

забытый сюжет

ПЕДАГОГИКА И ИСТОРИЯ

Либералы и консерваторы в спорах о методике

На протяжении двух последних веков *история в школе* всегда была одним из рубежей обороны государства против вторжения общества в идеологическую сферу. В те редкие моменты, когда власть несколько ослабляла цензурный пресс, в общественно-педагогических дискуссиях обсуждались проблемы *целей и содержания исторического образования*. В те времена, когда вопросы «зачем учить?» и «чему учить?» становились табуированной темой, российские педагоги обсуждали проблему *методов обучения*.

Третья четверть XIX в. была уникальной в своём роде эпохой, когда проблемы образования и воспитания, что называется, «обсуждались на площадях». Всплеск общественного интереса к вопросам воспитания и обучения наблюдался уже со второй половины 1850-х гг., но своего апогея он достиг в следующее десятилетие. Этому немало способствовала школьная реформа середины 1860-х гг., которая предоставила учителям широкие возможности для свободного педагогического творчества. Именно в эпоху Великих реформ зародилось то замечательное явление, которое впоследствии получит название *общественно-педагогического движения* и сыграет немалую роль в общественном развитии России.

Первой трибуной этого движения стал печатный орган Морского учёного комитета «Морской сборник». С 1856 г. на его страницах начинают появляться статьи, в которых обсуждались актуальные вопросы образования и воспитания. В дальнейшем число педагогических изданий неуклонно растёт: возникают такие журналы, как «Воспитание», «Учитель», «Педагогический сборник», «Народная школа» и многие другие, менее известные. Вопросы обучения и воспитания обсуждаются и в общей журналистике, появляется огромное количество педагогической литературы. И хотя злополучный выстрел студента Каракозова в царя-реформатора в апреле 1866 г. и последовавшие за ним меры царского правительства в области образования и печати коренным образом изменили атмосферу в российском обществе, это уже не могло остановить дальнейшего развития общественно-педагогической мысли. Проблемы обучения и воспитания, в том числе и «*воспитания историей*», надолго становятся предметом общественных дискуссий.

Центром общественно-педагогического движения в царствование Александра II было Санкт-Петербургское педагогическое общество.

Представляя в начале своей деятельности «небольшой кружок людей, сочувствующих педагогическому делу» (около 10 человек) (8; с. 210), Педагогическое общество вскоре превращается в многолюдное собрание: в его заседаниях, проводившихся два раза в месяц, участвовало порой до 200 человек.



Собрания столичных педагогов носили весьма демократический характер. На заседаниях Общества, как свидетельствует современник, «высказывались... самые противоположные взгляды на вещи; преподаватели гражданских и военных гимназий, профессора университетов встречались здесь с преподавателями институтов и женских гимназий;

важные лица администрации удостоивались обмениваться мыслями с бесчиновными педагогами и сотрудниками педагогических журналов» (1; с. 133). Выступления членов Педагогического общества со своими «рефератами» (докладами) и «отзывами» (рецензиями на учебники или методические пособия) и прения по этим выступлениям фиксировались с помощью стенографической записи. Многие доклады, обсуждавшиеся на заседаниях, публиковались затем в виде статей в различных педагогических журналах, краткие отчёты о работе собраний появлялись и на страницах столичных газет. Более того, в 1860-е гг. в либеральном педагогическом журнале «Учитель» регулярно печатались протоколы заседаний Общества.

Деятельность «Учителя» вызывала раздражение правительства: в 1870 г. Министерство народного просвещения исключило издание из списков рекомендованной литературы. Число подписчиков резко упало, и журнал был вынужден закрыться. В 1871 г. у репрессированного «Учителя» принимает эстафету новый педагогический журнал «Семья и школа»: на страницах этого издания начинают публиковаться стенограммы заседаний Педагогического общества и наиболее яркие доклады столичных педагогов. Журнал на несколько лет становится главной трибуной педагогического собрания, по сути дела его печатным органом.

Одним из самых интересных моментов в истории Санкт-Петербургского педагогического общества и всего пореформенного общественно-педагогического движения стала жаркая полемика, развернувшаяся вокруг вопроса о воспитательной роли школьного курса истории. На самом деле этот спор начался ещё в 1867 г. с публикации в журнале «Педагогический сборник» статьи И. Шалфеева «Об отечественной истории как предмете общеобразовательного курса». Либерал Шалфеев высказал мысль о том, что одной из целей гимназического курса отечественной истории должно стать *понимание современности* — объяснение существующего состояния страны, исходя из знания её прошлого. С некоторым (впрочем, вполне умышленным) опозданием против идей Шалфеева решил выступить А.П.Добряков, составитель официальных программ и автор хрестоматий по русской истории.

«Тезисы» реферата Добрякова были призваны создать своего рода теоретическую базу новому гимназическому уставу, который был принят летом 1871 г. и сменил либеральный гимназический устав 1864 г. Согласно новому, т.н. толстовскому (по имени министра народного просвещения Д.А.Толстого) уставу, значительный приоритет отдавался древним языкам, что было сделано за счёт сокращения числа часов на другие учебные предметы, в том числе на историю. Преподавание новейшей истории было запрещено. Вместе с новым уставом появились и общегосударственные программы, которые отсутствовали ранее в период действия устава 1864 г. Добряков решил, что пришло его время, и выступил со своим рефератом. Столичные педагоги понимали бесполезность борьбы с Министерством народного просвещения и его «нормативными актами». Тем большее возмущение вызвал у них откровенно убогий текст Добрякова, несомненно, претендующий на некое теоретическое обоснование новых порядков в школьном преподавании истории.



Реферат А.П.Добрякова был прочитан на очередном заседании Педагогического общества и опубликован в мартовском номере «Семьи и школы» за 1872 г. под названием «Несколько слов о воспитательном значении отечественной истории в курсе средних учебных заведений». Редакция журнала сочла нужным сразу же продемонстрировать свою точку зрения, сопроводив текст Добрякова язвительным комментарием: «Приняв за правило печатать, по возможности, все читаемые рефераты в заседаниях Педагогического Общества, мы надеемся, читатели не посетуют на нас за напечатание настоящего чтения» (4; с. 528). Впрочем, следует отметить, что примечания к этой полемике явились, пожалуй, единственным случаем, когда редакция позволила себе столь определённо заявить о своей общественной позиции: слишком уж одиозен был текст Добрякова. В педагогическом собрании очередь до обсуждения реферата дошла только в мае. О своём желании полизировать с докладчиком сообщили шесть человек. В их числе был один из постоянных авторов «Семьи и школы», молодой историк и педагог Б.А.Павлович, который, выступив в ответ на доклад, показал себя самым жёстким оппонентом А.П.Добрякова. Но

А.А. Чумиков
автор мемуарных
«Записок» о русских
педагогах

поскольку все тезисы реферата петербургские педагоги обсудить не успели, а в течение лета заседания не проводились, то окончание дискуссии отложили на сентябрь.

Продолжение полемики оказалось ещё более бурным. 2 сентября, в день первого осеннего заседания, Добряков прислал письмо на имя председателя Общества, профессора П.Г.Редкина, где отказывался от дальнейших прений, упрекая Б.А.Павловича и вместе с ним всё педагогическое собрание «в перенесении вопроса с педагогической почвы *на совершенно другую, ей противоположную* (курсив мой. — Авт.)» (6; с. 151). Это было очень серьёзное обвинение. Ещё в 1862 г. Министерством народного просвещения была утверждена «Инструкция для педагогических собраний в Санкт-Петербурге», по которой в собраниях запрещались «чтения, рассуждения и предложения, не относящиеся к воспитанию и обучению» (5; с. 98). Заявление Добрякова могло послужить поводом к закрытию Педагогического общества. Но руководство Общества и редакция «Семьи и школы» чувствовали себя достаточно уверенно, ощущая широкую поддержку со стороны всего педагогического сообщества. Причины уклонения Добрякова от прений были признаны «несостоятельными» на очередном собрании педагогов.

На том же заседании председатель собрания П.Г.Редкин внёс предложение ответить А.П.Добрякову на страницах печати, что встретило единодушную поддержку столичных педагогов. Б.А.Павлович немедленно «выразил желание представить возражение на тезисы г. Добрякова в виде отдельного реферата» (7; с. 282). И уже в октябрьском номере «Семьи и школы» появился соответствующий текст, который Павлович предварительно прочёл на очередном собрании педагогов 16 сентября 1872 г. Перед автором стояла серьёзная задача: от сказанных им слов могла зависеть судьба Педагогического общества. Павлович выполнил эту задачу на должном уровне: отвергнув обвинения Добрякова в переносе обсуждения на политическую почву, он разобрал затем все «тезисы» своего оппонента, показав их несостоятельность и внутреннюю противоречивость.



**Профессор П.Г.Редкин,
председатель
Педагогического общества**

Пolemический талант Павловича проявился в умении направить обвинения своего противника против него самого: Добрякову было инкриминировано «отрицание существующего порядка» и то, что он своими рассуждениями лишь «оскорбляет чувство патриотизма» (6; с. 159). В результате власти никак не отреагировали на этот инцидент, очевидно посчитав его недостаточным поводом для каких либо репрессий против Педагогического общества. (В 1880 г. Общество было, наконец, закрыто за нарушение всё той же «Инструкции».)

Все перипетии этой истории широко освещались столичной прессой: в первую очередь, самой «Семьёй и школой», а также газетой «Санкт-Петербургские ведомости», где появлялись краткие отчёты о заседаниях Общества, один из которых и послужил А.П.Добрякову формальной причиной для написания своего письма-доноса. В результате шум вокруг конфликта отчасти заслонил предмет самого спора. А ведь речь велась всего лишь о проблемах методики преподавания истории! Почему же обсуждение «узко методических» вопросов вызвало такие бурные события в педагогическом собрании? Ответ, видимо, будет заключаться в том, что реальное значение этих «узких вопросов» всегда выходило за рамки педагогической проблематики.

Реферат Добрякова открывается пассажем, который подвергся наибольшему и, может быть, не совсем оправданному нападкам Павловича: «Целью учебного курса отечественной истории, кроме доставления знаний, развития мыслящей способности, должно стать главным образом и возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время и разным образом на пользу своего государства и благородного стремления к соревнованию с ними» (4; с. 528).

Павлович прочитывает это положение буквально: «Желание мальчика соревноваться с Димитрием Донским или Петром Великим может быть только забавно, а соревнование его с великими святителями даже неблагоприятно...» (6; с. 152). «Нелепость» предложенной Добряковым цели обучения, заключающейся в подражании великим людям, Павлович иллюстрирует несколькими примерами, которые окончательно окарикатуривают эту идею.

Павлович, правда, «забывает» о том, что годом ранее в стенах Педагогического общества читался и обсуждался доклад либерального педагога Я.Г.Гуревича (в дальнейшем редактора известного педагогического журнала «Русская школа»), где автор утверждал почти то же самое:

«Из знакомства с историей ученик должен вынести хоть несколько светлых образов таких благородных деятелей, как Будда, Сократ, Демосфен, Гракхи, Абельяр, Гус, Франклин, Вашингтон, Линкольн и некоторые другие. Эти немногие светлые образы должны с особенной ясностью и полнотой предстать перед глазами учащихся, так как они могут произвести на него сильное нравственное впечатление» (3; с. 45).

По большому счёту, эти тезисы Добрякова и Гуревича отличаются друг от друга только идеологической направленностью тех «исторических» имён, на которые следует, по мнению авторов, ориентироваться учащимся. Пристрастность Павловича очевидна. Впрочем, она оправдана необходимостью «полного разгрома» Добрякова для защиты Педагогического общества от возможных репрессий власти.

Другим принципиальным положением доклада А.П.Добрякова стало отрицание такой «революционной» цели обучения истории, как *понимание современности*. Этот тезис как раз и стал ответом на статью Шалфеева 1867 г. Добряков пишет: «г.Шалфеев... ставит задачей учебного курса отечественной истории познакомить с настоящим положением отечества и объяснить это настоящее из прошедшего. Мы полагаем, что такая задача не принадлежит школе» (4; с. 529).

Понимание современности, продолжает автор, «...следует оставить до той поры, когда... юноша вступит сам в общественную жизнь и лицом к лицу встретится с её вопросами» (там же). Павлович, конечно, не преминул воспользоваться этим высказыванием, чтобы поймать Добрякова на противоречии своей же программе: призывая отказаться от попыток объяснения современности в курсе истории, тот вставляет в курс отечественной истории такой актуальный эпизод, как Крымская война. Кроме этого «недоразумения», Павлович находит в тексте Добрякова массу ошибок, демонстрирующих *логическое* невежество автора.

Но главное здесь заключается, пожалуй, не в сути этих препирательств. Добряков в данном случае делает принципиальнейшую ошибку, характерную для большинства «охранителей»: он сам открывает дискуссию по той проблеме, которую «охранителям» выгоднее было бы «замолчать». В результате, начиная с полемики Шалфеева—Добрякова—Павловича, формула *«понимание современности»* становится боевым знаменем либеральной историко-методической мысли, за которое борется несколько поколений историков и методистов. В 1913 г. идея *цели* обучения истории как «понимания современности» получает, наконец, официальное одобрение в программах Министерства народного просвещения, которое (как признавали тогдашние историки-методисты, имея ввиду *именно эту* формулировку целей преподавания истории в школе) «правильно учло и образовательные задачи средней школы, и до известной степени пошло навстречу новым течениям в исторической науке и их применению в педагогической практике» (2; с. 32).

В реферате А.П.Добрякова мы находим и рекомендации относительно *содержания* исторического образования: перечисление шести «вопросов» (крупных блоков курса), по которым «ученики должны представить самые обстоятельные и прочные сведения» (4; с. 529). Но главное, считает Добряков, это воспитательная функция школьной истории, которая будет осуществлена, если «воспользоваться материалом, могущим возбудить нравственные и народные чувства» (там же). Добряков перечисляет рекомендуемые к изучению сюжеты отечественной истории и даёт список пособий по этому материалу. Особое внимание, убеждён Добряков, следует уделить тем историческим событиям, в которых «проявилась великая мощь

русского народа, — его живая нравственная сила». Такowymi являются, по его мнению, «события 1611 и 1612 гг. — эпохи междоусобицы и 1812 г. — Наполеоновского нашествия» (4; с. 530). Добряков посвящает полстраницы описанию этих драматических сцен русской истории. Но не всё в отечественной истории может служить нравственному воспитанию учащихся, убеждён Добряков. «Есть и такие факты, которые могут оскорблять нравственное чувство или придавать смешной вид историческим лицам и событиям, что нарушает также требования школы» (4; с. 533).

Что касается познавательных умений учащихся, то вовсе не их развитие является приоритетом для Добрякова. Главным в обучении должно стать нравственное воспитание подрастающего поколения. Школьной истории следует «утвердить в учащихся память о подвигах славных предков» (4; с. 529). Развитие в гимназистах навыков самостоятельного, критического мышления может принести только вред, убеждён Добряков: «Возраст, с которым имеет дело школа, есть возраст веры, чувства, фантазии, и преподавание должно сберечь их, а не убить возбуждением критических наклонностей. В отечественной истории следует с вниманием относиться к фактам, в которых проявлялись вера и чувствования прошедших поколений, и то, что было предметом веры и почитания народа, его святыней — не должно получать другой вид в школе» (4; с. 532).

В задачу Павловича, выступившего против наиболее одиозных положений реферата Добрякова, не входило обсуждение существующего на тот момент содержания школьного курса истории. Власть ставила педагогов перед фактом (в данном случае — перед фактом тех порядков, которые внёс в школьную жизнь новый гимназический устав), и педагоги, внешне смиряясь с этим, пытались реализовать свой творческий потенциал, обсуждая темы, которые государство не могло подвергнуть жёсткой и окончательной регламентации. Поэтому Павлович подробно разбирает и подвергает критике рассуждения Добрякова, где тот сам выходит за рамки определённых свыше правил и норм в отношении школьного преподавания истории.

Разбирая, например, тезис Добрякова о необходимости изложения истории, свободного от «отвлечений и критики», Павлович показывает, что изучение истории невозможно без мало-мальски критического отношения к свидетельствам прошлого, что практикует и сам Добряков в своих хрестоматиях по отечественной истории.

От утверждения Добрякова относительно «предметов веры и почитания народа», которые не должны «получать другой вид в школе», Павлович вообще не оставляет камня на камне. Добряков, конечно, имел ввиду ту идеологическую концепцию, которая подавалась государственной пропагандой в качестве единственно традиционной для России. Но Павлович напоминает, что в своё время и «Перун был предметом веры и почитания народа...», а традиций старообрядчества «до сих пор придерживаются миллионы наших соотечественников...» (6; с. 159). В конце своего доклада Павлович риторически восклицает: «...кто тут занимается пропагандой? Кто проповедует отрицание существующего порядка? Кто оскорбляет чувство патриотизма? Тот ли, кто требует гуманно-христианских начал и просвещения, или тот, кто, выдавая себя за патриота и христианина, поклоняется Перуну, расколу и допетровской Руси?» (там же).

Можно заметить, что Добряков вряд ли ошибся, отказавшись от продолжения прений с Павловичем: у него было мало шансов победить в этом диспуте.

А вот вопрос о *методах обучения* истории не стал центральным в этом споре. Впрочем, согласно Добрякову, уроки истории могут сыграть свою воспитательную роль, если педагоги в своей деятельности будут приучать детей:

- 1) «к памятованию тех дней, которые ознаменовались важнейшими событиями из отечественной истории»;
- 2) «совершенно исторических прогулок»;
- 3) украшению «классных и рекреационных комнат... картинами из Русской истории» (4; с. 531).

И, хотя предложения Добрякова не были лишены разумных мыслей и в дальнейшем получили в методике определённое развитие, Павлович в своём ответе не мог пройти равнодушно мимо предлагаемых Добряковым методических приёмов и последовательно разобрал каждый из них. Идея Добрякова о «памятовании» тех или иных исторических сюжетов была представлена Павловичем так, будто Добряков хочет в корне разрушить педагогический процесс и преподавать историю не в соответствии с программой, а по православным святым.

Даже такая невинная вещь, как рекомендуемая Добряковым экскурсионная работа с учащимися, оказалась неприемлема для Павловича. По его мнению, исторические памятники не могут принести сколько-нибудь существенной пользы для развития ребёнка, поскольку представляют собой «самую низкую степень наглядности» (6; с. 153). Предложение Добрякова относительно украшения школьных аудиторий историческими картинами также было высмеяно Павловичем. Предлагать чего-либо в противовес раскритикованным «методам» Павлович не стал. Время для этой составляющей методики ещё не пришло.

Сам же Б.А.Павлович, отстаивая честь Педагогического общества, в конце того же 1872 г. высказался по вопросам методики преподавания истории уже в сугубо позитивном ключе, прочитав в собрании педагогов свой реферат «О значении и целях элементарного курса истории». К большому сожалению читающей публики, этот доклад Павловича так и не увидел свет на страницах «Семья и школа»: автор был вынужден издать его в следующем, 1873 г., отдельной брошюрой.

Александр ЛЕБЕДКОВ

ЛИТЕРАТУРА

1. *А.П. [А.Н.Плещеев]*. Санкт-Петербургское педагогическое общество // Отечественные записки. 1869. № 11.
2. Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе / Под ред. И.М.Катаева. Сб. 1. М., 1916.
3. *Гуревич Я.Г.* О преподавании истории в средних учебных заведениях // Семья и школа. 1871. № 3.
4. *Добряков А.П.* Несколько слов о воспитательном значении отечественной истории в курсе средних учебных заведений // Семья и школа. 1872. № 3.
5. Инструкция для педагогических собраний в Санкт-Петербурге // Воспитание. 1862. № 12.
6. *Павлович Б.А.* Замечания на тезисы и реферат г. Добрякова // Семья и школа. 1872. № 7.
7. Протоколы Заседаний СПбПО // Семья и школа. 1873. № 3.
8. *Чумиков А.А.* Записки // Русский архив. 1902. № 10.
9. *Шалфеев И.* Об отечественной истории как предмете общеобразовательного курса // Педагогический сборник. 1867. № 3.

