УДК 37.013

ВКЛАД ЗАРУБЕЖНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКА

© 2019 О. Н. Малыхина

Курский государственный университет
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №21», г. Курск

Зарубежные педагогические идеи, подвергаясь внимательному изучению и критике со стороны общественников, учёных, педагогов России, вносят вклад в развитие русской методики обучения чтению во второй половине XIX – начале XX в.

Ключевые слова: обучение чтению, зарубежное влияние, реформа образования

Обращение к различным источникам второй половины XIX – начала XX в. (циркуляры, протоколы педагогических советов и другие архивные материалы, а также монографии и периодика) выявляет, что передовые педагоги и общественные деятели России обращались к зарубежному опыту в вопросах развития читательского вкуса и опыта. Вот почему важно отследить педагогический опыт по решению задач формирования грамотного читателя, владеющего «искусством чтения», в России и за рубежом и определить влияние иностранной методической литературы на российскую методику обучения чтению.

Вопрос заимствования западных педагогических идей обсуждался в трудах передовых мыслителей во второй половине XIX – начала XX в. – В.Я. Стоюнина, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, К.Н. Вентцеля, Н.Ф. Бунакова, А.Н. Острогорского, Н.А. Рубакина. На страницах периодических изданий и монографий учёные рассуждают о возможности применения зарубежных идей и практик на русской почве. Это показал анализ следующих педагогических периодических изданий (случайная выборка): «Педагогическое обозрение» (№ 6–12 за 1869 г.), «Педагогический листок» (полная выборка с 1868 по 1901 г.), «Вестник воспитания» (1895–1901 гг.), «Образование» (1901–1916 гг.). Примечательно, что риторика высказываний существенно меняется от середины к концу XIX в. и получает новый отсвет в начале XX века, а затем вновь преображается в предвоенный и военный периоды. Современные исследователи (Р. Лейбов, А. Вдовин, М. Богуславский, В. Безрогов, Б. Ланин, С. Беленцов) касаются этого вопроса, осмысляя накопленный опыт по архивным источникам и периодическим изданиям.

Большое количество статей в педагогических журналах представляет сравнительную характеристику различных сторон педагогической деятельности в России и за рубежом по разным вопросам. Применительно к нашей теме заслуживает внимания критический разбор публикации Я. Папера «Народные библиотеки и читальни как предмет общественного благотворения», в котором рассматривается опыт Англии, Швейцарии, США, Германии в деле развития читательской активности граждан и отмечается необходимость пристального внимания к зарубежным успехам, более активной работе в направлении «развития чтения» на родине не только со стороны государственных и профессиональных структур, а (как за рубежом) с привлечением частных лиц, тем более … есть значительное количество «желающих неравнодушных лиц» [Педагогический листок. 1901. Кн. 4. С. 495–498].

Подробно описываются системы устройства образования за рубежом, в которых уделяется внимание обучению чтению: народный дом в Амстердаме [Там же. Кн. 5.

С. 563], общество для психического изучения детей в Париже, начальное образование в Трансваале [Там же. С. 624], детский суд в Нью-Йорке, женское образование в Японии [Педагогический листок. 1905. Кн. 1. С. 38, 48], международный конгресс по школьной гигиене в Германии [Там же. 1901. Кн. 2. С. 135], уроки бережливости в Брюсселе [Там же. Кн. 4. С. 306], вопросы общественного образования и воспитания на конгрессах Парижской выставки – из опыта Франции, Германии, Бельгии, Англии [Вестник воспитания. 1901. Ноябрь. С. 93–95], «О чтении книг» (перевод А. Волковой из Le Volume) [Образование. 1901. №2. С. 104].

Ключевая позиция выдающихся педагогов того времени – обучение должно вестись с учётом физиологии ребёнка. В периодике большое внимание уделяется этому аспекту. Библиографические списки полны трудов на иностранном языке и переводов. В аннотациях и книжных разборах зарубежных изданий указанной тематики можно встретить не только описание достоинств и недостатков научной работы, но и указание на актуальность, новизну исследования, а также внимание уделено вариантам перевода. Всё это свидетельствует о повышенном внимании к подобным сочинениям и желании глубокого, полного постижения представленных материалов. Вот только некоторые статьи и труды, представленные в указанных выше журналах, касающиеся вопросов обучения чтению: Т. Бенд «Нервная гигиена и школа» (пер. с нем.); В.Е. Игнатьев «Беседы по физиологии», труд, основанный на исследованиях Гертвига, Ферворна, Колли, Тиндаля [Педагогический листок. 1901. Кн. 2. С. 199]; Н. Пясковский «Естествознание и этика», где разбираются идеи таких учёных, как Дарвин, Геккель, Гексли, Уоллес, Г. Спенсер, Друммонд [Там же. Кн. 4. С. 487–494]; А. Трошин «Психологические основы процесса чтения (По новейшим экспериментально-психологическим исследованиям)», где не только взята за основу работа Эрмана и Доджа Psychologische Untersuchungen uber das Lesen auf experimenteller Grundlage (нем. и англ. Halle, 1898), но также представлена широкая библиография актуальных свежих изданий по данному вопросу) [Там же. С. 498-502]; рассказ об обществе для психического изучения детей в Париже [Педагогический листок. 1901. Кн. 5. С. 624]. Граф И. Россолимо, говоря о влиянии школы – в частности неправильной постановке чтения – на физическое и нравственное здоровье детей, ссылается на немецкие медицинские исследования и, приводя термины, даёт в скобках немецкие названия, очевидно, как более известные: например, «переутомление (школьная головная боль SchulkopРаботafschmerz)», а также в своих рассуждениях приводит высказывания Ф. Меланхтона, Монтеня, Руссо, Франка, Гуфеланда, фон Штейна, Песталоцци, Фр. Тирша, Фр. Фон Раумера, Паульсена, Лоринзера, Лапрада; Гете, А. фон Гумбольдта, Шлейермахера, Гербарта, Ф.А. Вольфа, Вайтца, Г. Фон Трейчке, отмечает внимание к этому вопросу императора Вильгельма II. [Там же. Кн. 3. С. 321–337; Кн. 4. С. 429–446]. Работа Л.Е. Оболенского «Смех у детей, его происхождение, развитие, формы, причины и значение», опирается на работу американского учёного Д. Селли [5, 1901г. Кн. 4, с. 261]. Теория эмоций Джонса-Ланге весьма популярна, поскольку педагоги связывают воспитательное значение чтения с «воспитанием чувств». О важности настроения, чувств, эмоций в деле обучения чтению пишет В. Вахтеров («Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения») [Образование. 1900. №12; 1901. № 1–2]. А. Виноградов анализирует работу француза Ф. Тома «Воспитание чувств», отмечая, что она «не даёт ничего нового», однако «хорошим языком» пересказывает уже известное, а также приводит хорошие примеры из беллетристики. Кроме того, «уверенность автора в важности эмоциональной сферы для развития душевного заслуживает только сочувствия» [Образование. 1901. №1. С. 62]. Удивляет и подробный разбор П.Ф. Каптеревым новых переводов. По работе Ж. Фонсегрива «Элементы психологии» отмечает прекрасный перевод, но считает

неприменимой на русской почве (поскольку автор слишком заботится о сохранении французской философской традиции), а значит – ненаучной: «В науке нужно заботиться об истине, а не о сохранении традиций…». Что касается «Очерков элементарной психологии» Дж. Т. Лэдда, то тут Каптереву не хватает подробностей и примеров. Положительным явлением считает он переработку труда А.Э. Брэма «Жизнь животных для юношества», поскольку были исключены части, написанные с чужих слов, и опущены вопросы «половых отношений».

Примечательно, что в отчёте о Международном конгрессе по школьной гигиене, прошедшем в Германии, отмечено количество участников: 121 из Германии, 322 из Австрии, 60 из России, в то время как, например, из Англии 48, 15 из Испании, ещё меньше из других европейских стран.

Безусловно, по количеству упоминаний в трудах русских учёных лидирующее положение занимает немецкая педагогическая система. По итогам своих наблюдений, а также после поездки в Гейдельберг А. Кирпичников пишет ряд статей, задачи которых – сравнить не только преподавание словесности в двух странах, но и положение немецкого и русского учителя. «В Германии, – утверждает автор, – дело воспитания и обучения поставлено несравненно лучше, чем у нас; там никто не жалуется на неясность задач преподавания», потому что программы регламентируют последовательность и объём изучаемого материала. Порядок во всём, несмотря на то, что программы по стране разные и даже в одном учебном заведении могут каждый год меняться [Кирпичников 1870: 67]. В России же неправильная постановка дела приводит к тому, что «ученик пишет каким-то детским языком или как иностранец, едва выучившийся говорить по-русски» [Там же]. Острейший из вопросов преподавания словесности (и по сей день) – ученические сочинения – также отражён в сравнении: «Учитель отнюдь не приходит в ужас, если он в сочинении ученика, готовящегося через два месяца окончить полный курс гимназии, найдёт несколько орфографических ошибок. Он подчеркнёт их синим карандашом и удивлённому путешественнику из русских педагогов скажет очень спокойно: «Да, это ошибки, ведь это со всяким может случиться». Он не поверил бы, что у нас за две такие случайности может быть закрыт университет для молодого человека, вполне развитого и безукоризненно знающего своё дело во всех других отношениях»[Там же: 67–68].

Говоря об обучении детей нравственности, К.Н. Вентцель в одноимённой работе утверждает, что, преследуя «одну из попыток разрешения современных задач нравственного воспитания», надлежит обратиться к опыту немецкого учёного Дёринга, обобщённому в «Настольной книге для родителей и воспитателей по учению о нравственности, основанному на природе человека». В частности, в этом труде отмечено, что с 13 лет должно вестись наглядное этическое обучение, «готовящее ко взрослой деятельности в виде изображения отдельных сторон и черт современной нравственной жизни в виде рассказов, стихотворений и т.д.» [Педагогический листок. 1901. Кн. 5. С. 551–562].

Заслуживает внимания и письмо из Германии Б. Флита, где очевидно восхищение немецким внешкольным воспитанием: «больше чем школа учит народ разумному, доброму, вечному и больше чем политика делает Германию впереди Европы» дало это воспитание, по мнению автора. С 1871 г. немецкое Общество для распространения в народе просвещения содействует *национальному* [курсив автора] воспитанию, о котором говорил И. Г. Фихте, отождествляя понятие «национальный» с категорией внесословности. В самом деле, разве величайшие произведения немецкой (равно как и русской) литературы имеют сословный характер? «Народный учитель, спасши Германию, поставил её на недосягаемую высоту», – заключает Б. Флит [Там же. С. 339–350].

Не менее важным оказалось для русских словесников анкетирование немецких школьников педагогом Плехером, посвящённое войне и книгам о войне [Педагогический листок. 1916. Кн. 2. С. 53–59].

Не остаётся без внимания актуальный в России вопрос цензуры. Г. Гроссман, не проводя формально никаких аналогий, очень тонко анализирует «всегда волновавший немцев» вопрос «полицейско-административного регулирования литературы и искусства» («Немецкая цензура в прошлом и настоящем») [Образование. 1901. №2. С. 18–29].

Говоря о системе образования в Англии, чаще всего ссылаются на работы т.н. моралистов (Смайльс, Гиббон, Карлейль, Леббок, Маколей), утверждавших полезность чтения, поскольку именно оно «вводит вас в лучшее общество». Пропагандируется завязывание отношений с английскими обществами, озабоченными вопросами семейного воспитания, – предлагается взять у них принципы наглядности, естественности, самостоятельности. Однако наши мыслители против педантичности англичан, «хотящих втиснуть наблюдательность в рамки», а также против развития в детях «честолюбия в нежелательном направлении», проявляющегося, например, за счёт публикации и прославления работ и имён «маленьких сотрудников» английского «Родительского обозрения» [Педагогический листок. 1901. Кн. 2. С. 367]. На Комиссии по вопросам семейного воспитания Г.И. Россолимо с горечью говорит о том, что русские педагоги должны «обратиться в цветущее общество, где жизнь бьёт ключом, а у нас так много канцелярщины и доктринёрства и мало живого дела». Председатель комиссии Ц.П. Балталон отметил такие «главные направления английской и европейской педагогики», как эксперимент и наблюдение за ребёнком, и уверил, что Комиссия тоже старается работать в этом направлении [Там же. С. 371].

А. Тихий, повествуя о своей методике обучения чтению «Часы рассказов», обращается к трудам англичан Э. и Д. Партридж «Как и что рассказывать детям в школе и дома» (опубликован в Москве в 1914 г.) и С. Брайэнта «Как и что рассказывать детям?» (Петроград, 1914 г.) и предлагает их принципы (предварительное изучение аудитории, хорошее знание и понимание («видеть, что рассказываете») учителем своего рассказа, требование, чтобы рассказ ученика становился продолжением и развитием рассказа учителя) и тексты пропустить «через призму русской школы и оставить то, что не чуждо нашему пониманию» [Там же. 1905. Кн. 6. С. 345–356].

В. Вахтеров пишет о принципах объяснительного чтения, которое в том числе содействует главной задаче школы – подготовить ребёнка к самообразованию. Главным знатоком в деле самообразования он называет Джона Стюарта Милля, требовавшего добиваться ясного понимания слова, предложения, прежде чем их принять, а также Джона Локка, отмечавшего, что чтение – это просто «собрание сырых материалов», а размышление «обтёсывает брёвна… и возводит здание» [Образование. 1901. №1. С. 101–102]. Однако отмечаются и положительные стороны в распространении книг в России: «…мы, слава Богу, отстали от высокоразвитой прессы запада, в частности Англии, где ни один автор не смеет издать книги без разрешения синдикатчиков-издателей», таким образом обеспечивших полную власть над книгой и газетой [Там же. С. 43].

Идеи французских просветителей вызывают сочувствие В.Я. Стоюнина, однако, желая их распространения в России, он сожалеет об их неверном понимании или применении. Он считал, что, знакомясь с крупными культурами Европы, можно от «рабского поклонения» одной нации, одной культуре прийти к универсализму, а от него — и к национальным идеалам [Стоюнин 1991: 112].

Восхищение вызывает у российских общественников школа Э. Демолена: Очень дорого, много затрат на содержание, но надо взять принципы: обращать большее

внимание на индивидуальные склонности учеников, не пренебрегать физическим развитием, придать преподаванию более живой и наглядный характер, переводить по каждому предмету с курса на курс, а не из класса в класс по всем предметам, объединяя такое обучение социально и нравственно значимым чтением. Таким образом, создаётся система обучения, в основе которой личность учащегося, а не те «бездушные условности и мёртвые циркуляры, в жертву которым приносится живая личность и под влиянием которых калечится натура идущего нам на смену молодого поколения» (Родзевич) [Вестник воспитания. 1900. Декабрь. С. 224–228].

Интересен опыт сравнения американской и русской систем образования. «Американская жизнь и воспитание» имеет главной целью самообразование. Для этого с самых ранних лет с ребёнком обращаются как со взрослым, что рождает чувство ответственности. Запрещено только ничего не делать, вот почему в Америке рано начинают бизнес, без помощи родителей. Постижение широты жизни происходит через путешествие, а не черпается из книг. Вот почему, следует вывод, американцы так мало развиты интеллектуально, но ученики никогда не забывают то немногое, что выучили [Образование. 1901. №1. С. 61–81]. Однако даже в такой прагматичной стране существует национальная лига рассказывания сказок в отличие от России [Педагогический листок. 1901. Кн. 2. С. 345].

Также заслуживает внимания статья Ю. Веселовского «К характеристике современной шведской литературы», утверждающая, что в отличие, например, от французской литературы, где «всё старые сюжеты и идеи перепеваются», скандинавская и русская словесность – «волшебный ключ», вода которого даёт силу, бодрость, энергию, вдохновение. Вот почему именно эти произведения завоёвывают мир. Во Франции же – делает автор укол – «противников много, желающих оградить от скандинавских и русских авторов, доказывая что все их сюжеты взяты из французских» [Образование. 1909. №5. С. 58]. У нас тоже интересуются, но плохо, что чаще всего с немецких переводов, однако уже можно говорить о шведском влиянии на русскую беллетристику, затмевающем немецкое [Там же. С. 57–77] (см. также его же стать. «Ревизор» в шведском переводе» в журнале «Русские ведомости 1909, №6).

Н. Каринцев обрушивается с критикой на петербургских подражателей организаторам европейских выставок детских книг. «Такие выставки систематически и повсюду устраиваются в Европе и служат там для пользы дела. Эти выставки показывают *действительный* [курсив автора] успех дет. литературы, помогают *ориентироваться* среди массы книг, ежегодно выпускаемых на рынок, служат надёжным руководителем при выборе *хорошей* и *здоровой* духовной пищи для детей, ибо прямо указывают на неё, – одним словом, в Западной Европе они *облегают* трудное дело воспитателя, в этом их главная задача». Но устроители петербургской выставки «не имели ни цели ни организации» – груда наваленных старых непроверенных книг – «в любом книжном магазине больше порядка» [Образование. 1909. №5. С. 54–56].

Зарубежные педагогические идеи, подвергаясь внимательному изучению и критике со стороны общественников, учёных, педагогов России, вносят вклад в развитие русской методики обучения чтению во второй половине XIX – начале XX в. В проекте реформы образования П.Н. Игнатьева 1915–1916 гг. нашли отражение рекомендации, выработанные как российскими педагогами, так и зарубежной психолого-педагогической мыслью Европы и особенно США. Это и участие общественности в административном управлении школой, предоставлении школе автономии, утверждение необходимости введения всеобщего, бесплатного и обязательного начального образования, совместное обучение детей [Хрестоматия… 2016: 299]. Заинтересованные в качественном реформировании системы образования

люди отмечали положительные факторы, делавшие системы других стран успешными: финансирование (государственное и частное); обустройство школ (большие, светлые помещения, в природных зонах, чистота, малая наполняемость классов); уважение к личности (нет наказаний, нет оценок, нет домашних заданий, единого курса для всех); высокая оплата труда педагогов и свободное время, самообразование; опора на научные знания по психологии, истории и гигиене; систематичность и потому плодотворность работы. Однако осознание, что по-настоящему полезны могут быть только те заимствования, которые согласуются с традициями конкретного народа, конкретного исторического периода, без нарушения экономических и культурных особенностей того или иного государства, заставляло педагогов и общественных деятелей искать свой уникальный путь развития системы образования. «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву», – утверждал К. Д. Ушинский [Ушинский 1954: 354].

Работа подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 16-06-00531

Библиографический список

Вестник воспитания (1895–1901 гг.)
Образование (1901–1916 гг.)
Педагогический листок (1868–1901 гг.)
Педагогическое обозрение (№№ 6–12 за1869 г.)

Кирпичников А. О преподавании отечественного языка и словесности в немецких гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения.1870. № 5–6. С. 66–80.

Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра народного просвещения. Пг., 1915.

Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Учпедгиз, 1954.Т. 2: Вопросы обучения. 734 с.

Хрестоматия по истории педагогики / Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина, сост. М.: Правда Севера. 2016 г. Т. 1. 718 с.

Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / редакторы тома А. Вдовин, Р. Лейбов. Тарту, 2013. 345 с.