им присваивался чин статского советника, а директорам –

¹ История Вятской гимназии за сто лет ее существования / Сост. М.Г. Васильев. Вятка, 1911. С. 127.

² История Вятской гимназии за сто лет ее существования / Сост. М.Г. Васильев. Вятка, 1911. С. 212.

действительного статского советника. Кроме относительно высокого заработка, учителя гимназии имели определенные льготы (при посещении театров и других культурных учреждений, для приобретения литературы). Они имели право на бесплатное обучение своих детей в гимназии. У преподавателей древних языков было больше возможностей для продвижения по служебной лестнице. Им отдавалось предпочтение при назначении на места директоров и классных наставников. Так, в 1877 г. из 144 директоров гимназий – 103 преподавали древние языки, а из 167 инспекторов – 105¹.

Однако деятельность учителей-классиков в этот период оценивалась многими родителями негативно. Исследования Е.А. Казановой² показывают, что недовольны классической гимназией были преимущественно представители буржуазно-мещанской среды, которые ориентировали своих детей на практическую сферу деятельности. В этих семьях дети, как правило, не были должным образом подготовлены к гимназии. В том, что дети плохо учатся, родители обвиняли учителей. Напротив, семьи, в которых детей готовили к последующей научной и управленческой деятельности, отзывались о классической гимназии и преподавателях положительно.

Проведенный нами анализ мемуарной литературы и педагогической периодики показывает следующую закономерность: в учебных заведениях, где влияние государства было ослаблено и учителям доверяли больше (частные классические, женские и военные гимназии), преподавательская деятельность оказывалась более

¹ Историко-статистический очерк общего и специального образования в России / Под. Ред. А.Т. Неболсина. СПб., 1884. С. 90.

² Казанова Е.А. Указ. соч. С. 43 – 44.

успешной. Поэтому именно эти педагоги в первую очередь заслуживали одобрение родителей. Лучшие преподаватели древних языков работали, как правило, в частных гимназиях, в которых были созданы более благоприятные условия для творческого самовыражения.

В частной классической гимназии К.И. Мая в Санкт-Петербурге преподавал превосходный латинист Сергей Михайлович Введенский. В гимназии Л.И. Поливанова с самого ее основания (1868) был выработан своеобразный курс, в котором преподавание древних языков было приведено в соответствие с курсом русского языка и словесности. В гимназии Я. Гуревича И.И. Виноградов также разработал свою систему преподавания латыни, основанную на сравнении с русским, создал популярные руководства и пособия, добивался хороших результатов и любви к предмету. Под руководством преподавателя-классика В.П. Недачина педагогическому коллективу гимназии им. И. и А. Медведниковых в Москве удалось преодолеть бюрократизм отношений внутри школы и за ее пределами, отчужденность от семьи и сделать гимназию образцовым учебным заведением.

К сожалению, отсутствие научного центра по изучению и распространению передового педагогического опыта губило создаваемые педагогами-новаторами новые системы преподавания древних языков, и они умирали вместе со своими создателями.

Итак, в результате проведенного исследования выявлено, что в 70 – 90-е годы XIX в. (четвертый – формально развивающий период) имело место расхождение во взглядах представителей официальной педагогики и общества на содержание педагогической деятельности преподавателей классических гимназий, а также на профессиональные и нравственные качества учителя.

Прогрессивная общественность, так же как и семья, требовали от преподавателя гуманности, индивидуального подхода и внимания к личности ребенка, что в свою очередь предполагает широкую педагогическую культуру, педагогическое мастерство и творческую активность. В то же время представители официальной педагогики питали недоверие к творческим наклонностям и возможностям учителей и ставили во главу угла их политическую благонадежность, управляемость и исполнение чиновничьих обязанностей. Как известно, это мало способствует творческому самовыражению. Преподаватели древних языков были вынуждены выполнять требования властей, поэтому их деятельность не могла получить одобрение общества. В тех учебных заведениях, где вмешательство государства не было столь активным и царила более гуманная атмосфера, там, где учителю больше доверяли и существовали более благоприятные условия для творческой самореализации, результаты оказывались другими. Поэтому деятельность преподавателей древних языков в этих учебных заведениях была куда более успешной.

В начале XX в., с утверждением в педагогической теории новых взглядов на цели и содержание образования, на учебный процесс и методы преподавания, личность учителя стала приобретать заметно большее значение. Изменилось мнение о характере отношений учителя и ученика. Учащийся из объекта учебной деятельности превращался в субъект. Однако в педагогической практике новые взгляды прививались с трудом. Все же в этот период (пятый – культурологический) наблюдалось сближение требований общества и властей к профессиональным и личностным качествам учителя, а также усиление психолого-педагогической и гуманистической направленности личности

наставника. Но этот процесс так и не был завершен. Гимназия не смогла полностью освободиться от чрезмерного влияния государства, а вследствие этого и от бюрократического режима.

Хотя требования властей к педагогической компетентности учителей древних языков всегда были минимальными, при этом их научная подготовка должна была соответствовать достаточно высокому уровню. Требования к предметно-теоретическим знаниям преподавателей постоянно повышались, а их научная деятельность, поскольку она находилась вне сферы политических интересов, стимулировалась. Так, министр С.С. Уваров в циркуляре от 24 мая 1840 г. предлагает следовать примеру казанского попечителя М.Н. Мусина-Пушкина, который в 1838 г. сделал распоряжение о доставлении ему научных трудов, выполненных преподавателями гимназий, для напечатания лучших в "Ученых записках" Казанского университета или в "Начальственных распоряжениях по округу"¹.

Высокий уровень научной подготовки и общая образованность преподавателей-классиков в значительной степени компенсировали недостаток психолого-педагогических знаний и служили стимулом к их добыванию. Характер научной подготовки, получаемой в университете, также способствовал успешной научной деятельности преподавателей древних языков, многие из которых становились впоследствии известными учеными. Среди них – профессор греческой словесности Санкт-Петербургского историко-филологического института А.Д. Вейсман, академик Ф.Ф. Зелинский, профессора К.В. Кедров, А.И. Кирпичников,

¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802 – 1902. СПб., 1902. С. 288.

Ю.А. Кулаковский, академик В.В. Латышев, профессора Д.И. Нагуевский, В.И. Петр, И.В. Помяловский, П.Н. Черняев и многие другие. Многие преподаватели древних языков (в том числе и из провинциальных гимназий) успешно совмещали практическую работу в гимназии с научно-исследовательской деятельностью, создавали учебники и руководства, активно сотрудничали в педагогических журналах. Это и И.И. Виноградов, С.И. Гинтовт, И.Ф. Дрбоглав, Г.Г. Зоргенфрей, Э.Э. Кесслер, В.Х. Лемониус, С.И. Любомудров, П.Д. Первов, Н.В. Санчурский, К.А. Тюлеллиев, В.Н. Фаминский, С.О. Цыбульский, С.Н. Шафранов и многие другие.

При отсутствии централизованной системы педагогической подготовки и повышения квалификации учителя-классики вынуждены были сами искать пути для своего профессионального совершенствования. Исследования О.И. Васильевой показывают, что делали они это преимущественно через самообразование, участие в работе педагогических и научных обществ, кружков, съездов, путем сотрудничества в педагогических журналах. При этом стимулами профессионального совершенствования преподавателей были социально-политические и общественно-педагогические движения (вторая половина 50-х – 60-е годы и конец XIX – начало XX в.). Высокий уровень базового образования и характер научной подготовки в университете, принадлежность преподавателей средних учебных заведений к интеллигенции, осознание ими ответственности за образование элитарных слоев общества, творческий характер педагогической деятельности, а также необходимость обновления психолого-педагогического знания, связанная с динамикой научно-технического прогресса в России, развитие реформаторской педагогики и движение

новых школ¹ – все это создавало условия для того, чтобы учитель не останавливался на достигнутом.

Основным источником профессионального совершенствования преподавателей гимназий была педагогическая периодика. Большое значение в повышении общей педагогической культуры имели журналы "Педагогический сборник" (СПб., 1864 – 1917), "Русская школа" (СПб., 1890 – 1917) и "Вестник воспитания". В двух последних изданиях печаталось немало статей, посвященных проблемам классического образования, особенно до 1902 г. Преподаватели древних языков активно сотрудничали в педагогических журналах, особенно в тех, которые специализировались на вопросах классической филологии и преподавании древних языков. Одним из таких был ежемесячный журнал филологии и педагогики "Гимназия" (Ревель, 1888 – 1900), значительно обогативший русскую педагогическую литературу работами по дидактике и методике преподавания древних языков. Отличительной его особенностью было то, что издавался он вне научного центра, а его сотрудниками являлись преимущественно учителя провинциальных гимназий из самых разных учебных округов, которые не получали гонорары за свои труды. Правда, со смертью редактора Г.А. Янчевецкого журнал прекратил свое существование.

Около десяти лет (1891 – 1902) выходил серьезный научный журнал классической филологии и педагогики "Филологическое обозрение". Его редакторам А.В. Адольфу и В.Г. Аппельроту были близки интересы школы, и они привлекали к сотрудничеству лучшие научные силы.

¹ Васильева О.И. Профессиональное совершенствование учителя средних учебных заведений России второй половины XIX – начала XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. С. 89.

Научно-популярный вестник античного мира "Гермес" (1907 – 1919) был задуман как специальное периодическое издание для учителей классических языков. Основная задача, которую ставило перед собой это издание, – осуществление связей науки и школы путем совместного редактирования представителями университетской науки (профессор А.И. Малеин) и гимназического образования (учитель гимназии С.О. Цыбульский). Журнал способствовал обмену передовым опытом и предоставлял преподавателям-классикам широкую возможность для творческой самореализации.

Профессиональному и научному совершенствованию преподавателей древних языков способствовала деятельность научных историко-филологических обществ при университетах. Эти общества печатали свои издания, такие как "Записки историко-филологического факультета Императорского Петербургского Университета" (1876 – 1918), "Вопросы философии и психологии" (М., 1889 – 1918), "Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества" (1893 – 1894, 1896 – 1898, 1900, 1902) и другие. Анализ этой периодики показывает, что научные общества занимались не только вопросами классической филологии и истории, но и разрабатывали учебную литературу, поддерживали прогрессивное педагогическое движение, стимулировали творческую активность преподавателей-классиков.

Для профессионального общения преподаватели объединялись в предметные кружки. В 1890 г. в Москве был образован кружок преподавателей древних языков, которые поставили перед собой цель – содействовать успешному преподаванию своего предмета. Среди сорока действительных членов кружка были А.В. Адольф, В.Г. Аппельрот, К.В. Бродский, А.С. Вла-

димирский, С.И. Любомудров, В.А. Соколов, Н.А. Сперанский и другие. Кружок существовал около 20 лет. Из отчетов о его деятельности¹ следует, что на ежемесячных собраниях обсуждались вопросы реформирования классической школы, изучались достижения зарубежных коллег и опыт отечественных педагогов-новаторов, вопросы разработки новой учебной литературы. Наиболее активный период деятельности кружка приходился на 90-е годы XIX века. С 1900 по 1910 гг. из-за сложной внутриведомственной обстановки и переживания классической школой кризиса было проведено всего 14 заседаний.

Активная коллективная работа по вопросам реформирования средней школы, осмыслению достижений психолого-педагогической науки, выработке целей и обновлению содержания среднего образования проходила на многочисленных съездах – окружных и всероссийских. Так, например, съезд директоров гимназий и реальных училищ Казанского учебного округа (1913 г.) обсуждал помимо общих проблем, касающихся разнообразных сторон жизни средней школы, преподавание отдельных предметов, в том числе и древних языков².

В декабре 1911 г. в Санкт-Петербурге состоялся Первый всероссийский съезд преподавателей древних языков, основной задачей которого было содействие возрождению классической школы в России. Съезд должен был определить цели, содержание и способы преподавания древних языков и античной культуры в связи с другими предметами гимназического курса. На съезд прибыло

¹ Кружок преподавателей древних языков. Отчет о деятельности кружка преподавателей древних языков в Москве. М., 1892 – 1910.

² Съезд директоров гимназий и реальных училищ с 18 по 24 апреля 1913 года. Казань, 1913. С. 282 – 294

270 представителей из 130 городов двенадцати учебных округов. Участие в работе съезда было личной инициативой, и это лишний раз свидетельствует об активном стремлении преподавателей древних языков к возрождению классического образования, их высокой творческой активности, верности своему долгу, о стремлении повысить свой профессиональный уровень.

Итак, анализ деятельности Министерства народного просвещения по обеспечению классических гимназий преподавателями древних языков и повышению их педагогического мастерства позволяет сделать вывод о том, что причинами, сдерживавшими развитие отечественной классической гимназии, были:

1. Неспособность властей решить проблему педагогических кадров, что, в свою очередь, объясняется: 1) отсутствием концепции высшего педагогического образования; 2) забвением гуманистических принципов, которые изначально были положены неогуманистами в основу классической школы; 3) недооценкой важности субъективного фактора в педагогическом процессе и необходимости предоставления преподавателям возможностей для творческой деятельности; 4) недооценкой важности теоретической и особенно практической психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей древних языков; 5) отсутствием научного центра, занимающегося разработкой содержания педагогической деятельности и изучением и распространением передового педагогического опыта.

2. Расхождение во взглядах правительства и общественности на характер педагогической деятельности учителя-классика и на профессиональные и нравственные качества его личности. Особенно заметно это расхождение в 70-е – 90-е годы XIX в. (формально развивающий период). Игнорирование требований

общества, предъявляемых к характеру и содержанию педагогической деятельности в процессе преподавания древних языков, вызвало общественное недовольство по отношению к классической гимназии. Подсознательный протест педагогов и учащихся против авторитарных принципов организации процесса обучения и воспитания, их взаимная отчужденность приводили к разрушению системы классического образования. В периоды оживления общественно-педагогического движения (конец 50-х – начало 60-х годов и конец XIX – начало XX в.) имело место сближение взглядов общественности и властей на профессиональные и личностные качества преподавателя и на характер педагогической деятельности, что приводило к повышению ее результатов.

Отсутствие психолого-педагогической подготовки преподавателей древних языков компенсировалось многими факторами. Но главные из них – любовь учителя к своему предмету, высокая общая культура, хороший уровень научной подготовки, полученной в университете, стремление повысить свое профессиональное мастерство с помощью самообразования, участие в работе научных и педагогических обществ, профессиональное общение в кружках, на съездах и активное сотрудничество в педагогических и научных журналах.

Анализ практики преподавания древних языков в отечественной классической гимназии XIX – начала XX в. показывает, что передовая педагогическая практика нередко опережала нормативно-программную и учебно-методическую базу, а в отдельных случаях и развитие теории преподавания древних языков, поскольку руководствовалась выдвигаемыми педагогической теорией положениями и новыми потребностями общества. Однако контролирующая политика правительства не способствовала изучению и распространению пере-

дового педагогического опыта, выявлению положительного потенциала отечественной педагогической практики и подавляла творческую активность преподавателей.

Официальная педагогика прибегала к заимствованию иностранного опыта, зачастую не имея для этого достаточного теоретического обоснования, и подменяла науку своими циркулярами, основанными на политических интересах. Все это приводило к искажению самой идеи классического образования.

В конце XIX – начале XX в. наблюдается усиление взаимодействия педагогической науки и передовой педагогической практики, хотя нельзя сказать, что влияние науки на массовую педагогическую практику было значительным.

Анализ источников того времени свидетельствует, что передовая методическая мысль занимала ведущее место при решении вопроса о выборе оптимальной модели преподавания древних языков. Авторы учебников способствовали воплощению идей передовой педагогической практики, опережая при этом нормативно-программное обеспечение. Передовая педагогическая практика стимулировала поиск новых путей решения проблем преподавания. Постепенно и в очень ограниченном виде отдельные рекомендации нашли отражение в программах, которые были созданы в начале XX в.

Центрами научных разработок в области преподавания древних языков были также предметные кружки, историко-филологические общества. Кроме того, прогрессивная педагогическая журналистика, давая возможность для обмена опытом и творческой самореализации учителя, стимулировала развитие новой педагогической мысли и являлась основным средством самообразования преподавателей древних языков.

2.3. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ

Полтора десятилетия назад в нашей стране начали происходить коренные изменения. Изменился не только социально-экономический облик страны, но появились новые приоритеты едва ли не во всех сферах. Это не могло не вызвать противоречий. Главными из них в области образования стали следующие: 1) между новыми требованиями общества к качеству и содержанию образования, с одной стороны, и невозможностью удовлетворить эти требования отечественной системой образования 80-х годов XX в. – с другой; 2) между существовавшим единообразием школы и разнообразием личностей обучаемых и их образовательных возможностей и потребностей; 3) между единообразием содержания образования советской школы и многообразием культурно-исторических традиций, снова ставших доступными.

Попытка разрешить эти противоречия привела к появлению новых моделей общеобразовательной школы, одной из которых стала гимназия. М.А. Кондратьева¹ выявила целый комплекс причин (общественных, социокультурных, политических, экономических) возрождения гимназического образования: 1) потребность некоторой части общества в образовании повышенного уровня; 2) понимание необходимости сохранения и развития человеческих и культурных ресурсов; 3) относительная свобода педагогического творчества, которая дает педагогу возможность самореализации; 4) переход к рыночной экономике, поставивший образовательные учреждения в такие условия, при которых они вынуждены предлагать

¹ Кондратьева М.А. Аксиологические приоритеты развития отечественной гимназии. Глазов, 1999. С. 4 - 8.

некоторые дополнительные образовательные услуги; 5) отказ от универсализации, унификации, установка на многообразие форм и видов образования.

Возрождению гимназий способствовал также ряд причин собственно образовательных: 1) обращение к инновациям, вызванное объективной потребностью переосмысления содержания, качества, уровня общего среднего образования в соответствии с современными требованиями; 2) необходимость освоения новых образовательных технологий; 3) открывшиеся новые перспективы профессионального совершенствования педагогов; 4) создание для учащихся оптимальных условий развития их личностного потенциала¹.

Если сравнивать современные образовательные потребности общества с потребностями конца XIX – начала XX в., то мы увидим некоторое сходство. Скажем, требование разнообразных форм и видов образования, учета разнообразных интересов и способностей учащихся и создание оптимальных условий для их развития и т. п. выдвигалось и тогда, и выдвигается теперь. Однако особенностью современного периода является изменение роли государства в сфере образования и усиление влияния общественного мнения на процесс реформирования, что выражается в демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, отказе от партийных и классовых приоритетов, в предоставлении большей свободы при организации педагогического процесса и творческой самореализации.

С возрождением гимназий древние языки (в основном латынь) стали повсеместно включать в содержание гимназических курсов. Надо заметить, что возвращение древних языков в школу происходит по инициативе

¹ Кондратьева М.А. Указ. соч. С. 8 – 13.

"снизу", без административных указаний. И это говорит в пользу того, что определенная часть общества тяготеет к классическому образованию, считая его не только престижным, но и наиболее соответствующим большинству критериев, предъявляемых к образованному человеку. Включение древних языков в школьные программы было вызвано не столько желанием вернуть утраченное, сколько утверждением новой философии образования, выдвинувшей ряд образовательных требований¹, среди которых особенно важными являются: 1) умение принять и понять чужую культуру; 2) умение обучаться и переучиваться; 3) умение быть готовым к смене своих ценностных представлений и миропонимания.

Новые образовательные требования заставляют педагогов вновь обратиться к культурологическому и гносеологическому подходам при определении содержания гимназического образования, которые разрабатывались учеными еще в начале XX в. Культурологический подход предполагает, что развитие человека, так же как и становление творческой личности, происходит через освоение культуры как системы ценностей. Для этого необходимо переориентировать содержание образования на восприятие культуры как целостного, постоянно эволюционирующего явления, а также как системы накопленных знаний, социального опыта, множества произведений искусства и одновременно творческой деятельности, направленной на получение знаний, овладение опытом и достижениями.

¹ Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. Ростов н/Д, 1994. С. 29 – 30; Розин В.М. Философия образования: Предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. М., 1992. С. 31 – 49.

Русский философ и культуролог С.И. Гессен рассматривал развитие культуры как процесс взаимодействия, столкновения различных культурных ценностей: "Часто между отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток"¹. Идея столкновения и взаимодействия культур позднее была развита М.М. Бахтиным, который считал, что принципы и особенности каждой отдельной культуры, в том числе и своей, осознаются лишь во взаимодействии, в диалоге². Именно такой подход вырабатывает умение пойти на компромисс, готовность понять и принять иную культурную позицию. Отсюда следует, что взгляд отечественной педагогики начала XX в. на процесс преподавания древних языков как процесс взаимодействия (диалога) античной культуры с новой европейской (в том числе и русской) становится в наше время актуальным.

Необходимость культурного императива при обновлении содержания образования на современном этапе, а также целостность, системность и преемственность мировой культуры являются основными причинами возрождения преподавания древних языков. Их особая роль в истории западноевропейской культуры делает знакомство с ними необходимым для восприятия культурных памятников, адекватного их интеллектуальному наполнению. Исключение на семьдесят лет классических языков из школьных программ сделало невозможным

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 38.

² Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или – Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991.

аутентичное восприятие не только европейской, но и отечественной культуры, наполненной античными реминисценциями. Нам стал недоступен культурный контекст произведений А.С. Пушкина, А.А. Фета, А.И. Герцена, поэтов серебряного века. Мы потеряли ключ к европейским и отечественным сокровищницам культуры.

Эпоха коренных социально-экономических преобразований требует готовности к смене своих представлений, мировоззрения и мироощущения, способности к перемене образа жизни и сферы деятельности, а следовательно, умения обучаться и переучиваться. В этом должна помочь реализация гносеологического подхода к содержанию образования, который предполагает овладение учащимися способами самостоятельного познания окружающего мира, овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуальной и нравственной свободы, а также создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций, для личного и профессионального роста и осуществления самореализации. Гносеологический подход к содержанию образования побуждает педагогов обращаться к древним языкам как одному из основных средств освоения методов научного познания. Древние языки служат научным инструментом для многих гуманитарных наук, позволяют выработать исторический взгляд на развитие культуры и новых языков, являясь одновременным введением в культурологию и языкознание. Они были (и до сих пор остаются) источником обогащения научной терминологии, способствовали формированию большого пласта международной лексики, ставшей составной частью основного словарного фонда новых языков. Изучение древних языков, основанное на истолковании текстов, на сопоставлении выразительных средств латинского,

родного и новых иностранных языков способствует развитию научного мышления, расширению лингвистического кругозора. Изучение древних языков в культурно-историческом контексте позволяет выявить преемственность культур. В этом смысле древние языки выступают как категория научно-историческая.

При гносеологическом и культурологическом подходах к содержанию курсов древних языков важна не столько цель (овладение ими), сколько сам процесс изучения. При этом древние языки выступают как средство развития всех задатков, необходимых в любой области интеллектуальной деятельности, в первую очередь как средство развития формальной логики, научного мышления и научного творчества и как средство развития духовных сил и обретения интеллектуально-нравственной свободы.

Для выработки концепции преподавания древних языков в современной гимназии необходимо, на наш взгляд, прежде всего определить их место в системе учебных дисциплин. Разнообразие форм экономической и общественной жизни, индивидуально-личностные особенности учащихся предполагают существование различных взаимосвязанных, но не взаимоисключающих типов образования. В культуре, как и в природе, многообразие есть условие и способ выживания и развития. Поэтому классическое образование как часть педагогической культуры имеет право на существование. Однако древние языки, по мнению некоторых современных сторонников классического образования, должны преподаваться не только в классической гимназии. Например, А.И. Зайцев¹ считал, что общеоб-

¹ Зайцев А.И. Классические языки возвращаются в русскую школу // Классическое наследие и современность. СПб., 1992. С. 79 – 81.

разовательный курс античности (древние языки и античная культура) должен стать неотъемлемым и обязательным компонентом программы любой гимназии. Объем, цели и содержание курса должны отражать специфику учебного заведения. По этому принципу Зайцев выделяет пять типов школ: 1) классические гимназии с основательным курсом обоих древних языков; 2) гимназии с серьезным курсом латинского языка, но без греческого, как это было в России в дореволюционные годы; 3) православные гимназии (которые должны быть в нашей стране) без латыни, но с основательным курсом греческого; 4) гимназии с углубленным преподаванием романских языков, где курс латыни должен быть по-особому ориентирован; 5) разные учебные заведения с кратким курсом латыни (в старших классах), который давал бы возможность оценить европейскую культурную традицию.

Точка зрения А.И. Зайцева о вариативности содержания курсов древних языков позволяет учитывать как индивидуальные потребности учащихся, так и потребности региона, поэтому она полностью соответствует новым образовательным требованиям. В настоящее время складываются три основных вида средних учебных заведений гимназического типа с преподаванием древних языков, каждый из которых имеет свой подход к целям и содержанию их курсов: 1) классические гимназии с преподаванием древних языков в объеме отечественных дореволюционных гимназий (610-я гимназия в Санкт-Петербурге, гимназия Греко-Латинского кабинета Ю.А. Шичалина в Москве, пензенская муниципальная гимназия № 1); 2) гимназии общегуманитарного профиля (большое число гимназий в разных регионах страны), где латынь

занимает обязательное место в программе, обычно в старших классах (в некоторых гимназиях преподается греческий, как правило, факультативно); 3) гимназии или гимназические классы с факультативным преподаванием одного из древних языков (преимущественно латинского).

Гимназии первого типа – классические – следуют старым традициям, поэтому содержание их курсов имеет широкую культурно-историческую ориентацию, с сообщением сведений, которые заведомо не будут востребованы в практической жизни, но во многом формируют мировоззренческую, нравственную и культурную позицию личности. Современные классические гимназии появились как ответ на настоятельную духовную потребность некоторой части общества, которая культурные ценности и образование ставит выше материального процветания. Поэтому, по мнению современных сторонников классического образования, классическая гимназия не должна быть распространенным типом общеобразовательного учебного заведения. Это не путь вверх по социальной лестнице (А.И. Зайцев, Н.А. Федорова)¹. Но не следует повторять ошибок прошлого. Ведь именно отсутствие разнообразных общеобразовательных учебных заведений, которые удовлетворяли бы запросам различных социальных групп и слоев, а также привилегированное положение дореволюционной классической гимназии дискредитировали принципы классического образования.

¹ Зайцев А.И. Классические языки возвращаются в русскую школу // Классическое наследие и современность. СПб., 1992. С. 79 – 81; Федорова Н.А. К вопросу о концепции преподавания классических языков в средней школе // Там же. С. 88 – 89.

Современное классическое образование находится на стадии становления. Несмотря на некоторые различия, вызванные региональными условиями, кадровым потенциалом и др., наблюдается определенная общность целей и образовательных принципов. Целью современных классических гимназий является не подготовка будущих филологов, а предоставление качественного общего образования независимо от профессиональной ориентации учащихся. При определении содержания используется как опыт дореволюционной классической гимназии, так и опыт современных инновационных учебных заведений. В частности, из опыта отечественной дореволюционной классической школы заимствованы в качестве основных принципы: 1) концентрации – отбора ограниченного круга предметов для углубленного изучения с целью развития умственных способностей, научного мышления, умения самостоятельно добывать знания; 2) отсутствия профилирования и прагматизма – древние языки и античная культура являются средством всестороннего культурного и нравственного развития независимо от сферы будущей деятельности; 3) гармоничности содержания, которая реализуется в процессе знакомства с образцовыми "классическими" общечеловеческими ценностями, этическими нормами, правилами; 4) универсальности, достигаемой за счет изучения древних языков и математики как универсальных своеобразных метаязыков, развивающих интеллектуальные способности.

Из опыта современных инновационных учебных заведений используются принципы: 1) мобильности содержания – его способности к изменению в соответствии с требованиями времени; 2) личностно-ориентированного подхода при преподавании древних языков; 3) ориентации на социальный, образовательный, куль-

турологический запрос региона; 4) интеграции содержания разных предметов курса¹. Помимо вышеназванных общих, присущих каждой классической гимназии черт, они имеют свои особенности.

В качестве примера сравним программы двух классических гимназий: Санкт-Петербургской № 610, учрежденной в 1989 г. общественным институтом "Классика", и Московской гимназии при Греко-Латинском кабинете Ю.А. Шичалина (открыта в 1993 г.).

Приоритетное место в программе Санкт-Петербургской классической гимназии занимают два цикла дисциплин: древние языки и точные науки. Латинский язык преподается с VI по XI класс (5, 5, 4, 3, 3, 3 часа в неделю), а греческий с VIII по XI (4, 4, 3, 3). Помимо древних изучаются два новых языка. Педагоги гимназии сознательно избегают экспериментирования, считая, что основные образовательные принципы уже разработаны дореволюционной русской и западноевропейской школой и их задачей является возвращение к утраченному.

Формирование облика этой гимназии происходило под влиянием взглядов Санкт-Петербургского филолога-классика А.И. Зайцева². Основной задачей классического образования он считал развитие мышления. В период всеобщего увлечения "гуманитаризацией" в программах большинства новых гимназий появилось много

¹ Глотов С.А. Оптимизация содержания педагогической деятельности преподавателей классической гимназии в условиях развития региональной системы образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 1999. С. 10.

² Жмудь Л.Я. А.И. Зайцев и классическая гимназия // Абарис (журнал друзей Санкт-Петербургской классической гимназии), апрель 2000. С. 12 - 15.

описательных дисциплин: мировая художественная культура, краеведение, история театра, риторика и др. А.И. Зайцев, будучи филологом и историком культуры, тем не менее считал, что описательные дисциплины не пригодны для серьезного образования, так как не могут научить учащихся самостоятельно решать сложные интеллектуальные задачи.

В качестве другой важной задачи классического образования А.И. Зайцев выдвигал формирование реалистического, политического мировоззрения. Тот, кто со школьной скамьи знаком с античной историей, будет без особых иллюзий оценивать современные формы политической организации. К основным достоинствам классического образования он относил универсальность, позволяющую успешно применять полученные знания и навыки во всех сферах человеческой деятельности, самостоятельно мыслить и принимать ответственные решения.

В целом взгляды А.И. Зайцева на цели и задачи современной классической гимназии являются традиционными и в хорошем смысле слова консервативными. Однако он призывал учитывать фактор времени и критически относиться к опыту дореволюционной отечественной и западноевропейской классической гимназии и не превращать ее в привилегированное учебное заведение для детей влиятельных родителей¹. Она должна стать уделом одаренных детей из разных социальных слоев. Поэтому при наборе гимназистов в Санкт-Петербургскую классическую гимназию ценится самостоятельность мышления и знания, почерпнутые самостоятельно из книг, а не из школьных учебников.

¹ Зайцев А.И. Указ. соч. С. 79.

Для преподавания древних языков в гимназии выбраны рекомендованные А.И. Зайцевым немецкие учебники "Janua nova" и "Пропилеи", переведенные и адаптированные. Основным критерием при их выборе был уровень сложности изложения учебного материала. "Учиться древним языкам, как и вообще учиться в школе, должно быть трудно". Несмотря на высокие требования к уровню знаний гимназистов, в гимназии успешно борются с перегрузкой учащихся, используя принцип интеграции учебного материала разных дисциплин гуманитарного цикла и применяя новые технологии при преподавании точных наук. В учебном курсе гимназии нет предметов по выбору, но для удовлетворения разнообразных интересов учеников организованы многочисленные факультативы, театральная студия. Гимназисты занимаются научно-исследовательской деятельностью, а проявляющие интерес к научной работе в области классической филологии и антиковедения объединены в кружок "Классика", созданный при Античном кабинете в 1996 г.

Пятнадцатилетний опыт Санкт-Петербургской гимназии показывает, что педагогам удается выполнять поставленные задачи – добиваться универсальности полученных знаний, умений и навыков и развивать индивидуальные особенности учащихся. Доказательством является то, что выпускники этого учебного заведения успешно продолжают свое образование не только на гуманитарных, но и естественных и физико-математических факультетах университетов, а также в медицинских, юридических, технических, экономических высших учебных заведениях.

¹ Цит. по: Жмудь Л.Я. А.И. Зайцев и классическая гимназия // Абарис (журнал друзей Санкт-Петербургской классической гимназии), апрель 2000. С. 13.

Основатели московской классической гимназии при Греко-Латинском кабинете Ю.А. Шичалина считают, что в содержании образования должны сочетаться общечеловеческие ценности древнего мира, нравственные основы православия и рациональное начало. Поэтому курс классической гимназии должен основываться на трех главных предметах: древних языках, Законе Божием и математике. Дети из семей, чьи интересы не могут быть удовлетворены обычной школьной программой, проходят специальный подготовительный курс в прогимназии, где знакомятся с историей древнего мира, историей искусства и некоторыми другими предметами. Заинтересованные и способные получить дальнейшее классическое образование поступают в первый класс гимназии, который соответствует пятому-шестому классу обычной школы.

Постановке преподавания древних языков, которые не являются довеском к программе, а составляют ее основу, уделяется самое серьезное внимание. В гимназии при Греко-Латинском кабинете Ю.А. Шичалина разработана обширная программа издания гимназических учебных пособий: словарей, хрестоматий, учебников.

К гимназиям второго типа относятся учебные заведения общегуманитарного профиля, где один из древних языков (обычно латынь) является обязательным предметом (большое количество гимназий в Москве, Санкт-Петербурге и других регионах России). Целью курса древних языков является духовное, интеллектуальное и общекультурное развитие, а его основные задачи заключаются: 1) в осознании языка как философской категории, отражающей культуру человечества; 2) в приобщении к европейской и мировой культуре; 3) в формировании целостного представления о культурно-историческом процессе и преемственности

культур; 4) в представлении родного, иностранных и древних языков в системе индоевропейских языков (Л.Ю. Меньшикова, Л.Т. Пеушина, Н.И. Щавелева)¹. Латинский язык рассматривается как общая языковая пропедевтика, как путь к изучению любого языка (Г.Н. Иванова)². На выполнение этих задач ориентировано, например, пособие "Lingua Latina. Ведение в латинский язык и античную культуру" А.В. Подосинова и Н.И. Щавелевой³ – лауреатов конкурса новых гимназических учебников, организованного Министерством образования России совместно с фондом "Культурная инициатива". Авторы руководствовались следующими основными принципами при отборе и организации учебного материала: 1) интеграция языкового и историко-культурного материала (тексты с самого начала должны быть связными и вписанными в культурологический контекст); 2) осмысленный анализ языковых закономерностей при изучении грамматики, при этом необходимо выявлять языковые параллели в древних, новых и русском языках, общие корни и грамматические формы.

В учебных заведениях третьего типа (гимназиях, лицеях и колледжах), которые помимо общеобразовательных целей преследуют специальнообразовательные,

¹ См., например: Меньшикова Л.Ю. Римские древности в гимназии // Классическое наследие и современность. СПб., 1992. С. 94 – 95; Пеушина Л.Т. О преподавании античных дисциплин в Томске // Там же. С. 99; Щавелева Н.И. Латынь и культура // Там же. С. 91 – 94.

² Иванова Г.Н. О задачах курса латинского языка в гуманитарной гимназии // Классическое наследие и современность. СПб., 1992. С. 101.

³ Часть I. М.: Прогресс, 1994; Часть II. М.: Прогресс 1994; Часть III. М.: Прогресс 1994.

программы по древним языкам, по мнению некоторых специалистов, должны иметь общеобразовательный характер, но при этом следует учитывать профиль учебного заведения. Таким образом, содержание курса древних языков должно иметь два компонента: общеобразовательный и специальнообразовательный (Г.В. Петрова, Н.А. Федорова)¹. Так, Г.В. Петрова считает, что специальнообразовательный компонент должен быть ориентирован в трех основных направлениях: филологическом (в школах и колледжах с языковой специализацией и на филологических факультетах университетов); терминологическом (для будущих медиков, биологов и юристов) и общегуманитарном (в гуманитарных классах школ, гимназий, лицеев, на исторических факультетах).

За пятнадцатилетний период, прошедший после возвращения латыни в средние учебные заведения, преподавателями был накоплен определенный положительный опыт. Результаты двух проведенных в Москве олимпиад по латинскому языку (1995 г., 1999 г.) свидетельствуют о том, что в ряде гимназий, лицеев и обычных школ латинский язык преподается на должном уровне.

Тем не менее для успешного развития современного классического образования требуется, по нашему мнению, решить ряд важных проблем.

Главной из них в настоящее время является отсутствие продуманной позиции по отношению к целям, задачам и содержанию как классического образования

¹ Петрова Г.В. Общеобразовательный курс латинского языка в структуре современного образования // Вестник Университета Российской Академии образования. М., 1997; Федорова Н.А. К вопросу о концепции преподавания классических языков // Классическое наследие и современность. СПб., 1992. С. 88 - 89.

в целом, так и курсов древних языков в частности, что может привести к искажению и дискредитации идеи классического образования. Из-за отсутствия современной концепции преподавания древних языков имеет место неоправданное использование опыта дореволюционной гимназии без учета ошибок прошлого и современных требований. Поэтому настоятельной потребностью становится выявление ведущих тенденций теории и практики преподавания древних языков на современном этапе для лучшего осознания целей обучения. Для этого необходимо изучение и обобщение передового педагогического опыта, но материальные затруднения часто делают невозможным профессиональное общение и обмен опытом.

Второй проблемой является отсутствие подготовленных преподавателей древних языков. Проблема нехватки преподавателей и их недостаточной профессиональной компетентности была свойственна и дореволюционной гимназии. В настоящее время она усугубляется тем, что изгнание древних языков из средней школы на долгие годы и закрытие кафедр классической филологии во многих университетах привело к утрате традиций и преемственности. Из-за отсутствия специалистов преподавание древних языков в гимназиях поручается вузовским преподавателям или просто случайным людям, и по этой причине часто имеет грамматическую (в лучшем случае филологическую), а не общеобразовательную и историко-культурологическую направленность, что ведет к профанации самой идеи классического образования. Молодые люди, освоившие такой курс древних языков, остаются неудовлетворенными.

Качество классического образования во многом зависит от общей культуры преподавателей древних языков, представляющей собой комплексное многоуровневое

явление и включающей личностные качества (характер, интеллект, общую эрудицию), профессиональные способности и творческий потенциал. Гносеологический и культурологический подходы к преподаванию древних языков требуют от преподавателей обширных познаний не только в области классической филологии, но и общей истории и истории культуры, новых иностранных языков и сравнительного языкознания, философии и психологии, методологии и методики преподавания, а следовательно, и специальной подготовки. Многие гимназии, не справившись с кадровыми проблемами и недостаточным учебно-методическим обеспечением, вынуждены были отказаться от преподавания древних языков.

Третьей проблемой является неопределенность позиций по отношению к структуре содержания классического образования и месту классического компонента в нем. Нередко древние языки наряду с другими "модными" предметами включаются в учебный курс гимназии без достаточной мотивации и без качественного структурно-содержательного преобразования всего гимназического курса и лишь обременяют учащихся. Отсутствие интеграции и уплотнения учебного материала и недостаточное владение новыми образовательными технологиями также ведет к дискредитации идеи классического образования.

Четвертая проблема связана с созданием школьных учебников и разработкой новых методов преподавания. Чаще всего преподавание ведется по вузовским или иностранным учебникам, слегка адаптированным к условиям средней школы. Инновационные проекты и учебники не всегда соответствуют психолого-педагогическим и возрастным особенностям учащихся, что затрудняет педагогический процесс.

Таким образом, преподавание древних языков в современной гимназии требует специального научного психолого-педагогического, дидактического, кадрового и материального обеспечения.

Рассмотренные проблемы возрождающегося классического образования и современные взгляды на процесс преподавания древних языков позволяют сделать некоторые выводы. При разработке концепции преподавания древних языков в современной гимназии следует, по нашему мнению, учитывать следующие основные положения: 1) для определения содержания курса древних языков предпочтительнее руководствоваться культурологическим и гносеологическим подходами; 2) специфика целей и содержания курсов древних языков зависит от профиля учебного заведения; 3) общим для всех курсов, независимо от их специфики, является общеобразовательный компонент, ориентированный на воспитание человека как субъекта культурно-исторического процесса и способствующий развитию в равной мере как рационального, так и эмоционально-чувственного мышления, а также усвоению общеевропейских ценностей через античную культуру; 4) овладение древними языками является не целью, а средством духовного, интеллектуального и общекультурного развития, поэтому эти языки должны стать не столько частью подготовки будущих филологов или историков, сколько частью хорошего образования для всех учащихся; 5) гносеологический и культурологический подходы предполагают анализ античных текстов в культурно-историческом контексте, а также сопоставление языковых явлений родного, древних и новых иностранных языков; 6) при определении содержания классического образования следует руководствоваться основными

принципами: концентрации содержания на ограниченном круге предметов для углубленного их изучения с целью развития умственных способностей, научного мышления, умения самостоятельно добывать знания; отсутствия профилирования и прагматизма; гармоничности, универсальности и мобильности содержания; лично-ориентированного подхода; ориентации на социальный, образовательный и культурологический запрос региона; интеграции предметов гуманитарного цикла и интеграции языкового и историко-культурного материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для более глубокого осмысления проблем, связанных с возвращением древних языков в среднюю школу и возрождением классического образования, мы обратились к педагогическому опыту прошлого. В данной работе мы попытались всесторонне проанализировать процесс развития русской классической школы, выявить тенденции в развитии теоретических основ отечественного классического образования и обнаружить просчеты и ошибки, которые были допущены в реализации теоретических идей на практике, исследовать природу этих ошибок. Мы сделали попытку объяснить, почему в обществе сложилось столь недоброжелательное отношение к дореволюционной классической гимназии.

Исследование показало, что дискредитации идей классического образования способствовал целый комплекс причин: несовершенство учебных программ; неспособность Министерства народного просвещения решить проблему педагогических кадров, расхождение во взглядах правительства и общественности на цели и задачи классической гимназии и на характер педагогической деятельности преподавателя древних языков, на профессиональные и нравственные качества его личности. Однако главной причиной всех бед дореволюционной классической гимназии стало то, что она оказалась политическим орудием и была вынуждена выполнять несвойственные ей задачи. Для выполнения этих задач она получила привилегии, а вместе с тем и обратную их сторону – политическую зависимость, которая лишила ее возможности развиваться и совершенствоваться.

Не скроем, нами руководило желание реабилитировать классическое образование. Надеемся, нам удалось доказать, что недовольство общества классической

гимназией было порождено не характером самого классического образования, а той формой, которую оно приняло в результате реформ, происходивших без достаточного теоретического обоснования. Кроме того, будучи единственным средним учебным заведением, дававшим доступ в университет, она не могла удовлетворить разнообразные образовательные потребности всех слоев русского общества.

Отсюда следует вывод: для успешного развития классической школы необходимо обеспечить вариативность содержания среднего образования. Важным, на наш взгляд, является сохранение вариативности содержания также и самого классического компонента современного образования, для чего следует избегать жесткого административного контроля. Это не исключает выработки и осознания всеми педагогами единых подходов к целям и содержанию курсов древних языков, диктуемых современными образовательными требованиями.

При разработке содержания курсов древних языков необходимо усилить его общеобразовательный компонент как обязательный, независимо от специфики учебного заведения, что также не исключает относительной его вариативности, диктуемой специфическими условиями учебного заведения.

Специальнообразовательный компонент курса древних языков не должен быть обязательным, а его содержание должно полностью определяться профилем учебного заведения.

КРАТКИЕ БИОГРАФИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ
ОБ УПОМИНАЕМЫХ В РАБОТЕ УЧЕНЫХ,
ПЕДАГОГАХ И ПУБЛИЦИСТАХ

Авсеенко Василий Григорьевич (1842 – 1913), писатель и критик. Обучался в 1-й Санкт-Петербургской и 1-й Киевской гимназиях (50-е годы) и на историко-филологическом факультете Киевского университета (1862). Сотрудничал в журнале "Русское слово" (1860 – 1861). В 70-х годах выступал со статьями в журнале "Русский вестник", в 1883 – 1895 – редактор газеты "Петербургские ведомости". В 90-х – сотрудник литературных журналов "Вестник Европы" и "Русская мысль". Автор ряда исторических работ и романов "Злой дух" (1881 – 1883), "Из-за благ земных" (1872), "Млечный путь" (1875 – 1876), "Скрежет зубовный" (1878) и др.

Адольф Андрей Викентьевич (1857 – 1905). Образование получил в Гродненской гимназии и Московском университете. Преподавал древние языки во Владимирской, 3-й Московской гимназиях. Приват-доцент Московского университета (1884). Читал курс истории педагогических учений, перевел с латинского "Великую дидактику" Я.А. Коменского (совместно с С.И. Любомудровым). Вместе с В.Г. Аппельротом издавал журнал "Филологическое обозрение" (Москва, 1891 – 1902). Переводы, комментарии к произведениям классических авторов. Статьи по проблемам преподавания древних языков и истории педагогики, учебная литература и рецензии на учебники.

Алешинцев И.А. (1882 – 1912), преподаватель словесности Псковского епархиального женского училища, автор многочисленных статей по проблемам образования. Основные работы: "Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке" (СПб., 1908);

"История гимназического образования в России. XVIII – XIX вв." (СПб., 1912).

Андреевский Иван Семенович, директор Глуховского учительского института. Работы по проблемам классического образования.

Аппельрот Владимир Германович. Окончил историко-филологический факультет Московского университета со степенью кандидата (1887), Преподавал греческий язык в 1-й и 5-й московских гимназиях. С 1890 – приват-доцент Московского университета, читал лекции по теории и истории искусств. Переводы Эсхила, Еврипида, учебники по греческому языку, труды по древнему искусству.

Арбатский Евгений Матвеевич. Закончил Астраханскую гимназию и Санкт-Петербургский историко-филологический институт (1894). Преподавал в Царицынской, Саратовской 1-й, Костромской (1912) гимназиях.

Балталон Цезарь Павлович (1855 – 1913). Преподавал русский язык в средних учебных заведениях Москвы. Одним из первых провел экспериментально-психологические исследования в области дошкольного воспитания и детского чтения. Отводил большую роль дошкольному воспитанию как фундаменту образования. "Пособие для литературных бесед и письменных работ" (М., 1891, М., 1914), "Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье" (М., 1901). "Задачи начальной школы. Воспитательное чтение" (М., 1908). "Беседы по методике начального обучения" (М., 1914).

Барсов Петр Иванович (1855 – 1911). Сын священника. Образование получил в Новгородской духовной семинарии и в Санкт-Петербургском историко-филологическом институте (1874 – 1878). До 1889 г. преподавал в Вологодской гимназии. Исполнял обязанности

инспектора (с 1889) Архангельской гимназии. Инспектор (1891 – 1894) 1-й и директор (с 1899) 11-й Санкт-Петербургских гимназий. Принимал участие в составлении "Краткого очерка римских древностей" Н.В. Санчурского (СПб., 1897).

Бахтин Михаил Михайлович (1895 – 1975), литературовед, теоретик искусства. Окончил в 1918 г. историко-филологический факультет Петроградского университета. Разрабатывал проблемы общей методологии, гуманитарного знания, анализа текста в лингвистике, филологии и философии, теории высказывания и речевых жанров, семиотики, межличностной коммуникации и др. "Проблемы поэтики Достоевского" (М., 1963; 4-е изд. 1979), "Творчество Франсуа Рабле..." (М., 1965), "К философии поступка" (1986), "Вопросы литературы и эстетики" (М., 1975) и др.

Белицкий Карл Яковлевич, учитель древних языков и немецкого. Образование получил за границей. Инспектор и директор (1877 – 1878) Ришельевской гимназии.

Белозерский Н. (см. Порошин Иван Александрович).

Белоруссов Иван Михайлович (1850 – ?), ученый-лингвист. Окончил Вологодскую духовную семинарию, Санкт-Петербургский историко-филологический институт (1875), направлен преподавателем русского и древних языков в Архангельскую гимназию. С 1878 г. – наставник-руководитель студентов в гимназии при Историко-филологическом институте кн. Безбородко в Нежине (в течение 6 лет), затем – директор Орловской гимназии. В 1897 г. ушел в отставку, продолжал литературную деятельность. Писал статьи в защиту классического образования, но выступал за изменения в классическом преподавании по английскому образцу. Особенно симпатизировал типу правильно поставленных церковно-приходских школ. Занимался исследованием

языковых явлений с позиций историко-генетического подхода. Многочисленные статьи по общей педагогике, теории словесности и русскому языку, по русской литературе, греческому языку, учебники по русской грамматике. В 1911 – 1915 – директор Уфимской частной гимназии. С 1915 г. поселился в Алуште.

Белявский Е.В. Окончил Московский университет в 1861 г. и педагогические курсы при Московском университете. Преподавал русский язык в 1-й (1864) и 5-й (1865 – 83) Московских гимназиях, в женской классической гимназии С.Н. Фишер (1876 – 1879). Инспектор Тверской гимназии (1883 – 1886), директор Рижской Александровской гимназии (1886 – 1902). С 1902 г. – член совета главного управления по делам печати.

Благовещенский Николай Михайлович (1821 – 1892), профессор римской словесности. Из духовного сословия, окончил Главный педагогический институт в 1841 г., три года готовился к профессорскому званию за границей, профессор Казанского, Санкт-Петербургского университетов и Главного педагогического института, ректор Варшавского университета (1873 – 1883). Многочисленные труды по классической филологии и искусству, истории литературы, истории. Один из гуманнейших профессоров, блестящий оратор.

Блонский Павел Петрович (1884 – 1941), педагог, психолог, историк философии, доктор педагогических наук (1935). Окончил историко-филологический факультет Киевского университета (1907). Один из создателей (1919) и профессор (до 1931) Академии социального воспитания в Москве, один из крупнейших представителей педологии. С 1913 г. читал лекции по психологии и философии в Московском университете в качестве приват-доцента, в университете Шанявского и на Высших женских курсах. После революции вел интен-

сивную преподавательскую и научную работу, участвовал в создании школьных программ, писал учебники.

Бреаль Мишель Жюль Альфред (1832 – 1915), ученый-лингвист, профессор College de France. Активный член Парижского лингвистического общества. Работы по умбрским языкам и семасиологии (1897), "Древние языки в среднем образовании" (М., 1892).

Буссе Федор Иванович (1794 – 1859). Образование получил в Петербургском педагогическом институте, по окончании которого в 1814 г. командирован за границу для ознакомления с Белл-ланкастерской системой, ученик Песталоцци. По возвращении в 1819 г. назначен преподавателем математики в Главном педагогическом институте; инспектор (1827 – 1829), директор (1838 – 1859) 3-й Санкт-Петербургской гимназии и профессор педагогики и дидактики Главного педагогического института. Автор нескольких учебников по математике.

Васильчиков Александр Илларионович (1818 – 1881), князь, экономист, публицист и земский деятель, близкий к славянофилам. Труды по истории русской общины и аграрному строю пореформенной России.

Вахтеров Василий Порфирьевич (1853 – 1924), педагог, деятель народного образования. Учился в Нижегородской духовной семинарии. С 1872 г. – учитель городского училища в Васильсурске, затем уездного училища в Ардатове. С 1881 г. – инспектор народных училищ Смоленской губернии. С 1890 г. служил в Москве. В 1896 г. подал в отставку. В 1898 – 1902 гг. читал лекции на учительских курсах в Курске, Саратове и др. городах. Принимал участие в учреждении Всероссийского учительского союза (1905 – 1907), организации учительских съездов. В 1903 г. по подозрению в неблагонадежности был отстранен от педагогической деятельности. После революции вел методическую работу с учителями.

В 1923 – 1924 гг. читал лекции на педагогическом факультете 2-го МГУ. Труды по теории педагогики, методике преподавания в начальной школе, учебники.

Введенский Сергей Михайлович. Окончил Рыбинскую гимназию, Санкт-петербургский историко-филологический институт (1897); с 1902-го преподавал латинский язык в Санкт-Петербургской гимназии К.И. Мая.

Вейсман Александр Давидович, сын иностранца, в 1852 г. вступил в русское подданство. Окончил Главный педагогический институт (1855) с золотой медалью и направлен в Вологодскую гимназию учителем латинского языка. С 1859 г. – учитель 1-й Казанской гимназии, 1861 – адъюнкт римской словесности в Казанском университете. Один год провел за границей, по возвращении (1863) преподавал латинский язык в 3-й и 1-й санкт-петербургских гимназиях. Профессор, преподаватель греческой словесности Санкт-Петербургского историко-филологического института (1872 – 1894). "Греческо-русский словарь", комментарии к изданиям классиков: "Ипполит" Еврипида; произведениям Софокла "Антигона", "Аякс", "Филоктет". Статьи по филологии и педагогике в ЖМНП, критические заметки в "Русском вестнике".

Вессель Николай Христианович (1834 – 1906), педагог и публицист. Окончил факультет восточных языков Санкт-Петербургского университета в 1855 г. С 1856 г. – домашний наставник, затем эксперт-педагог МНП, член Ученого комитета (1867 – 1874; 1884 – 1897); член Совета министра (1897 – 1900) МНП. Член педагогического комитета (1874 – 1882; 1897 – 1901) Военного министерства. Редактировал (совместно с И.И. Паульсоном) журнал "Учитель" (1861 – 1864), "Педагогический сборник" (1864 – 1882), "Задуманное слово" (1885 – 1900). Выступал в защиту общеобразо-

вательной школы и против ранней специализации учащихся. Основные педагогические труды: "Учебный курс гимназий" (СПб., 1866), "Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов" (1873), "Наша средняя общеобразовательная школа" (1903).

Виноградов Иван Иванович (1853 – 1899). Окончил Санкт-Петербургский университет. Преподавал латинский язык в Императорском училище правоведения, Гатчинском сиротском институте, гимназии Я. Гуревича. Разработал свою систему преподавания, основанную на индуктивно-аналитическом методе. Основное место отводил чтению произведений древних авторов, добивался умения безукоризненно передавать читаемые тексты на родном языке. Был любим своими учениками, умел возбуждать большой интерес к изучению древних языков. Автор нескольких популярных пособий по латинскому языку.

Витошинский Емельян Михайлович (1869 – ?), сын священника. Окончил Московскую духовную академию (1895) со степенью кандидата богословия и историко-филологический факультет Харьковского университета (1902 – 1907). Преподавал русский, церковнославянский языки, историю, географию в Калишской, Лодзинской, Варшавской 3-й гимназиях и в Холмском Мариинском женском училище. В 1913 г. оставлен при Варшавском университете для приготовления к профессорскому званию по кафедре русского и церковнославянского языка и истории русской литературы. "Реформа классицизма или реформа средней школы?" (Варшава, 1901).

Владимирский Алексей С. В 1883 г. окончил историко-филологический факультет Московского университета. Выпускник (1879), а позднее преподаватель древних языков Поливановской гимназии.

Водовозов Василий Иванович (1825 – 1886), педагог, методист по русской словесности и начальному обучению. Окончил историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета в 1847 г. Преподавал русскую словесность в Варшавской и с 1851 г. в 1-й Петербургской гимназиях. Одновременно (1860 – 1862) работал в Смольном институте по приглашению К.Д. Ушинского. После отстранения (1866) от преподавания вследствие усиления реакционного курса МНП продолжал литературно-педагогическую деятельность. Труды по теории педагогики, учебники, книги для народного чтения.

Вольф Фридрих Август (1759 – 1824), немецкий педагог, филолог-классик, член Берлинской АН (с 1808). Образование получил в Геттингенском университете. Преподавал в гимназии. Профессор университетов в Галле (1783 – 1806) и Берлине (с 1810). Предложил модель классического образования для прусских гимназий, оказавшую влияние на систему образования многих стран. В 1787 г. в своем филологическом семинаре впервые начал целенаправленно готовить учителей для классических гимназий (ранее преподавателями гимназий становились выпускники теологических и юридических факультетов).

Галанин Дмитрий Дмитриевич, преподаватель математики и физики и старший воспитатель 1-й Московской гимназии. Ряд статей по педагогике в различных периодических изданиях.

Гедике Федор Федорович, профессор кафедры классической филологии (Санкт-Петербург) до 1820 г.

Георгиевский Александр Иванович (1830 – 1911). Окончил (1850) Московский университет. Редактировал "Журнал Министерства народного просвещения", председатель Ученого комитета (1873 – 1901), член сове-

та министра народного просвещения (с 1871). Разрабатывал законодательные меры и уставы, проявлял особую заботу об устройстве классической гимназии.

Георгиевский Лев Александрович. В 1882 году окончил курс Русской филологической семинарии в Лейпциге. Педагогическую деятельность начал преподавателем древних языков в 1-й Санкт-Петербургской гимназии. Директор Николаевской Царскосельской (с 1887) гимназии и Московского лицея цесаревича Николая (с 1896), товарищ министра народного просвещения (1908 – 1911). Редактировал (совместно с С. Манштейном) "Иллюстрированное собрание греческих и римских классиков с объяснительными примечаниями". Комментарии к Ксенофону, Корнелию Непоту. Ряд статей в различных периодических изданиях.

Гессен Сергей Иосифович (1870 – 1950), ученый-педагог, философ, культуролог, публицист. В 1917 – 1931 гг. читал лекции в Петроградском и Томском университетах. Редактор журнала "Русская школа за рубежом" (Прага, 1923 – 1931).

Гинтовт Степан Иванович (1861 – ?), сын учителя из дворян. Окончил (1879) 1-ю Санкт-Петербургскую гимназию с золотой медалью и историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета (1883). Преподавал древние языки в Кронштадтской, 5-й Санкт-Петербургской, Введенской гимназиях и в гимназии при Историко-филологическом институте. С 1893 г. – наставник-руководитель студентов по латинскому языку в Санкт-Петербургском историко-филологическом институте; читал лекции по латинской словесности и вел практические занятия (1895 – 1910). Окружной инспектор Московского учебного округа (1910). Труды по методике преподавания древних языков, пособия для гимназий, многочисленные статьи и критические заметки в

журналах "Гермес", "Гимназия", "Исторический вестник" и "Педагогический вестник".

Гинцбург Лев Самойлович, кандидат филологических наук Московского университета.

Гофман Карл Карлович, гессен-кассельский подданный, доктор философии. До 1849 г. – ординарный профессор Московского университета.

Грановский Тимофей Николаевич (1813 – 1855), историк, общественный деятель, глава московского западничества. С 1839 г. – профессор всеобщей истории Московского университета. Заложил основы русской медиевистики. Убежденный сторонник классического образования.

Грефе Федор Богданович (1780 – 1851). В России служил с 1807 г. Профессор кафедры греческой словесности Санкт-Петербургского университета, академик (1836); занимал кафедру греческой словесности (1836 – 1851), декан историко-филологического факультета (1836 – 1837). Давал уроки греческого языка С.С. Уварову. Русского языка не знал, все объяснения давал на латинском.

Григорьев В.В., занимался историей педагогики с воспитанниками Новинской и Поливанской семинарии и Московского учительского института. "Исторический очерк русской школы" (М., 1900). Ряд пособий по естествознанию.

Григорьев Семен Степанович, автор исторического очерка "Средняя школа по нашим законам" (СПб., 1900).

Грот Яков Карлович (1812 – 1893), филолог, академик Петербургской АН (1856). Работы по истории шведской и финской литературы, скандинавскому фольклору и мифологии, русской литературе, грамматике, лексикографии. Установил нормы русского правописания, сохранившиеся с небольшими изменениями

до орфографической реформы 1918 г. Занимался исследованием терминов духовной культуры ("Филологические изыскания", 1873). Сторонник классического образования. "О классическом образовании" (СПб., 1871).

Гуревич Яков Григорьевич (1843 – 1906). В 1868 году окончил историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета. Преподавал историю и географию в Новгородской, 1-й Санкт-Петербургской гимназиях и в Санкт-Петербургском учительском институте. Основатель и директор (с 1883 г. в течение 17 лет) реального училища и гимназии в Санкт-Петербурге; основатель (1890) и редактор журнала "Русская школа". Автор хрестоматий по русской и всеобщей истории и учебника "История Греции и Рима".

Давыдов Иван Иванович (1794 – 1863), русский филолог, профессор, академик Петербургской АН (1841). Директор Главного педагогического института (1846 – 1858). Труды в области русской грамматики и лексикографии, учебники по греческому и латинскому языкам, "Речи Цицерона" (М., 1821), "О духе философии греков и римлян" (на латинском языке, М., 1820).

Дебольский Николай Григорьевич (1842 – 1918), русский философ. Долгое время преподавал в различных санкт-петербургских учебных заведениях, в том числе и в духовной академии. Перевел на русский язык "Науку логики" Гегеля (ч. I – II, 1916).

Демков Михаил Иванович (1859 – 1939), русский педагог. В 1877 г. окончил Нежинскую гимназию и в 1881 – Киевский университет. Преподавал физику и естествознание в Черниговской гимназии и в Глуховском учительском институте. Директор Московского Учительского института (1905 – 1911). С 1911 – директор народных училищ Владимирской губернии. Многочисленные

статьи по вопросам педагогики в разных педагогических журналах. Автор первых крупных учебников по педагогике для учительских институтов и семинарий.

Диомидов Иван Михайлович (1850 – 1914). Окончил Орловскую духовную семинарию и Историко-филологический институт в Санкт-Петербурге (1875) по разряду древних языков. Преподавал в Архангельской, Псковской (с 1889) гимназиях. Инспектор (с 1893) 7-й Санкт-Петербургской, директор Олонецкой (с 1897), Вологодской (с 1903) гимназий. В 1910 г. вышел в отставку, но продолжал преподавать по найму во Введенской гимназии и других учебных заведениях. Принимал участие в составлении "Краткого очерка римских древностей" Н.В. Санчурского.

Дмитревский Алексей Афанасьевич (1856 – 1929), русский филолог, последователь Харьковской лингвистической школы.

Драгоманов Михаил Петрович (1841 – 1895), украинский историк, фольклорист, публицист. Окончил историко-филологический факультет Киевского университета. Преподавал в университете (1864–1875) и одновременно работал учителем гимназии. Идеолог национального движения в среде украинской интеллигенции. Проповедовал культурно-национальную автономию Украины. Уволен из университета за неблагонадежность, с 1876 г. – эмигрант. Издавал в Женеве на украинском языке сборник "Громада" (1878 – 1879) и журнал с тем же названием (1881). С 1889 – профессор истории Софийского университета.

Дрбоглав Иосиф Федорович, кандидат философского факультета Пражского университета. Преподаватель-классик, инспектор 1-й Тифлисской гимназии, автор учебных руководств по латинскому языку, работ по методике преподавания древних языков.

Еленев Федор Павлович (псевд. Скалдин, 1827 – 1902), русский публицист.

Житомирский Константин Григорьевич (1863 – 1918), выпускник филологического факультета Новороссийского (Одесского) университета. Активно работал над различными вопросами педагогики и методики преподавания. Статьи в "Педагогическом сборнике". Самая известная книга "Молох XX века" (1915) посвящена реформе правописания. Автор учебника "Латинская грамматика".

Зайцев Александр Иосифович (1926 – 2000), доктор филологических наук, профессор кафедры классической филологии Санкт-Петербургского университета.

Звинский Иван Михайлович, преподаватель латинского языка (Александрия).

Зелинский Фаддей Францевич (1859 – 1944), филолог-классик, ординарный профессор Санкт-Петербургского университета (1885 – 1921) и Историко-филологического института (с 1896), академик (1916), с 1921 г. – профессор Варшавского университета, член Польской АН и многих иностранных академий, почетный профессор Московского и ряда западноевропейских университетов. Автор трудов по древнегреческой комедии и трагедии, Цицерону и Горацию, переводов на русский язык Овидия, Софокла, Цицерона, трудов в области древней филологии, популяризатор истории, религии. Научно-популярные труды: "Из жизни идей", "Древний мир и мы" (СПб., 1911), "История античной культуры" (М., 1915).

Зоргенфрей Густав Густавович. (1871 – ?), директор 6-й Санкт-Петербургской гимназии. Вел многолетнюю теоретическую работу в области педагогики. Несколько лет занимал кафедру педагогики в Императорском историко-филологическом институте. Убежденный сторон-

ник классического образования, а также сторонник радикальной реформы средней школы, изменения основных принципов ее деятельности и оздоровления духа. Выступал за равноправие классической и реальной школы ("Вопросы современной школы", СПб., 1907). Рецензии и статьи, учебные пособия по древним языкам.

Ивановский Владимир, выпускник 1-й Московской гимназии (1885), позднее – приват-доцент по кафедре истории философии в Московском университете и лектор Московских высших женских курсов. Труды по средневековой истории, статьи по психологии и педагогике, классической школе в трудах Московского педагогического общества. Переводы Дж. Ст. Милля, А. Бэна.

Игнатович Викентий Васильевич (? – 1869), преподаватель педагогики в Санкт-Петербургском историко-филологическом институте (1868 – 1869), наставник-руководитель студентов (1867 – 1869).

Ильенков Яков Сафонович, преподаватель латинского языка в 3-й Санкт-Петербургской гимназии (30-е годы XIX века).

Капнист Павел Алексеевич (1842 – 1904), попечитель Московского учебного округа (1880 – 1895), сторонник классического образования. Автор монографий: "Классицизм как необходимая основа гимназического образования" (1891 – 1900), "К вопросу о реорганизации среднего образования" (1901), "Университетские вопросы" (1904).

Каптерев Петр Федорович (1849 – 1922), педагог и психолог. В 1872 г. окончил Московскую духовную академию. Преподавал психологию, логику и педагогику в высших и средних учебных заведениях Санкт-Петербурга. Автор ряда работ по педагогической психологии, крупных трудов по теории и истории педагогики: "Педагогическая психология" (1877), "Новая русская

педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели" (1897), "История русской педагогики" (1910). Заложил основы дидактики средней школы: "Дидактические очерки" (1885), "Педагогический процесс" (1905).

Катков Михаил Никифорович (1818 – 1887), общественный деятель, публицист, издатель и редактор журнала "Русский вестник" (с 1856-го и до конца жизни) и газеты "Московские ведомости" (1850 – 1855, 1863 – 1887). Адъюнкт кафедры философии Московского университета (1845 – 1849). В 30-е годы примыкал к кружку Н.В. Станкевича. В 50-е годы придерживался умеренно либеральных взглядов. Страстный сторонник классического образования. Основатель (совместно с П.М. Леонтьевым, 1867) Московского лицея в память цесаревича Николая.

Кедров Константин Васильевич (1827 – 1903). Окончил Главный педагогический институт в 1848 г. Преподавал греческий язык в Новгородской, 3-й Санкт-Петербургской гимназиях, русский язык в училище правоведения (1860 – 1863). Инспектор Марининского института (с 1862), экстраординарный профессор греческой словесности (1867 – 1872) Санкт-Петербургского историко-филологического института и его директор (1872 – 1903).

Кесслер Эрнест Эрнестович (? – 1896), выпускник Дерптского университета (1863). Окончил педагогические курсы в Дерпте. Преподавал древние языки в 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1873 – 1896) и историко-филологическом институте (1875 – 1896). Автор учебно-методических пособий по древним языкам.

Кирпичников Александр Иванович (1845 – 1903). Окончил 1-ю Московскую гимназию и историко-филологический факультет Московского университета (1865). Преподавал русский язык и историю в 1-й

Московской гимназии (1865 – 1869). Профессор Харьковского (1873 – 1884), Новороссийского (1885 – 1898), Московского (с 1898) университетов, член-корреспондент АН (с 1894). Основные исследования посвящены средневековой литературе – западной, русской, византийской. Занимался проблемами преподавания орфографии и литературы в средних учебных заведениях, изучал постановку преподавания в зарубежных гимназиях. Учебники по русскому языку. "Педагогические очерки" (1867 – 1888).

Клоссовский Александр Викентьевич (1846 – 1917), русский метеоролог, заслуженный профессор Императорского Новороссийского университета, член-корреспондент Петербургской АН (1909). Статьи по вопросу постановки среднего образования в России.

Козловский Николай Иванович, учитель 4-й Киевской гимназии (10-е годы XX в).

Козьмин Иван Лукич, преподаватель латинского языка Вятской гимназии (1887 – 1901).

Корнилов Александр Александрович (1862 – 1925), русский историк, общественный деятель. Профессор Петербургского политехнического института (1909 – 1923). Труды по русской истории XIX века.

Кулаковский Юлиан Андреевич (1855 – 1919). Окончил Московский лицей цесаревича Николая (1876), с 1878 находился в заграничной командировке. Приват-доцент (1881), затем профессор римской словесности Киевского университета, член-корреспондент Императорской АН и член Императорской археологической комиссии, постоянный сотрудник "Филологического обозрения". Труды в области классической филологии и истории, ряд работ по педагогике.

Куликов Н, педагог, филолог, сотрудник ЖМНП (60 – 70-е годы XIX века).

Куплетский Михаил Архипович (1848 – 1918), публицист (псевд. К-ский, М.).

Кустовский Григорий Максимович (? – 1893), один из гуманнейших педагогов-классиков. Образование получил в Киевской духовной семинарии, университете Св. Владимира и на педагогических курсах (1863). Работал в 1-й Киевской гимназии (с 1864), два года учился за границей. По возвращении преподавал в 1-й Виленской гимназии. С 1873 г. – директор и преподаватель древних языков Екатеринославской и Херсонской гимназий.

Лапшин Григорий Иванович (1813 – 1884), преподаватель латинского языка нескольких Санкт-петербургских гимназий. Талантливый педагог.

Латышев Василий Васильевич (1855–1921), филолог, историк, эпиграфист. Окончил историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета. Преподавал (с 1883) греческий язык, был наставником-руководителем студентов и заведовал (1887 – 1890) гимназией при Историко-филологическом институте. Академик Петербургской АН (1893), председатель Общества классической филологии и педагогики, член Совета министра народного просвещения, директор Санкт-Петербургского историко-филологического института (с 1903). Труды по древней истории и греческим надписям Северного Причерноморья, византийской литературе.

Лебедев Иван Иванович, преподаватель латинского и русского языков и географии в 1-й Московской гимназии (1837 – 1850).

Лемониус Вильгельм (Василий) Христианович (1817 – 1903). Образование получил в 3-й Санкт-Петербургской гимназии и Санкт-Петербургском университете. За собственный счет слушал лекции за границей

(около 4-х лет). С 1844 г. – старший учитель 3-й Санкт-Петербургской гимназии. Преподавал греческий язык. Магистр греческой и римской словесности, директор 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1859 – 1897), член Ученого комитета (1871) и Совета министра народного просвещения (1897). Многочисленные рецензии на книги по классической филологии, педагогические статьи в журнале "Учитель" и "Журнале Министерства народного просвещения".

Леонтьев Павел Михайлович (1822 – 1874), журналист, крупный специалист по классической филологии, профессор греческой словесности Московского университета, член-корреспондент Петербургской АН (1856); соредактор "Русского вестника" (с 1856), "Московских ведомостей" (с 1863). Преданный сторонник классического образования. Основатель (совместно с М.Н. Катковым) Московского лицея цесаревича Николая.

Лециус Иосиф Эрнестович, доктор классической филологии, ординарный профессор университета Св. Владимира (Киев).

Лопатинский Лев Григорьевич (1842 – ?), историк Кавказа, филолог, окружной инспектор Кавказского учебного округа (1891), автор учебных пособий по латинскому языку.

Лопатинский Николай Григорьевич, преподаватель древних языков Ставропольской гимназии (80 – 90-е годы XIX в).

Любомудров Сергей Иванович (1865 – ?), сын протоиерея. Окончил курс Русского филологического института в Лейпциге. Преподаватель древних, русского и немецкого языков в Московском лицее цесаревича Николая (1884 – 1890). В 1895 – 1897 гг. преподавал древние языки в женской классической гимназии С.Н. Фишер. Директор Рижской гимназии (с 1900), помощник

попечителя Варшавского (с 1912) и Казанского (с 1915) учебных округов. В 1917 – управляющий Казанским учебным округом. Заведовал педагогическими курсами в Риге и Казани, читал лекции, вел практические занятия. Автор хрестоматий, пособий и теоретических работ по методике преподавания древних языков, ряда статей по проблемам среднего образования и устройству классической гимназии.

Люгебиль Карл Ефимович (Якимович) (1830 – 1887), доктор наук, профессор кафедры греческой словесности Санкт-Петербургского университета (1862 – 1886). Исследования по греческим древностям, греческой грамматике и гомеровскому языку. Автор ряда статей по методике преподавания древних языков в журнале “Учитель” и “Журнал Министерства народного просвещения”.

Маев Николай Александрович (1835 – 1896), зоолог и этнограф. В начале 50-х годов учился сначала в 3-й, затем во 2-й Санкт-Петербургских гимназиях. Очень тепло вспоминает директора 2-й гимназии А.Ф. Постельса и своих наставников. В гимназии царил гуманная неказенная атмосфера, практиковалось написание рефератов, литературные беседы. (Из прошлого 2-й Петербургской гимназии. “Русская школа” 1894, № 2. С. 29 – 39)

Май Карл Иванович, директор частной гимназии на Васильевском острове.

Малеин Александр Иустинович (1869 – 1938), филолог и педагог. Окончил Тверскую гимназию с золотой медалью и Санкт-Петербургский историко-филологический институт (1892). В 1894 г. командирован за границу на два года. Преподавал латинский язык в Санкт-Петербургском историко-филологическом институте (с 1896) и одновременно в гимназии (1891 – 1900)

и в Александровском лицее (1900 – 1909). Магистр (1900) и доктор (1905) римской словесности. С 1905 г. – экстраординарный, а с 1913 г. – ординарный профессор института. Член-корреспондент Петербургской АН (с 1916). В 1921 – 1926 гг. заведовал кафедрой классической филологии Санкт-Петербургского университета. Рецензии, статьи по классической филологии. Редактор журнала "Гермес". Труды по истории римской словесности, рецензии и статьи в журналах "Филологическое обозрение", "Исторический вестник", "Гермес".

Манштейн Сергей Андреевич, преподаватель древних языков в Николаевской Царскосельской гимназии (1887 – 1892). С 1892 г. в сотрудничестве со многими преподавателями новых языков издавал "Избранные произведения немецких и французских писателей для классного и домашнего чтения". Ряд статей о русской литературе в некоторых немецких журналах, примечания к Гомеру ("Илиада"), Цезарю ("Записки о Гальской войне"), руководство для изучения русского языка (на немецком языке, Лейпциг), статьи по вопросам классического образования.

Марданов Виктор Иванович (1867 – ?). Окончил Астраханскую гимназию, Санкт-Петербургский историко-филологический институт (1891). Преподавал древние языки в гимназиях К.И. Мая, во 2-й Санкт-Петербургской, в гимназии при Санкт-Петербургском историко-филологическом институте. С 1902 – наставник студентов и преподаватель Санкт-Петербургского историко-филологического института. Окружной инспектор Киевского (с 1908) и Одесского (с 1912) учебных округов. Участвовал в составлении "Краткого очерка римских древностей" Н.В. Санчурского (СПб., 1897).

Миддендорф Федор Иванович (1776 – 1856), педагог. Образование получил в Иенском университете, доктор

философии. Инспектор 2-й и директор 3-й Санкт-Петербургских гимназий, профессор римской словесности и директор Главного педагогического института в течение 17 лет.

Михневич Владимир Осипович (1841 – 1899), журналист, писатель.

Модестов Василий Иванович (1839 – 1907), публицист, журналист и историк литературы. Образование получил в Главном педагогическом институте и Санкт-Петербургском университете (1860). Доктор римской словесности (1868), профессор классической филологии Казанского, Новороссийского и Киевского университетов.

Модзалевский Лев Николаевич (1837 – 1896), педагог, современник и последователь К.Д. Ушинского. Окончил филологический факультет Санкт-Петербургского университета (1859), педагогические курсы при университете (1862). Преподавал русскую литературу в Смольном институте и в гимназии, был воспитателем детей наместника Кавказа, инспектором Кавказского учебного округа и руководителем цензурного комитета. "Очерк истории воспитания и обучения с древности до наших времен" (1–3 т. 1866 – 1867) – первое систематическое пособие по истории педагогики. Выступал за индивидуальный подход в обучении и воспитании, за распространение педагогических и историко-педагогических знаний.

Мусин-Пушкин Александр Алексеевич, деятель просвещения, писатель-педагог, попечитель Одесского и Санкт-Петербургского учебных округов. Пытался теоретически обосновать укрепление национальных основ общего образования.

Мусин-Пушкин Михаил Николаевич, попечитель Казанского (1827 – 1845), затем Санкт-Петербургского учебных округов.

Нагуевский Дарий Ильич (1845 – 1918). Тринадцать лет преподавал в Александровской и Ломоносовской гимназиях. Заслуженный профессор Императорского Казанского университета. Труды по классической филологии. Комментарии к школьным изданиям классических авторов.

Недачин Василий Павлович (1863 – ?), преподаватель древних языков 2-й, 5-й московских гимназий, с 1901 г. – директор гимназии им. И. и А. Медведниковых в Москве, одной из лучших в России. Автор ряда очерков о постановке учебно-воспитательного процесса в гимназии.

Нетушил Иван Вячеславович, доктор классической филологии, профессор (1888) Императорского Харьковского университета.

Ободовский Александр Григорьевич (1796 – 1852), педагог, теоретик и практик начального образования. Образование получил в Главном педагогическом институте. В 1816 г. командирован в Европу для ознакомления с Белл-Ланкастерской системой взаимного обучения в Англии и деятельностью Песталоцци в Швейцарии, с постановкой начального образования в Германии, Франции и др. В 1819 – адъюнкт Учительского института при Петербургском университете. Преподавал математику, латинский язык, естествознание, географию и статистику. В течение 20 лет преподавал педагогику в Главном педагогическом институте, автор ряда работ по педагогике и дидактике, статистике и космографии.

Острогорский Виктор Петрович (1840 – 1902), известный русский педагог и методист, автор пособия для учителей "Беседы о преподавании словесности" (1885). Один из организаторов первых воскресных школ в Петербурге. Преподавал русский язык и

литературу в нескольких средних учебных заведениях (до 1902 г.), был редактором ряда петербургских педагогических журналов ("Детское чтение" и др.). Убежденный сторонник классического образования.

Первов Павел Дмитриевич, преподаватель латинского языка Лазаревского института восточных языков. Автор ряда работ по методике преподавания латинского языка.

Петр Вячеслав Иванович, ученый, филолог-классик. Родом из Чехии, бывший славянский стипендиат, преподавал в гимназии, приват-доцент университета Св. Владимира (Киев), директор Киево-Печерской гимназии (1899), экстраординарный профессор по кафедре греческой словесности (с 1901 г., Нежин).

Пирогов Николай Иванович (1810 – 1881), анатом, хирург, педагог, общественный деятель. Попечитель Одесского (с 1856 г.), Киевского (1858 – 1861) учебных округов. В 1862 – 1866 гг. руководил занятиями молодых ученых, направленных для подготовки к профессорской деятельности за границу.

Погодин Михаил Петрович (1800 – 1875), русский историк, писатель, академик Петербургской АН (1841). Издавал журнал "Московский вестник", "Москвитянин". По взглядам близок к славянофилам. Автор трудов по истории древней Руси, бытовых повестей, исторических драм.

Поливанов Лев Иванович (1838 – 1899), педагог, критик, литературовед. Выпускник историко-филологического факультета Московского университета. Преподавал русскую словесность в женском Мариинско-Ермоловском училище. Убежденный сторонник классического образования. Выступал за исторический принцип в преподавании языка. В 1868 г. основал частную классическую гимназию в Москве, где

был разработан своеобразный учебный курс, основанный на сравнительном изучении древней и русской филологии. Педагогические методы Л.И. Поливанова и его единомышленников основывались на стремлении развить индивидуальные особенности личности учащихся. Автор учебников по русской грамматике и книг для чтения.

Помяловский Иван Васильевич (1845 – 1906), преподаватель латинской словесности (1873 – 1897) Санкт-Петербургского историко-филологического института, профессор кафедры римской и греческой словесности университета, декан историко-филологического факультета (1887 – 1897).

Попов Дмитрий Прокофьевич (1790 – 1864), выпускник Главного педагогического института, адъюнкт-профессор греческой словесности Санкт-Петербургского университета (1819 – 1835), преподаватель 1-й Санкт-Петербургской гимназии (30 – 40-е годы).

Порошин Иван Александрович (1864 – 1931) (псевдоним - Белозерский Н.), педагог, писатель. Воспитанник Нежинской классической гимназии. Преподавал русский язык и словесность. Автор рассказов "Грезы о счастье" (Спб, 1896), "Русалка" (Спб., 1899), "Кусок хлеба и другие рассказы" (Спб., 1905), "На рассвете и другие рассказы" (Спб., 1905), "Записки учителя" (Спб., 1905).

Поспишил Алексей Осипович, преподаватель древних языков 1-й Киевской гимназии. Автор учебников. В мае 1914 г. назначен директором мужской и председателем педагогического совета женской гимназии в г. Дубне Волынской губернии.

Постельс Александр Филиппович, директор 2-й Санкт-Петербургской гимназии, преподавал естественные науки.

Приселков А., методист, преподаватель древних языков Ставропольской гимназии (90-е годы), автор одного из первых отечественных пособий для первоначального обучения греческому языку, основанного на индуктивно-аналитическом методе.

Редников Алексей Ильич. Получил образование в Вятской семинарии и в Казанском университете. Преподавал латинский язык в Вятской гимназии (1848 – 1878). Талантливый педагог.

Робер Александр Николаевич, воспитанник 1-й Московской гимназии (выпуск 1837 г.). Преподавал древние языки во 2-й Московской гимназии (1841 – 1862), инспектор (1862 – 1866) этой же гимназии, затем директор народных училищ Тверской губернии.

Рождественский Сергей Васильевич (1868 – 1934), историк, педагог, историк русского просвещения XVIII – XIX вв. Член-корреспондент Российской АН (1920). Окончил историко-филологический факультет Петербургского университета. До 1917 г. – профессор женского Педагогического института в Петербурге, после Октябрьской революции – 1 и 2-го педагогических институтов. Автор ряда статей в журналах и сборниках. Главный труд – "Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902". (СПб., 1902).

Розанов Василий Васильевич (1856 – 1919), писатель, публицист и философ. "Уединенное" (1912), "Опавшие листья" (т. 1–2, 1913–1915); литературно-критические работы о Н.В. Гоголе, Ф.М. Достоевском, М.Ю. Лермонтове; эссеистика: "Библейская поэзия" (1912), "Литературные изгнанники" (1913), "Апокалипсис нашего времени" (1917 – 1918).

Самчевский Осип Акимович, преподаватель латинского языка Новгород-Северской гимназии (30 – 40-е годы XIX в.).

Санчурский Николай Васильевич (1856 – 1906). Окончил Владимирскую духовную семинарию и Санкт-Петербургский историко-филологический институт (1879). Преподавал древние языки в Архангельской, Санкт-Петербургской Введенской и 8-й гимназиях, Санкт-Петербургском историко-филологическом институте (1888 – 1892), был наставником-руководителем студентов. С 1892 г. – окружной инспектор Санкт-Петербургского учебного округа. Автор учебника по латинскому языку, удостоенного Большой премии Петра Великого.

Свенске Карл Федорович, преподаватель санкт-петербургских гимназий в 20-е годы.

Семенов Анатолий Федорович (1863 – ?), приват-доцент кафедры греческой словесности Санкт-Петербургского университета (с 1906 г.), представитель формально-грамматического направления в методике преподавания древних языков.

Сент-Илер Карл Карлович (1834 – 1901), деятель образования, ученый-зоолог, методист в области преподавания естественных наук. Образование получил в 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1845 – 1852) и в Петербургском университете. Преподавал естественные науки в различных гимназиях, в том числе во 2-й Петербургской военной гимназии и на педагогических курсах при ней. В 1877 – 1898 гг. – директор Петербургского учительского института. Член Ученого комитета Министерства народного просвещения. Автор учебных пособий.

Скворцов Николай Ефремович, доктор философии, известный комментатор Платона. В 1864 – 1866 гг. преподавал в 1-й Московской гимназии, доцент Киевского университета (до 1872), директор Нежинского историко-филологического института кн. Безбородко.

Теоретическая разработка вопросов среднего и высшего образования.

Смирнов Яков Васильевич (1806 – 1864) – старший учитель 1-й Московской гимназии (1836 – 1864). Талантливый педагог, пользовался уважением и любовью учеников. Автор нескольких популярных руководств по латинскому языку, наставник кандидатов-педагогов.

Соколов Владимир Александрович, преподаватель латинского и русского языков (1887 – 1901) 1-й Московской гимназии.

Соколов Петр Петрович, выпускник Ларинской гимназии и Санкт-Петербургского историко-филологического института (1900), преподаватель латинского языка 1-й Санкт-Петербургской гимназии.

Стоюнин Владимир Яковлевич (1826 – 1888), педагог, деятель народного образования, теоретик-методист (русский язык и литература), публицист. В 1850 г. окончил историко-филологический факультет Петербургского университета кандидатом по разряду восточной словесности. Преподавал русский язык и литературу в 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1852 – 1871) и Мариинском женском училище (1858 – 1861). Один из учредителей Петербургского педагогического общества, редактор газеты "Русский мир" (1859 – 1860). В 1874 г. вследствие усиления реакционного курса политики Министерства просвещения был уволен из гимназии и Николаевского сиротского института (в Москве). С 1881 г. в составе Ученого комитета Министерства просвещения участвовал в пересмотре школьных программ. С 1881 г. и до конца жизни был учителем русского языка, литературы и истории и инспектором гимназии, учрежденной его женой М.Н. Стоюниной.

Тюлелиев Константин Александрович, выпускник 1-й Московской гимназии и Санкт-Петербург-

ского историко-филологического института, преподаватель древних языков Новгородской, 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1908 – 1912). Автор ряда педагогических работ, переводов, учебных руководств и пособий по древним языкам.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824 – 1871), педагог, основоположник научной педагогики в России. Окончил юридический факультет Московского университета в 1844 г. Профессор Демидовского лицея в Ярославле (1846 – 1849). Служил в канцелярии департамента иностранных дел (1850 – 1854), сотрудничал в журнале "Современник" (1852 – 1854), "Библиотека для чтения" (1854 – 1855). С 1854 г. преподавал в Гатчинском сиротском институте, инспектор (1855 – 1859). В 1859 – инспектор Смольного института. В 1860 – 1861 гг. – редактор "Журнала Министерства народного просвещения". Вынужден оставить Смольный институт после политического доноса. В 1862 – 1867 гг. жил в Швейцарии, изучал постановку школьного дела и женского образования.

Фаминский Василий Неофитович (1858 – 1907), методист в области преподавания древних языков. Окончил Нижегородскую духовную семинарию, Санкт-Петербургский историко-филологический институт. Преподавал в Одесской духовной семинарии, Тверской гимназии, в 3-й и 6-й московских гимназиях; и.о. инспектора 5-й Московской гимназии (1897), инспектор студентов Московского университета (1901 – 1906). Автор учебника и хрестоматии, статей по проблемам преподавания древних языков.

Филонов Андрей Григорьевич (1831 – 1908). Выпускник Главного педагогического института (1855). Преподавал латинский и русский языки в Новочеркасской гимназии, Введенской прогимназии. Инспектор одной

из Санкт-Петербургских гимназий (с 1874), директор провинциальной гимназии (1884 – 1888).

Цыбульский Степан Осипович, выпускник Варшавского университета, преподаватель древних языков Царскосельской гимназии (с 1890), греческого языка и психологии 3-й Санкт-Петербургской гимназии (1903 – 1916), директор гимназии при римско-католической церкви Св. Екатерины, редактор журнала "Гермес", товарищ министра народного просвещения в Польше. Труды: "Древний город Афины и его гавань" (1890), "Французский археологический институт в Афинах", ряд работ по проблемам преподавания древних языков. С участием других ученых издавал "Таблицы для наглядного преподавания греческих и римских древностей" с объяснительным текстом.

Чалый М.К., сотрудник "Основы" (1862). Обучался в Новгород-Северской гимназии одновременно с К.Д. Ушинским.

Черняев Павел Николаевич (1863 – ?), методист, профессор римской словесности Казанского и Варшавского университетов. Долгое время преподавал латинский язык в гимназии, читал методику на одногодичных курсах для преподавателей средней школы.

Шамов Виктор Иванович, преподаватель латинского языка Новороссийской гимназии (начало XX века).

Шафранов Семен Николаевич (1820 – 1888), преподаватель-классик, методист, директор Полтавской гимназии, сторонник духовно-нравственного воспитания. Выступал за православно-национальную школу, т. е. за придание школе общеобразовательного и национального характера и за воспитание детей в православном русском духе, раскрытии в русском юношестве потребности к национально русскому самопознанию ("Три речи о воспитании в русских гимназиях", Полтава, 1880).

Штейнман Иван Богданович (1819 – 1872). Окончил 3-ю Санкт-Петербургскую гимназию (1836) и Санкт-Петербургский университет (1840). В 1845 г. получил степень магистра греческой и римской словесности. Преподавал в Ларинской, 2-й Санкт-Петербургской гимназиях. Доктор философии и древней филологии (1851), профессор Главного педагогического института (1851) и профессор кафедры греческих и римских древностей Санкт-Петербургского университета (с 1859). Директор Главного немецкого училища при церкви Св. Петра (1857 – 1867), директор Санкт-Петербургского историко-филологического института (1867 – 1872).

Юргевич Владислав Норбертович (1819 – 1898), русский археолог и филолог, профессор кафедры римской словесности в Ришельевском лицее (1858 – 1865); ординарный профессор и инспектор студентов Новороссийского университета (1867 – 1887).

Явдык Леонтий Николаевич, преподаватель древних языков Сувалкской мужской гимназии.

Яновский Кирилл Петрович (1822 – 1902), ученый и педагог, почетный член Петербургской АН и Академии художеств России. После окончания физико-математического факультета Киевского университета преподавал математику в гимназиях (1843 – 1856), с 1856 – инспектор и с 1862 – директор гимназии и народных училищ, с 1871 – помощник попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, с 1878 – попечитель Кавказского учебного округа (в течение 22 лет). Большое внимание уделял улучшению методов преподавания. Активно сотрудничал с журналом "Русская школа". В 1900 г. был назначен председателем комиссии по преобразованию средней школы, а с 1901 г. член Государственного совета.

Янчевецкий Григорий Андреевич, филолог-классик, директор (1890 – 1902) гимназии императора

Николая I в Ревеле, переводчик Ксенофонта, редактор журнала "Гимназия" (1888 – 1900), отец В.Г. Янчевецкого (псевдоним Ян), автора исторических романов "Батый", "Чингисхан" и др.

Якушевич Павел Григорьевич (1861 – 1911), выпускник Могилевской гимназии (1879) и Санкт-Петербургского историко-филологического института по разряду древних языков. Преподавал древние языки в Шавельской, Витебской гимназиях, инспектор Брестской (с 1898), директор Шавельской (1900), Слуцкой (1905) гимназий.

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В настоящем разделе представлены отрывки из воспоминаний педагогов и бывших учащихся классических гимназий, отражающие состояние практики преподавания древних языков в разные периоды. Расположенные в хронологическом порядке, они позволяют в некоторой степени проследить процесс развития преподавания этих предметов и служат иллюстрацией к изложенному в работе материалу.

ПЕРВЫЙ ПЕРИОД (1804 - 1848)

*О преподавании латинского языка
в Екатеринославской классической гимназии
(1805 - 1836 гг.)*

Гимназия по уставу 1804 года являлась следующей после приходского или уездного училища ступенью в системе образования, между которыми сохранялась преемственность. Курс гимназии был четырехлетним, и латинский язык преподавался с 1-го класса. Учебные программы, как указывалось выше, составлялись самими преподавателями, в соответствии с имеющимися в их распоряжении учебниками.

Курс латинского языка распределялся следующим образом: в I классе учитель обучал чтению и письму и латинской грамматике, "приобщая к каждому правилу объясненного им словосочинения примеры, извлеченные из лучших авторов, могущих занимать понятие учащихся в самое то время, когда они затверживают в памяти правила словосочинения". Во II классе он

объяснял классических прозаических писателей (Корнелия Непота и Цицерона); по крайней мере один час в неделю он посвящал для упражнения учеников в переводах с русского языка на латинский. В III классе он объяснял латинских стихотворцев и заставлял учеников писать небольшие сочинения на латинском языке. Лучшие сочинения или места в латинских сочинениях писателей выучивались учениками наизусть.

Столетие Екатеринославской классической гимназии:
Краткий исторический очерк. 1805 – 1905 гг. / Сост. Ф. Локоть.
Екатеринославль, 1908. С. 37.

Михаил Погодин

Курс мой начался в феврале 1814 г. и кончился в августе 1818 г. в Московской губернской (ныне первой) гимназии.

Она состояла тогда из четырех классов, из которых первый имел два отделения. При гимназии находилось еще так называемое уездное училище из двух классов, так что собственно классов во всем заведении было также семь, как теперь.

Гимназическое собственно учение начиналось с первого отделения первого класса.

В уездном училище преподавался закон Божий, русская грамматика и арифметика, чтение на иностранных языках, чистописание, рисование.

Латинский язык начинался уже в так называемой гимназии. С него и начну я свои педагогические воспоминания.

Учителем латинского языка был Любим Антонович Лейбрехт. Буди незабвенна его память! Много добра,

много пользы принес он своим воспитанникам. Всегда сохранял я о нем благодарное воспоминание, и горько мне было узнать, что он скончался в прошедшем году, и я, не получив известия, не мог отдать ему последнего долга. Прошу извинения читателей за это невольное отступление!

Первый класс состоял из двух отделений только один год: так я буду говорить о четырех классах гимназии, соответствовавших нынешним 4, 5, 6 и 7.

На латинский язык в классе употреблялось по два урока в два часа, т.е. по четыре часа в неделю.

Первый класс посвящался этимологии.

Второй и третий класс синтаксису.

Четвертый – упражнениям, состоявшим в переводах с русского на латинский и с латинского на русский язык.

Этимология проходила по порядку, об именах существительных, прилагательных, местоимениях, глаголах и пр., по простой грамматике, изданной самим г. Лейбрехтом. Задавалось писать по множеству примеров на всякие формы, склонять, спрягать и проч. Время в классе употреблялось на прослушание уроков у старших учеников, сидевших на первой лавке, самим учителем, у прочих – старшими, из которых каждый имел в своем ведении особую лавку; потом в исправлении ошибок в представлявшихся учителю на бумаге задачах; в легких переводах из хрестоматии. После окончания каждой главы, напр[имер], о склонениях, о спряжениях, назначалась пересадка: отбирались книги, и задавалось по несколько примеров, которые должно было, не выходя из класса, обработать и представить учителю; а учитель тут же собирал все тетради и брал их домой. Дома он их рассматривал и считал ошибки; на следующий класс приносил тетради и, судя по количеству ошибок, называл учеников – у кого было

меньше всех ошибок, тот получал первое место, следующий за ним второе, и т.д.

Нечего говорить, с каким трепещущим сердцем выслушивалась эта переключка. На первой пересадке я совершенно неожиданно получил первое место, которое оставалось за мною во все продолжение почти пятилетнего курса, и только однажды, во втором классе, перебил его у меня товарищ и друг Иракий Карпов, первый переводчик Вальтер Скотта ("Кенильворт"), кончивший жизнь после на Кавказе. Я сказал, что я получил первое место неожиданно, ибо только что вступил в гимназию, не ознакомился еще хорошо в классе, - как вдруг подоспело окончание склонений и объявлена была пересадка. Я помню, с каким удивлением и какую завистью посмотрели на меня прежние старшие ученики, когда я с задней лавки перебрался со своими тетрадями и книгами на первое место. Они говорили, что я прежде уже учился по латине и доходил до герундий. "До герундий" - этот досадный клик сопровождал меня очень долго, пока уже во втором классе и все мы перевалились за герундию.

На первом публичном акте, в 1814 году, мне назначено было произнести речь на латинском языке, сочиненную учителем, которой начало я теперь еще помню: *Patria nostra a hoste devastata, omnibusque literarum subsidiis incendio absumtis, spes omnino nobis erat erepta, fore, ut aliquando animum litteris excolere possemus, sed ...* (Отечество наше опустошено неприятелем, все пособия учебные истреблены пожаром, и мы были совершенно лишены надежды украсить когда-нибудь свой ум познаниями.)

Во втором классе занятия латинским языком принимали уже характер более важный и занимательный. Этимология вся выучена, формы затвержены, накопилось

достаточное количество вокабул, и мы, крепко в седле сидевшие, принимались за синтаксис.

Я опишу здесь подробно методу моего незабвенного Любима Антоновича, и уверен, что она принесет пользу внимательным и добросовестным учителям языков.

Отличительное и самое полезное в этой методе было то, что у всех учеников внимание, в продолжение класса, было занято, приковано, что все ученики необходимо должны были следовать за ходом дела, и укрыться, отвлечься никому не было возможности.

Вот как это происходило:

Учение начиналось прослушанием у всех (у ста, у двухсот учеников) заданного в предшествовавшем классе урока.

Урок состоял из синтаксического правила с принадлежащим к нему латинским примером; из латинских вокабул для перевода прочих примеров на то же правило; из вокабул к примерам, переведенным с русского на латинский, на правило, выученное и сказанное в предшествовавший раз; из вокабул к заданной статейке из хрестоматии.

Если в классе было, как сначала, 50 человек, то 7 с первой лавки сказывали урок учителю, а остальные в то же время сказывали им. При большем количестве учеников, аудиторы присоединялись и со второй лавки.

Вокабул или слов, как мы называли их, набиралось к каждому классу круглым числом до 25. Но ведь не нужно их было спрашивать все, а довольно было спросить пять-шесть в разбивку, и спрашивающий мог записать верно, знает ли ученик урок или нет. О первых судил сам учитель, да и прочим аудиторам сплутовать было мудрено, потому что тотчас незнание

могло обнаружиться (см. ниже), и несправедливому аудитору становилось стыдно или даже опасно. Отметки в ту же минуту по окончании операции клались перед учителем на столе.

Выслушать урок – это самая пустая, краткая операция, а в нашей прекрасной машине она занимала не более минут пяти-шести. Видите, как время было дорого и рассчитано!

За сим учитель и аудиторы просматривали и исправляли так называемые белые переводы, подчеркивая ошибки. А белыми переводами назывались переводы с русского на латинский, исправленные в предшествовавший урок и переписанные к нынешнему разу начисто, только по-латыни. Ошибок тут собственно уже не должно было быть, ибо они все были исправлены в предшествовавшем классе. Эта вторая операция требовала времени еще меньше, так что с первой вместе она занимала с небольшим десять минут.

Потом следовала третья операция, самая важная и существенная – исправить перевод примеров с русского на латинский на правило, в предшествовавшем уроке выученное и сказанное, например, употребление "творительного самостоятельного". Примеров на каждое правило переводилось от 10 до 15. (В этом роде изда ны были темы Дронке.) Учитель вызывал учеников, кого вздумается, к черной большой доске, и заставлял прочесть пример по-русски, а перевод его, учеником у себя в тетради сделанный, написать мелом на доске. Здесь учитель, исправляя его ошибки, объяснял правило или доводил своими вопросами самого ученика до исправления. Все прочие ученики должны были слушать внимательно и исправлять в своих тетрадях указанные ошибки, если кем были сделаны подобные,

или спрашивать учителя о других недоразумениях, которых вызванному ученику иметь не случилось.

Здесь учитель имел случай узнавать всякого ученика и проверять аудитора, верно ли отметил он его успех в своем отчете.

Пятнадцать примеров, сказал я, было во всяком переводе, следовательно, учитель испытывал всякий раз пятнадцать учеников, а остальные были в ожидании. Нельзя было отвлекаться никому, ибо пример на доске исправлен, и учитель велит такому-то прочесть следующий, и таким образом тотчас обнаружится, если он не следовал за делом: он тогда не будет знать, какой же пример ему следует прочесть и написать у доски.

Эта операция занимала времени больше часа. Перевод исправлен – гора с плеч свалилась, и ученики могли вздохнуть свободно.

Начиналась задача урока на следующий раз. Учитель диктовал примеры или темы по-русски для перевода их на латинский к следующему классу, на правило, выученное и сказанное в начале нынешнего. Это занимало минут 10; все писали. Кончив диктант, он заставлял какого-нибудь ученика читать по-русски написанные примеры и спрашивать неизвестные слова.

Опять проверка: никто не знал, кому учитель велит прочесть примеры, и если б кто не писал, то в какое бы положение он пришел перед всем классом, не имея что прочесть? А почему не писал? – спросил бы учитель. Назначение латинских неизвестных слов занимало также минут десять. Спросить знакомое известное слово – стыдно: оно попадалось тогда-то. И учитель замечал, и ученики замечали. Ученик спросит, а вдруг десять голосов раздастся, - и вот он уличен в невнимании.

Далее следовал перевод с латинского на русский статейки из хрестоматии. Переводили по три, по четыре строки. Учитель еще мог судить, хорошо ли выучены слова, и все ученики должны были следовать внимательно, ибо неизвестно, на чем учитель остановит одного ученика и где велит продолжать другому.

Наконец, учитель задавал к следующему уроку новое правило из синтаксиса и определял статью из хрестоматии.

Повторю теперь, что к каждому уроку должен был приготовить ученик:

Выучить наизусть правило синтаксиса.

Слова из примеров латинских на это правило.

Слова из примеров на правило предшествовавшее, употребленных в нынешнем переводе.

Слова из хрестоматии.

Перевести с русского на латинский до 15 примеров, продиктованных в прошедшем классе.

Перевести статейку из хрестоматии.

Переписать набело перевод, исправленный в предшествовавшем классе. Ученику нельзя было смигнуть почти в продолжение всего класса.

После каждого отделения синтаксиса, напр[имер], об употреблении времен, о сослагательном наклонении, причастии, назначалось повторение всего пройденного и пересадка.

Пересадка по синтаксису была уже несравненно важнее пересадок в первом классе: учитель, пришед в класс, начинал тотчас диктовать русские примеры на все пройденные правила в разбивку. По назначении слов, ученики тут же, в классе, переводили продиктованные примеры на латинский, применяя каждый пример, по своему соображению, к тому или другому правилу. Два часа самой спешной, тщательной,

внимательной работы! Как бы не ошибиться в применении примера к правилу, в определении родов имен, в окончаниях склонений и спряжений. В конце класса, переписанные по-латыни примеры, с именами, собирались учителем, и на следующий класс приносились торжественно. Между тем, до класса, дома, все ученики просматривали на досуге свои тетради и отыскивали ошибки, выспрашивая друг друга или прибегая за советами к товарищам старших классов. Всякий знал уже до пересадки, сколько у кого может быть ошибок. Наконец, приходит учитель и начинает исправление роковых примеров, на черной доске. Ученики теперь вполне удостоверяются в своих ошибках. По окончании исправления читается список учеников по тому порядку, в каком они должны занимать места на будущее время.

В 3-м классе проходили почти весь Корнелий Непот.

В 4-м задавались переводы, с русского на латинский, отдельных рассказов и читались Цицероновы речи¹.

Вот как шел наш курс. Вспоминая о нем теперь, я могу сказать, что два средние класса, т.е. второй и третий, шли отлично, первый должно бы было несколько усилить и не ограничивать одною этимологией, или распространить несколько ее пределы по руководствам, более обширным, чем Лейбхехтово.

Четвертый класс был недостаточен: Любим Антонович не мог объяснять Цицерона так удовлетворительно,

¹ У меня были целы все упражнения, все уроки и все переводы, переплетенные в корешке, но, к сожалению, эта книга осталась у кого-то из моих пансионеров, и ко мне не возвратилась. Я был бы очень благодарен, еслиб кто отыскал мне ее. У меня цела подобная книга из немецкого класса. Учители языков могут увидеть ее у меня, но в руки никому уже не отдам ее.

как синтаксис, да и по-русски он не знал столь хорошо, чтоб мог находить верное соответствие между выражениями двух языков.

Следовательно, если б 4-му классу дать особого учителя, с нужными познаниями, и назначить ему три урока, да для домашних занятий если б был определен знающий надзиратель (тогда не было никаких), который наблюдал бы за переводами, объяснял бы недоразумения, то познание латинского языка, уже и при описанном порядке весьма хорошее, улучшилось бы значительно. Наконец, оно усилилось бы вследствие умножения классов целою половиною часа, а именно: мы имели два класса по два часа, а можно назначить три класса по полтора часа, кои теперь определяются на класс. Но как же в полтора часа успеть сделать то, на что нам в обрез были два часа? Вспомним, что темы теперь напечатаны, и все слова, нужные для их переводов на латинский, собраны в их лексикончиках. Следовательно, полчаса мы можем вычесть, как уже не нужные для класса, из прежних двух часов.

При таком порядке, улучшенном и усиленном, непременно были бы прочтены в гимназии и Корнелий Непот, и Цезарь, и Овидий, и кое-что из Цицерона, Саллустия, Ливия.

Дело ли я говорю? Дело, отвечаю я сам и утвержу решительно; русскому мальчику, с настоящими его способностями, нужно употребить в гимназии для достаточного знакомства с латинским языком, в продолжение четырех лет, в классах 4, 5, 6, 7, по четыре часа в неделю. Предполагаются годы его возраста от 12 до 16, еще лучше от 13, даже 14, до 17 и 18 лет. Если в нынешнем третьем и втором классе посвятить еще несколько времени на латинский язык, то через то получится новое подспорье.

Товарищ мой, бывший адъютант Кубарев, латинист, каких у нас мало, сказывал мне, что он приготавливал очень хорошо к университету воспитанников, в пансионе Чермака, в два года, без больших предварительных познаний, и многих учеников его я знал и удостоверился в их познаниях.

Школьные воспоминания. 1814 - 1820 гг. // Вестник Европы. 1868.
Т. 4, Кн. 8. С. 605 - 611.

К.И. Фишер

Константин Иванович Фишер, сенатор (70-е годы), в 1816 - 1822 гг. обучался в Санкт-Петербургской губернской гимназии, которая с 1830 г. известна как 2-я Санкт-Петербургская гимназия. В первые годы существования гимназии латинский язык преподавали доктор философии Гедике и талантливый педагог Н.Ф. Блюстин, греческий язык - профессор Христиан Фридрих Грефе.

Правда, что преподаватель латинского языка Гедике обращался с нами, чувствовавшими "свое личное достоинство", слишком по-школьному, но он делал это так добродушно, что мы не оскорблялись. Он знал все школьные плутни: приготовление перевода не с латинского оригинала, а с перевода же, заметки на лоскутке, скрываемом под носовым платком, совещание с книгой, лежащей на коленях, заметки, написанные на ладони, - и на этом основании он садился не на стул, а на стол преподавателя и провозглашал ломаным русск[им] языком: "Платье под стол! руки под стол! тело к столу! целым телом, а не половинка!" Затем оставался один

только экземпляр автора, подвигаемый к тому, чья очередь была объяснять смысл писателя. В политику он с нами не вдавался, говоря, что это не его дело; когда же кто начинал речь о правах сословий, он отвечал, что сословия должны быть потому, что они есть и что если бы нужно было заменить их другими, то, по его мнению, только два сословия были бы рациональны: учитель и ученик, потому что род человеческий состоит из знающих и не знающих.

Историческая записка 75-летия Санкт-Петербургской второй гимназии. СПб., 1880. Ч. I. С. 81 – 82.

Я.П. Полонский

Яков Петрович Полонский (1819 – 1898), известный русский поэт, около семидесяти пяти стихотворений которого положено на музыку Чайковским, Даргомыжским, Рахманиновым и другими русскими композиторами, автор известной шуточной поэмы-сказки "Кузнечик-музыкант". Сын небогатого рязанского дворянина, он начал обучаться в Рязанской гимназии во второй половине 20-х годов. Директором гимназии был в то время Н.Н. Семенов.

С кем в гимназии проходил я латинскую грамматику – совершенно улетучилось из моей памяти. Помню, как я заучивал склонения и спряжения, и не помню, кому отвечал уроки. Не потому ли это, что при моем поступлении в гимназию учителя латинского языка не было и уроки этого языка приходил к нам в класс задавать кто-нибудь их числа других преподавателей. Не Тарасов ли, учитель истории? Но когда раз, вернувшись

с вакации в Рязань, мы, в конце августа, очутились в новом здании с помещением для пансионеров и с классами, на которых еще лежала печать барских хором: дорогие обои, золоченые багеты, двери из дуба или красного дерева с бронзовыми ручками и проч. и проч., стали появляться и новые учителя. В... и вслед за ним Яновский, преподаватели латинского языка, N..., учитель греческого языка, и Н.В. Титов, преподаватель словесности.

Из них только Яновский и Титов играли некоторую роль в моем развитии. Вот почему я и помню имена их. От остальных только лица, фигура и голос сохранились в моих воспоминаниях и сохранились с такой ясностью, что, кажется, я мог бы нарисовать их, если бы умел.

<...>

Я уже был в последних классах, когда появился у нас другой учитель латинского языка, некто Яновский.

Это был человек, диаметрально противоположный В... Толстенький, большоголовый, с лысиной, рябоватый, с носом в виде сливы, всегда веселый, живой, очень образованный и, несмотря на то, что он смотрел маленьким Фальстафом, идеалист и эстетик.

Возвращаясь домой из гимназии, он тотчас облакался в бухарский халат и прикрывал свою лысину ермолкой. Я часто заставлял его именно в таком виде, но он не церемонился.

Как учитель, он был дорогой для меня человек: он первый осмыслил свое преподавание, первый показал нам, почему именно латинский язык необходим для нас; он первый заставил нас подозревать, какие поэтические красоты и какие совершенства скрываются в римских классиках. Мы стали переводить и Цицерона, и Горация, и Тита Ливия, и Вергилия. В поэтах он обращал внимание на размер стиха и на особенности этого размера, на меткость эпитетов, на сжатость формы,

на силу некоторых выражений, ставших афоризмами. Всем этим он сам восхищался, а потому и сообщал нам свой восторг. Я чуть не плакал, сознавая, до какой степени я мало еще знаю по-латыни. Я стал брать уроки у благовещенского священника, к которому ездил по вечерам, и доставалось же мне от него! Но он был не только недоволен мной – он был недоволен вообще упадком латыни в семинариях. "Так ли мы знали в наше время!" – говорил он. Глаза у него были серые, строгие, борода редкая рыжеватая. Так, только с помощью посторонних уроков я мог порядочно учиться у Яновского, и, спасибо ему, он обращал на меня особенное внимание и ценил мое запоздалое рвение.

Школьные годы // Русская школа.
1890. № 2. С. 6 – 12.

М.К. Чалый

Учился в 30-е годы XIX века в Новгород-Северской гимназии, которая, по свидетельству К.Д. Ушинского, была в учебном отношении одной из лучших в России и где, благодаря стараниям директора И.Ф. Тимковского, царил атмосфера уважения к науке. Латинский язык преподавал Осип Акимович Самчевский.

Латинский язык шел у нас очень успешно. Осип Акимович не придерживался немецкой методы, лишаящей ученика самостоятельности, то есть никогда не задавал урока, не диктовал слов, не делал предварительного анализа, как это делают нынешние преподаватели древних языков, ...а заставлял нас самих

добиваться смыслу, копаться в грамматике, приискивать слова в лексиконе.

<...>

Уже между учениками V класса были такие бойкие латинисты, которые довольно свободно переводили Георгики Вергилия, Элегии Овидия и даже некоторые речи Цицерона.

Воспоминания // Киевская старина. 1889.
Т. XXV, апрель-май. С. 326, 328.

ВТОРОЙ И ТРЕТИЙ ПЕРИОДЫ (1849 - 60-Е ГОДЫ)

*Об учебной программе по латинскому языку
(1849 - 1865 гг.)*

Во втором периоде (1849 - 1864), как указывалось выше, древние языки были необязательными предметами и преподавались с IV класса только для имеющих намерение учиться в университете.

В IV классе в начале года ученики были приучаемы к правильному чтению; затем проходила этимология по сокращенной грамматике Блюстина. Параллельно с этим занятием упражнялись в переводе с латинского языка на русский легких статей. Для облегчения труда их в этом занятии преподаватель всякий раз диктовал значение латинских слов.

В V классе переводили с латинского языка на русский несколько биографий Корнелия Непота и несколько басен Федра. При переводах преимущественно обращалось внимание на конструкцию и формы языка (этимологию). Сверх того объяснялись ученикам главные

правила синтаксиса, а для большего утверждения правил в памяти учеников переводили с русского языка на латинский краткие предложения, выбранные из руководства, составленного по книге Блюстина.

В VI классе переводили одно из сочинений Саллюстия и несколько отрывков из "Метаморфоз" Овидия. Для упражнения в переводе с русского языка на латинский пользовались руководством, составленным Блюстином.

В VII классе переводили с латинского языка на русский одну из речей Цицерона и одну из книг "Энеиды" Вергилия. При переводе объяснялись ученикам предметы древности в той мере, в какой это требовалось для понимания переводных авторов, и, кроме того, обращалось внимание на встречающиеся особенности латинского языка; для переводов же с русского языка на латинский пользовались руководством, составленным по Кюннеру Носовым и Поповым.

Столетие Екатеринославской классической гимназии:
Краткий исторический очерк. 1805 – 1905 гг. / Сост. Ф. Локоть.
Екатеринославль, 1908. С. 127 – 128.

Л.Н. Модзалевский

Обучался в 3-й Санкт-Петербургской гимназии с 1848 г.

Наша гимназия была филологическая, и главным образовательным средством должны были служить древние языки. Преподавание древних языков производилось гораздо усиленнее, нежели в нынешних гимназиях. Достаточно сказать, что в старших классах, напр[имер], кроме греческих классиков, читались

также в оригиналах и творения отцов церкви, преимущественно IV века по Р.Х., а число учебных часов по каждому из древних языков доходило до 7 и 8 в неделю. Особенное внимание обращалось на курсорное чтение; читали много и приобретали не только действительное, реальное знакомство с авторами, но и вкус к их чтению. В то доброе старое время не только ученикам, но отчасти и самим учителям в голову не приходил вопрос, нужны ли древние языки в общей системе образования; они были положены по штату – и этого было достаточно; оставалось только заботиться об изучении их. Кому не нравились или вообще не давались древние языки, те шли на особое отделение, по законоведению, не учились по грамматике и за это лишались права получения чина. Из учителей почти никто не старался заставить нас, детей, полюбить свой предмет, – что особенно важно в младших классах, – а только требовал знания заданного урока, за который или награждал хорошими баллами, или наказывал: нулями, щелчками, затрещинами, голодом, карцером и т.д.

<...>

Преподавателем русского языка и словесности был молодой, горячо преданный своему делу В.Я. Стоюнин; латинский язык был в руках одного из самых замечательных учителей своего времени Г.И. Лапшина. По греческому языку одновременно трудились В.Х. Лемониус и К.В. Кедров. У первого ученики приучались переводу греческих классиков прямо на латинский язык; второй заставил учеников полюбить чтение отцов церкви, в особенности Иоанна Златоуста, ораторское красноречие которого К.В. умел передавать в самой совершенной, увлекательной форме, ибо сам им увлекался.

Из педагогической биографии // Русская школа.
1897. № 3. С. 19 – 20.

Воспоминания педагога

О 1-й Московской гимназии конца 40 – начала 50-х годов

Латинскому языку я учился во II и III классах у Ивана Ивановича Лебедева, который был потом инспектором Калужской гимназии. Во II классе мы занимались этимологией, в III классе – синтаксисом. Нам давали заучивать краткие правила по руководству. Правила сопровождалась примерами. Грамматика в низших классах у нас была, если не ошибаюсь, Цумпта. Начиная со II класса, преподаватель нас много упражнял в переводе с русского на латинский на известные правила. Редкий класс не оканчивался тем, чтобы несколько учеников не были вызваны экспромтом, без приготовления, перевести по несколько фраз. В III классе для перевода с русского на латинский у нас были "Темы Дронке в переводе Кубарева". С латинского на русский во II классе мы переводили по какой-то хрестоматии небольшие, просто написанные рассказы. В III классе переводили Корнелия Непота. Мы громко, с расстановкою читали латинский текст. Учитель обращал строгое внимание на наше чтение, останавливал на неправильном ударении; потом заставлял делать конструкцию текста для перевода (*fac constructionem!*).

Переводили мы сначала буквально, слово в слово, затем нас заставляли переводить на хороший, по возможности литературный язык. После того спрашивали разбор: формы языка, синонимы; требовали непременно твердого, отчетливого знания всех форм, встречающихся в данном на уроке тексте. Давали нам постоянно, хотя понемногу, учить наизусть текст переводимого в

классе. Домашних письменных упражнений у нас почти не было. Учились мы у Лебедева охотно и с прилежанием, да и нельзя было не учиться, так как он был преподаватель очень требовательный; и мы у Лебедева делали вообще весьма хорошие успехи. Спрашивали нас очень часто, несмотря на большое число учеников в классе; редко проходило 2 урока, чтобы ученик остался не спрошен учителем. Если в каком-нибудь ученике Лебедев сомневался, то он имел обыкновение спрашивать такого ученика много раз сряду и, получая от него удовлетворительные ответы, – не ставить ему отметки и затем, поймавши ученика на не совсем хорошем ответе, – выставить ему во все клетки классного журнала отметки удовлетворительные вперемежку с неудовлетворительными. Без сомнения, все ученики Ивана Ивановича Лебедева должны помянуть его добрым словом; он вполне основательно подготовлял учеников по своему предмету для прохождения дальнейшего курса.

От преподавателя Лебедева перешел я по латинскому языку к Якову Васильевичу Смирнову, у которого и учился в V, VI и VII классах. Эта личность заслуживает того, чтобы на ней остановиться долее других. Я.В. Смирнов, "Московский Цицерон", родился в Погосте Омутце-Пестьянском, Влад. уезд. и губ., где отец его, Василий Федоров, был диаконом. Я.В. родился 9 декабря 1808 г. Учился во Владимирском духовном училище, где дана была ему фамилия Братолюбов и во Владимирской духовной семинарии, где за чрезвычайно приятную детскую скромность Братолюбова, ему дана была новая фамилия Смирнов. Как один из лучших воспитанников семинарии, Я.В. Смирнов был послан семинарским начальством на казенный счет во вновь открывшийся тогда в С[анкт]-Петербурге Главный педагогический институт, – это было в 1829 г. Я.В. находился

в довольно близком родстве с известным графом М.М. Сперанским. Близкие родственные отношения к графу немало помогли Я.В. в средствах самообразования: он имел всегда свободный доступ к богатой библиотеке графа. В Педагогическом институте Я.В. оставался 7 лет. Он был воспитанником Главного педагогического института лучшего его времени – времени директора Миддендорфа. Основательно подготовленный к званию преподавателя, награжденный при окончании курса серебряною медалью, он был определен попечителем Московского учебного округа графом С.Г. Строгановым старшим учителем латинского языка в Московскую 1-ю гимназию. Я.В. превосходно изучил свой предмет и был известен многими своими печатными трудами: им были составлены краткая и полная латинская грамматика; изданы с комментариями и словарем Саллюстий, Овидий, басни Федра; составлены руководства для перевода с русского на латинский со словарем и некоторыми особыми выражениями, заимствованными из классических писателей. В 1864 г. Яков Васильевич оставил службу в гимназии, а в 1868 г. скончался.

Яков Васильевич аккуратно являлся в класс; в высшей степени добросовестно исполнял свои обязанности; всегда спокойный, мягкий, ровный, он усердно занимался с нами. Никогда бывало не скажет он ни одного слова, не относящегося к уроку. До известной степени требовательный, он все-таки был добр к ученикам, но не искал у нас популярности (впрочем, в то время это еще не водилось между преподавателями).

Помню, что из прозаиков мы с ним переводили в V классе Цицерона *De amicitia*, в VI – Тита Ливия, в VII – Цицерона *De senectute*; из поэтов в V классе читали *Метаморфозы* Овидия, в VI и VII классах – Вергилия. И здесь, точно так же, как и в младших классах, от нас

требовали сперва перевода дословного; затем преподаватель добивался того, чтобы текст был нам вполне понятен; нескольких лучших учеников спросит бывало преподаватель объяснить какое-нибудь трудное место. Так и раздается мне его голос: "domine, как вы это толкуете, объясните нам всем". И мы бывало собирались по несколько человек вместе перед классом и сообщали друг другу, кто как понимает известное место. Выслушавши перевод и объяснение данного на урок текста, преподаватель непременно каждый раз, в заключение урока, сделает перевод сам, покажет ученикам, как надо передавать латинскую речь на правильную, изящную русскую. После перевода нас спрашивали грамматический разбор. Так называемой ныне реальной дисциплины, объяснений исторических и археологических, было мало. Мы никогда не видали в продолжение своего гимназического курса словарей для изучения классической древности; нам никогда не приносили в класс каких-нибудь научно исполненных исторических картин; в наше время у нас совсем не было в руках исторических атласов; в классах не висели исторические карты.

Давали нам и в старших классах учить наизусть отрывки из читаемого нами писателя. Это было очень хорошо для усвоения себе латинских оборотов, для приучения нас к чистой, классической латинской речи. Нынешних *extemporalia* у нас совсем не было. Нам просто назначался один или два урока в неделю, при четырех уроках латинского языка, на перевод с русского на латинский из руководства самого Якова Васильевича. Перевод наш был устный, а не письменный, и при таких не особенно усиленных занятиях латинским языком мы приобретали в гимназии весьма достаточные познания по этому предмету. Во всех

классах, на экзаменах, хороших учеников заставляли переводить с латинского не иначе, как экспромтом. Основательная подготовка для меня по латинскому языку в гимназии весьма благоприятно отозвалась при моем дальнейшем классическом образовании. Этим я несомненно обязан приснопамятному, высокоуважаемому Якову Васильевичу Смирнову. Вечная тебе память, высоконравственный, чистой прекрасной души, добрейший человек! Нам говорили, что Яков Васильевич, кроме церкви и службы, никогда никуда не ходил; весь свой служебный и ученый заработок раздавал своим бедным родным, оставляя себе немного на самое необходимое.

Яков Васильевич вел свои "дневные заметки", где хотел видеть ясное отражение своей нравственной личности со всеми ее слабостями и недостатками. По временам он делал из своих дневных заметок разные выводы, на основании которых начерчивал план для своих действий на будущее время.

Греческий язык у нас был для желающих. Ему можно было учиться и не учиться. Это была своего рода бифуркация. Учившиеся греческому языку, при окончании курса гимназии, получали чин XIV класса. Никем не руководимый, без всякого соображения, я поступил на отделение учащихся греческому языку, в то время как брат мой поступил на отделение математическое.

Деления учеников, в строгом смысле, впрочем, почти не было. Оба отделения проходили один и тот же гимназический курс; только одни ученики учились по-гречески, другие не учились, но зато имели несколько более распространенный курс математики, проходили тригонометрию, которой мы, греки, не проходили.

Учились мы греческому языку с IV класса, по три раза в неделю. В IV, V и VI классах я учился

по-гречески у Игнатия Андреевича Коссовича, магистра древней филологии Виленского университета, впоследствии доктора римской словесности и профессора этого предмета в Варшавском университете. Это был преподаватель, знающий свой предмет, живой, умевший возбудить интерес к своему предмету. В VI классе мы проходили кратко грамматику, не помню, по какому руководству. Переводили из хрестоматии Якобса.

Для изучения спряжений глагола, у нас была в руках книга, написанная самим учителем: "Греческий глагол в своем развитии", которую мы не совсем хорошо понимали и трудно усваивали. Греческого синтаксиса мы совсем не знали. Я даже не помню, чтобы Игнатий Андреевич им с нами занимался. Переводов с русского на греческий мы совсем почти не делали; *extemporalia* по греческому языку у нас совсем не были в употреблении. Хорошая сторона в наших занятиях греческим языком была та, что мы довольно читали авторов, приобретали навык в переводах с греческого яз[ыка] на русский. Особенно хорошо мы занимались Гомером; в V классе читали Одиссею, в VI – Илиаду. Учитель назначал нам приготовить перевод нескольких стихов, выслушивал данный нам перевод, затем остальное время класса переводил сам далее. Ни грамматических, а тем более реальных (исторических и археологических) объяснений учитель нам не давал. Мы учили наизусть много отрывков из Гомера. Наш знаток классического мира, знаменитый министр, граф Сергей Семенович Уваров, при одном посещении нашей гимназии, был поражен знанием наизусть многих мест из Одиссеи моего товарища Малинина, скончавшегося на месте директора Московского учительского института (об этом удивлении графа Уварова было тогда же напечатано в "Московитянин").

24-го сентября 1848 года министр народного просвещения граф С.С. Уваров осматривал Московскую 1-ю гимназию. При посещении гимназии он в низших классах предлагал учителям экзаменовать перед ним учеников, а во всех высших – экзаменовал сам из языков древних и новых и словесности, заставлял переводить, требовал объяснений; по русской истории и славянскому языку предлагал вопросы попечитель, а из математики – ректор университета Д.М. Перевощиков. Старший учитель Смирнов представил через директора изданные им книги: Овидия, Федра и руководство к переводам с русского языка на латинский. В классе греческого языка министр нашел 14-летнего ученика, по фамилии Малинин, который знал наизусть всю Одиссею. Каждое обозрение продолжалось от 2 до 3 часов. (Жизнь и труды М.П. Погодина. Н. Барсуков. Кн. X, стр. 139).

Когда мы перешли в VII класс, И.А. Коссовича перевели от нас инспектором Рязанской гимназии, а к нам поступил на его место, вторично пришедший в нашу гимназию, П.Е. Басистов. Мне особенно памятно, как он занимался с нами изучением различных греческих диалектов. Учил он по своим хорошо составленным запискам. Кратко указывал особенности диалекта, затем давал небольшой образец написанного на нем.

Нас учили, как умели; мы учились, как могли. Но мы учились по-гречески охотно. Никаких разговоров о пользе или бесполезности древних языков мы не сохранили. Мы просто учились тому, чему нас учили. Мы охотно готовы были исполнить всякую работу, предлагаемую нам преподавателем. Помню, как мы переводили с немецкого, бывши в V классе, словарь к Одиссее. Работа наша была издана преподавателем;

внизу страницы, где оканчивался труд одного ученика, была напечатана его фамилия. За это, за возбуждение самолюбия учеников, немало досталось нашему преподавателю от другого московского учителя греческого языка, впоследствии казанского профессора, Ордынского. Тем не менее хотелось бы теперь достать этот словарь, взглянуть на нашу работу.

Сведения наши по греческому языку, при окончании курса, были гораздо слабее, чем по-латыни. Мы крайне затруднялись, например, делать и довольно легкий перевод с русского на греческий. Однако мы оказались достаточно подготовленными к слушанию университетского курса по этому предмету. И за то спасибо нашим преподавателям!

Гимназия. 1888. Кн. II. С. 29 – 33.

В.Г. Авсеенко

О 1-й Санкт-Петербургской гимназии (1852 – 1855)

Преподаватели были разные, молодые и старые, годные и негодные; но все они были гуманные, в большинстве очень симпатичные люди, и я не сомневаюсь, что из моих товарищей никто не сохранил ни к одному из них никакого недоброго чувства. Они стояли решительно вне общего направления и скорее сами подвергались его давлению, чем давили нас. Иначе, впрочем, и быть не могло. Образованные люди тогда еще глядели на вещи одинаково, и не было той розни, которая в настоящее время разделяет и разъедает наши культурные силы. Университетская наука заключала в себе подразумеваемый протест против духа

реакции, царившей вне ее. Наши учителя были по большей части люди 40-х годов, вынесшие из стен университетов те гуманные идеи, которыми впоследствии характеризовали целое поколение. Я припоминаю, что в наших отношениях к ним, в наших подчас очень глупых шалостях, не обнаружилось ничего оскорбительного для них. Устраивая разные, иногда очень дерзкие неприятности гувернерам, эконому, учителям-иностранцам, мы всегда относились с безусловным и весьма замечательным уважением к русским учителям, в которых чувствовали людей иного, лучшего склада.

О 1-й Киевской гимназии и Киевском университете (1856 – 1859)

Очень ученые люди были также профессора классической словесности, гг. Диллен и Нейкирх. Обоих произвела дерптская почва. Диллена я знал раньше, он был назначен Пироговым директором первой гимназии, и этот выбор, как все выборы Пирогова, был вполне удачен. Трудно представить себе более добросовестного, гуманного, симпатичного педагога. К сожалению, он оставался немцем, и я это испытывал не только в гимназии, но и в университете. Оба дерптские питомца были отличные филологи, но в таком узком смысле, до такой степени вне связи с русским образованием, с русской литературой, с русской молодежью, что произошло очень странное явление: в гимназии, где учителя латинского языка, конечно, гораздо меньше знали, где мы сами, конечно, меньше сознавали научное значение древних языков - мы присутствовали на уроках латинского учителя с гораздо большим интересом, чем на лекциях немецких филологов. Помню, что когда уважаемый И.Я. Ростовцев (учитель Киевской 1-й гимназии)

рассказывал нам о жизни Саллюстия или Ливия, объяснял историческое и литературное значение "Катилинской войны" или комментариев Цезаря, мы слушали его положительно с наслаждением, в нас загоралось желание ближе войти в этот любопытный мир, полный таких ярких красок; а когда Диллен или Нейкирх излагали курс литературы или древностей, стараясь говорить настолько медленно, чтоб мы могли записать лекцию, – весь интерес к предмету пропадал. И это происходило не потому, чтоб нас затрудняла латинская речь профессоров – они умели говорить очень понятно, – а потому, что в их устах древность явилась, может быть, весьма близкою к их немецкому фатерланду, но весьма далекою от какой бы то ни было, хотя бы лишь литературной, связи с русской мыслью и жизнью.

Школьные годы: Отрывки из воспоминаний
Исторический вестник. 1881. № 4. С. 712, 728 – 729.

ЧЕТВЕРТЫЙ ПЕРИОД (1871 – 1901)

А. Никитин

А. Никитин обучался в одной из лучших Санкт-Петербургских гимназий конца 60-х – середины 70-х годов XIX века. В своем очерке "Из прошлого наших гимназий: Заметки классика 70-х годов" автор сделал попытку воспроизвести общую атмосферу, царившую в гимназиях этого периода. Не называя имен своих наставников, он повествует о методах их преподавания, результатах их деятельности, взаимоотношениях с учащимися. Так как учителя в то время нередко преподавали в двух-трех

гимназиях одновременно, то обстановка в разных классических гимназиях была приблизительно одинаковой.

Конечно, в неделю тринадцать классов классических языков – порция не малая. Но если откинуть письменные упражнения, которые были тогда весьма затруднительны, в остальном особой трудности языки не представляли. Огромный запас слов, имевшихся у нас в силу многолетней практики, помогал нам переводить *a livre ouvert* Вергилия и Гомера. – Мы редко готовились к классу дома – и довольно смело переводили Ливия и Цицерона, и Ксенофонта. Преподаватель, ставя тройку с минусом, выговаривал нам за плохие знания. Но если бы он знал, что наши ответы являлись совершенно неподготовленными и что мы, делая конструкцию, впервые по догадкам улавливаем смысл, слегка запинаясь о два-три полузабытых слова, – он должен был бы нам поставить пятерку. Когда число заданных к классу строк было прочитано, учитель предлагал взять дальше – и, к удивлению его, никакой разницы в ответах не чувствовалось. Т[аким] о[бразом], все внимание наше всецело должно было быть обращено на письменные упражнения.

Но в том-то и беда была, что для переводов с русского нужно было иметь специальное дарование, которого у большинства из нас не было. Требовательность в чистоте латинских оборотов доходила у нашего преподавателя до таких геркулесовых столпов, что им за ошибку считался оборот, заимствованный у Тита Ливия, на том основании, что Тит Ливий писал недостаточно чисто! А как же нам, полгода читавшим его "Ab urbe condita", было избежать его оборотов, набивших уже значительную оскомину?

При таких обстоятельствах пришлось прибегать к хитрости. "Шпаргалки" получали все более и более право гражданства. Это было замечено начальством и вызвало меру: работу за отдельными строго изолированными столами на выпускных экзаменах. Но изобретательность наша не дремала – и самые хитрые способы сообщения были изобретены.

Признаюсь, я лично не знаю способа, как можно заставить ученика сделать задачу или перевод самостоятельно, если он этого не хочет, или другими словами, не может, но, в то же время, должен сделать. Единственный способ – одиночное заключение в камеру без окон и щелей и без права выхода. Иначе, как зорко ни следи за учениками, всегда можно перекатить от одного стола к другому скомканную бумажку. Нельзя не поставить в экзаменационной зале воды, нельзя запретить пить ученику. Но нет ничего легче, как оставить под графином записку, а следующему взять. Выходить можно только под наблюдением сторожа или гувернера на несколько минут. Но кто же запретит поздороваться по дороге с маленьким гимназистом, оставить в его руке "шпаргалку", которую он передаст через пять минут, здороваясь с другим экзаменуемым. Кто мешает сделать греческий перевод хорошим классикам седьмого класса, после получения через рукопожатие русского текста, и переслать через полчаса этот перевод тем же путем в экзаменационную залу? Классики седьмого класса знают то же, что и восьмого, а, работая сообща, при помощи грамматики, они, конечно, могут сделать работу лучше своих старших товарищей.

<...>

Каждый хороший преподаватель более или менее любит свой предмет и хочет, чтобы его любил ученик. Между тем, заставить полюбить свой предмет учитель

не может. Учитель чех или немец требует часто безусловной точности в знании классического языка, а между тем сам плохо знает русский, который ему нужно было бы знать превосходно. Это незнание подрывает его авторитет среди учеников, которые думают: "Ты сперва сам выучись языку той страны, где тебе платят жалование, а потом требуй с нас знания мертвых языков". Для урегулирования отношений между учителем и учеником и создавалась должность классного наставника или воспитателя. К сожалению, этот превосходно задуманный посредник до сих пор не получил желанного воплощения. Классный наставник должен знать своих учеников со всеми их достоинствами и недостатками. Он должен знать их семейное положение, их способности, их предположения о будущем. Он должен быть их защитником в совете, он должен быть обязательным ассистентом на всех их экзаменах. Каждая дурная отметка ученика должна вызывать в воспитателе требование исправить эту отметку: учитель обязан переспросить ученика, а ученик обязан приготовить урок к следующему разу. Дурные отметки знаменуют первым долгом неспособность учителя, а не учеников.

Из прошлого наших гимназий: Заметки классика 70-х годов
Русский вестник. Т. 207, № 4. С. 69 - 71.

В. Шимкевич

Владимир Михайлович Шимкевич (1858 - 1923), зоолог, академик Российской АН (1920). В своих воспоминаниях о гимназии 70-х годов автор использует вымышленные фамилии.

Я поступил в гимназию в то переходное время, когда сменялся режим 60-х годов новым, которому по праву может быть присвоено наименование толстовского. С одной стороны, стояли дореформенные типы, мирно уживаясь рядом с продуктами либерализма 60-х годов, а с другой – надвигался не лишенный жестокости формализм нового направления, но не без примеси, однако, гуманных веяний, в возникновении которых виноваты были, конечно, не руководители средней школы, а всемогущее время. Сравнительно немногочисленные представители этого нового направления еще резче выделялись на фоне общего формализма и сухости. Надо, впрочем, иметь в виду, что наша гимназия была одной из лучших столичных гимназий и что она отнюдь не может служить средним типом для своего времени. Читая эти воспоминания, надо помнить, что мы имеем перед собой некоторого рода *optimum*, и, чтобы составить себе истинное представление о физиономии тогдашних гимназий, надо этот *optimum* разбавить пессимистическими показаниями лиц, испытавших сладость пребывания в гимназиях провинциальных и захолустных. Зато тем с большим правом недостатки нашей гимназии я могу рассматривать не как случайные, связанные с тою или другою личностью или с местными условиями, а как обусловленные господствовавшей системой и временем. Несмотря на исключительную память и способность к быстрой работе, все-таки я унес из этой лучшей из лучших гимназий воспоминание о чем-то мертвенно-давящем и мучительно-требовательном. Я был в гимназии в то ужасное время, когда число уроков латинского языка доходило до семи, а греческого до шести в неделю, когда выпитые чехи совершали над русским юношеством

зверства, кажущиеся теперь не совсем вероятными, когда из полусотни поступивших в первый класс гимназии доходило без перерыва до восьмого один-два человека. Да, это не преувеличение. Нас было в первом классе 60 человек, а дошли из них без остановки до восьмого класса только двое. Человек пять-семь отстало и докончило курс позже, а прочие — где они? куда делись? Этим никто не интересовался. Дореформенный элемент при моем поступлении в гимназию был представлен самим директором — Колосовым. Теперь он мне кажется обычным дореформенным чиновником, преисполненным излишнего сознания высоты собственного положения, а тогда он производил на нас впечатление настоящего громовержца.

С слегка обрюзгшим бритым лицом, напоминавшим бульдога, с мутным и в то же время юпитерским взглядом, под которым мы испытывали ощущение насекомого, пронзаемого булавкой, с очками, вечно поднятыми на лоб, и всегда с какой-то таинственной толстенной тетрадью, которую он держал в заложенных за спину руках, медленно, походкой театрального царя или жреца, двигался Колосов по классам, наводя тишину одним своим появлением. В сущности, в нем самом и в его отношении к нам ничего не было особенно страшного, но в классе он появлялся редко, говорил с нами еще реже, и его появление нас только пугало: мы вскакивали, вытягивались и замирали.

Торжественно и важно следовал директор, иногда останавливаясь для того, чтобы вызвать провинившегося и отправить его в карцер. Других общений мы с ним не имели. Так дело шло изо дня в день. Вдруг директор наш заболел и исчез. Мы, конечно, не были этим особенно огорчены, и его отсутствие отразилось

только в том отношении, что рекреации стали шумнее. Неожиданно мы узнали, можно сказать, потрясающую весть: директор наш уволен "по третьему пункту". Что это за пункт, конечно, для нас было совершенно неясно, но очевидно, что это было что-то совсем особенное, и мы почувствовали нечто вроде радостного или победоносного настроения. Вскоре мы услышали еще больше: директор был уволен за то, что допустил мошенничество на письменном экзамене зрелости, и допустил он его будто бы сознательно, а главное, будто бы даже не бескорыстно.

<...>

Гуманные люди были среди преподавателей и при новом режиме, но не они создавали общий фон. Фон этот представлял сочетание формализма, доходившего до мертвенности, со строгостью, доходившей до жестокости, и с классицизмом, доходившим до абсурда. В первом периоде¹ дореформенные элементы уже тем, что они неизбежно должны были мириться с существованием рядом с ними целой группы независимых людей, обнаруживали свою явную слабость и фактически бессилие. Во втором периоде формальные элементы давали всему тон и направление, а гуманные – лишь терпелись и допускались в качестве контрабанды. К услугам нового режима, не грешившего, может быть, во взятках, но имевшего достаточно грехов другого рода, была целая плеяда добровольцев.

Помню одного преподавателя греческого языка из семинаристов, который ставил единицу за незнание хотя бы одного из заданных к уроку слов и лепил эти единицы без различия: и первым, и последним

¹ Имеется в виду первый период пребывания автора в гимназии относящийся к концу 60-х годов.

ученикам – система, совершенно обратная системе Ипполита Павлова. Он спрашивал всех сразу с места. Это тогда называлось "прусской системой".

– Шимкевич! Фост?

Молчу

– Я говорю "фост"?

Молчу по-прежнему.

– Единица!

Оказывается, что грек, по обычаю некоторых губерний, вместо "хвост" произносил "фост", а так как в нашей губернии этого обычая нет, то я недоумевал и молчал. По счастью, этот смоленский грек куда-то исчез, не оставив у нас по себе сожаления о своем уходе.

Типичным, хотя, может быть, крайним выразителем этого нового направления явился у нас латинист Гр-к, чех по крови и деспот по природе. Вероятно, во внимание к этому последнему качеству он был сделан инспектором. Характерна была его фигура: при высоком росте он ходил, всегда согнувшись в поясице и наклоня все туловище вперед, а так как руки он при этом обыкновенно держал на животе и на лице его всегда блуждала гримаса, то он производил впечатление человека, у которого очень болит живот. Своей почти совсем оголенной головы он не поворачивал, а повертывался всем туловищем, вонзая в собеседника свои злые и острые, неподвижно устремленные глаза. Может быть, он и в самом деле был болен, но нам от этого не было легче. Получив наш класс после снисходительного С-ва, с которым мы встретимся дальше, Гр-к объявил, что мы ничего не знаем и для чтения авторов совершенно не подготовлены. О Горации нечего и думать. Надо изучать грамматику. И вот началось изучение этой интересной науки. Существовал латинский синтаксис Кесслера. Может быть, это был очень

хороший синтаксис, но в наших глазах он имел один громадный недостаток: после каждого правила следовало чуть не полстраницы примеров из разных авторов. Это были целые тирады, вероятно, очень и очень красноречивые и весьма искусно подобранные, но для нас от этих *flores latini* оставались лишь шипы.

На каждое правило мы должны были знать наизусть по одному, а иногда по два примера, и носить эти примеры в своей душе наготове во всякое время дня и ночи. Случалось, что месяца два после того, как правило и примеры эти были заданы и отвечены, вдруг Гр-к любопытствует: "А какой пример у вас в грамматике на это правило?" Это называлось тогда классическим образованием! Потом, когда я стал ближе к источнику знания, и притом знания настоящего, живого, плодотворного, я вполне ясно понял, какой фальсификацией и безнадежной мертвечиной угнетали наши юные души в гимназии. Гр-к тоже, впрочем, исходил из высокой цели: "Если вы будете точны в цитатах, то вы будете точны и в жизни". Вот, чтобы сделать нас точными в жизни, он, при помощи щедро расставляемых единиц и двоек, заставлял нас буквально зубрить этого проклятого Кесслера. Я, обладая хорошей памятью, переносил все эти чешские зверства довольно легко, и у меня еще оставалось достаточно времени, которое я мог тратить, смотря по настроению, то на чтение, то на менее душе-спасительные, но более оживленные занятия, которые уже процветали в старших классах. Но я видел, как под этим бременем бессмысленной и внушающей лишь отвращение непосильной работы изнемогали более слабые. Помню одного из моих товарищей – Д-скаго, чрезвычайно трудолюбивого, скромного, из бедной священнической семьи. У него были средние способности. Бедняга, чтобы выполнить эти нелепые и дикие требо-

вания, работал сверх сил, худел и таял на наших глазах. Дошел до седьмого класса и не стерпел: вышел из гимназии, вышел по своей воле всего за полтора года до окончания курса. Очевидно, что дальше не хватило сил. Гр-к отлично понимал, что я работаю далеко не изо всех сил, как бы это ему хотелось, и хотя я приводил в изумление на экзаменах знанием всевозможных исключений и исключений из этих исключений, но он хотел большего и постоянно давал мне дружеские советы читать авторов *privatim* и приходить к нему в праздничные дни для собеседований по поводу прочитанного. Я выслушивал эти советы, но авторов не читал и на квартиру к Гр-ку не ходил. Покуда он еще надеялся, что я воспользуюсь его спасительными советами, он обращался со мной довольно милостиво, но по мере того, как эта надежда пропадала, он становился злее, придирчивее и несправедливее ко мне. Все время между нами шла глухая и скрытая борьба: я учил ровно настолько, насколько он мог требовать для хорошей отметки без слишком явного нарушения элементарной справедливости, а он все время пытался превысить эти требования, опираясь на то, что я мог бы знать и лучше, и больше. В класс он вносил за собой какое-то гнетущее и томительное чувство. Все его ненавидели, и большинство боялось. Говорил он мало, но умел как-то особенно выразительно молчать. Это молчание, в связи с его странной фигурой и пронизывающим неподвижным взглядом, подавляло хуже всякого крика. Про него циркулировали между нами слухи, что он деспотически угнетал свою покойную жену и отравлял ее существование, а другие добавляли, что у него умерли уже две жены.

Вообще с его именем связывались разные мрачные сказания, вероятно сильно преувеличенные, но порождаемые, очевидно, его личными особенностями.

Возможно, что все это было и неверно, но он совершал на наших глазах с непреклонностью палача и с молчаливым спокойствием тюремщика другое ужасное дело: он методически убивал наши души. По счастью, это не всегда и не вполне ему удавалось. Гр-к был крайним выражением системы, доведенной до абсурда, но то обстоятельство, что он был терпим в течение целого ряда лет, показывает, что он не был все-таки в противоречии с этой системой и не был разительным исключением.

Однако и этот "человек в футляре" однажды высунул из него голову. Кто-то из нас так неудачно перевел фразу из Тита Ливия, что выходило, будто римляне были обрадованы поражением римского войска. Гр-к сначала замотал головой, заставил другого ученика поправить перевод, а потом, положив книгу перед собой, устремил свои глаза в пространство и, помолчав, спросил:

– А бывают ли случаи, когда подданные радуются поражению войска страны? – Мы, естественно, молчали.

– Конечно, бывают! Несомненно бывают! После битвы при Садовой многие австрийские подданные радовались.

Это был единственный случай, когда чешский патриотизм пробил маленькую брешь в заскорузлом футляре души Гр-ка. И то он позволил себе этот эксцесс, вероятно, в непоколебимой уверенности, что русскому юношеству не придет никогда в голову переносить это историческое наблюдение на родную почву.

У авторов классической системы была все-таки идея, оказавшаяся, правда, нелепой. Они думали, что, заставляя русское юношество изучать непреложные грамматические правила с не менее непреложными исключениями, они убедят юношество в незыблемости житейских правил и жизненных устоев нашего отечества

и в неизбежности всяких исключений, стоящих в связи с этими устоями. Думали они, что, заваливая юношество непосильной работой, они отвлекут его мысль от того, чем, по их мнению, не должен интересоваться благонравный юноша. Все это оказалось, правда, неправильно рассчитанным, и сама жизнь доставила блестящее опровержение этих хитроумных махинаций. Не спасал нас классицизм ни от чего. Начиная с шестого класса, мы зачитывались подпольной литературой. Читали все, что попадало под руку: и брошюры вроде Сказки о четырех братьях, пов[ести] "Хитрый механик", разрозненные номера журнала "Вперед" и "Анархию" Прудона. В седьмом классе один из учеников был исключен, а другой предусмотрительно вышел сам: при обыске у них было найдено по несколько экземпляров запрещенных изданий, а это уже подходило под понятие о "складе изданий". Один из них исчез куда-то, о другом поговорим после.

Не удержал нас классицизм и от интереса к естествознанию: в седьмом классе, прочитав писаревское изложение теории Дарвина, которое я до сих пор считаю лучшим из популярных изложений этой теории, я пошел и купил "Происхождение видов", определившее направление моей научной деятельности на всю жизнь.

На филологический факультет из нашего восьмого класса не поступил, кажется, ни один человек. Правда, и класс этот был немногочисленным: всего 12 человек.

Если у авторов классической системы была руководящая идея, то у большинства лиц, которым приходилось проводить ее в жизнь, не было ничего, кроме усердия. Гр-к еще носил подобие идейного облика или надевал его из приличия, а Кр., "Фост" и им подобные только старались и усердствовали на службе ради исполнительности и ей соответствующих наградений.

Отсюда и вытекал страшно формальный и бездушный характер всего преподавания. Когда, уже будучи натуралистом, я стоял посреди афинского Акрополя, невольно поражаясь дивной гармонией его развалин, или когда я бродил среди серых массивов Капитолия, удивляясь их вековой величественности, *par antithèse*, я вспоминал о наших преподавателях и удивлялся, как могло то, что создано этими двумя величайшими народами древности, преломляясь в тупых головах этих *quasi*-филологов, превратиться в орудие казни русского юношества. Не удивительно ли, что, получая в течение восьми лет так наз[ываемое] классическое образование, я не видел ни разу ни модели, ни хорошего рисунка Акрополя или Капитолия и впервые получил о них некоторые представления лишь тогда, когда увидал их в натуре. Вряд ли можно идти дальше в смысле отвлеченности преподавания и отвращения к конкретности. Для меня, как натуралиста, подобное преподавание – нечто совершенно непонятное и немыслимое.

Из гимназических воспоминаний //
Русская школа. 1906. № 1. С. 38 – 39, 49 – 53.

А.В.

*Древние языки в ряду общеобразовательных
предметов*

О самом преподавании у нас классических языков можно судить также и по испытаниям из них, когда с душевным трепетом, в мае месяце, ученики являются в класс и видят, как в их присутствии разрывается конверт, – им читают тот или другой "номер".

Это – тема по латинскому языку. В тексте, составленном окружным филологом, вся сила в правилах, в каждом свое исключение, в каждом предложении синтаксический оборот, в каждом периоде стилистическая тонкость. Прошло строго определенное время, и ученик подал работу. Учитель разыскивает в фундаментальной библиотеке автора, из которого был дан обратный перевод, берет работу ученика на дом, обкладывает себя словарями и грамматиками, и не мало сидит, пока исправит ошибки. То же повторяется у второго учителя и, наконец, у директора. Работа исправлена, испещрена красными чернилами и разными руками, взвешена, ошибки сосчитанны и рукопись отослана в округ, где ее опять сличают, сверяют и взвешивают и передают университетскому профессору для окончательной правки.

И вот оказывается, что ученик не знал ни прямой, ни косвенной речи, ни слов, ни оборотов, ни выражений!

У Цезаря, наприм[er], здесь стоит косвенная речь, а ученик ставит прямую; у Ливия – прямая, у ученика – косвенная; у Саллюстия одно, здесь другое, и т. д. А иногда, вместо miles попадается soldatus, вместо collega – comaradus, и т. под.

Мы нарочно сравнивали наши латинские темы с versions latines, диктуемыми по-латыни будущим бакалаврам (см. сборники Magais 1881 г., Ugi 1887 г., Tridon – Рйгоппеаи 1888), и нашли последние и серьезнее, и легче.

Конечно, преподаватели могли бы смягчить министерские программы, при применении их, сообразуясь с возрастом учеников, и с их способностями; но чаще находятся такие, которые, напротив, еще усиливают строгость уставов.

Вестник Европы. 1890, март. С. 158.

Н. Белозерский

Иван Александрович Порошин (псевд. Н. Белозерский) начал свою педагогическую деятельность в середине 80-х годов XIX века. Его мемуарно-публицистическая работа "Записки учителя" была опубликована в 1905 году, в период подъема общественно-педагогического движения, в разгар споров о дальнейшей судьбе средней школы.

В вопросе о желательных изменениях в организации нашей средней школы, занимающем в настоящее время общественное мнение России, слишком мало, нам думается, обращено внимания на одну чрезвычайно важную сторону дела: на господствующее недоверие к личным качествам педагогов, на излишнюю регламентацию их индивидуального творчества. При существующей постановке взаимных отношений между учителем и его ближайшим начальством – директором гимназии, личность учителя не только не защищена юридически, но и совершенно обезличена нравственно. Благодаря строгой регламентации, которая опутала за последние годы всю нашу школьную жизнь, преподавательская самостоятельность сведена до минимума, и роль учителя сводится почти исключительно к точному и беспрекословному исполнению циркуляров, предписаний и всякого рода программ. Вверяя школе свое подрастающее поколение, общество предъявляет к педагогу свои требования, гимназическое начальство свои, но иногда совершенно противоположные первым. Регламентация всего, что только входит в круг гимназического преподавания, доведена до предела, дальше которого идти уже некуда. Указываются не только часы уроков, порядок их, приемы преподавания, учебники, темы для

классных и домашних сочинений, даются даже готовые фразы, какие "приблизительно" преподаватель должен предлагать своим ученикам для переводов. Для какой-либо личной инициативы, индивидуального творчества тут совершенно нет места.

При таких условиях живое дело преподавания часто обращается в отбывание учительской повинности, сухое, чисто формальное, не согретое ни любовью, ни теплотой чувства. Все, что есть в педагогической среде независимого и оригинального, чуткого и отзывчивого на влияния времени, на запросы детской души, все это буквально задыхается в тяжелой атмосфере бумажного канцеляризма и казенщины. Более сильные духом, не выдержав такой атмосферы, в конце концов бросают учительское поприще и бегут от него, бегут во все стороны: в журналистику, на частную службу, в деревню. Остаются только те, кто или сумел вполне "приспособиться" к такой обстановке, или кому уже решительно некуда деться на белом свете. Большею частью это те живые трупы, которые способны сделать мертвым, убить самое живое дело жизни. И как это ни грустно, а надо признать, что, может быть, ни одна профессия не дает столько таких трупов, как учительский персонал наших средних учебных заведений.

В этом, по нашему мнению, одна из главных причин нынешнего неустройства школы, но в этом же и выход из него, спасение живого дела. Освободите прежде всего личность учителя от тяготеющей над ним излишней опеки, снимите канцелярские путы, сковывающие живое дело гимназического преподавания, и через каких-нибудь 10-15 лет вы будете иметь прекрасных педагогов, разносторонне образованных, любящих свое дело, уважающих свою профессию. Тогда явятся и новые методы преподавания, и лучшие учебники, и

живое школьное дело, взамен той скучной и тяжелой "учебы", какую представляет жизнь нашей современной средней школы.

<...>

Текущая журналистика, главным образом газетная, обогатилась за последние годы целым рядом так называемых "гимназических воспоминаний", авторы которых не жалеют темных красок для изображения в возможно мрачном освещении наших педагогов-классиков. В этих воспоминаниях, несмотря на их крайнюю субъективность, много горькой правды, но много и излишнего усердия, вполне, впрочем, понятного и, может быть, потому только до известной степени извинительного...

Отбросив все личное и субъективное, чисто случайное и анекдотичное, все, из чего состояли мелочи повседневной учительской жизни, я постараюсь дать читателям лишь самую общую характеристику тех учительских типов, с которыми мне пришлось в течение многих лет быть в близком и постоянном общении, в ежедневном соприкосновении.

Так как филологи составляют большинство, то с них я и начну речь. Университетские филологи (все это была молодежь в возрасте 30–35 лет), сравнительно со своими институтскими товарищами по специальности, отличались более разносторонним развитием и, пожалуй, большим внешним лоском, но зато у них совершенно не было ни тех знаний, ни той практической подготовки, какие имели филологи, получившие свое образование в институтах. Объясняется это, конечно, тем крайне странным обстоятельством, что на филологических факультетах наших университетов, готовящих будущих педагогов, совершенно не преподается ни педагогика, ни другие, тесно соприкасающиеся с нею предметы, тогда как в институтах, помимо основного изучения

специальных предметов преподавания, изучаются и самые методы их преподавания, иногда по довольно обширной программе, если исполнение последней находится в руках опытного и любящего профессора. Я не говорю уже о том, что при обоих историко-филологических институтах имеются, как известно, классические гимназии, что дает возможность познакомить студентов этих институтов и с чисто практическими приемами преподавания, которые педагогам университета приходится вырабатывать путем долгого личного опыта и разного рода педагогических экспериментов, отзывающихся довольно неблагоприятно на успешности их занятий с детьми.

Превосходя своих товарищей по специальности, выпускаемых университетами, более основательным знанием древних языков и других предметов историко-филологической группы знаний, филологи, оканчивающие курс в институтах, поражают в то же время крайней ограниченностью общего развития и почти полным отсутствием каких бы то ни было сведений, не относящихся к области избранной ими специальности. Ограниченность их в этом отношении до такой степени велика, что, напр[имер], в той же N-ской гимназии многие из учеников ее старших классов (VII и VIII) были начитаннее, развитее и в общем гораздо образованнее своих педагогов, преподававших им классическую премудрость и решительно ничего не знавших, ничем не интересовавшихся за ее пределами. Понятно, что при таких условиях не может быть и речи о каком-либо умственном и моральном авторитете подобных преподавателей в глазах более развитых воспитанников, не говоря уже о том, что и в местном провинциальном обществе, культурный уровень которого за последнее время сильно повысился, такие педагоги не могут

пользоваться не только влиянием, но даже простым уважением, составляющим неперемное условие для возможности оказывать подобное влияние. Объясняется только что отмеченная мною ограниченность, главным образом, закрытым характером историко-филологических институтов, узкой специализацией их учебных программ и полной их отрешенностью, если можно так выразиться, от требований окружающей жизни, от того широкого общественного потока, который течет мимо их наглухо запертых дверей и окон.

<...>

"Классики" как типы были, пожалуй, гораздо интереснее и "историков", и "славистов": мертвые ли языки способствуют этому, или тут действовали другие причины, но только нигде я не встречал столько чудачков, оригиналов и вообще "странных" лиц, как среди учителей латинского и греческого языков.

Почти у каждого из педагогов, преподававших в N-ской гимназии древние языки, была собственная, ему одному только свойственная "странность" или особенность в характере, в манере мысли, наконец, в чисто внешних приемах преподавания и отношения к ученикам. Дети, со свойственной им наблюдательностью, сразу подмечали в учителе такую особенность и закрепляли ее за ним метким и точным прозвищем или эпитетом. Такие "клички" имели все учителя, преподававшие в гимназии, но в то время как остальные учителя получали их более или менее случайно, по отношению к "классикам" присвоенные им клички совершенно заменяли в ученическом обиходе собственные имена и фамилии владельцев этих кличек. Так, одного из латинистов, отличавшегося идеальной точностью и пунктуальностью относительно времени, гимназисты называли не иначе, как "ходячие часы".

<...>

Другого педагога-эллиниста ученики окрестили "Пелеевичем" с первого же урока, данного им в гимназии, и вот по какому случаю. У него была мания "приспособлять" греческий текст к современным русским понятиям путем подбора quasi-соответствующих слов и выражений, и когда он начал переводить с учениками 7-го класса "Иліаду" Гомера (начало 1-й песни), то потребовал замены традиционного перевода "Ахиллеса Пелеева сына" словами "Ахиллея Пелеевича", как это принято с русскими именами по отчеству. С тех пор кличка "Пелеевич" так и осталась за этим учителем на все время, пока он служил в N-ской гимназии. Атридов надо было называть, по его мнению, непременно "Атреевичами", а дочь Алкиноя – "Алкиноевной". Невинная сама по себе, эта мания вызывала иногда гомерический смех учеников, когда под ее влиянием "Пелеевич" употреблял при переводе какое-либо не совсем удачное слово или выражение собственного производства; так, "воздух, дружно уживающийся с водной стихией", обращался в его переводе в воздух, "братающийся с влагой", и т.д. Стремлением сочинять собственные русские слова отличались особенно братья-чехи, которые, как я уже говорил в начале записок, составляли почти половину педагогического состава. Они не только безжалостно коверкали и калечили русский язык, но и решались вступать в пререкания с коренными русским из учеников, державших усомниться в возможности существования в языке какого-нибудь сочиненного ретивым чехом "русского" слова или выражения. На этой почве часто разыгрывались между классическими учителями и воспитанниками самые комические эпизоды и *qui pro quo*, значительно оживлявшие уроки мертвых языков. Те любопытные типы доброго старого времени, о

которых приходится теперь читать воспоминания в "Русской старине" или "Историческом вестнике", в мое время, разумеется, уже исчезли, но на смену их выступали новые "экземпляры", не менее интересные, чем и первые. И некоторые из них оказывались до такой степени занимательны и оригинальны, что ученики, не стесняясь, рассказывали, что они сидят на уроках такого "типа", точно в театре: "Как начнет сам (имя рек) переводить, так просто животики надорвешь от смеху, – до того весело..." А еще есть скептики, уверяющие, что древние языки скучные предметы...

Большинство учеников пользовались при переводах с латинского и греческого языков подстрочниками ("шпаргалки" тож); не брезговали ими, как ни отвратительны все такого рода подстрочные переводы, и многие из преподавателей, особенно молодые, не вполне уверенные в познаниях, вынесенных из университета. Приготовляться к своим урокам у себя на дому было некогда, потому что в эпоху господства в гимназиях пресловутых "экстемпоралий" все свободное от классных занятий время учителя уходило на исправление письменных ученических работ по древним языкам. До усовершенствования ли было при таких условиях в языке и методах его преподавания? ... И вот на выручку являются готовые переводы, правда, довольно безграмотные и бестолковые, но зато удобные в том отношении, что стоит только "пробежать" назначенное к уроку место – и готово дело ... Отсутствием досуга и непривычкой к серьезному кабинетному труду объясняется, вероятно, и то обстоятельство, что среди преподавателей наших классических гимназий почти нет имен, сколько-нибудь известных своими учеными трудами и исследованиями. В то время как, например, в Германии учителя-классики прославили себя целым рядом

капитальных исследований в области классической филологии, наши отечественные классики редко выступают в печати даже со статьями по частным вопросам школьной жизни, а в своей специальной классической сфере продолжают упорно довольствоваться чужими переводами и "комментариями" классических писателей древности, сделанными их западноевропейскими (главным образом немецкими) собратьями. То же самое равнодушие ко всякой научной работе приходится наблюдать в среде преподавателей и других предметов курса, хотя, может быть, и в меньшей степени, чем среди классиков.

Записки учителя. В 2-х частях.
СПб., 1905. Ч I. С. 17 - 19, 32 - 35, 54 - 58.

*Воспоминания о 3-й Санкт-Петербургской
гимназии 80-х годов*

Профессор *Н.Я. Чистяков*

В воспоминаниях моих первые годы гимназии оставили тяжелое впечатление. Это был период утрированного классицизма, видевшего задачей не усвоение мирозерцания классических авторов, а исключительно изучение самих языков, тонкостей их грамматики. Мы имели каждый день уроки латыни все 8 лет, а с третьего класса ежедневно и греческий язык. Мы усвоили грамматику этих языков так, что могли хорошо переводить не только с латинского и греческого на русский, но и обратно. Ценой невероятных усилий мы овладели этими мертвыми языками, свободно читали классических авторов, но, к сожалению, нас мало знакомили с духом

читаемых произведений, обращая внимание исключительно на форму. Лишь в старших классах, благодаря, может быть, всего более Кесслеру, некоторые из нас полюбили древних классиков и познакомились с античным миром, и то, главным образом, из уроков Я.Г. Гуревича.

Д.С. Мережковский

Гимнастика ума, полезный труд,
Направленный к одной великой цели.
Нам выправку казенную дадут
Для русского чиновничьего строя,
Бумаг, служебных дел и геморроя.

Честнейший немец Кесслер – латинист,
Заросший волосами, бородатый,
На вид угрюм, но сердцем добр и чист,
Как древние Катоны, Цинцинаты
И Сцеволы; большой идеалист,
Из года в год, отчаяньем объятый,
Всем существом грамматику любя,
Он нас терзал и не жалел себя.

Борис Кесаревич Ордин

Но первым из *dei maiores*, своего рода Зевсом или Юпитером, на преподавательском Олимпе гимназии моего времени был самый выдающийся преподаватель 3-ей гимназии – знаменитый в наших глазах латинист – Эрнест Эрнестович Кесслер.

Небольшого роста, широкоплечий, с умным лицом, обрамленным довольно густыми темными волосами, с

большим умным лбом и строгими, иногда на мгновение вспыхивавшими остроумием или насмешкою глазами, обыкновенно серьезно смотревшими сквозь большие золотые очки, Э.Э. Кесслер одним своим обликом производил на учеников самое дисциплинирующее влияние.

Его урока ждали с трепетом, иногда с замиранием сердца; но этот трепет происходил вовсе не от страха перед суровостью или строгостью, а был естественным явлением: природное достоинство, большие знания, вследствие этого большой авторитет преподавателя были вне сомнения. Он знал свой предмет великолепно. Известны его грамматика, синтаксис и особо изданные и обработанные для русских гимназистов старших классов "Radke's Materialien", т.е. особо избранные и составленные по Цицерону и другим классикам русские статьи, полные всяких грамматических и синтаксических трудностей, для перевода на латинский язык.

На уроках Э.Э. Кесслера не бывало ни шума, ни глупой возни, ни пререканий. С момента, когда дежурный по классу шепотом сообщал: "Кесслер идет!" все замолкало и приходило в порядок. Он входил в класс, легким движением глаз и головы приветствовал вытянувшихся для его встречи учеников, садился на кафедру, пробегал журнал, в котором делал установленные пометки, и сейчас же принимался за урок, который у него шел постоянно напряженным темпом, при сосредоточенном внимании большинства класса. Языков не распускали, а "favebant linguis", т.е. говорил только один отвечающий, а все прочие молчали.

Что значит "настоящий" преподаватель! Если бы вы пришли в тот же класс на урок закона Божия добрейшего, но не имевшего большого веса в глазах гимназистов

К.И. Ветвеницкого, или на урок физики В.А. Попова, не мало кричавшего на ленивых учеников и "кормившего" их единицами, вы бы увидели разницу.

За 100 лет. Петербургская 3-я гимназия:
Воспоминания, статьи и материалы
Пг., 1923. С. 94, 119 - 120.

А.А. Мусин-Пушкин

При графе Толстом не только мужская гимназия сделалась классической, но произведен был весьма удачный опыт проведения в жизнь и женской классической гимназии, а именно: в 1872 году была открыта полная женская гимназия С.Н. Фишер со всеми правами мужских правительственных гимназий при превосходном составе педагогов. Горячая сторонница классического образования, С.Н. Фишер стремилась "содействовать ускорению учебной реформы 1871 года и облегчить ее исполнение". "Приобщить матерей и воспитательниц к тому циклу познаний, на которых зиждется эта реформа, это самое лучшее подспорье ее, самый сильный ее двигатель", - писала она. По программе 1974 года, древние языки были введены в программу женских гимназий, но в качестве необязательных предметов, здесь же в гимназии Фишер они преподавались уже в объеме мужских гимназий и результаты достигнутые были блестящи. Я сам, благодаря любезности тогдашнего попечителя Московского уч[ебного] округа гр[афа] П.А. Капниста, имел возможность неоднократно посещать гимназию Фишер, удостовериться в этих блестящих успехах ее учениц по древним языкам и беседовал с Софьей Николаев-

ной, в высшей степени редко образованной женщиной, настоящим педагогом, которая внесла в свое педагогическое дело всю свою душу. По окончании курса, воспитанницы ее получали право преподавания всех предметов, а также и древних языков во всех классах женских и мужских гимназий, а таковых было значительное количество, так что можно смело сказать, что гимназия С.Н. Фишер много содействовала насаждению у нас классицизма.

Среднеобразовательная школа в России и ее значение
Пг., 1915. С. 104.

Е.В. Белявский

В 1876 году я был приглашен в известную классическую женскую гимназию г-жи Фишер. Это учебное заведение замечательно тем, что, следуя во всем программам тогдашних классических гимназий, оно не только не возбуждало ненависти к классицизму, которая господствовала тогда в мужских гимназиях, а, напротив, возбуждало к нему самый живой интерес. Школа пользовалась, как и теперь пользуется, сохраняя тот же характер, любовью учениц и полным доверием родителей. Ученицы этой гимназии принадлежали большею частью к образованнейшим московским семействам, и родители не находили ни обременения, ни изнурения их дочерей в школе, ни уменьшения какой-либо жизнерадостности. Напротив, находили, что здесь детям учиться даже легче и приятнее, чем во многих, по-видимому, самых не серьезных школах. И это в то время, когда гимназисты в мужских гимназиях стонали от трудности школы. Между тем

ученицы г-жи Фишер нисколько не отставали от гимназистов; письменные работы выпускного класса отправлялись в управление округа наравне с работами выпускных учеников. Одна только была особенность этой гимназии: во всех своих учебных распорядках она была вполне самостоятельна, а также и воспитательную сторону дела она распоряжалась вполне по своему усмотрению. Такую самостоятельность гимназия приобрела потому, что на первых порах пользовалась могущественным покровительством Каткова, который охранил и свой лицей от вторжения окружной инспекции, а потом, благодаря влиянию Каткова, она пользовалась покровительством и высшего управления Министерства народного просвещения. Но главное-то, конечно, в том, что эту самостоятельностью умело воспользовалась учредительница этой гимназии. Лучшие педагогические силы Москвы, а частью и силы ученые – профессора университета - охотно шли работать для этого учебного заведения под командой С.Н. Фишер. Поэтому приглашение к сотрудничеству в этом учебном заведении было для меня лестно и приятно. К сожалению, мне пришлось в нем работать не долго, не более двух лет: тяжелая болезнь, а потом необходимость сократить занятия заставили меня оставить это учебное заведение, с которым я, однако же, как и с 5-й гимназией, доселе не прерываю духовной связи.

Педагогические воспоминания. 1861 – 1902 гг.
М.: Вестник воспитания, 1905. С. 100.

В отечественной мемуарной литературе, к сожалению, почти отсутствуют воспоминания о преподавании древних языков в последнем – пятом периоде, то есть в начале XX века. Оно и понятно, ведь мемуары пишутся, как правило, на склоне лет. Многим ли выпускникам гимназий этого периода удалось дожить до преклонных лет, сколько из них оказались за границей? Наконец, мемуарные записки бывших выпускников и педагогов классических гимназий, даже если они и существовали, редко публиковались в советское время.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авсеенко В.Г. Школьные годы // Исторический вестник. 1881. №4. С. 707 – 734.
2. Адольф А.В. Главнейшие моменты в истории преподавания древних языков. М., 1895. 15 с.
3. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII – XIX вв.). СПб.: Изд. О. Богдановой, 1912. 340 с.
4. Андреевский И.С. Классическое и реальное образование. Глухов, 1900. 52 с.
5. Балталон. Ц. К реформе средней школы // Вестник воспитания. 1907. №4. С. 91 – 93.
6. Белинский В.Г. Литературные мечтания // Собр. соч.: В 9 т. М.: Худ. литература, 1976. Т. 1. С. 47 – 127.
7. Белозерский Н. Записки учителя.: В 2 т. СПб., 1905. Т. 1. 187 с.
8. Белорусов И. Репетиторство в гимназии // ЖМНП. 1879. Т. 204. С. 13 – 31.
9. Белявский Е.В. Педагогические воспоминания. 1861 – 1902. М.: Изд-во. ж. Вестник воспитания, 1905. 247 с.
10. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
11. Благовещенский Н.М. Педагогические заметки. СПб., 1860. 20 с.
12. Блонский П.П. Как мыслить среднюю школу? (Оттиск из ж. Вестник воспитания, 1916). №9. М., 1916. 48 с.
13. Блонский П.П. Классицизм и социализм // Гермес. 1918, август-декабрь. С. 212 – 213.
14. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблемы концептуализации развития педагогического знания в XX столетии // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. М., 1993. С. 10 – 15.
15. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7. М., 1991.
16. Бреаль М. Древние языки в среднем образовании. М., 1892. 99 с.
17. Васильева О.И. Профессиональное совершенствование учителя средних учебных заведений России второй половины XIX – начала XX века: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 205 с.
18. Васильев С.В. Элементарное обучение латинскому языку. Задача и условия элементарного обучения латинскому языку: Из циркуляра по

Московскому учебному округу. 1868 г. №7. М.: Унив. тип., 1868. 12 с.

19. Вахтеров В.П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Избранные пед. соч. / Сост. Л.Н.Литвин, Н.Т.Бритаева. М.: Педагогика, 1987. С. 148 - 162.

20. Вейсман А.Д. О концентрации учения // Русская школа. 1895. №4. С. 33 - 47.

21. Вейсман А.Д. По поводу вопроса о приготовлении учителей гимназии // ЖМНПр. 1894. №6. С. 11 - 21.

22. Вессель Н.Х. Учебный курс гимназии. Спб., 1866. 39 с.

23. Витошинский Е.М. Реформа классицизма или реформа средней школы? Варшава, 1901. 102 с.

24. Водозов В.И. Древние языки в гимназии // Избранные пед. соч. / Сост. В.С. Аранский. М.: Педагогика, 1986. С. 50 - 62.

25. Воейков П.Н. История классического образования в Европе.- Вып. 1. СПб., 1873. 156 с.

26. Галабутский Ю. Из недавнего прошлого наших классических гимназий // Русская школа. 1902. №4. С. 88 - 101.

27. Галанин Д. Д. Мысли и наблюдения по вопросу о средней школе. М., 1902. 44 с.

28. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

29. Гинтовт С.И. Беседы по методике латинского языка. СПб., 1910. 75 с.

30. Глотов С.А. Оптимизация содержания педагогической деятельности преподавателей классической гимназии в условиях развития региональной системы образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 1999. 21 с.

31. Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены. М., 1860. 13 с.

32. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. 587 с.

33. Григорьев С.С. Средняя школа по нашим законам. СПб., 1900. 96 с.

34. Грот Я.К. О классическом образовании. СПб.: Акад. наук, 1871. 12 с.

35. Гуревич Я.Г. К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классических гимназий. СПб., 1906. 59 с.

36. Давыдов И.И. Об изучении древних языков и преимущественно латинского. (Оттиск из ЖМНПр., 1856. № 8). СПб., 1856. 16 с.

37. Дебольский Н.Г. Чем должна быть русская общеобразовательная школа // ЖМНП. 1900. Ч. 330, Кн.7. С. 23 - 64.

38. Демков М.И. Курс педагогики для учителей институтов, высших

женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч.1. 4-е изд. М. Пг., 1915. – 354 с.

39. Демков М.И. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа. 1891. №2. С. 57 – 75; №3. С. 53 – 67.

40. Дмитриевский А. Желательная постановка экстермпоральных работ по древним языкам // Русская школа. 1893. № 9 – 10. С. 140 – 148.

41. Драгоманов М.П. Учителя идеалисты // Русская школа. 1908. № 5-6. С. 23 – 36.

42. Дрбоглав И.Ф. Опыт методики первоначального обучения латинскому языку. Курс I и II классов. Тифлис, 1884. 2.VIII, 171, V с.

43. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в. М.: Педагогика, 1987. 152 с.

44. Еленев Ф.П. О некоторых желаемых улучшениях в гимназическом обучении. СПб., 1889. 128 с.

45. Житомирский К.Г. Противники и защитники древних языков и желательная постановка их в наших гимназиях // Русская школа. 1898. №7 – 8. С. 94 – 117; № 9. С. 125 – 150.

46. Жмудь Л.Я. А.И. Зайцев и классическая гимназия // Абарис: журнал друзей Санкт-Петербургской классической гимназии. 2000, апрель. С. 12 – 15.

47. За 100 лет. Петербургская 3-я гимназия. Воспоминания, статьи и материалы. Пг., 1923. 252 с.

48. Зелинский Ф.Ф. Античность и классическое образование // Гермес. 1918. Сб. за первое полугодие. С. 17 – 34.

49. Зелинский Ф.Ф. Древний мир и мы. 3-е изд. СПб., 1911. 6 с.

50. Зелинский Ф.Ф. История античной культуры. Ч. I, II. М.: Изд-во т-ва И.Д. Сытина, 1915. 394 с.

51. Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности. М., 1898. 34 с.

52. Иванов А.Е. Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX – XX веков // Педагогика. 1999. №6. С. 83 – 91.

53. Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах // Вестник воспитания. 1906. №7. С. 109 – 135.

54. Игнатович В.В. По вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий // ЖМНП. 1867. Ч.134. С. 191 – 219, 526 – 614.

55. И.М. Несколько замечаний о планах и программах древних языков в наших гимназиях // Русская школа. 1893. № 12. С. 138 – 161.

56. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России / Отв. ред. А.Г. Неболсин. СПб., 1884. 257 с.
57. История Вятской гимназии за 100 лет ее существования. Вятка, 1911. 131 с.
58. История России с начала XVIII до конца XIX века / Отв. ред. А.Н. Сахаров. М.: АСТ, 1997. 543 с.
59. Казанова Е.А. Учителство средней школы как социально-профессиональная группа в русском обществе второй половины XIX века: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. С. 200.
60. Календарь Лицея цесаревича Николая. Вып. 1. М., 1869. 215 с.; Вып. 3. М., 1972. 144 с.; Вып. 4. М., 1873. 153 с.
61. Капнист П.А. К вопросу о реорганизации среднего образования. СПб., 1901. 107 с.
62. Капнист П. А. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 1. М., 1891. 203 с.
63. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. 2-е изд. пер и расш. Пг., 1915. 434 с.
64. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Спб.: Изд. О. Богдановой, б.г. 543 с.
65. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели // Русская школа. 1897. №2. С. 116 – 130; №3. С. 53 – 78.
66. Каптерев П.Ф. Основы классической школы // Русская школа. 1899. №11. С. 100 – 123; № 12. С. 98 – 115.
67. Катков М.Н. Наша учебная реформа // Русский вестник. 1879. Т. 141. С. 826 – 926.
68. К вопросу о педагогической подготовке учителей для средних учебных заведений и об улучшении материального их положения // ЖМНПр. 1899. №10. С. 11 – 42.
69. Классическое наследие и современность: Материалы и тезисы конференции 9 – 11 декабря 1992 года / Сост. А.И. Зайцев. СПб.: СПбГУ, 1992. 107 с.
70. Кирличников А.И. Педагогические очерки (1867 – 1888 гг.). М., 1890. 186 с.
71. Клоссовский А.В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России. Одесса, 1904. 52 с.
72. Князь Александр Илларионович Васильчиков. 1818 – 1881. Биографический очерк / Сост. А. Голубев. СПб., 1882. 156. 46 с.
73. Козлова Г.Н. Русская классическая гимназия как воспитательная

система (вторая половина XIX века): Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1996. 200 с.

74. Козловский Н.И. Нечто о древних языках. Киев: Имп. унив. Св. Владимира, 1913. 28 с.

75. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 242 – 476.

76. Кондратьева М.А. Аксиологические приоритеты развития отечественной гимназии. Глазов: Изд. дом Удмуртский университет, 1999. 100 с.

77. Константинов Н.А. Очерки из истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февральской революции 1917 года. 2-е изд., М.: Учпедгиз, 1956. 247 с.

78. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М: РАО ИТПИ МИО, 1994. 256 с.

79. Корнилов А.А. Курс истории России XIX века. М.: Высшая школа, 1993. 446 с.

80. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. унив-та, 1994. 62 с.

81. Кошелева О. Е. Античность в русской средневековой педагогической традиции // Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала Нового Времени. М.: АПН СССР, 1991. С. 97 – 113.

82. Кружок преподавателей древних языков. Отчет о деятельности кружка преподавателей древних языков в Москве. М., 1892. 31 с.; 1893. 15 с.; 1895. 10 с.; 1901 – 1910. 23 с.

83. Кулаковский Ю. А. Классические языки в русских гимназиях // Русская школа. 1889. № 1. С. 46 – 74; 1890. № 3. С. 63 – 74.

84. Кулаковский Ю. А. По поводу предлагаемого русского учебного издания классических авторов // ЖМНП. 1890. № 2. Ч. XVII. С. 100 – 108.

85. Куплетский М.А. Общеобразовательная школа в русском государстве. СПб., 1908. 83 с.

86. Леонтьев П.М. О классицизме, европеизме и народности. М., 1847. 16 с.

87. Лернер И.Я. Базовое содержание общего образования // Советская педагогика. 1991. №11. С. 15 – 21.

88. Лихачев Д.С., Благово Н.В., Белодубровский Е.Б. Школа на Васильевском. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

89. Любомудров С.И. Значение теории интереса в организации и методах преподавания в классической гимназии. М., 1898. 95 с.

90. Любомудров С.И. К вопросу о реставрации нашей классической школы // Новые идеи в педагогике: Сб. № 3. Средняя школа / Отв. ред.

Г.Г. Зоргенфрей. СПб.: Образование, 1914. С. 47 – 78.

91. Любомудров С.И. О подготовке учителей средней школы. М., 1898. 35 с.

92. Любомудров С.И. Опыт преподавания латинского синтаксиса индуктивным способом // Филологическое обозрение. 1896. Т. X, Кн. 2. С. 263 – 290.

93. Люгебиль К.Е. Наши латинские учебники // Журнал для воспитания. 1859. № 1. С. 98 – 111; № 2. С. 212 – 225; № 3. С. 265 – 274.

94. Люгебиль К.Е. О преподавании древних языков. СПб., 1884. 53 с.

95. Люгебиль К.Е. О преподавании латинского языка в наших филологических гимназиях и о новейших пособиях по этому предмету (Отгиск из ж. "Учитель", № 16 – 22). СПб., 1865. 38 с.

96. Маев Н. Из прошлого Второй Санкт-Петербургской гимназии // Русская школа. 1894. № 2. С. 29 – 39.

97. Масловский А.Ф. Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб., 1900. 275 с.

98. Материалы для истории и статистики наших гимназий // ЖМНП. 1864. Ч. 121, Отд. II. С. 129 – 174.

99. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб., 1865. 64 с.

100. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра народного просвещения. Пб., Пг., 1915. 547 с.

101. Машечкова И.Г. Проблема исследовательского подхода в обучении в русской дидактике конца XIX – начала XX веков.: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 198 с.

102. Меньшиков В. М. Российская школа в контексте европейского образования. Историко-теоретический анализ: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1996. 32 с.

103. Михневич В.О. Школьные типы 50-х годов // Русская школа. 1894. № 3. С. 29 – 40; № 4. С. 24 – 30.

104. Модзалевский Л.Н. Из педагогической автобиографии // Русская школа. 1897. № 3. С. 15 – 29; № 4. С. 38 – 61.

105. Н.А. О реформе школьного управления // Вестник воспитания. 1907. № 2. С. 164 – 177.

106. О введении новых учебных планов по древним языкам в

мужских гимназиях: Циркуляр Министерства народного просвещения попечителям учебных округов от 1 августа 1900 г., № 20085. Спб., 1900. 20 с.

107. О преподавании латинского языка по методу Пертеса применительно к учебным планам 1890 г. Министерства народного просвещения. Рига, 1890. 15 с.

108. Острогорский В.П. Из истории моего учительства. Как я сделался учителем (1851 – 1864 гг.). 2-е изд. СПб.: Изд. Н.В. Ельманова, 1914. 178 с.

109. Отчет о занятиях комиссии, учрежденной попечителем Кавказского учебного округа, для изыскания мер к улучшению преподавания древних языков в гимназиях и прогимназиях округа. Тифлис, 1882. 524 с.

110. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки. М.: Педагогика, 1979. 215 с.

111. Первов П.Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским. М., 1913. 583 с.

112. Петрова Г.В. Общеобразовательный курс латинского языка в структуре современного образования // Вестник университета Российской Академии образования. М., 1997. Вып. 8.

113. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные пед. сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 29 – 51.

114. Плетнева И.Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX века: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1997.

115. Погодин М.П. Школьные воспоминания // Вестник Европы. 1868. № 8. С. 605 – 630.

116. Подосинов А.В. Латинский язык в школе: История, задачи и методы преподавания. М.: Русское слово / ИМ ПЭТО, 1996. 96 с.

117. Попова Е.Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX – начало XX вв.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.

118. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий с объяснительными записками / Сост. К. Русанов. М., 1904. 240 с.

119. Программы, учебные планы мужских гимназий и прогимназий, утвержденные 20 июля 1899 года / Сост. П.Е. Горбунов. 2-е изд., М., 1893. 143 с.

120. Проект реформы средней школы. Доклад совещания образованного Государственной думой для разработки проекта реформы средней школы // Русская школа. 1912. № 7 – 8. С. 60 – 101; № 9. С. 40 – 74.

121. Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии. 1830 – 1880: Историческая записка / Сост. Д.Н. Соловьев. Спб., 1880. 423 с.

122. Равкин З.И. Современные проблемы историко-педагогических

исследований // Педагогика. 1994. № 1. С. 89 – 96.

123. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947. 195 с.

124. Робер А. Коренной недостаток средних учебных заведений в России // Русский вестник. 1859. Т. 23 (октябрь). С. 577 – 602.

125. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902. СПб., 1902. 785 с.

126. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика. 1990. 621 с.

127. Розин В.М. Философия образования: Предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI в. М., 1992. С. 31 – 49.

128. Савинова О.В. Развитие культурологического содержания исторического образования в отечественной педагогике и школе (конец XIX в. – 1917 год): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 26 с.

129. Сборники постановлений по Министерству народного просвещения. Т. I. СПб., 1864; Т. IV. СПб., 1871; Т. V. СПб., 1877; Т. VII. СПб., 1883.

130. Свод законов Российской империи. Ч. 3. Кн. 1. СПб., 1842.

131. Свод замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий. СПб., 1863. 630 с.

132. Семенов А.Ф. О преподавании греческого языка в современных гимназиях. Варшава, 1914. 37 с.

133. Сент-Илер К.К. Воспоминания казенного пансионера о третьей Санкт-Петербургской гимназии (1845–1852 гг.) // Русская школа. 1898. №3. С. 15 – 29; № 4. С. 30 – 47; № 5 – 6. С. 39 – 55.

134. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с. (Новое в жизни, науке, технике: Педагогика и психология, № 7).

135. Скворцов Н.Е. Об организме гимназии. Часть теоретическая. М., 1881. 98 с.

136. Скворцов Н.Е. О надлежащем приготовлении учителей гимназии. М., 1890. 72 с.

137. Степанов С.Л. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899 – 1905 гг.) // ЖМНП. 1907. № 1 (январь-февраль). С. 34 – 102.

138. Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Избр. пед. соч. АПН СССР. М.: Педагогика, 1991. С. 32 – 67.

139. Стулли Ф.С. Полвека тому назад. СПб., 1900. 54 с.

140. Съезд директоров гимназий и реальных училищ с 18 по 24 апреля 1913 года. Казань, 1913. 620 с.

141. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Вып. 1. Журналы комиссии. Спб., 1900. 422 с.
142. Труды Первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28 – 31 декабря 1911 г. СПб., 1912. 400 с.
143. Тюлелиев К.А. Образовательная ценность латинского языка перед судом современной педагогической науки. СПб. М., 1914. 23 с.
144. Устав, правила, программы и распоряжения по гимназиям ведомства Министерства народного просвещения / Сост. К.Б. Пенюнжкевич. Пг., 1916. 251 с.
145. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. Вильна, 1872. 151 с.
146. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. СПб., 1877. 150 с.
147. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 177 – 256, 309 – 317; Т. 2. С. 348 – 356, 364 – 372, 408 – 457.
148. Фаминский В.Н. Общие основы школьного комментария к древним авторам. М., 1893. 33 с.
149. Филонов А.Г. Преподавание древних языков в 50 – 70-х годах. Из воспоминаний старого педагога. СПб.: Мин.внутр. дел, 1899. 31 с.
150. Фогт К. Вопросы латинского преподавания. Ревель, 1889. 24 с.
151. Чалый М. К. Воспоминания // Киевская старина. 1889. Т. XXIV. С. 613 – 644; Т. XXV. С. 259 – 331; XXVI. С.149 – 187.
152. Черняев П.Н. Опыт методики преподавания латинского языка. Краткое практическое руководство для начинающих учителей. Ростов н/Д., 1916. 274 с.
153. Шафранов С.Н. О степени образовательности обучения латыни при нынешнем и при другом более русском направлении ее преподавания. Ревель, 1900. 295 с.
154. Шмид Е. История средних учебных заведений в России. СПб., 1878. 683 с.
155. Явдык Л.Н. Гуманитарное и реальное начала в средней школе. Два способа преподавания древних языков. Немецкое засилие и русская национальная школа. М., 1915. 40 с.
156. Якушевич П.Г. Недуги школьного классицизма и меры борьбы с ними. Дидактический этюд. Витебск: Губ.типо-литогр., 1896. 92 с.
157. Яновский К.П. Мысли о воспитании и обучении //Русская школа. 1898. № 9. С. 116 – 124; № 12. С. 103 – 121.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
ПО ДРЕВНИМ ЯЗЫКАМ

158. Адольф А.В., Любомудров С.И. Римский мир в картинках. Изд. 2-е испр. М., 1898. 143 с.
159. Арбатский Е., Тюлелиев К. *Vestibulum Linguae Latinae*. Пг.: Просвещение, 1916. С. X, 300 с.
160. Бредер Х.Г. Латинская хрестоматия. М., 1811. 158 с.
161. Вергилий. Энеида / Введение и комментарии И. Соснецкого. Изд. 2-е. М., 1885. 29, 20, 25, 96, 87, 4 с.
162. Вергилий. Энеида / Введение и комментарии Д.И. Нагуевского. Казань, 1891. 520 с.
163. Виноградов И.И. Грамматика латинского языка в объеме гимназического курса. СПб., 1887. X, 546 с.
164. Виноградов И.И. Практический краткий учебник латинского синтаксиса с упражнениями для перевода с русского языка на латинский для III, IV, V, VI классов гимназий. Изд. 3-е. СПб. М., 1895. X, 308 с.
165. Виноградов И.И. *Extemporalia* с русского языка на латинский для средних и старших классов гимназий. Изд. 2-е. СПб., 1895. VIII, 104 с.
166. Гедике Ф.Ф. Латинская хрестоматия. Изд. 3-е. М., 1844. 4, 302, 1 с.
167. Георгиевский М.А. Древнеклассические реалии. СПб., 1914. 121, 92 с.
168. Гинцбург Л.С. Краткий курс латинского синтаксиса. М., 1909. IV, 44 с.
169. Гофман К.К. Донат. Учебная книга латинского языка. М., 1847. IV, 524 с.
170. Зейденштюккер И.Г. Учебная книга латинского языка. М., 1839. 2, VI, 22, 170 с.
171. Зоргенфрей Г., Тюлелиев К. *Janua Reserata Linguae Latinae*. Пг.: Просвещение, 1914. VI, 262 с.
172. Кацман Н.Л., Ульянова И.Л. Учебник латинского языка для лицеев и гимназий. Ч. I. М., 1992. 128 с.; Ч. II. М., 1995. 190 с.
173. Кесслер Э.Э. Синтаксис латинского языка. Изд. 6-е испр. СПб., 1888. 295 с.
174. Корнелий Непот. Избранные биографии / Комментарии Л. Георгиевского. Под ред. Л. Георгиевского и С. Манштейна. Изд. 4-е. Ч. I, 2. СПб., 1898. 38, 85 с.
175. Кошанский Н.Ф. Латинская грамматика с примерами для чтения, изданная по руководству Бредера. М., 1811. 2, 282 с.

176. Краткая грамматика латинская в пользу учащихся латинскому языку российского юношества / Пер. Василия Лебедева. СПб., Имп. Акад. наук, 1808. XV, 339 с.
177. Кремер Я.И. Латинская грамматика с примерами и упражнениями. латинской хрестоматией и словарями латинско-русским и русско-латинским / Сост. Р. Кюннер и доп. Я. Кремер. Изд. 2-е. Ч. 1, 2. М., 1868.
178. Латинская грамматика с упражнениями, хрестоматией и словарями. составленная по Р. Кюннеру Я. Кремером и вновь обработанная С. Радецким. Этимология. Вып. 1. Изд. 10-е. М., 1898. 97, 18 с.
179. Ливий Т. Период царей / Введение и комментарии И.В. Нетушил. Царское Село, 1890. 68, 101 с.
180. Лопатинский Л.Г. Латинская книга для чтения. Изд. 6-е. Тифлис, 1911. 288 с.
181. Нагуевский Д.И. Учебные издания латинских классиков с русскими примечаниями. Изд. 2-е. Рига, 1889. 40 с.
182. Подосинов А.В. Щавелева Н.И. *Lingua Latina*. Введение в латинский язык и античную культуру. Ч. I. М.: Прогресс, 1994. 192 с.; Ч. II. М.; 1994. 256 с.; Ч. III. М.: Прогресс, 1994. 232 с.
183. Попов Д.П. Латинская грамматика, составленная по Цумпту. СПб.: Акад. наук, 1838. XII, 859 с.
184. Поспишил А.О. Краткая латинская грамматика для младших классов, гимназий и прогимназий. Киев – Одесса, 1910. VIII, 80 с.
185. Поспишил А.О. Латинская грамматика в объеме гимназического курса. Ч. 1, 2. Изд. 4-е. Киев – Одесса, 1916. 4, 164; 42, 8, 100 с.
186. Приселков А. Пособие для первоначального обучения греческому языку. Изд. 3-е. Тифлис, 1894.
187. Пропилей. Хрестоматия по древнегреческому языку / Пер. с немецкого В.П. Казанскене. СПб.: Классическая гимназия, 1993. 230 с.
188. Саллюстий. О Югуртинской войне / Комментарии Д.И. Нагуевского. Казань, 1884. XVIII, 124 с.
189. Санчурский Н.В. Краткая грамматика латинского языка. Ч. 1. Этимология, начальные правила синтаксиса. Изд. 14-е. СПб., 1912. 96 с.; Ч. 2. Синтаксис. Изд. 14-е. Пг.; 1915. 130 с.
190. Санчурский Н.В. Краткий очерк римских древностей. Изд. 6-е, пересм. Пг., 1916. 267 с.
191. Санчурский Н.В. Латинская хрестоматия. Ч. 1 – 2. СПб., 1912. XIV, 73, 32, 68 с.
192. Хольтерманн Х., Мользен И. *Janua nova*. Ч. 1 – 3. СПб.: Классическая гимназия, 1994. 192 с.

193. Цезарь Ю. Commentarii de Bello Gallico / Комментарии А. Адольфа. Ч. 1 – 2. Изд. 4-е. М., 1904. IX, 198 с.
194. Цезарь Ю. Commentarii de Bello Gallico et de Bello Civili / Комментарии П.Н. Изд. 2-е, пересм. и испр. СПб., 1876. XIV, 156, 13, VI, 97, 82 с.
195. Цицерон. Cato Maior de senectute / Комментарии Е. Чеховского. Изд. 2-е. СПб.: Об-во классической филологии и педагогики, 1885. 134 с.
196. Цицерон. Речи против Катилины / Комментарии И. Нетушил. Ч. 1 – 2. Царское Село, 1891. 50, 100 с.
197. Ювенал. Сатиры / Комментарии Д.И. Нагуевского. Казань, 1888. 229 с.
198. Якобс Ф. Латинская хрестоматия / Пер. с немецкого и предисл. В. Басова. М., 1868. 6, 192, 100 с.

Архивные материалы

Российский государственный исторический архив (РГИА), Фонд 733. Департамент народного просвещения; Фонд 734. Ученый комитет Министерства народного просвещения; Фонд 739. Комитет по рассмотрению учебных руководств при Министерстве народного просвещения.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

5

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

11

1.1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

11

1.2. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА

45

1.3. РАЗВИТИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОСНОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДРЕВНИМ ЯЗЫКАМ

77

ГЛАВА II.
РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ

111

2.1 РАЗРАБОТКА ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КУРСА ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ

111

2.2 ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

147

2.3 ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ

182

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

201

КРАТКИЕ БИОГРАФИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ
ОБ УПОМИНАЕМЫХ В РАБОТЕ
УЧЕНЫХ И ПЕДАГОГАХ

203

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
В МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

234

БИБЛИОГРАФИЯ

288

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА
ГРЕКО-ЛАТИНСКИЙ КАБИНЕТ® Ю.А. ШИЧАЛИНА

1. Фрагменты ранних стоиков. Том I, 2. Перевод и комментарии А.А. Столярова.
2. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). Перевод с французского А.И. Любжина, М.А. Сокольской, А.В. Пахомовой. 384 с.
3. Столяров А.А. Свобода воли как проблема европейского морального сознания. Очерки истории: от Гомера до Лютера. 208 с.
4. А. Адольф, С. Любомудров. *Orbis Romanus Pictus*. Римский мир в картинках. 146 с.
5. Туллий Цицерон М. Речь в защиту М. Целия. Составление, предисловие и комментарии А.И. Любжина. 79 с. (Серия "Ad usum scholarum")
6. Журнал "Греко-латинский кабинет". Выпуск 3. 2000. 127 с.
7. Полонская К.П., Поняева Л.П.. Хрестоматия по ранней римской литературе. Лат. тексты с рус. переводами и комментариями. 2-е изд. 301 с.
8. Хрестоматия по истории Древней Греции для средней школы. Составители Н.Н. Трухина, А.Л. Смышляев. 377 с.
9. Платон. Собрание сочинений. Том I. Апология Сократа. Греческий текст и перевод М.С. Соловьева. Издание подготовили А.А. Глухов и Ю. А. Шичалин. (Совместно с издательством "Les Belles Lettres"). 152 с.
10. Шичалин Ю. А. История античного платонизма в институциональном аспекте. 439 с.
11. О. Петрученко. Латинско-русский словарь. Репринт 9-го издания 1914 г.
12. Суини М. Лекции по средневековой философии. Вып.1 Средневековая христианская философия Запада. Авторизованный перевод с англ. А.К. Лявданского. 303 с.
13. Скобельцин А. Нарцисс, или мастерская взгляда. Перевод с франц. В. Илющенко. 355 с.
14. Прокл. Начала физики. Греческий текст с предисловием, переводом и комментарием С. Месяц. 115 с.
15. Христофорова Н.В. Российские гимназии XVIII–XX веков. На материале г. Москвы. 206 с.
16. Малинаускене Н.К. Введение в историю латинского языка (общие вопросы и доклассический период). 156 с.
17. Йегер В. Пайдейя. Том I,2. Перевод с нем. А.И. Любжина.
18. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли. Перевод с франц. Е.Ф. Шичалиной. 475 с.
19. Свт. Григорий Нисский. Послание о жизни святой Макарины. Греческий текст, русский перевод, вступительная статья, комментарии, указатели Т. Л. Александровой. 127 с.
20. В.П. Завьялова. "Каллимах. Гимн "К Артемиде". 112с.

21. М. фон Альбрехт. История римской литературы. I том. 695 с.
22. Карасева Т.А. Историческая фонетика латинского языка. Грамматический комментарий к латинским текстам VII-I в.в. до н.э. 256 с.
23. Первый псалом. Сборник переводов первого псалма на древние и новые языки и святоотеческих толкований на языке оригинала с параллельным переводом. 79 с.
24. Богословский вестник № 3, издаваемый Московской Духовной Академией и Семинарией. 433 с.
25. Д. Дилите. Античная литература. 287 с.
26. Л.А. Самуткина. Руководство для чтения Евангелия от Марка на греческом языке. 296 с.
27. А.М. Белов. *Agg grammatica*. Книга о латинском языке. 392 с.
28. А.Ч. Козаржевский. Учебник древнегреческого языка. Новое издание. 458 с.
29. С.А. Степанцов. 130 псалом в экзегезе Августина. 102 с.
30. Проперций. Элегии. Пер. А.И. Любжина. 271 с.
31. Древнегреческий язык. Начальный курс. В трех частях.
32. Столяров А. А. Патрология и патристика. 156 с.
33. М. фон Альбрехт. История римской литературы. Т. 2. 700с.
34. О.А. Седакова. Церковнославяно-русские паронимы. Материалы к словарю. 432 с.
35. А.Р. Фокин. Латинская патрология. Т.1. 362 с.
36. Д.В. Никулин. Метафизика и этика. 238 с.

ГОТОВЯТСЯ К ПЕЧАТИ:

1. М. фон Альбрехт. История римской литературы. Т. 3
2. А.И. Любжин. Римская литература в России. Приложение к переводу "Истории римской литературы" М. фон Альбрехта. Библиография основных трудов на русском языке.
3. Плотин. Трактаты. 1-11 (в хронологическом порядке). Перевод, вступительная статья и комментарий Ю.А. Шичалина.

КНИГИ МОЖНО ПРИОБРЕСТИ ПО АДРЕСУ:

Москва, Скрыбинский пер., 12/14 (метро "Проспект Мира")
или заказать по электронной почте:
info@mgl.ru
museumgl@rambler.ru

Приглашаем на сайт Греко-латинского кабинета Ю.А. Шичалина:
<http://www.mgl.ru>

Научное издание

Максимова Светлана Николаевна

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ
В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ
XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Монография

Редактор Демидова Л.Д.
Макет и верстка Сарабьянов М.В.

Подписано в печать 25.06.05.
Формат 60х90/16 Усл. печ. л.
Тираж 700 экз.
Заказ №

Издательство Греко-латинский кабинет®
Ю.А. Шичалина

129110, Москва, Скрыбинский пер., 12/14
тел./факс: (095) 680-92-41
e-mail: info@mgl.ru
<http://www.mgl.ru>