

него педагогического образования в Марийском крае, которое мы предложили в ряде лекций по курсу «Краеведение с методикой преподавания».

Исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- В 1920-1941-е гг. наблюдалась положительная динамика развития системы среднего педагогического образования в Марийском крае, что находит свое подтверждение в росте числа педагогических техникумов и количества выпускаемых ими учителей, а также уровня их профессиональной подготовки.

- Для деятельности педагогических техникумов Марийского края в 1920-е – начале 1930-х гг. был характерен учет региональной специфики педагогической деятельности: высокая степень неграмотности населения, необходимость построения национальной системы образования с преподаванием большинства предметов на марийском языке, потребность в национальных педагогических кадрах.

- В 1930-е гг. установление командно-административной системы управления образованием подчиняло содержание и структуру образования в стране принципам классовости и партийности, что вело к обезличиванию этнических черт многонационального населения региона, существенно обедняло национальный компонент подготовки марийских учителей.

- Генезис содержания профессиональной подготовки слушателей педагогических техникумов, представленный в учебных планах и программах 1920-1930-х гг., отличался неоднородностью и противоречивостью, что было вызвано в первую очередь его жесткой идеологической регламентацией, не всегда положительной динамикой развития таких основополагающих принципов педагогической подготовки, как научность, системность, историческая преемственность.

- Технологии обучения, использующиеся в практике подготовки марийского учителя в 1920-1941 гг., находились в тесной взаимосвязи с содержательным компонентом учебных планов и программ педагогических техникумов, что влияло на динамику приоритетных соотношений между теорией и практикой в структуре среднего педагогического образования.

- Результаты систематизации и обобщения опыта, сложившегося в этот весьма противоречивый по своим тенденциям период развития среднего педагогического образования, приобретают особую значимость в современных условиях модернизации национального образования и должны занять значимое место в подготовке современных учителей в виде отдельного спецкурса или блока тем.

УДК 37.0

И. В. Синюшина

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО
И РЕАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ
XIX в. И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РАБОТАХ К. Д. УШИНСКОГО**

Изменения в школьном деле, как правило, происходят не только из-за педагогической необходимости, но и в связи со многими политическими,

экономическими и социальными обстоятельствами. Разработкой вопросов реального образования в России во второй половине XIX в., как и созданием первых реальных учебных заведений, занимались преимущественно чиновники, чьи решения не всегда оправдывались педагогическими мотивами и совпадали с мнениями большинства педагогов того времени. Научно-педагогическое рассмотрение проблем реального образования началось только к концу XIX в. благодаря осмыслению накопленного опыта в области содержания, организации и методов обучения в средней школе в целом. Поэтому можно говорить, что первые годы существования учебных заведений реального типа стали годами проб и ошибок в деле совершенствования организации среднего образования в России.

Русские педагоги и общественные круги постепенно пришли к признанию необходимости существования различных типов средней школы, но обосновывали свою точку зрения по-разному. Так Н. И. Пирогов, с мнением которого впоследствии согласились другие деятели просвещения, указывал на социальные корни этой проблемы. В сословном обществе наравне с классическими гимназиями, которые готовят интеллектуальную элиту страны, должны были существовать и такие средние школы, в которых могли бы обучаться дети из средних и низших сословий. Именно для них нужно было создать учебные заведения с иным, по сравнению с классическими гимназиями, учебным курсом, после окончания которых они могли бы активно участвовать в жизни общества. П. Ф. Каптерев, например, считал, что приоритет в развитии должен получить тот тип образования, от которого зависит могущество нации: «Народ не просвещенный есть в то же время народ бедный, народ нищий. Экономическая зависимость, подчинение иностранцу есть удел невежественного народа, который вынужден много работать, но мало получать».

Кроме того, **не вызывала сомнений экономическая необходимость создания учебных заведений реального типа, так как промышленный подъем, начавшийся в 60-х гг., требовал большого числа людей, способных на разных уровнях управлять и руководить различными видами производства.** Более того, часто звучало, что развитие реального образования напрямую связано с экономическим благосостоянием и процветанием страны.

Вместе с тем, многие считали, что в вопросе становления реального образования не последнюю роль играет политика. Так, революция 1848 г. во Франции повлияла на ослабление интереса к классицизму в России, в результате чего в гимназиях началось изучение естественной истории и законоведения, о чем уже говорилось выше. По мнению К. Д. Ушинского и Е. Шмида, причина достаточно продолжительного господства классицизма в Западной Европе не психологическая, состоявшая в признании высокой ценности изучения произведений древних авторов для развития подрастающих поколений, а историческая.

Развитие наук заставило Западную Европу обратиться к духовным сокровищам древних, а чтобы овладеть ими, пришлось изучать древние языки. Одновременно древние языки и античная литература получили распространение в школах, являясь единственным источником знаний. По мере того, как наиболее ценное из классического литературного и научного на-

следия переводилось на современные языки, появлялась возможность ознакомления с древней литературой и историей без знания древних языков. С другой стороны, постепенно выросла и окрепла своя, новая, западноевропейская наука, появилось свое искусство. Таким образом, «древность» потеряла свою актуальность для новой Европы и превратилась лишь в предмет исторических исследований.

Для России латинский язык и ранее не имел того значения, которое придавали его изучению в Европе. Более того, И. А. Вышнеградский, например, полагал, что в России, в силу особенностей ее исторического развития, о господстве классического направления в среднем образовании стало возможным говорить только после 1871 г., так как русские гимназии начала и середины XIX в. по сравнению с прусскими классическими гимназиями имели реальный характер. Поэтому, если на Западе реальное образование пробивало себе дорогу, то в России оно было поставлено в «оборонительное положение».

Некоторое время в России господствовало мнение о том, что реальное образование фактически является отрицанием классического, т. е., классическое и реальное образование являются разными типами общего образования, преследующими совершенно различные цели. «Первый из них – классический – ведет к чистому знанию, к научным занятиям философского, отвлеченного характера. Другой – реальный – к прикладному знанию, к приложению научных знаний к технике и промышленности в различных ее сферах». Определению цели реального образования мешало заблуждение, связанное с тем, что этот вид общего образования многими педагогами воспринимался как прямое продолжение и воплощение теории материального образования. Вследствие этого известный историк-западник Т. Н. Грановский, например, считал, что реальная школа «...торопится снабдить юношу как можно большим количеством разнообразных сведений, как бы внушая ему тем, что в жизни некогда учиться, что он должен взять на дорогу такой запас учености, которого было бы достаточно до конца его земного странствования». Иначе говоря, многие видели задачу реального образования в получении как можно большего объема полезных знаний из различных областей науки.

Корни такого подхода лежали не только в противостоянии теорий формального и материального образования, заключавшемся в том, что теоретической основой классического образования являлась теория формального образования, целью которого считалось развитие у учащихся мышления, памяти и умственных способностей посредством изучения древних языков (латинского и греческого). Позднее в этот список была включена математика, положительное влияние которой на формальное развитие учеников, как правило, ни у кого не вызывало сомнения. Реальное образование, в свою очередь, базировалось на теории материального образования, цель которого определялась как сообщение ученикам в основном практически полезных сведений из различных областей науки. Это повлияло на то, что в учебные планы учебных заведений реального типа включалось изучение специальных предметов, например, бухгалтерии, механики, материаловедения и т. п. Такую трактовку целей реального образования оправдывали особенно историки исторического развития ряда стран. Пример такого государства – США.

Первые европейцы, переселившиеся на американский континент, принесли с собой традиционный для того времени тип среднего образования – классический. Однако тяжелые жизненные условия, связанные с необходимостью быстрого заселения и освоения новых земель, строительства городов, развития промышленности и сельского хозяйства, ставили перед поселенцами конкретные практические задачи, решению которых не могло способствовать в полной мере классическое образование. В свою очередь, реальные учебные заведения, где помимо общего образования ученики приобретали элементарные практические навыки, получили наибольшее распространение, о чем свидетельствуют учебные планы разных школ США этого периода.

Отдельным педагогам был свойственен идеализированный подход к формулированию задач классического образования, которые усматривались многими в развитии высших способностей духа, или духовных сил. Следование подобным определениям придавало классическому образованию отвлеченный характер и делало его оторванным от жизни, при этом много говорилось об исключительном влиянии изучения древних языков на умственное развитие учащихся при абсолютной научной недоказанности этого положения. На этом основании считалось, что учебное заведение, не включающее в свой учебный план древние языки, не может достигнуть образовательных целей подобно классической гимназии. Поэтому **учебные заведения реального типа обвиняли в утилитаризме, стремлении к передаче как можно большего количества знаний в ущерб развитию мышления и умственных способностей учащихся.** Верность традициям даже наиболее прогрессивных русских педагогов мешала им быть объективными в своих высказываниях: «реализм же хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще он один, сам по себе, не мог вполне развивать все высшие способности духа», – полагал, в частности, Н. И. Пирогов.

Следующей причиной недооценки возможностей реального образования было то, что большинство деятелей педагогической науки того времени сами получили классическое образование и не могли по-настоящему оценить положительное влияние предметов естественно-научного цикла на общее развитие учащихся. «Превосходство гимназии над реальным училищем, не говоря о специальном назначении последнего, состоит в том, что она имеет в своем распоряжении две благонадежных опоры дидактического и педагогического сосредоточения, а реалисты еще до сих пор не нашли центра тяжести, около которого могли бы органически группироваться другие предметы преподавания».

Следствием подобных взглядов было то, что отношение к реальному образованию в педагогических кругах во многом определялось отношением к традиционному для России XIX в. типу общего образования – классическому. Педагоги, находившие древние языки и математику наилучшими средствами развития умственных способностей, и ссылаясь на опыт западно-европейских классических гимназий, считали их важнейшим типом общеобразовательных средних учебных заведений для России. Реальному образованию, появившемуся, по их ошибочному мнению, сравнительно недавно, отводилась второстепенная роль подготовки к будущей практической

деятельности, вследствие чего предлагалось помимо общеобразовательных предметов в курс реальных учебных заведений ввести и специальные. Н. И. Пирогов в своем отзыве на проект устава гимназий 1860 г. говорил о возможности оставить за реальными гимназиями право иметь практическое направление, и вместе с тем предлагал им «при выборе реальных предметов учения как можно более сообразовываться с местными потребностями края». При этом он считал, что большая часть учебного времени должна быть посвящена изучению математики, новых языков, естествоведения и специальных технических предметов, а оставшееся время должно посвящаться изучению русского языка, истории и географии в ограниченном объеме. Кроме того, он настаивал на том, чтобы все чисто реальные и технические предметы излагались по возможности практически и наглядно.

Вместе с тем существовала противоположная точка зрения на задачи реального образования. Она основывалась на том, что никакой тип средней школы не может на протяжении долгих лет оставаться неизменным, так как даже классические гимназии в образовательном плане ушли далеко вперед от латинских школ, включив в свои учебные планы помимо древних языков такие общеобразовательные предметы, как математика, история, география, физика и т. п. Так, крупный ученый-историк и журналист М. М. Стасюлевич считал, что именно развитие реального образования оказало непосредственное влияние на постепенное реформирование основ образования классического: «...Гимназии понесли на себе все следы влияния нового времени и значительно отступили от своего прототипа настоящей классической гимназии; это отступление состояло именно в том, что гимназии, начиная с половины прошедшего столетия, стали принимать в соображение требования новой жизни и таким образом начали уступать реализму и вводить реализм в свои программы, так что в настоящую минуту их скорее можно назвать полуреальными, и сама борьба между классицизмом и реализмом в наше время есть собственно борьба полуреального образования с чисто реальным».

Такая точка зрения подтверждалась опытом западно-европейских государств, в большинстве которых к середине XIX в. уже существовали реальные учебные заведения. «В Германии никто уже более не сомневается, что реальное образование преследует совершенно одинаковые цели с классическим; и то, и другое имеет в виду одну цель – развитие духовных сил человека. Все различие их в средствах: классическое образование ставит в своей основе почти исключительно одни древние языки; реальное стремится достигнуть одинаковых целей при помощи древних языков и наук опытных и стремится весьма основательно, так как в наше время положение литературы новейших языков и наук опытных совсем не то, каким оно было сто лет тому назад».

Все это приводило педагогов к мысли, что оба типа общего образования находятся в непрерывном взаимодействии, заставляя по-другому взглянуть на эту проблему. «Если бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый этот вопрос поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их нужно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании следовало бы говорить, а искать средство этого соединения в душевной природе человека», – писал еще К. Д. Ушинский.

Подобно Н. И. Пирогову, К. Д. Ушинский считал, что образование должно быть гуманным, нужно прежде всего воспитывать человека, однако не мог согласиться с ним в том, что истинно гуманное, общечеловеческое образование дается только классической гимназией. Его точка зрения была основана на том, что под термином «гуманное образование» понималось развитие человеческого духа в широком смысле, а не только формальное (т. е. умственное) развитие ученика. Но человека можно развить гуманно не только изучением древних языков, но и более доступными способами: с помощью изучения родного языка, географии, истории, природы и чтения современной литературы. **Неправильно трактуемый «реализм», по мнению К. Д. Ушинского, начинается тогда, когда в науке черпаются не мысли, развивающие и укрепляющие в человеке духовное начало, а только те знания, которые необходимы для той или иной отрасли практической жизни. Поэтому он утверждал, что реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие между ними заключается не столько в различии содержания наук, сколько в способах их изучения.** По его мнению, из истории можно сделать реальную науку, как можно сделать реальную науку и из Закона Божия, и, наоборот, арифметикой и химией развивать гуманность в человеке и даже обучение грамоте сделать и гуманным, и реальным.

Таким образом, основой гуманного образования должны были стать не классические языки, а родной язык, изучение которого, по мнению К. Д. Ушинского, было прямым путем к самопознанию человека. За изучением родного слова должно стоять изучение других предметов: истории, географии, математики, естественных наук. Затем следует изучение новых иностранных языков, а за ними – классических, необходимых лишь для некоторых специальных областей научной деятельности.

Можно утверждать, что данная полемика в некоторой степени повлияла на то, что в конце XIX в. во многих странах Западной Европы и США развернулось движение за реформу средней школы, и российские педагоги, следившие за опытом европейских стран и во многом использовавшие его, не могли остаться в стороне от происходящего, тем более что русская средняя школа, созданная по образу европейской, сталкивалась с теми же проблемами.