

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(КГУ)

На правах рукописи



МАЛЫХИНА Ольга Николаевна

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ
СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ**

Специальность: 5.8.1 Общая педагогика,
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Беленцов Сергей Иванович

Курск - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ	17
1.1. Система дефиниций идеи обучения сознательному чтению русских школьников второй половины XIX - начала XX веков.....	17
1.2. Идеи зарубежной реформаторской педагогики в решении задач обучения сознательному чтению в России второй половины XIX – начала XX веков	37
1.3. Предпосылки актуализации идеи обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX веков	52
Выводы по 1 главе.....	72
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ	74
2.1. Актуализация идеи сознательности в объяснительном чтении (60-е – 70-е гг. XIX века)	74
2.2. Усиление воспитательного характера сознательного чтения (1870-е – 1900-е гг.)	92
2.3. Утверждение литературно-художественного содержания в обучении сознательному чтению школьников (1903-1917 гг.)	120
2.4. Перспективы использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в России во второй половине XIX-начале XX веков в современном образовательном процессе.....	136
Выводы по 2 главе.....	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях развития информационного общества в России стимулирование читательской активности объявлено приоритетным направлением в культурной и образовательной политике государства, поскольку сформированная читательская и письменная культура являются залогом успешного развития личности, способной достойным образом сохранять, аккумулировать и развивать культурный потенциал страны. Высокая активность общественности, планомерные действия образовательных структур под эгидой государства стабилизируют ситуацию в этой сфере.

Принятая в 2017 году Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации на 2018-2025 годы призвана не только содействовать стимулированию читательской активности, повышению читательской и общей функциональной грамотности, но и улучшать образовательные навыки получения и обработки информации. Таким образом, особого внимания заслуживают вопросы обучения сознательному чтению – и как способности распознавать буквенные источники информации, и как умению применять и преобразовывать их в зависимости от определённых внешне или самоопределяемых целей. Безусловно, больших успехов можно добиться при активном взаимодействии педагогического сообщества с семьёй и общественными организациями при государственной поддержке. Очевидно, что ни одно педагогическое воздействие невозможно без сопутствующего влияния всех общественных институтов на всех уровнях.

Термин «сознательный» пришёл в педагогические словари из психологии, применительно к обучению чтению стал использоваться педагогами-словесниками во второй половине XIX века: Ц.П. Балталоном, Н.К. Кульманом, В.П. Острогорским, И.И. Срезневским, В.Я. Стоюниным, В.А. Флёровым. Реконструкция понятия сознательного чтения по их работам позволяет определить указанную дефиницию в соответствии с её исторической коннотацией. Исторический опыт обучения сознательному чтению характеризует

накопленное педагогами, общественными деятелями, государственными структурами единство представлений, взаимодействий и приёмов работы по обучению сознательному чтению школьников в определённый промежуток времени.

Актуализировалась идея обучения сознательному чтению столетие назад. Начиная с 60-х годов XIX века, в связи с серьёзными экономико-политическими, социокультурными преобразованиями в Российской империи интеллигентные слои населения глубоко погружаются в проблемы культурности и образования народа. Проблема «постановки» чтения в своём развитии имеет отправной точкой рубеж XIX-XX веков, когда оформлялись и закреплялись три метода обучения чтению (объяснительный, воспитательный, литературно-художественный), обозначались виды чтения, планировалась работа по стимулированию читательской активности в образовательных и самообразовательных целях, определялись задачи обучения чтению с учётом возрастных и индивидуальных особенностей. Вот почему важно обратиться с помощью историко-педагогического анализа к истокам зарождения и становления системы обучения чтению как осознанному, активно преобразующему умению.

Своевременность работы обусловлена также научной потребностью изучения истории российского образования для рецепции педагогических идей, оптимизации функционирования современной и будущей национальной образовательной системы в вопросе стимулирования сознательного чтения у подрастающего поколения.

Степень разработанности проблемы. Уже в 50-60-е годы XIX века возникла необходимость обратить внимание педагогического сообщества на схоластическое, бездумное использование традиционных учебных текстов. Ф.И. Буслаев, Я.К. Грот, К.Д. Ушинский призывали к творческому и осмысленному использованию богатств языка. Ключевое положение закладывавшейся методической базы в преподавании словесности на рубеже XIX–XX веков – это внимание к родному языку, его качественное изучение, его приоритет над всеми другими науками, которым обучают подрастающее поколение. Эти идеи

последовательно отражены в работах Ц.П. Балталона, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, А.Н. Острогорского, Н.А. Рубакина, И.И. Срезневского, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского, циркулярах Министерства народного просвещения и решениях педагогических советов учебных заведений. Педагоги и общественные деятели сосредоточены на выработке единых принципов обучения чтению, исследовании видов чтения, приёмов обучения сознательному чтению, выявлении психолого-педагогической составляющей процесса чтения. Работы Н.К. Кульмана, М.М. Рубинштейна, В.П. Шереметевского демонстрируют не только большой педагогический опыт авторов, искреннюю заинтересованность в продуктивности предлагаемых решений, но и стремление к всеохватному решению задачи «правильного руководства» чтением – с опорой на исследования смежных наук – психологии, физиологии, филологии. Обращение крупных общественных деятелей рубежа веков к специальным исследованиям Н.И. Пирогова, А.А. Потебни, Г.И. Россолимо, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы делало труды по обозначенной проблеме фундаментальными, а современному исследованию добавляет полноты и корректности. Ц.П. Балталон, Н.Л. Бродский, Ф.И. Буслаев, Е.Д. Домашевская, Н.К. Кульман, В.П. Острогорский, А.Н. Острогорский, А.Я. Острогорский, Л.Н. Реформатский, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский положили начало русской методике обучения чтению.

Определённо, идеи сознательного отношения к чтению, учёта психологических и возрастных особенностей при подборе текстов для чтения, прочно закрепившиеся в зарубежной практике, оказали влияние на развитие обучения сознательному чтению в России. В указанный исторический период среди иностранных работ следует отметить исследования С. Брайэнта, О. Кюльпе, Дж. Т. Лэдда, Д.С. Милля, Э.и Д. Партридж, С. Смайлса, Ф. Тома, Э. Фагэ, Ж. Фонсегрива.

Современные работы по рассматриваемой проблеме, как правило, носят узко специальный характер и касаются формирования читательской компетенции у старшеклассников и выпускников (в работах Г.Т. Егорова, И.Н. Добротиной, С.В. Драпкиной, А.Н. Нарушевича, Т.М. Пахновой), развития читательской

самостоятельности на уроках литературы (И.В. Архипова, Е.Л. Рудик, Н.Ш. Сайфутдинова, И.Н. Свечникова, Л.А. Семёнова, Е.С. Симакова, Н.П. Терентьева, А.М. Шуралёв, Е.Р. Ядровская), исследования сознательного отношения к чтению студентов, изучающих иностранный язык или русский как иностранный (работы М.А. Аксиньевой, М.Н. Ананьевой, И.А. Вагановой, Г.А. Иванкиной, Е.А. Логиновой, И.Ю. Моисеевой, Е.Н. Овчинниковой, Е.А. Пахоменко, Е.С. Романичевой, С.К. Фоломкиной, И.В. Шулер), ситуации с читательскими интересами в начальной школе (в работах Е.А. Белик, О.И. Беловой, Е.Л. Гончаровой, Д.В. Дмитриевой, И.Б. Тюгаевой, Г.Р. Шашкиной). Перечисленные авторы, как правило, характеризуют сложившуюся в Российской Федерации ситуацию с чтением как весьма сложную и предлагают некий набор действий по её преодолению. Значимыми следует назвать труды Г.Л. Ачкасовой, Е.И. Вершининой, Т.Г. Галактионовой, И.Ю. Гац, О.И. Колесниковой, М.Н. Недвецкой, Н.Н. Сметанниковой, посвящённые читательской активности как феномену, то есть некому целостному социальному явлению. Эти исследования обращают на себя внимание научностью, структурированностью, определённой ясностью понятий.

В. Г. Безрогов, С.И. Беленцов, М. В. Богуславский, А. В. Вдовин, Б. Н. Ланин, Р. Г. Лейбов, В.Ф. Чертов рассматривали вопросы воспитания гражданской личности средствами предметов гуманитарного цикла, осмысляя накопленный опыт по архивным источникам и периодическим изданиям.

Современные образовательные стандарты в основе психологических и педагогических обоснований теоретических и прикладных методик видят аксиологический, герменевтический и деятельностный подходы. Отсюда вытекает необходимость обращения в комплексном историко-педагогическом исследовании к трудам Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.Н. Кругликова, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Рузавина, В.П. Тугаринова.

Ограниченная разработанность исследуемого вопроса не удовлетворяет запросам современной теории и практики образования и свидетельствует о

потребности разрешения следующих **противоречий**:

- между наличием апробированного опыта по обучению сознательному чтению в учебных заведениях России во второй половине XIX – начале XX веков и отсутствием историко-педагогического исследования, отражающего возможность теоретического и практического его применения в современных условиях;

- между необходимостью повышения читательской культуры обучающихся и возможностями использования теоретического и практического опыта педагогов второй половины XIX - начала XX веков по обозначенной проблеме в современной системе обучения чтению.

Проблема исследования заключается в том, чтобы на основе рецепции исторического опыта определить, каковы содержание и особенности развития идеи сознательного чтения школьников в России второй половины XIX - начала XX веков и каковы возможности его применения в условиях современной системы образования.

Вышеизложенное определило выбор темы исследования **«Исторический опыт обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX веков»**.

Цель исследования: теоретическое обоснование и актуализация исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX веков применительно к современным условиям.

Объект исследования: феномен обучения сознательному чтению в российской системе образования.

Предмет исследования: процесс обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX вв.

Исходя из объекта, предмета и цели исследования, сформулированы следующие **задачи**:

1. Уточнить понятийную базу исследования, представив её структуру и ключевые характеристики обучения сознательному чтению школьников во второй

половине XIX - начале XX вв.

2. Охарактеризовать идеи зарубежной педагогики, оказавшие влияние на обучение сознательному чтению в России на рубеже XIX - XX веков.

3. Раскрыть предпосылки обучения сознательному чтению школьников в указанный временной период.

4. Выявить и рассмотреть этапы обучения сознательному чтению школьников в России во второй половине XIX - начале XX веков.

5. Обосновать возможности использования исторического опыта обучения сознательному чтению для совершенствования современной системы обучения чтению.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1864 по 1917 годы. Нижняя граница исследования - 1864 год – связывается с принятием устава гимназий, демонстрировавшего стремление обратить внимание, помимо прочего, на родной язык и его образовательные, воспитательные, развивающие возможности. Верхняя граница определена 1917 годом, временем принятия резолюции, закрепившей основы обучения сознательному чтению, по результатам проведения I Всероссийского съезда учителей русского языка.

Методологическую базу исследования составляют следующие подходы: культурно-исторический подход, предполагающий рассмотрение педагогических фактов и явлений в конкретных исторических условиях, т.е. с учётом экономического, политического, культурного уровня развития общества; герменевтический подход к изучению социально-педагогических процессов, предполагающий интерпретацию смыслового содержания источников. Опора на аксиологический и гуманистический подходы позволяет рассматривать личность ученика и учителя в вопросах обучения и воспитания как высшую ценность общественного развития.

Теоретическая основа работы составлена из работ по методологии историко-педагогических исследований Б.М. Бим-Бада, Л.Н. Беленчук, М.В. Богуславского, А.М. Новикова, А.И. Пискунова; по обоснованию системно-деятельностного подхода - Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Кругликова, С.В.

Тетерского; по проблемам психолого-педагогического взаимовлияния смежных дисциплин - Л.С. Выготского, А.А. Потебни, Н.А. Рубакина, Г.И. Рузавина, В.П. Тугаринова; непосредственно по истории развития идеи сознательного обучения чтению – Ц.П. Балталона, Ф.И. Буслаева, В.П., Вахтерова, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, Н.К. Кульмана, В.П. Острогорского, Н.А. Рубакина, В.Я. Стоюнина, Д.И. Тихомирова, К.Д. Ушинского.

Основными **методами** работы являются сравнительно-исторический метод анализа источников, характеризующих особенности постановки и решения проблемы обучения чтению в отечественной педагогике на рубеже XIX – XX веков; теоретические методы: обобщение, систематизация, классификация, интерпретация материала, представленного в публикациях исследуемого периода и современных работах; контент-анализ понятийного аппарата исследования; хронологический и ретроспективный методы, определяющие временные, системные границы исследования; структурный метод, позволяющий выделить составляющие исторического процесса; наблюдательный метод, подразумевающий объективное наблюдение за развитием идеи обучения сознательному чтению при наличии чёткой целевой установки по письмам, мемуарам, заметкам непосредственных участников исторического процесса.

Источниковой базой исследования послужили материалы из фондов Государственного архива Российской Федерации, Государственного архива Курской области, современная нормативная документация; монографии, диссертационные работы, методическая, историческая и краеведческая литература, справочные издания и периодическая печать указанного временного периода и современная.

Исследование проводилось с 2013 по 2021 гг. и представлено тремя этапами:

1) **поисково-констатирующий** (2013–2016 гг.) – анализ литературы по проблеме обучения чтению школьников в России во второй половине XIX - начале XX веков - современной и исторической, отечественной и зарубежной; составление периодизации развития идеи обучения сознательному чтению;

определение методологического аппарата, методов исследования, источниковой базы исследования.

2) **аналитический** (2016–2019 гг.) – систематизация источниковой базы исследования, разграничение теоретических исторических и современных дефиниций идеи обучения сознательному чтению; выявление и рассмотрение этапов формирования обучения сознательному чтению школьников в России во второй половине XIX - начале XX веков.

3) **обобщающий** (2019–2021 гг.) – обоснование возможности использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в современном основном общем образовании; формулировка результатов исследования; завершение оформления текста диссертации.

Научная новизна исследования определяется существенным вкладом в решение проблемы представления исторического опыта идеи сознательного чтения школьников в России второй половины XIX - начала XX веков. В результате работы:

- уточнена структура понятийной базы исследования процесса обучения сознательному чтению в России второй половины XIX - начала XX веков (понятие, виды, приёмы, психолого-педагогические основы, результативность);

- охарактеризованы идеи зарубежной педагогики, оказавшие влияние на развитие идеи обучения сознательному чтению в России на рубеже XIX - XX веков в психолого-педагогических аспектах, осознание задач читательского образования, поиск приёмов продуктивного обучения чтению;

- раскрыты предпосылки развития сознательного чтения в указанный временной период (демократизация общественно-политической жизни, значительный уровень капитализации, национальная политика правительства России);

- выявлены и раскрыты этапы развития идеи обучения сознательному чтению (актуализация сознательности в объяснительном чтении школьников (60-е – 70-е гг. XIX века), усиление воспитательного характера сознательного чтения школьников (1870-е – 1900-е гг.), утверждение литературно-художественного

содержания в обучении сознательному чтению школьников (1903-1917 гг.).

- обоснованы возможности использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в России во второй половине XIX - начале XX веков в современном основном общем образовании.

Теоретическая значимость заключается в том, что

- представлено понятие обучения сознательному чтению в исторической ретроспективе, конкретизированы цель, формы, методы, средства развития сознательного чтения, что вносит определённый вклад в теорию развития школьного образования, в разработку принципов построения учебного процесса, в решение проблем формирования читательской активности с учётом отечественного и зарубежного опыта;

- обобщён массив педагогических источников, в том числе впервые вводимых в научный оборот (публикации в периодических изданиях, протоколы педагогических советов гимназий и училищ, отчёты учителей о проделанной работе, поездках на съезды и за границу), что позволило осуществить достоверную реконструкцию процесса обучения сознательному чтению в России во второй половине XIX - начале XX веков и расширяет современные подходы к обучению чтению;

- выявлены и раскрыты связи идеи сознательности чтения с социокультурными и политическими условиями, что дополняет теорию обучения как составную часть образовательного процесса;

- получило дальнейшее развитие представление о значении исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в развитии современной системы образования в Российской Федерации.

Практическая значимость работы определяется следующим: её положения могут быть использованы в практической деятельности учителей начальной, основной и старшей школы, в обучении студентов педагогических вузов и вузов, в системе повышения квалификации учителей при составлении учебных программ, занятий филологического и общеметодологического циклов. Реконструированные приёмы и принципы методической работы по обучению

сознательному чтению могут служить основой для разработки авторских технологий обучения чтению школьников.

Материалы исследования легли в основу учебно-методического пособия «Формирование читательской активности в современной школе» (2017 г.), применяются при разработке и корректировке программ по русскому языку, литературе, курсам дополнительного образования и внеурочной деятельности гуманитарной направленности: «Проблемно-лингвистический анализ текста» (для 8-х классов), «Текст как лингвистическая кладовая» (5-7 классы), в работе лингвистической секции проектной школы юных инноваторов (7-9 классы); на занятиях кружка литературного краеведения «Сокровища у порога».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Понятийная база исследования обучения сознательному чтению во
Основные положения, выносимые на защиту:

1. Понятийная база исследования обучения сознательному чтению во второй половине XIX - начале XX вв. раскрывается путём реконструкции исторической коннотации понятия сознательного чтения и определяется как создание в процессе чтения причинно-следственных связей между авторским и читательским опытом на основе сформированной системы ценностей в тесной взаимосвязи всей совокупности социокультурных факторов.

Структура понятийной базы исследования идеи обучения сознательному чтению состоит из следующих компонентов: 1) трактовка понятия обучения сознательному чтению; 2) определение видов сознательного чтения; 3) техники обучения сознательному чтению; 4) психолого-педагогические исследования процесса развития сознательного чтения; 5) аспекты изучения проблемы обучения сознательному чтению; 6) результативность обучения чтению.

2. Идеи зарубежной реформаторской педагогики оказывали влияние на развитие идеи обучения сознательному чтению в России второй половины XIX - начала XX веков в психолого-педагогических аспектах (учёт физиологических и возрастных особенностей, индивидуальных предпочтений и возможностей как ученика, так и педагога), в поиске приёмов продуктивного обучения

сознательному чтению (ступени обучения, тестирование, организация учебного процесса, подбор литературы, качество буквенного источника), в осознании задач чтения (воспитание гражданина, этическое и эстетическое развитие, аналитическая деятельность, саморазвитие и самообразование). Однако влияние зарубежного педагогического опыта не было тотальным. Иностранные идеи тщательно изучались, преобразовывались с учётом национальных особенностей, побуждали педагогов и общественных деятелей искать свой уникальный путь развития системы обучения чтению.

3. Социально-экономические, общественно-политические, культурно-исторические предпосылки развития интереса к сознательному чтению в российском обществе второй половины XIX в - начала XX в. актуализировали идею обучения сознательному чтению в России рассматриваемого периода, направляли и корректировали изменения в образовании на протяжении всего исследуемого периода: содействовали повышению грамотности и образованности населения, а значит, и требований к содержанию читаемого; упрочнению, расширению, кодификации издательской деятельности и библиотечного дела, позволивших широкому кругу читателей знакомиться с разнообразными публикациями и увеличивать общественно-политическую активность не случайным образом, стихийно, а осознанно, на научной основе; росту русской общеобразовательной школы в количественном и качественном отношении.

4. Приняв за исходные положения такие признаки, как оформление идеи обучения сознательному чтению, развитие методов, приёмов и форм обучения, можно выделить три этапа развития идеи обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX вв.

На первом этапе – 60-е – 70-е гг. XIX века – в условиях активных изменений в учебных заведениях был разработан и научно обоснован объяснительный метод для решения двух основных задач: 1) выработать новые приёмы обучения чтению учеников разных сословий, возрастов, уровня знаний; 2) расширить доступ к бумажному слову.

На втором этапе – 1870-е – 1900-е гг. – после принятия нового

гимназического устава в 1871 году и движения в сторону усиления позиций классического образования, поддержанного министрами Д.А. Толстым, И.Д. Деляновым, при стремлении Министерства народного просвещения «охранить» и «дисциплинировать» подрастающее поколение, акцент в обучении чтению сместился от объяснительного характера к воспитательному. Регулирование работы педагогов в постановке чтения школьников привело к разработке и оформлению школьного литературного канона.

На третьем этапе (1903-1917 гг.) оформилась единая идеологическая основа обучения сознательному чтению, чему способствовали учительские съезды, складывался литературно-художественный метод обучения чтению, давалось научное обоснование содержания, объёма, структуры изучаемого текста, распределение тем, жанров научных, публицистических и художественных произведений, описывались цели и задач сознательного чтения по возрастам и уровню развития, выявлялась преемственность семейного, школьного и внешкольного обучения, представлялись приёмы обучения сознательному чтению, порядок ведения литературных бесед. Созданы программы чтения, выделена самостоятельная учебная дисциплина – литература – и зародилась методика преподавания литературы.

5. Возможности использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников второй половины XIX - начала XX веков связываются с необходимостью обучать современного школьника умению аналитически и творчески мыслить, обеспечивать самореализацию, содействовать самоутверждению как значимого полноправного члена общества, вовлекать все общественные институты и разнообразные мировоззренческие позиции, объединяясь непреходящими нравственными постулатами – гуманизмом, патриотизмом, толерантностью.

Достоверность результатов исследования основывается на комплексе методов, соответствующих цели, задачам, предмету исследования, на следовании основным теоретическим подходам к пониманию истории образования; на применении многообразных информационных источников; обеспечивается

востребованностью представленных научно-педагогических материалов, возможностью использовать материалы исследования в теоретических и практических работах в системе образования; апробацией сделанных выводов в опытно-экспериментальной деятельности.

Апробация результатов исследования. Материалы и результаты исследования докладывались и обсуждались на международных научно-практических и научно-методических конференциях: «Современное филологическое образование: стратегии и практики» (2017 г., Курск), «Научно-методические идеи Н.М. Шанского в контексте современного филологического образования» (2017 г., Москва), «Книга в повседневной жизни: горизонты понимания» (2018 г., Саратов), «Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования» (2019 г., Курск), на Всероссийском образовательном форуме в Общественной палате РФ «Учебник в современной информационно-образовательной среде» (2018 г., Курск), «Культурные инициативы» (2021 г., Челябинск), городских методических семинарах и заседаниях методических объединений учителей русского языка и литературы и классных руководителей, научно-практических конференциях городской проектной школы юных инноваторов в течение 2016-2021 годов.

Материалы диссертации нашли отражение в публикациях автора на страницах научно-педагогических изданий: «Отечественная и зарубежная педагогика» (издание Института стратегии развития образования Российской академии образования, 2018), *European Journal of Contemporary Education*, *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies* (издания из международной системы цитирования Scopus, ISI Web of Knowledge). Всего по теме диссертации опубликовано – 19 статей, в том числе – 8 в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Исследование выполняется при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и прошло экспертизу промежуточных результатов в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00174 А

«Проблема обучения чтению русских школьников в средних учебных заведениях России второй половины XIX - начала XX вв.» (2018-2021 гг.).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Содержание диссертации соответствует специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ

1.1. Система дефиниций идеи обучения сознательному чтению русских школьников второй половины XIX - начала XX веков

Проблема обучения сознательному чтению давно актуализирована учёными, сейчас она становится предметом обсуждения чаще в связи с итогами ЕГЭ по русскому языку и литературе и затрагивает идею развития читательской компетенции у старшеклассников и выпускников. Нельзя не учитывать, что грамотность, самостоятельность, критичность, субъективность в выборе круга чтения, в сознательном воспроизведении, использовании прочитанного – всё это заслуживает внимания не только учителя-словесника, это задача всех взаимодействующих субъектов процесса обучения, всех уровней образовательной системы, всех социальных структур.

Работы, освещающие противоречия в обучении сознательному чтению, многочисленны, но, несмотря на популярность обозначенного вопроса, трудно встретить глубокое, исторически и концепционно выверенное, разноплановое исследование. Нет чётких определений понятий «читательская активность», «читательская компетенция/компетентность». Часто они используются как синонимы. Вот почему важно описать формирование сознательного отношения к чтению как целостное психолого- педагогическое, социальное явление, в том числе и в историческом контексте.

Нами было проведено историко-семантическое исследование существующих на сегодняшний день дефиниций и определено понятие «читательская активность» как целенаправленная индивидуальная интегративная деятельность, направленная на познание социума в его прошлом, настоящем и будущем воплощении, на осознание себя в этом социуме и вовлечение других членов социума в такую же деятельность

посредством обращения к буквенным источникам [46].

Если сопоставить читательскую активность с трактовкой обучения сознательному чтению (как наиболее близкой к терминологическому аппарату второй половины XIX - начала XX веков), то следует добавить, что указанная целенаправленная деятельность осуществляется педагогом и имеет целью формирование функциональной грамотности культурно развитой личности, т.е. читательской компетенции. Читательская активность формируется в процессе обучения сознательному чтению, содействует накоплению индивидуального читательского знания. Это знание – читательский опыт, его вес пропорционален количеству сознательно переработанной текстовой информации. Качество и фундаментальность источников получения этой информации также важны. Читательский опыт позволяет формулировать жизненную позицию, направляет в принятии решения, вписывает индивида в рамки моральных норм соответствующего общества, государства, эпохи. Так формируется читательская компетентность. Однако современные понятия не могут быть в полной мере применены к настоящему исследованию в связи с отсутствием таковых в рассматриваемый исторический период.

Также важно остановиться отдельно на дефиниции «сознательное». Это понятие системно, подробно рассматривается в психологии, в современной педагогической теории чаще всего является синонимом к таким определениям, как «осмысленное», «осознанное». В современных педагогических словарях не встречается определение «сознательное чтение», «сознательное». Только в словаре А.М. Новикова в определении термина «сознание» находим важный применительно к данному исследованию тезис, включённый со ссылкой на «Энциклопедию профессионального образования» под ред. С.Я. Батышева: «термин, употребляемый и в быту, и в психологии для обозначения такого состояния психики человека, когда он рефлексировывает, т. е. отдаёт себе тот или иной отчёт в происходящем вокруг него или в его внутреннем мире и в организме. В этом случае сознание противопоставляется бессознательному или чему-то плохо замечаемому (плохо сознаваемому) человеком» [147, с. 209]. В

цитируемом Новиковым издании есть статья «Сознательность и активность», где сознательность определяется как важнейший общедидактический принцип обучения, предполагающий обязательную активность со стороны учащегося для эффективности процесса обучения, требующий, чтобы обучаемый изучал явления, процессы и способы действия, анализировал их, творчески перерабатывал и применял. [242, с. 66].

Для рецепции идеи обучения сознательному чтению указанного временного промежутка в наши дни следует сопоставить терминологию ключевых положений обозначенных исторических периодов, т.е. провести контент-анализ понятийной базы исследования. Было изучено 179 источников, из которых 72 являются современными русскоязычными, 97 относятся к русским источникам второй половины XIX – начала XX веков, наконец, 11 – источники на иностранном языке. Результаты такой работы представлены в таблице 1 «Структура анализа идеи обучения сознательному чтению» и позволяют сделать некоторые выводы.

Таблица 1

Структура анализа идеи обучения сознательному чтению

60-е гг. XIX –1917 г. в России	60-е гг. XIX –1917 г. за рубежом	современность
понятие сознательного чтения		
<ul style="list-style-type: none"> - «умение хорошо читать книгу, т.е. сознательно относиться к ней и извлекать из неё как можно больше» (Н.К. Кульман) [129]. - «сложный психический акт, задающий нашу личность в ее цельности и глубине» (В.П. Вахтеров) [59]. - «переживание психических состояний, выраженных в печатном слове» (И.В. Владиславлев) [65]. 	<ul style="list-style-type: none"> - «умение думать с чужой помощью» (Э. Фаге) [225]. - «полезное упражнение, поскольку именно оно вводит вас в лучшее общество» (Д. Смайльс) [65]. 	<ul style="list-style-type: none"> «основывается на том, что учащиеся овладели техникой чтения и сам процесс чтения не вызывает затруднений... понимание структуры и содержания произведения» (Т.Г. Рамзаева) [178]. «интегративная деятельность педагогов, нацеливающая ученика на познание в историческом контексте, на осознание себя в этом в этом контексте посредством обращения к буквенным источникам» (авторское) [46].
ВИДЫ ЧТЕНИЯ		

<p>-механическое/осознанное; самостоятельное чтение (Н.К. Кульман, С.А. Золотарев, Н.В. Попов, П.О. Афанасьев); плодотворное /поверхностное чтение (Кульман, 1913); выразительное; классное, внеклассное, внешкольное, семейное; литературное, пропедевтическое, имманентное (съезд 1916-1917 гг); тихое чтение (К.Б. Бархин –развивается в 20-30-х гг.)</p>	<p>perceptive (начальное); selective (выборочное); interactive (избирательное); extensive (продвинутое) (Н. Уорд)</p> <p>тихое чтение (Э. Фагэ)</p>	<p>- ознакомительное, просмотровое, изучающее (Н.А. Ипполитова); - семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее понимание текста (Антонова Е.С.); - «личностное чтение» (Ловцевич Г.Н.); - рациональное чтение (Н.М. Запекина); - изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое чтение (С.К. Фоломкина)</p>
приёмы обучения сознательному чтению		
<p>система объяснительного чтения (К.Д. Ушинский) воспитательное чтение (Ц.П. Балталон) литературно-художественное чтение (Е. Домашевская) метод активного чтения как авторская разновидность литературно-художественного чтения (В.А. Флеров)</p>	<p>- рациональный метод обучения чтению (Н. Уорд) - Батавиа-план - 5 ступеней обучения: подготовка, изложение, понимание, обобщение, применение (В. Рейн) - идеи трудовой школы: методически проработанные книги для чтения (Ф. Гансберг, 1905); - тест как психодиагностическая методика, классические эксперименты по изучению объёма внимания и навыка чтения (Д. М. Кеттел)</p>	<p>- психолого-педагогические технологий обучения чтению в норме и патологии (Ю.А. Шулекина) - стратегический подход к обучению чтению (Н. Н. Сметанникова) - экспериментальные методики: активизация функций чтения (В. Бородин, И.А. Зимняя, О.А. Кузнецов), техника «медленного чтения» (Л.Н. Вьюшкова, Т.Е. Ембулаева, Н.А. Ипполитова)</p>
психолого-педагогические основы обучения сознательному чтению		
<p>экспериментально-психологические исследования в области детского чтения (Ц.П. Балталон, Г.И. Россолимо)</p>	<p>биогенетический закон как основа концепции детского развития (Т.А. Рибо) равенство врождённых способностей детей и педагогическое руководство их развитием (Ф.Э. Бенеке) экспериментальное изучение ассоциаций и образной памяти (Ф. Гальтон)</p>	<p>В.П. Белянин, А.А. Брудный, С.А. Васильев, Л.С. Выготский, Л.П. Доблаев, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя</p>
воспитательный характер сознательного чтения		

воспитательный характер чтения (Ц.П. Балталон), «воспитание творца культуры» (М.М. Рубинштейн)	воспитание характера будущих преобразователей общества (С. Редди)	гражданственность, патриотизм, национальные и общекультурные ценности, моральные качества, культура чтения (В.Г. Маранцман, И.Я. Збарский, Б.Н. Ланин, Н.П. Терентьева)
сознательное чтение для самообразования		
чтение как самообразование (Н.А. Рубакин)	американская школа	не рассматривается научно
семейное чтение		
специальный курс подготовки учащихся к семейной жизни («отцовствование» и «материнствование» М.М. Рубинштейна), В.П. Шереметевский, Е.И. Конради	свободное домашнее воспитание (Э.К.С. Кей) организация материнских школ (П. Кергомар)	семейное чтение как источник формирования интереса к книге и духовного обогащения семьи (Л. Бобошина, С. Жаркова, Е. Смирнова, Т. Кузина)
проблемы обучения сознательному чтению		
- смыслопотокование – за и против - роль чтения в преподавании языка и словесности - оформление и закрепление литературного канона - обучение людей разных сословий, возраста и социального опыта - выработка эффективной методики	- обучать людей разных сословий, возраста и социального опыта - выработка эффективной методики	- функциональная грамотность - развитие читательской активности - интерес к чтению - формирование нового литературного канона - выработка эффективной методики (работы А.А. Алферова, В.Ф. Асмуса, М.М. Бахтина, А.А. Брудного, Н.И. Жинкина, А.А. Залевской, И.А. Зимней, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, П.А. Леканта, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.Р. Львова, Н.А. Николиной, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Светловской, Л.А. Тростенцовой, И.В. Усачевой, С.К. Фоломкиной, Н.С. Хохловой)
результативность сознательного чтения		
продуктивность чтения (Н.К. Кульман)	рациональность чтения (Э. Уорд)	эффективность чтения (Н.М. Запекина)

Ключевая дефиниция диссертационного исследования – *обучение сознательному чтению*. В работе Н.К. Кульмана обучение чтению определено как создание типа чтения грамотного человека [129, с.56], что далее он пояснял как воспитание умения хорошо читать книгу, т.е. *сознательно* (курсив наш) относиться к ней и извлечь из неё как можно больше [там же, с.217]. А.Я. Трошин определяет чтение как *осмысленное* (курсив наш) понимание письма [218, с.9].

Единого, общепринятого термина «сознательное чтение» во второй половине XX – начале XXI вв. не существовало, однако, следуя идее сознательности в обучении чтению, учёные предлагали его описание. Наиболее яркие толкования представлены в таблице 1 выше. Реконструкция понятия сознательного чтения по работам Ц.П. Балталона, Н.Ф. Бунакова, Ф.И. Буслаева, В.П. Вахтерова, И.В. Владиславлева, В.И. Водовозова, Е.Д. Домашевской, Л.К. Ильинского, П.Ф. Каптерева, Н.И. Кареева, А.Н. Кирпичникова, Н.К. Кульмана, А.И. Ленского, И.Г. Максимова, А.Н. Острогорского, А.Я. Острогорского, В.П. Острогорского, Н.И. Пирогова, Л.И. Поливанова, Н.А. Рубакина, М.М. Рубинштейна, И.И. Срезневского, В.Я. Стоюнина, Н.П. Терентьева, А.Я. Трошина, Л.И. Тихеевой, Д.И. Тихомирова, А.Н. Толубеева, К.Д. Ушинского позволяет среди синонимов выбрать номинатив «сознательное» и составить определение указанной дефиниции в соответствии с её исторической коннотацией. Под *сознательным чтением* в данном исследовании мы понимаем умение быстро и ёмко выстраивать причинно-следственные связи между опытом автора текста и опытом читателя текста на основе сформированной системы ценностей. Итогом обучения сознательному чтению, находили учёные начала XX века, должно было становиться *воспитание творца культуры* [188].

Важность обучения сознательному чтению, по мысли Н.К. Кульмана, определяется следующими факторами: во-первых, умение правильно читать оберегает от сужения умственного кругозора, поскольку не даёт замыкаться только на собственном незначительном опыте; во-вторых, «плодотворное», а не «поверхностное» чтение необходимо для постижения любой науки; в- третьих, чтение помогает обогатить словарь ученика, научить его пользоваться устной и письменной литературной речью, развить его эстетическое чувство, ввести, наконец, в круг тех идей и образов, которые заключаются в поэтическом творчестве русского народа вообще и русских писателей в частности [129, с.217]. Н.К. Кульман обозначал требования, предъявляемые к сознательному чтению: правильность (внешняя сторона, подразумевающая литературное, нормативное произношение) и сознательность (внутренняя сторона процесса, вырабатываемая

совокупностью приёмов, названных Н.К. Кульманом по сложившейся традиции объяснительным чтением).

Н.И. Пирогов говорил о важности поисков психолого-педагогических методов преподавания. Нисколько не отвергая важного значения хорошо составленных программ, учёный оставался при мнении, что опытный и тактичный учитель и при несовершенной программе работает достойнее, чем другой при самой лучшей [167, с. 90]. В начале XX века оформились три метода обучения сознательному чтению: объяснительное, воспитательное и литературно-художественное чтение, что подчёркивает и интерес к обозначенному вопросу, и его очевидную важность.

Прежде чем охарактеризовать каждый из них, следует определиться с терминами «метод», «методика». Интерес для данного исследования представляет определение, данное Ф.И. Буслаевым: метод, или *метода* может быть обозначена как способ или образ учения. В значении более высоком *метода* имеет целью подчинить человеческий дух, как существо учащееся, известным законам [57, с. 30]

В соответствии со словарём А.М. Новикова [147, с. 95-96] и применительно к данному исследованию под методом обучения чтению мы будем понимать совокупность операций практического освоения действительности с помощью буквенных источников (в первую очередь, учебников, хрестоматий, произведений художественной литературы) на основе теоретических представлений о психологической и физиологической составляющей процессов чтения, овладения сознательным чтением и восприятием прочитанного. Методика обучения сознательному чтению применительно к рассматриваемому историческому периоду – это система приёмов и действий педагога, направленная на достижение воспитательной, развивающей и образовательной целей с учётом психофизиологических особенностей учеников, а также теоретико-практической позиции автора рассматриваемой методики.

Действительно, на рубеже XIX-XX веков уровень теоретических знаний и накопленный практический опыт учителя существенным образом влияли и на сам

процесс обучения чтению, и на результаты обозначенного процесса, а также на системность этих результатов. Кроме того, кругозор, степень подготовленности и даже общественно-политические взгляды не только преподавателя, но и ученика или его родителей, всё больше участвующих в общественных организациях при образовательных и просветительских учреждениях, существенным образом могли влиять на процесс обучения сознательному чтению как главную составляющую гуманитарного и технического образования школьника во второй половине XIX - начале XX веков.

Итак, первый метод обучения сознательному чтению - *объяснительное чтение* – это метод, согласно которому и отдельные слова, и заложенные

автором идеи, и даже исторический контекст, окружающий как действие произведения, так и эпоху, в которую оно создано, и автора произведения должны быть усвоены учеником (читателем). Если эта цель достигнута, возможно говорить о достижении целей обучения чтению: воспитательной, развивающей, образовательной. Возник метод в противовес т.н. «механическому» чтению «дореформенного способа образования», состоявшего в совершенно бессознательном сотрясении воздуха мало понятными для читающего звуками [39, с. 11].

Ещё в 1844 году вышедший труд его «О преподавании отечественного языка» содержал экспрессивную оценку системы старой, «классической» школы, которую он посчитал «уголовным сводом законов, полицейским исчислением правил, за неисполнение коих виновный подвергается наказанию» [57, с. 174]. Подобное положение вещей не только не развивает ученика, но всячески препятствует сознательному усвоению прочитанного. Убеждённый, что порядок изложения современных ему учебников противоречил «естественному развитию дара слова», Ф.И. Буслаев категорично утверждал: детям совершенно бесполезны любые теоретические сведения до того, как они научатся писать и понимать прочитанное «отчётливо» [там же, с. 173].

К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, В.И. Водовозова, утверждавших чрезвычайную значимость сознательного изучения родного слова

во всех аспектах, можно считать последователями Ф.И. Буслаева. Читать то, что доступно возрасту, то, что написано современным языком, о том, что соответствует жизненному опыту, останавливаться для объяснения непонятного, учиться письменно и устно излагать прочитанное, передавать суть прочитанного своими словами – вот принципы обучения «реальному»,

«практическому» (Водовозов), «трудовому» (Стоюнин), «сознательному» (Острогорский), «продуктивному» (Кульман) чтению (всё это варианты, используемые указанными авторами как синонимы, но приведённые - чаще).

Мы представим метод объяснительного чтения по работе Н.К. Кульмана. Именно здесь метод представлен во всей своей полноте, по всем ступеням обучения, в то время как работы К. Д. Ушинского [223; 224], Н. Ф. Бунакова [56], В.И. Водовозова [69], Д. И. Тихомирова [216], А.Н. Острогорского [168] прежде всего описывают обучение объяснительному чтению учащихся начальной школы, хотя, конечно, принципы их едины и, по замечанию Ц. П. Балталона, настолько точны, научны, всеохватны, что могут быть применимы не только к среднему возрасту, но и к любому типу школ [36, с. 6].

Итак, объяснительное чтение предполагает 1) понимание отдельных слов и выражений произведения; 2) понимание логической связи между отдельными частями произведения; 3) понимание идеи произведения. Кроме того, уточнялась содержательная сторона объяснительного чтения в зависимости от возраста: так в среднем звене – «средних классах» – смысловой разбор выступит на первый план, а лексический займёт второстепенное место, в старших – центром объяснительного чтения станет художественный разбор, выяснение эстетической стороны произведения, идейный и психологический анализ [129, с. 220]. Отвечая противникам объяснительного метода, Кульман приводил примеры искажения сути его и подчёркивал, что все объяснения должны быть направлены на понимание сути читаемого текста, а не уводить в другие, хоть и полезные области. Структура объяснительного чтения представлена следующим образом:

1. Выразительное чтение произведения учителем («само по себе, независимо от объяснений, даст возможность многое почувствовать, понять и

усвоить»).

2. Читать произведение нужно целиком.

3. Лексический разбор (объяснение тех слов и выражений, которых дети не понимают – причём продуманно: возможно, до чтения произведения, чтобы не нарушать целостности восприятия, или вовсе опустить, если незнание слова не мешает «всестороннему пониманию произведения»; помимо этого разъяснены два способа объяснения: спросить учеников, дать толкование самому учителю).

4. Логический (смысловой) разбор, предполагающий осознание содержания произведения, уяснения связи между его частями – возможно, составлением плана, оглавлением частей, постановкой вопросов к частям.

5. Уяснение основной идеи произведения (очень важным считает Кульман проявление здесь «педагогического такта» - стремление к максимальной объективности и одновременно лояльности) [129, с.224].

«В тесной связи с объяснительным чтением находится выработка устной литературной речи учащихся», постановка которой достигается следующими действиями учителя: а) приучать с самого малого возраста; б) не перебивать ученика; в) указывать на ошибки после рассказа (даже если не все будут отмечены, пользы больше, чем перебитое повествование после каждой ошибки). Вид пересказа - своими словами или ближе к тексту – должен выбираться не учителем, а учеником [129, с.228]. Мы видим, как последовательно формируется важнейший аксиологический принцип самооценности личности ребёнка, её цельности в процессе приобретения знаний, умений и навыков, закладывается персонализированная траектория обучения сознательному чтению, а значит, и личностноориентированному образованию.

Связано с объяснительным методом, по мнению Н.К. Кульмана, и заучивание наизусть, которое «1) способствует эстетическому развитию учащихся, 2) развивает их литературный язык». Согласимся с особой важностью того, чтобы учителя выясняли тип памяти ученика - хотя бы в тех случаях, когда запоминание стихотворений даётся ученику с большим трудом - с целью облегчить процесс запоминания [129, с. 231].

Остановливался Н.К. Кульман и на вопросе о хрестоматиях. Он убедительно доказывал необходимость и коротеньких статей, и цельных по художественному впечатлению отрывков, и произведений «для взрослых», соглашался со «случайностью» некоторых текстов в современных ему хрестоматиях, но ставил это в вину недобросовестным составителям, не всегда понимающим задачи обучения, саму же идею хрестоматии считал правильной. Для учёного были очевидны следующие принципы составления хрестоматии: только художественный материал, «пропитанность родным духом» (с иностранными образцами знакомить – задача старшей школы и домашнего чтения, категоричен Кульман), тематика «жизнерадостного труда, душевной бодрости, а не уныния и печали», расположение материала поопределённому принципу (по временам года искусственно, лучше брать тематический принцип). Отметим глубину проникновения автора в этот вопрос и разработанность идеи составления хрестоматии на рубеже XIX-XX веков, хотя и не согласимся применительно к современным тенденциям глобализации с отказом от иностранных источников для чтения, тем более, что, например, так называемые «классические» античные образцы многими словесниками не допускались к изъятию ни при каких условиях.

Подчёркивая важность овладения навыком выразительного чтения как важной составляющей сознательного чтения, Н.К. Кульман подробно характеризовал его и приводил список пособий, способствующих овладению этим умением [129, с. 247]. Оценить результат кропотливой работы учителя, осознать обученность ученика, по мысли педагога, позволяет простой приём: разрешать время от времени учить произведения по выбору учеников: этот выбор покажет учителю вкус учеников и порою даст повод оградить их от увлечения мало художественным материалом [129, с. 259]. Внимание к индивидуальной траектории развития учащегося, доверие его предпочтениям, сформировавшимся на основе верно поданных и, соответственно, верно воспринятых знаний, заслуживает высокой современной оценки, выявляет глубокий практический педагогический опыт и большую личную заинтересованность методиста.

Ц.П. Балталон вошёл в историю обучения чтения как создатель *метода воспитательного чтения*, представленного, по заявлению автора, в противопоставление методу объяснительного чтения. Ключевая работа педагога [39] раскрывала суть предложенной методики. Педагогической задачей своего времени он посчитал возвращение к воспитательным идеалам 60-х годов для дальнейшей разработки положенных в то время начал, при помощи методов, обязательных при современном состоянии науки [39, с. 3]. Дав высокую оценку работе К.Д. Ушинского, Ц.П. Балталон тем не менее признал её уже недостаточной в содержательном отношении для современного использования, однако отметил её 2 главных и актуальных принципа: научность и народность. Педагог горячо поддерживал идею семейного воспитания В.П. Шереметевского и, хотя критиковал описанную тем методику разумного объяснительного чтения, используемую матерью в кругу семьи, выводил из неё три «ценные особенности» воспитательного чтения: «занимательность содержания, цельность впечатления и возбуждение посильной работы мысли» [39, с. 9]. Существовавшую хрестоматию для детей от 7 до 14 лет, по мнению Ц.П. Балталона, нельзя принять ни в содержательном, ни в идейном, ни в воспитательном аспектах [39, с. 13-14], поскольку «извлечения, переделки, поправки, урезывания» текстов, для детей не написанных, являются приёмами, «антипатичными» для учителей и вредными для детей. Критиковал педагог и наличие в хрестоматиях большого количества «архаичных» текстов Карамзина, Жуковского, Батюшкова, а также отсутствие современных авторов. Иронизируя, приводил в пример «новейшие» вырезки из описаний природы «Записок охотника» И.С. Тургенева (написаны в 1852 году!). Такого рода пособия могли только сдавливать детскую мысль в искусственных тисках, иссушать чувства и возбуждать антипатию к литературе [там же]. Даже сейчас весьма радикально звучит его справедливое суждение: если дети от 10 до 15 мало будут знать об известных писателях, то это не страшно, они ещё познакомятся с ними, достигнув юношеского или более зрелого возраста. Если же дети не полюбят выдающихся писателей, писавших специально для них, и «не проникнутся духом гуманности, разлитым в их сочинениях», то это будет

«непоправимый ущерб» для их нравственного и умственного развития [39, с. 17]. Подбирая произведения для такой возрастной категории, считал педагог, нужно исходить из постулата, что процесс детского чтения основан на непосредственном впечатлении. Педагог устанавливал разницу между простым сознательным чтением, которое характерно для детей, и чтением критическим, свойственным юношам, когда они владеют исторической и художественной точкой зрения [39, с. 18]. Так учёный выделяет две ступени эмоционального развития: первоначальную - когда все впечатления воспринимаются как объекты реальной действительности, в школе это возраст 7-13 лет, - и позднюю (зрелую) – когда восприятие образов происходит критично, благодаря накопленному опыту, это возраст 13-15 лет. Отметим, что автор, однако, оговаривает возможность смешения двух ступеней и изменения возрастных границ.

Цель чтения, по мысли учёного, во-первых, развить сознательное отношение к читаемому, что даст основу для активного интереса к художественной и научной литературе, во-вторых, пробудить нравственное, религиозное и эстетическое чувство, любовь к родине, уважение к труду и науке, в-третьих, познакомить с явлениями прежде всего родной природы и быта. Ц.П. Балталон рекомендовал целый список каталогов и руководств, в каждом из которых названо более 300 книг, соответствующих по занимательности, слогу, тематике обозначенному возрасту. Принципиален для нас и такой критерий отбора этих книг: они воздействуют на молодых читателей непосредственно, без помощи какой-либо внешней отвлечённой морали или поверхностного резонёрства [39, с. 45-46].

Очень ценно для современной педагогики учесть, что Ц.П. Балталон призывал всех неравнодушных способствовать *воссоединению* достойных детских книг со своим читателем для достижения целей воспитания, которое осуществится, по его мнению, гораздо раньше в этом случае, чем с помощью

«веющих духом кладбища» хрестоматий.

Важно показать, какая книга, по мнению Балталона, является настоящим детским художественным произведением - не в смысле рассказа, интересного

только для детей и скучного для взрослых, не в смысле изделия, проникнутого каким-либо слащаво-моральным тоном, специально рассчитанным для юного возраста или мало развитого читателя.

«Приспособленность» состоит лишь в отсутствии в его содержании таких сторон и деталей жизни, которые могли бы оказаться или преждевременными в интересах здорового развития детей, или непонятными и вредными для детей по характеру производимого впечатления; во всём остальном оно может доставить глубокое наслаждение не только детям, но и взрослым читателям [39, с. 27].

Наконец, третий метод – *литературно-художественный* – и того меньше имел различий с указанными двумя. Кроме обозначенного в первых двух несомненного приоритета чтения над остальными упражнениями для развития сознательного чтения в обучении языку и словесности, сторонники этого метода лишь подчёркивали необходимость развития эстетического вкуса и литературного слога обучающихся. Его сторонники – Н.Л. Бродский, Е.Д. Домашевская [89], А.Я. Острогорский, Л.Н. Реформатский – уделяли много внимания активности детей, их творчеству. Представляется, что их теоретические изыскания ближе к точке зрения их выдающегося современника Л.С. Выготского, метафорически определявшего суть воспитания и обучения следующим образом: «гораздо важнее научить ребёнка есть, чем накормить его сегодня» [75, с. 208]. Это означает, что научить ребёнка рассуждать – гораздо важнее, чем просто предоставить ему готовые сведения. Чрезмерная наглядность, «разжёвывание» материала парализуют привычку к самостоятельному мышлению. Не должно быть в социальном опыте ребёнка готовых ответов, должно быть умение составлять новые комбинации мыслей, использовать прежний опыт для решения новых задач. Только сознательное чтение даёт такую возможность.

Призывая учить школьников самостоятельно высказываться по поводу прочитанного, сторонники литературно-художественного метода следовали психологическим фактам многообразия возможных толкований и моральных

выводов, не стремясь подводить события книги к определённому моральному выводу [75, с. 284], что могло приводить совершенно к

противоположным ожидаемым результатам. Выделением из литературного произведения его нехудожественных элементов назвал этот подход к изучению словесности Л.С. Выготский. Такая работа, убеждал психолог,

«стоит в коренном противоречии с природой эстетического переживания», убивает столь ценную непосредственность художественного восприятия и эстетику отношения к книге, а произведение остаётся вне поля зрения ученика. Отсюда парадоксальный вывод: 99 из 100 учеников имеют отвращение к классической литературе [75, с. 284-285].

А.Я. Острогорский создал свою хрестоматию для начальной школы с говорящим названием «Живое слово», в предисловиях к многочисленным изданиям её был беспощаден к схоластике старой школы, демонстрировал возмущение «печальным и пагубным» заблуждением, будто научить понимать красоту литературного произведения можно лишь в старших классах. Ученик, которого в младших классах постоянно держали на мёртвом формальном материале грамматических правил и скучного «объяснительного чтения» (особенно ещё так называемых деловых статей) в большинстве случаев не способен уже понимать красоты русской речи, в нем трудно возбудить и развить любовь и интерес к литературе. Его не приучили чувствовать живое биение пульса в языке и не показали, как ярко отражается жизнь на первых же ступенях изучения учеником родного языка. Представляется важным отметить убеждённость педагога в единстве мотива на пути обучения чтению и малышей, и юношей. С младших классов не должно быть для учителя более интересной и важной задачи. Только таким образом он подойдёт к своей обязанности из каждого ученика воспитать гражданина, понимающего и знающего язык, литературу и историю своего народа [90, с. 6]. А.Я. Острогорский сознательно отказался в своей хрестоматии от нелитературных (деловых, научных) текстов в целях решения вышеобозначенной задачи. Преследуя «эстетические цели» - развить в учениках «чувство изящного», педагог снабдил свою хрестоматию репродукциями и иллюстрациями. Пропагандируя идею свободного творческого развития ребёнка, он даже выступал против объединения текстов по

тематическому принципу, потому что дети гораздо тоньше проникаются идеей каждого рассказа, если на отделе, якобы их объединяющем, нет ярлыка [там же].

Результатом теоретических и практических изысканий других представителей литературно-художественного метода - Н.Л. Бродского, Е.Д. Домашевской, Н.М. Мендельсона, Л.Н. Реформатского, Н.М. Соловьёва - стал ряд учебников под общим названием «Наш мир», публиковавшихся с 1909 года. Продолжение этого комплекса пособий для детей старшего возраста появилось позже, получило распространение в 20-е годы XX века.

Что касается видов чтения, то и здесь методическая мысль на рубеже XIX – XX веков существенно обогатила отечественную педагогику.

Один из главных видов сознательного чтения, необходимость овладения которым ни у кого из педагогов не вызывает сомнения, *выразительное чтение*. Навык выразительного чтения – естественный результат обучения сознательному чтению, поскольку именно он позволяет учителю судить, как понято и принято произведение учеником. Такую позицию занимали все педагоги, независимо от того, сторонниками какого метода себя объявляют: Н.Ф. Арепьев (1891) [35], Острогорский В.П. (1895) [160], А.К. Гричук (1897) [81], А.Е. Грузинский (1897) [84], И.Г. Максимов (1897) [40], Л.И. Тихеева (1897) [212].

По вопросу о применении выразительного чтения возникали споры. Так, Н.И. Пирогов выступал категоричным противником участия детей в драматических постановках, убеждённый, что спектакли приучают детей

«казаться», а не «быть», этому не должен способствовать учитель и школа в целом [167]. Также идея публичных детских выступлений не вызвала сочувствия у редакторов журнала «Педагогический листок». Л.И. Поливанов, напротив, гордился театральными постановками учащихся своей гимназии, считал, что совместные приготовления сближают педагогов и учеников, объединяют детей, приближают к школе родителей [172, с. 3-20]. Л.И. Тихеева отстаивала необходимость воспитательных средств театра в общей системе работы школы и в развитии навыка сознательного чтения в частности [212].

По месту сознательного чтения можно выделить следующие виды: *классное*

(проводимое в классе под руководством учителя, в методе Ц.П. Балталона представлено активным слушанием), *внеклассное* (заданное на дом учителем, согласно мнению большинства педагогов, должно быть тщательно продумано учителем, понятно без дополнительной помощи, меньше классного), *внешкольное* (то, что ученик читает по своему желанию, по рекомендации учителя, родителя, приятеля, книга берётся в библиотеке, у знакомого, дома) и *семейное* (осуществляемое в кругу семьи родителями, гувернёрами). Считая задачи школьного и семейного воспитания едиными в целях и различными в средствах, педагоги обращались к родителям с просьбой согласовываться в своих действиях с требованиями школы, действующей в рамках, предписанных министерством народного просвещения.

Следует отметить, что при каждом учебном заведении существовали родительские комиссии, попечительские советы с родителями в их составе, которые, всерьёз озаботившись делом постановки сознательного чтения, организовывали детские библиотеки, книги в которые поступали после литературно-педагогических рецензий.

Развитие сознательного чтения в России обозначенного периода определялось и направлялось рядом отличительных особенностей, которые и составляли формирующуюся систему обучения сознательному чтению. *Первая особенность* была связана с необходимостью решить вопрос не просто обучения чтению, но скорейшей ликвидации безграмотности среди простого населения (крестьянского, рабочего, городского), осознанной не только правительством, работодателями, педагогическим сообществом, но и самим народом. Возможность обучаться и заниматься самообразованием расширяла границы профессионального, социального и личного роста для низших слоёв и потому воспринималась с большим воодушевлением. Для педагогов же, издателей и распространителей книг тем не менее обучение чтению этой категории представляло проблему, поскольку наработанный опыт начального обучения чтению детей, поступающих в школу, равно как и методики для среднего звена (как в классических гимназиях, так и в реальных училищах) – за границей и в

России – не годился при обучении подростков и взрослых людей из крестьян, рабочих – уже сформировавшихся личностей, как правило, большую часть времени занятых работой, т.е. имеющих значительные трудовые навыки при узком кругозоре – в основной своей массе. Таким образом, требовалось в кратчайшие сроки выработать приёмы обучения для этой специфической, многочисленной группы. Бурный рост промышленности, активные изменения во всех сферах жизни требовали не просто получения основ образования, но и квалификации, что актуализировало идею сознательности в обучении в целом, естественно указывало на необходимость осмысленного подбора литературы – научной и художественной – для личностного и профессионального роста.

Нельзя не отметить, что полученные медиками и психологами данные о тесной взаимосвязи возраста и возможностей обучения осложняли формирование методик. В народную школу для овладения основами грамотности могли прийти как дети 8-10 лет, так и взрослые люди. С объявлением в 1864 году принципа бессловности школы во всех типах учебных заведений встречались ученики разного уровня подготовки. Различный возраст, разнородность начальных знаний и обусловленный сословным расслоением существенно отличавшийся личный опыт учеников серьёзно затруднял построение системы обучения сознательному чтению. Оценить, насколько была трудна задача педагога в разработке принципов обучения, можно по классификации читателя, составленной Н.А. Рубакиным. Возьмём описание первого типа: «Читатель, получивший образование начальное и, во всяком случае, ниже среднего. Пределы читательской подготовки этого типа довольно широки. С одной стороны, сюда входят читатели, едва обученные грамоте, едва касающиеся книжной премудрости; с другой – сюда же должен быть отнесён читатель, учившийся в начальном и даже двухклассном сельском училище, или получивший такую же подготовку в каком-либо ином учебной заведении, напр., в низших классах городского или уездного училищ, или даже в первых классах гимназий, или в воскресной школе; или дошедший до того же самого «самоуком». Однако такой читатель читает и учебник истории П.Г. Виноградова, и рассказы из истории Англии А.Ф. Быковой, и народно-

популярную библиотеку Лункевича, и астрономию К. Фламариона [187, с.180-181]. Вторая категория читателей тоже не проста: читатель, ещё получающий образование в гимназиях и даже дошедший, быть может, до старших классов гимназии; это читатель – учитель, фельдшер, техник, начётчик из крестьян и фабрично- заводских рабочих, чиновник, конторщик, это всякий человек, успевший окончить курс в уездном, городском и т.п. училище [там же, с. 182]. Без сомнения, практикующий учитель, желающий успеха учеников в деле развития чтения, так же хорошо представлял всю палитру читательского уровня пришедших к нему в класс учеников.

Вторая особенность указанного периода – небывалый расцвет издательской деятельности, рассмотренный нами в § 2 главы I настоящего исследования на с. 44-52. Рост числа периодических изданий, выпуск русских и переводных книг разной направленности – от лубочных дешёвых листков до переводов философских и узкоспециальных научных иностранных трудов, появление печатных органов у политических группировок, увеличение количества библиотек и их пополнение – всё это требовало компетентного анализа и составления грамотных объективных рекомендаций, что также являлось проблематичным, хотя и выполнялось рядом по-настоящему, фанатично преданных своему делу педагогов и публицистов – П.Ф. Каптеревым, В.П. Острогорским, Д.И. Тихомировым и другими. Более того, большое внимание уделяется именно детской литературе. Справедливо заметил Ц. П. Балталон в 1901 году, что если в 60-х годах серьёзным препятствием к осуществлению системы воспитательного чтения на уроках русского языка могла служить неразвитость детской литературы, отсутствие истинно художественных образцов и вообще недостаток пригодных для этой цели детских школьных изданий, то в настоящее время обстоятельства изменились настолько, что в отношении материала для чтения нельзя встретить каких-либо серьёзных затруднений [40, с. 9]. Таким образом, ещё одна насущная задача педагогов – направить чтение учеников (напомним – разных возрастов) и всех заинтересованных, помочь разобраться в обилии бумажной продукции.

Третья особенность, существенно затруднявшая процесс выработки универсальных принципов обучения сознательному чтению, связана с политическими процессами в стране. Причисление себя к той или иной политической группе, сочувствие официальному курсу или его критика, конечно, существенно влияли на естественно сопутствующий обучению процесс воспитания подрастающего поколения, находящегося в поиске нравственных и политических идеалов. Большинство в педагогическом сообществе поддерживается мысль об аполитичности школы, но в условиях нарастающей напряжённости в стране, тем более в военные годы, отделить образование от политики всё труднее.

В-четвёртых, не проводилось специальных исследований по изучению читателя вообще. А это, по мнению Н.А. Рубакина, было наипервейшей задачей педагогов и психологов, желающих добиться успеха в просвещении народа и воспитании достойных граждан с помощью печатного слова. Не только Н.А. Рубакин – Х. Д. Алчевская [30], Н.А. Корф, А.С. Пругавин, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Шаховский изучали читателя в России. Все они соглашались, что учёт таких моментов, как возраст, уровень развития, социальные и политические взгляды, психологические особенности и даже индивидуальные предпочтения должен определять принципы обучения чтению. Этот постулат до наших дней не вызывает сомнения.

Перечисленные особенности образовательной среды создавали значительные трудности при осуществлении педагогической деятельности по обучению сознательному чтению всех категорий учеников.

Согласимся с Ц.П. Балталоном: наиболее современной потребностью являлось распространение среди педагогов мысли о необходимости широкого *пользования чтением* как средством воспитания молодого поколения. Когда эта мысль нашла себе достойное место в программах русских начальных и средних школ, - детальная разработка метода стала естественным следствием всеми признанной и удовлетворённой потребности [40, с. 3].

В современной педагогике этот призыв по-прежнему актуален,

справедливость его по-прежнему очевидна.

Таким образом, сопоставление терминологии ключевых положений обозначенного исторического периода и современных дефиниций позволило выявить общность понимания феномена сознательного чтения как процесса выстраивания причинно-следственных связей между авторским и читательским опытом на основе сформированной системы ценностей в тесной взаимосвязи всей совокупности социокультурных факторов. Структура анализа развития идеи обучения сознательному чтению включает не только трактовку понятия обучения сознательному чтению, но и определение видов сознательного чтения, описание техники обучения сознательному чтению, психолого-педагогические исследования процесса обучения сознательному чтению.

1.2. Идеи зарубежной реформаторской педагогики в решении задач обучения сознательному чтению в России второй половины XIX – начала XX веков

Как актуальный и справедливый можно оценить ещё один популярный в современном обществе вопрос о самостоятельности русской педагогической мысли в деле реформирования и ведения системы образования, в том числе в вопросе обучения сознательному чтению. Как он решался во второй половине XIX - начале XX веков, рассмотрим в настоящем параграфе.

Вопрос о влиянии западных идей на российскую педагогическую теорию обсуждался в трудах передовых мыслителей России второй половины XIX - начала XX веков – К.С. Баранцевича [41], Н.И. Благовещенского [50], Н.Ф. Бунакова [56], К.Н. Вентцеля [62], Ю.А. Веселовского [64], В.И. Водовозова [67-69], Г. Гроссмана [82], П.Ф. Каптерева [106; 126], В.П. Острогорского [167], Н.А. Рубакина [185], Н.А. Скворцова [198; 199], В.Я. Стоюнина [205; 207], К.Д. Ушинского [223]. Учёные рассуждали о вероятности и последствиях применения зарубежных практик на русской почве. Полярность высказываний значительным образом трансформировалась от середины к концу XIX века и черпала

новые риторические отклики в начале XX века, а затем вновь эволюционировала в предвоенный и военный период.

Бурное развитие общественно-политической мысли в Российской империи рассматриваемого периода прошло с участием плеяды выдающихся учёных-педагогов, разрабатывавших различные вопросы образования, обучения и воспитания, стремившихся всесторонне описать и качественно преобразовать педагогическую реальность того времени, не оставляя без внимания и зарубежные идеи. Обратимся к опыту обучения сознательному чтению за рубежом, осмыслявшемуся в России на рубеже XIX - XX веков.

Возможность использования западных моделей обучения русских школьников чтению широко обсуждается на страницах периодической печати во второй половине XIX - начале XX веков. Это показало изучение путём случайной выборки следующих педагогических периодических изданий:

«Вестник воспитания» (1895-1901 гг.), «Журнал Министерства народного просвещения» (1856-1917 гг.), «Образование» (1901-19016 гг.),

«Педагогический листок» (1868- 1901 гг.), «Педагогическое обозрение» (№№6-12 за1869 г.).

Обязательно стоит отметить факт, что ни одно публичное выступление, ни один критический разбор, практически ни одна публикация, посвящённая так или иначе вопросам преподавания филологических дисциплин в целом и обучения чтению в частности, не обходится без ссылки на иностранных авторов. Подробно и методически грамотно оценивается устройство образования за рубежом, уделено большое внимание «постановке» чтения в следующих публикациях: корреспонденции с конгресса Парижской выставки по общественному образованию и воспитанию с участием Англии, Бельгии, Германии, Франции [226, с. 93-95], описание народного дома в Амстердаме [50; 197; 229], представление общества изучения психики юных парижан, рассуждения о школьном суде Нью-Йорка, рассмотрение начального образования Трансвааля [197; 229], отчёт с международного конгресса по школьной гигиене в Германии [226], анализ системы женского образования Японии [230], уроки

бережливости в Брюсселе [197].

Рассмотрим концептуальные идеи педагогов зарубежья, которые находят отражение в формирующейся русской системе обучения сознательному чтению. Перечисляя идеи иностранных публикаций, нельзя не отметить сходство направлений, по которым ведётся работа в вопросе развития сознательного чтения у русских и зарубежных педагогов, однако акценты расставлены по-разному.

Так, для западной педагогики характерна нацеленность на результат, который можно получить быстро, наименьшими затратами, легко отследить. Не случайно в американской педагогике появляется термин «рациональное» чтение, который как раз и характеризуется не только эффективным осознанием и усвоением прочитанного, но и сроками получения такой эффективности. Работы Э.Г. Уорда являлись основой обучения чтению многих английских и американских школах, систематизировали работу педагога по обучению сознательному чтению и на уровне подбора текстов, и в вопросе адаптации к определённому возрасту, и в части определения способностей и формирования индивидуального вкуса учащегося, и в работе по определению недельной нагрузки педагога и детей [249; 251; 252]. В. Рейн вводил в обучение чтению пять ступеней: подготовка, изложение, понимание, обобщение и применение (не четыре, как у Гербарта). В это же время оформляется система Батавия-плана, появились первые тестирования читательских предпочтений, осознанности восприятия печатного источника. А.Н. Кирпичников подчёркивал важность регламентации и последовательности в изучении словесности, делаясь своими наблюдениями за немецкой системой образования [114, с.67].

Основательность, конкретность свойственна учительским и ученическим пособиям по обучению чтению за рубежом. В Германии «огромное количество прекрасных учебников по всем предметам» именно потому, считал, например, Н.И. Пирогов, что наставники, не зависевшие от назначенного пособия, соперничают в деле создания и выбора учебной литературы [168, с. 60].

Вообще учёный ревностно следил за реформой образования в России,

предлагал свои проекты, приветствовал изменения, но критиковал необдуманность, скоропалительность, переменчивость многих решений правительства. Немецкие, английские и французские системы уважаемы потому, что они следуют одному вектору, а в русских – постоянные колебания, причём и в заимствованиях – то немецких, то французских [168, с.218]. Как же руководить русскому учителю сознательным чтением учеников, если он копирует чужие идеи бессистемно, необдуманно, поверхностно?!

Важно показать, что западную систему обучения отличало стремление к «освобождению» личности от оков схоластики и излишней научности. Методика М. Монтессори, система домашнего свободного обучения Э.К.С. Кей, идеи самообразования Д.С. Милля и Д. Локка популярны на Западе и проникали в Россию, однако не всегда встречали сочувственное отношение. Как раз обучение чтению чаще всего приводилось в пример как методика, невозможная без направления ученика учителем [49]. Так, Е.И. Тихеева и Л.И. Тихеева были активными противницами введения идей Монтессори на любом уровне обучения. Чрезмерная свобода и самостоятельность в американской системе обучения также вызывает критику со стороны российских общественников, поскольку, по их мнению, хоть и рождает раннее чувство ответственности, однако не позволяет широко развиваться интеллектуально и эмоционально [197; 221].

Обучение должно вестись с учётом физиологии ребёнка – этот не вызывающий сомнений в наши дни постулат являлся ключевым и для педагогов рассматриваемого исторического периода и в обучение сознательному чтению. Этому аспекту в журналах и монографиях уделялось большое внимание. Международный конгресс по школьной гигиене, состоявшийся в Германии, позволяет нам отследить количество заинтересованных участников: больше всего – из Австрии (322) и Германии (121), на третьем месте – делегация из России (60), на четвёртом месте – Англия, из других стран намного меньше.

Библиографические списки упомянутых выше периодических российских изданий наполнены исследованиями на иностранном языке и переводами. Аннотации и книжные ревью зарубежных изданий содержат не только описание

преимуществ и пробелов научных работ, также внимание уделено влияющим на восприятие русским вариантам перевода. Это, очевидно, констатирует повышенное внимание к подобным публикациям, кроме того демонстрирует желание глубокого, полного постижения представленных материалов. Перечислим некоторые статьи и труды, которые разбирали вопросы обучения сознательному чтению: А. Трошин

«Психологические основы процесса чтения», где рассказывается о передовых исследованиях Эрмана и Доджа *Psychologische Untersuchungen uber das Lesen auf experimenteller Grundlage*, а также представлена широкая библиография актуальных изданий по данному вопросу [217]; В.Е. Игнатъев «Беседы по физиологии», основанные на исследованиях Гертвига, Колли, Тиндаля, Ферворна [221, с. 199]; Т. Бенд «Нервная гигиена и школа» по образцу немецких учёных; рассказ об обществе для психического изучения детей в Париже [221; 229]; Н. Пясковский «Естествознание и этика», где сопоставляются идеи таких учёных, как Геккель, Гексли, Дарвин, Друммонд, Г. Спенсер, Уоллес [177].

Граф И. Россолимо поднимал острый вопрос *болезненного влияния школы на физическое и нравственное здоровье* детей (актуально в свете нашего исследования в связи с большой тягой детей к «подпольному» чтению), обращаясь к немецким исследованиям и приводя термины на немецком языке, очевидно, как более известные. Также в своих рассуждениях он приводил высказывания Г. Вайтца, Ф.А. Вольфа, И.Ф. Гербарта, И.В. Гете, А. фон Гумбольдта, К.В. Гуфеланда, П. Лапрада, Ф. Меланхтона, М. Монтеня, Г. Паульсена, И.Г. Песталоцци, Фр. Фон Раумера, Ж.Ж. Руссо, Фр. Тирша, Г. Фон Трейчке, Л. Франка, Ф. Шлейермахера, Л. фон Штейна, императора Вильгельма II. [184, с. 429-446]. О настроении и эмоциях в обучении чтению со ссылками на иностранных специалистов писал В. Вахтеров [59]. Теория эмоций Джонса-Ланге обсуждается, поскольку педагоги связывают воспитательное значение чтения с

«воспитанием чувств». Л.Е. Оболенского опирается в своих изысканиях на работу американского учёного Д. Селли [153]. А. Виноградов, оценивая работу француза Ф. Тома, не находил в ней ничего нового, но приветствовал пересказ

уже известного «хорошим языком» и достойные примеры. Кроме того, приветствовал убежденность учёного в колоссальном значении для обучения развития эмоциональной сферы [221].

Развёрнутые, обстоятельные разборы П.Ф. Каптеревым новых переводов удивляет скрупулёзностью и убеждает в истинной приверженности учёного идее сознательности в чтении. Он отметил прекрасный перевод работы Ж. Фонсегрива «Элементы психологии», но посчитал её неприменимой на русской почве, поскольку автор слишком обеспокоен сохранением французской философской традиции. По мысли П.Ф. Каптерева, это не научно: «В науке нужно заботиться об истине, а не о сохранении традиций...». В «Очерках элементарной психологии» Дж. Т. Лэдда Каптереву не хватало подробностей и примеров. Переработку знаменитого по сей день труда А.Э. Брэма он счёл положительной, поскольку были исключены не авторские, а пересказанные части, и опущены вопросы половых отношений [229].

Психолого-педагогические проблемы в обучении сознательному чтению – подбор литературы с учётом возраста, уровня развития, социального положения и уровня знаний, влияния языковых образов и смыслов на разум и чувства учеников, умение запоминать, воспроизводить и применять прочитанное – нашли отражение в работах Т.А. Рибо, исследователя биогенетического закона как основной концепции детского развития; Ф. Э. Бенеке, пропагандировавшего равенство врождённых способностей детей и педагогическое руководство их развитием (на русский язык его труды переведены Н.Х. Весселем); Ф. Гальтона, экспериментально изучавшего ассоциаций и образную память [49].

Именно на рубеже веков возник, развился и укрепился тест как психодиагностическая методика, были проведены классические эксперименты по изучению объёма внимания и навыка чтения (Д. М. Кеттел).

Также в публикациях зарубежных учёных и практикующих педагогов нашли отражение опытные разработки по применению тех или иных приёмов обучения сознательному чтению («рациональный» метод Э.Г. Уорда, фронтальная и индивидуальная работа в системе Батавиа-плана, тесты на внимательность при

чтении, 5 ступеней работы с текстом В. Рейна, практика составления хрестоматий Ф. Ганса, Э. и Д. Партридж, «закон» Геннекена, теория Э. Фаге, школа Э. Демолена) [126; 221; 229].

Система трудовых школ и самообразование развивалась на Западе раньше, чем в России. Отчёты А. Н. Кирпичникова [114] и обзоры П.Ф. Каптерева [229] полно характеризовали это направление, выявляя приемлемые и неприемлемые для русской почвы идеи.

Идеи семейного, домашнего обучения чтению также распространены за рубежом (свободное домашнее воспитание Э.К.С. Кей, организация материнских школ П. Кергомар, этическое воспитание по Дёрингу) и получают оценку наших публицистов, развиваются и критикуются в работах М.М. Рубинштейна, Е.И. и Л.И. Тихеевых [146; 212].

О воспитании характера будущих преобразователей общества средствами сознательного чтения писали Э. Фаге, Д.С. Милль, Э. Демолен, В. Рейн, Э. и Д. Партридж, Г. Паульсон [225;135; 221; 229].

По количеству упоминаний в трудах русских учёных лидировала немецкая педагогическая [50; 59; 62; 67;126; 221; 229]. И.И. Срезневский и вовсе заявлял: «Искусство учить всему, между прочим, и родному языку развито и распространено более всего в Германии» [203, с. 76].

На страницах педагогических журналов опубликованы заметки об устройстве немецкой системы образования П. Капниста и А. Д. Вейсмана. Граф П. Капнист утверждал, что для «должного понимания школьного дела» и его оформления в России нужно ясное и верное представление о сущности и об историческом развитии реальной системы образования, как и знакомство с основными принципами и с историей гуманитарной школы, образцы которой и представляла система образования в Германии [103, с. 308].

А. Н. Кирпичников написал ряд статей после поездки в Гейдельберг. Своей задачей он ставил сравнение и преподавания языка и литературы в двух странах, и положение учителей-словесников. Он утверждал, что в Германии обучение и воспитание организованы лучше, чем в России уже по одному тому, что за

границей нет неясности в части целей образования. Всё потому, что программы обеспечивают последовательность и объём изучаемого материала. Утверждён порядок во всём, невзирая на различие программ по стране и даже в одном учебном заведении, более того программы могут меняться каждый год. В России же – сокрушался автор - «ученик пишет каким-то детским языком или как иностранец, едва выучившийся говорить по-русски» [114, с. 308].

Актуальный и по сей день вопрос о качестве ученических сочинений также отражён. К ошибкам – орфографическим, пунктуационным и грамматическим там относятся спокойнее – просто исправляют их. Немецкий учитель был бы шокирован, узнав, что российские университеты будут недоступны «вполне развитому и безукоризненно знающему своё дело во всех других отношениях» юноше, уличённому в орфографической небрежности [там же, с. 67-68].

Предостерегая от необдуманных суждений и действий в вопросах противостояния «классической» и «реальной» систем образования, Н. И. Пирогов обращался к западному примеру, указывая на повторяемость событий. Когда-то модную немецкую философию считали излишней, а в его время естественным наукам приписывают вольнодумство и неверие, и «начинается уже противодействие тем же самым орудием, которое ещё не так давно казалось опасным» [168, с. 136]. Весь проект Н.И. Пирогова построен на сравнении с немецкой системой образования, и, хотя последняя и признаётся учёным лучшей в Европе, всё же он настаивал на создании национальной системы образования, отвечающей запросам российского общества.

К.Н. Вентцель, говоря об обучении детей нравственности призывал обратиться к опыту Дёринга. В частности, в тех утверждениях, что с 13 лет должно обратиться к этическому образованию, которое готовит к взрослой жизнедеятельности, потому что демонстрирует отдельные черты современной нравственной жизни в литературных произведениях [62].

Письмо из Германии от Б. Флита, категорично в своём пиетете перед немецкой системой воспитания. Оказалось, с 1871 г. Немецкое Общество распространения в народе просвещения содействует национальному воспитанию,

понимая под этим определением внесословность. Недоумеваем вслед за автором: разве величайшие произведения немецкой (как и русской, и любой другой) литературы имеют сословный характер? [227].

Анкетирование немецких школьников, посвящённое войне и книгам о войне, также оказалось интересным для русской общественности [229, с. 53- 59]. Воспитание будущих активных граждан отечества средствами патриотической литературы с опорой на современный исторический общественно-значимый материал – важная черта идеи обучения сознательному чтению.

Заслужил внимания и актуальный в России и Германии вопрос цензуры. Г. Гроссман, формально не ведя никаких аналогий, тонко проанализировал «всегда волновавший немцев» вопрос «полицейско- административного регулирования литературы и искусства» [82]. Навыки чтения «между строк», выбора подходящих в идеологическом отношении источников формировали привычку сознательного чтения.

Рассматривая систему образования Великобритании, на страницах журналов ссылались на труды моралистов (Гиббона, Карлейля, Смайльса), утверждавших, что чтение полезно в той части, что «вводит вас в лучшее общество». Одобрялось взаимодействие с английскими обществами, обеспокоенными вопросами семейного воспитания, разрешающими принципы естественности, наглядности и самостоятельности. Однако наши мыслители не соглашались с педантичностью англичан, «хотящих втиснуть наблюдательность в рамки», а также выступали против развития в детях «честолюбия в нежелательном направлении»: чрезмерной публичности «маленьких сотрудников» английского «Родительского обозрения». [129; 221; 229]. Выступив на заседании Комиссии по вопросам семейного воспитания, Г.И. Россолимо призвал русских педагогов содействовать развитию такого общества, «где жизнь бьёт ключом, а у нас так много канцелярщины и доктринёрства и мало живого дела» [137, с. 371]. Председательствовавший там Ц.П. Балталон отметил главные направления английской и европейской педагогики: эксперимент и наблюдение за ребёнком, заверив участников заседания, что Комиссия старалась работать в том

же направлении [там же]. Общественники понимали, что и строгая регламентация, и излишние вольности лишь отвлекают учащихся от сознательного постижения прочитанного.

А. Н. Тихий раскрывал свои взгляды на обучение сознательному чтению, обращаясь к труду англичан Э. и Д. Партридж и работе С. Брайэнта, описывая их приёмы (предварительно изучить аудиторию, хорошо знать и понимать («видеть, что рассказываете») свой рассказ, требовать, чтобы рассказ ученика становился продолжением и развитием рассказа учителя). Он призывал взять английские тексты, пропустить «через призму русской школы и оставить то, что не чуждо нашему пониманию» [213].

Д. С. Милль, названный В. П. Вахтеровым главным знатоком в деле читательского самообразования (непрерывного следствия правильной методики объяснительного чтения), требовал добиваться понимания слов в предложении до того, как оно будет записано или заучено. Важно учитывать при этом, вторил он Джону Локку, что простое чтение – это «собрание сырых материалов», а размышление над прочитанным и объяснение его «обтёсывает брёвна... и возводит здание» [59, с. 101-102]. Однако В.П. Вахтеровым отмечались положительные стороны в распространении книг в России вопреки английской системе: «отсталость» от высокоразвитой прессы Запада, где монополия мешает свободной печати [28].

Особого внимания заслуживают идеи Э. Г. Уорда. Его «rational method in reading», разработанный и реализовывавшийся в 70-90-е годы XIX века, до сих пор известен за рубежом. Педагог выделял 4 вида чтения: *perceptive* (может читать или нет – т.е. осознанно складывать из букв слова и понимать прочитанное); *selective* (способен распознавать грамматику, особенности дискурса, умеет делать выбор, отвечая на вопросы к тексту с коротким ответом - true/false); *interactive* («вывод значения из текста», т.е. определять идею текста); *extensive* (способен понять «большую картину», умеет отделять детали от основной идеи) [251; 252].

Идеи французских просветителей активно поддерживались В.Я.

Стоюниным, однако он сожалел об их неверном понимании или применении, но желал их распространения в России. Он считал, что от «рабского поклонения» одной культуре нужно прийти к универсализму, а затем — и к национальным идеалам [205, с. 112].

Российские общественники восхищались школой Э. Демолена, что не мешало отмечать её дороговизну, но призывать взять на вооружение принципы: внимание к индивидуальным склонностям учеников, физическому развитию, наглядный характер преподавания, перевод с курса на курс, а не из класса в класс, объединяя такое обучение значимым в общественном и нравственном отношении чтением. Вследствие такого подхода могла бы создаваться система обучения, ставящая во главу угла личность ученика, а не те «бездушные условности и мёртвые циркуляры, в жертву которым приносится живая личность и под влиянием которых калечится натура идущего на смену молодого поколения» [179].

Н.К. Кульман сравнивал требования в следовании литературной норме при правильной постановке сознательного чтения у русских и французов и указывал на чрезмерную требовательность парижан в этом вопросе, однако настаивал на исправлении «слишком резкого уклонения» от нормы в речи русских учеников [129, с. 218-219]. Также педагог прибегал к сравнению, когда говорил о важности выразительного чтения: во Франции этому умению придаётся большое значение, и готовящиеся к преподавательской деятельности должны на экзамене показать свою способность к выразительному чтению [там же, с. 246], что желательно было бы и в России. Ц. П. Балталон, анализировал природу эстетического чувства и детской восприимчивости, чтобы добиться сознательного чтения, и упоминал труды Бине, Пере, Сурио, сопоставлял их данные со своими наблюдениями, соглашался с выводами учёных о том, что детей, в отличие от взрослых, мало интересуют детали и мелочи, для погружения в произведение им нужно больше времени, больше событий, а значит, и текст его должен быть достаточно продолжительным, чтобы ребёнок смог вполне погрузиться в представленные образы. Вот, в частности, почему (утверждал учёный). С

удовольствием цитировал Балталон, разбивая своих оппонентов, работу Сурио «La suggestion dans l'art» («Внушение в искусстве» - так перевёл Ц.П.Балталон), где объяснялось, почему впечатления от отдельно взятого отрывка-описания великих классиков, таких как Золя, Доде, Лоти, Шеврильон и Сурио, не могут быть столь же сильны, как когда мы их читали в полном тексте: читая книгу, мы приступаем к этим местам, уже взволнованными, с оживлённым воображением, чувствительным к малейшим внушениям, в отрывке же, хотя те же магические слова произносит писатель, но они потеряли силу, потому что мы не находимся под влиянием его таланта [40, с. 45].

Н.А. Рубакин, впервые описавший русское читательство во всём его многообразии, также обращался к трудам зарубежных авторов. Так, в работе «Среди книг» он регулярно ссылаясь на идеи французского мыслителя Э. Геннекена и приводил формулу, которую назвал «законом Геннекена»: «на читателя оказывает наибольшее впечатление та книга, психические качества автора которой аналогичны психическим качествам данного читателя» [185, с.191]. Так же внимателен учёный к исследованиям другого французского филолога, Э. Фаге. В частности, Рубакин считал остроумным и правильным его суждение о том, что «искусство чтения есть не что иное, как умение думать с чужой помощью» [там же, с.193].

Интересен опыт развития идеи сознательного чтения в России и Америке. П.Ф. Каптерев считал, что для американской системы главное – самообразование. Ценностные ориентиры в воспитании будущего американского гражданина направляли в русло ответственности и с самых ранних лет требовали обращаться с ребёнком как со взрослым. Запрещалось только ничего не делать, поэтому в Америке приветствовалось раннее начало бизнеса, часто без помощи родителей, желательно вдали от них. Жизни учились через дело, через путешествие, а не по книгам. Каптерев усматривал в этой традиции причины слабого интеллектуального развития американцев, но приветствовал, что ученики не могли забыть то немногое, что узнавали [128; 229]. Тем не менее и в таком «деловитом» государстве, в отличие от России, была образована национальная

лига сказок [31, с. 345].

Рассуждая об общественно-нравственном воспитании детей, П.Ф.Каптерев ссылаясь на работы Шуртца, В.Р. Георге и Шелдона, подчёркивая необходимость и естественность объединения детей, например, для занятий чтением (как это широко распространено в Америке) и критикуя запреты на организацию сообществ детей и взрослых в России. (108, с. 71).

Л.С. Выготский приводил исследование влияния «бесспорно гуманной книги» «Хижина дяди Тома» на американских школьников. Несколько учеников после прочтения книги пожалели о том, что времена рабства в

Америке прошли. Психолог убеждал читателей: «возможность такого вывода заложена в самой природе детских переживаний, и мы никогда не можем быть заранее уверенными, каково будет моральное воздействие той или иной книги» [75, с. 282-283].

Скандинавские страны также привлекали внимание российской общественности. Так, в статье Ю. Веселовского «К характеристике современной шведской литературы» русская и скандинавская словесность провозглашались «волшебным ключом», его вода даёт силу, новизну, а во французской литературе «всё старые сюжеты и идеи перепеваются», поэтому она и утрачивает былые лидерские позиции. Во Франции «противников много, желающих оградить от скандинавских и русских авторов, доказывая, что все их сюжеты взяты из французских» [64]. Веселовский говорил о шведском влиянии на русскую беллетристику, пришедшем на смену немецкому [там же].

Примечателен и тот факт, что даже именитые отечественные новаторы, сверяли свои выведенные по результатам многолетних наблюдений положения с теорией и практикой европейских коллег. И.И. Срезневский отвёл достаточно места в своей книге зарубежным идеям, радуясь их совпадению с личными. Он, например, указывал использование грамматических руководств (словарей, сборников правил и т.п.) во Франции, Италии, Швейцарии, Швеции, Дании и Германии как допустимое лишь в той мере, «в какой привычки детей к местному наречию противоположны требованию общественного и литературного языка» и

нигде не ограничивались одним курсом грамматики [203, с. 74]. Также педагог приветствовал бережное отношение к национальному языку в Швеции и Чехии и осуждал смешение диалектов во Франции и Германии. Больше всего восхищало И.И. Срезневского отношение к чтению (непрерывной составляющей, по его мнению, успешного образования), к которому привлекали или которого требовали – во Франции более, чем в Германии и Италии. «Вместе с тем есть и что читать: громады книг и книжек, сочинений отдельных и повременных, постоянно увеличивающиеся, доступны всем и по цене», к тому же «книги идут в ход» не по «умению автора сблизиться с начальством», а по «внутреннему достоинству» [203, с. 77-78].

Неумелое подражание европейцам при организации детской книжной выставки вызвало резкую критику Н. Каринцева. Такие выставки устраиваются повсеместно и системно в Европе. Они полезны, показывают

«действительный» успех детской литературы, служат своей главной задаче – быть надёжным ориентиром при выборе достойной духовной пищи для детей, – «одним словом в Западной Европе они облегчают трудное дело воспитателя». Учредители же петербургской выставки «не имели ни цели, ни организации» – свалили старые книги, даже не всегда подходящие детям – «в любом книжном магазине больше порядка» [112].

Заключение по вопросам о статусе иностранных языков и зарубежного чтения в обучении русских школьников рассматриваемого периода также являлись составной частью системы формирования грамотного, сознательного читателя.

К. Д. Ушинский подчёркивал: «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву» [224, с.354]. Выводы широкой общественности того времени вполне согласовывались с мыслью, выраженной К.Д. Ушинским так: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения или не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи,

всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [224, с. 287]. Отсюда в том числе вытекали следующие аспекты: 1) объём новых и древних языков в образовательных программах; 2) место литературы на этих языках в школьном каноне.

Рассуждения о соотношении часов на изучение родного и иностранных языков отталкивались от крайних позиций: а) цивилизация (и русская, и другие европейские) «своими корнями сидит в классической почве», «ключ разумения» истории - древние языки, обойтись без них нельзя [97; 203]; б) иностранный язык – это «знак искусственный», чтобы выучить его, нужно учиться мыслить на нём, а не бездумно запоминать слова; насадить такое затратно и трудоёмко, это же мешает изучению родного языка [197; 221].

П.Н. Игнатьев решил установить и реальное, и гуманитарное направления при приоритетном отношении к национальному языку [141].

Обратимся теперь к положению зарубежной литературы в обучении русских школьников. Для «всестороннего развития и придания обучению жизненного и национального характера» [141, с. 6]. Заметно сократили образцы иноязычной и переводной словесности в учебных программах.

«Иностранная литература совершенно изгнана из программы, и в наш университет могут попасть молодые люди, едва знакомые с именем Гомера и Шекспира по учебникам всеобщей истории и не читавшие ни строчки из них», - сокрушался Кирпичников [114, с.20]. При всём при этом первая хрестоматия по русской словесности вышла, во-первых, для немецкоговорящих гимназистов, во-вторых, по немецкому образцу - на 7 лет раньше, чем отечественная для русскоговорящих школьников [26, с. 12-13]. Утверждается и ориентированность хрестоматии Галахова – самой знаменитой – на немецкие и французские образцы [26, с.15].

В любом случае обсуждение обозначенных вопросов привлекло внимание общественности к упоминаемым книгам и содействовало развитию читательской активности. Профессиональное же сообщество аккумулировало педагогические принципы обучения сознательному чтению. Именно в это время, например, стали

определять критерии для произведений иностранной словесности в школьном каноне (ранее речь шла преимущественно об отечественной словесности) [114].

Подводя итог вышесказанному, следует сделать очевидный вывод: идеи зарубежной педагогики, очевидно, внимательно изучались и критиковались в России, что способствовало развитию идеи сознательного чтения в следующих аспектах: представление о сознательности чтения, обозначение и разъяснение видов чтения, характер чтения (воспитательного, образовательного и самообразовательного), психолого-педагогические основания сознательного чтения, место обучения сознательному чтению (дома, в учебном заведении, общественными организациями, в том числе библиотеками), успешность сознательного чтения в зависимости от используемого языка (национального древнего, «нового» языка).

Вместе с тем было понятно, что только тогда заимствования по-настоящему полезны, когда являются идиоэтническими, т.е. созвучны традициям конкретного народа, конкретного исторического периода, не нарушают экономические или культурные особенности сообщества. Такая позиция вынуждала педагогов и общественных деятелей двигаться своим путём развития.

1.3. Предпосылки актуализации идеи обучения сознательному чтению школьников в России второй половины XIX - начала XX веков

Проблема обучения сознательному чтению должна рассматриваться в определённом историческом контексте, независимо от того, имеем ли мы в виду отдельно взятого индивида или сообщество. Л.С. Выготский писал, что формирование речи и практических операций – это результат долгого развития, где индивидуальная история теснейшим образом сопряжена с общественной историей [75, с. 516]. Н.А. Рубакин отмечал: степень общественного развития и культуры определяется уровнем читающей публики [187, с.35]. Временные реалии непосредственно влияют на читательский опыт.

Временной промежуток 60-е годы XIX века - 1917 год удобен для рассмотрения проблем обучения чтению, если мы имеем целью провести их реконструкцию, повлёкших за собой развитие сознательного чтения, рост читательской активности, формирование такой высокой читательской культуры, которая не была уничтожена даже серьёзными потрясениями XX века. 60-е годы – время социально-экономических реформ в Российской империи. Официальная отмена крепостного права погружала интеллигентные слои населения в проблемы образования народа. В.П. Вахтеров подчёркивал важность этой проблемы, утверждал теснейшую связь экономического и духовного развития, настаивал, что материальный кризис – следствие духовного кризиса, начавшегося в конце XIX века. Он считал голод «самым тяжким обвинением» тех, кто задерживал развитие народа – умственное и нравственное. Презируя образование народа и влияние печатного слова, нельзя надеяться на производительность предприятий, развитие экономики [58, с.5]. Тем не менее именно в этот период расширялись свободы предпринимателей, ликвидировалась личная зависимость (не только крепостных), снижается государственное участие в различных сферах жизни. Это ускоряло развитие экономики, индустриализацию Российской империи в конце XIX в., способствовало промышленному подъёму в начале XX в. [53; 169; 170; 210]. Общество стремилось к источнику информации в изменяющихся реалиях, к слову – в особенности, печатному.

Результаты анализа архивных данных, периодической печати, экономических отчётов и свидетельств современников определяли следующие предпосылки развития интереса к сознательному чтению в российском обществе второй половины XIX в - начала XX в.:

а) *социально-экономические*: отмена крепостного права, изменение социальной структуры: появление новых слоёв, развитие и активное заселение новых территорий.

Отмена крепостного права очевидно изменила сословно-классовую структуру общества: при сохранении основных сословий – дворяне, духовенство, купцы, мещане и крестьяне – произошло существенное преобразование в

классовой структуре: крестьяне делились на бедняков, середняков, зажиточных, класс буржуазии пополнялся и за счёт дворян, и купцов, и мещан, и крестьян, рабочие активно пополняли свои ряды квалифицированными и неквалифицированными кадрами. Отмена крепостного права должна была обеспечить развивавшуюся промышленность необходимой рабочей силой. Эту силу необходимо превратить в профессиональную в целях повышения производительности и скорейшего дальнейшего развития предприятий, значит, вопрос ликвидации безграмотности выходит на первый план. Вот почему открывались специальные технические школы, вот почему и в системе общего образования возникал уклон в сторону технических и естественно-научных специальностей, большее внимание уделялось реальным и ремесленным училищам. Начало специализированным средним учебным заведениям было положено с принятием в 1864 году гимназического устава, согласно которому выделялись реальные гимназии, позже получившие название реальных училищ.

Отмечался большой спрос на литературу соответствующего характера, увеличивался приток специальной (в основном иностранной) литературы, требовался её качественный перевод. Однако в первую очередь вставал вопрос о начальном образовании – бывшие крестьяне в основной своей массе читать и писать не умели. Вот почему актуальна проблема овладения навыками чтения и письма и у сельских жителей. Вместе с тем от того, ограничится ли представитель этой категории населения начальными навыками или же продуманно направит своё обучение, имея осознанную цель, могло зависеть и будущее социальное положение, и материальная обеспеченность, ведь традиционные системы хозяйствования не выдерживали конкуренции с новыми. Таким образом, лицам, желавшим коренным образом изменить свою жизнь, открывались обширные перспективы при грамотном выборе пути обучения и самообразования.

Бурное промышленное и сельскохозяйственное освоение территорий Прибалтики, Азии, Кавказа и других окраин Российской империи способствовало оформлению наций, требовало социально-экономической организации этой вливавшейся в российское общество категории граждан, что также обуславливало

интерес к получению образования, в том числе путём продуманной системы чтения.

Следует отметить, что потребность в становлении книжной инфраструктуры, развитии образовательной среды активизировала не только рабоче-крестьянские слои и их работодателей, но и интеллигенцию, озабоченную как раз качеством написанной, приобретённой, переведённой, распространённой литературы, кондиционностью распространяемых знаний, результативностью полученного образования. Организовывались комитеты грамотности (1859 – в Москве, 1864 – в Санкт-Петербурге), не только способствовавшие народному образованию, но и разрабатывавшие теоретические вопросы обучения в целом (Д. И. Тихомиров, Н.А. Малинин, Л.Н. Толстой), оказывавшие практическую помощь (организация курсов для учителей и учащихся). Примечательно, что и московский, и петербургский комитеты были организованы при экономических обществах: при Императорском московском обществе сельского хозяйства и при Императорском вольном экономическом обществе соответственно, что подтверждает экономическую заинтересованность государства в образованном населении.

Таким образом, социально-экономические изменения в стране рождали спрос на качественную литературу в больших объёмах, на доступное и быстрое, вместе с тем и эффективное обучение основам функциональной грамотности, на получение специального образования. Наиболее продуктивно осуществить такое обучение можно было при последовательной реализации идеи сознательного чтения.

б) *общественно-политические*: городская, земская, судебная, военная реформы; формирование демократических и национальных движений; охранительная политика государства. Рассмотрим их влияние на обучение сознательному чтению подробнее.

Возникшие после отмены крепостного права «свободные сельские обыватели» больше не входили в зону ответственности помещика, а значит, требовалось урегулировать их статус, взаимоотношения между ними. В

«Положении о земских учреждениях» в 1864 году указывалось, что к местному самоуправлению можно привлечь 38 % крестьян, однако на деле количество это не могло быть использовано – опять же в силу неграмотности крестьянского сословия. И здесь снова важно было уметь активно и осознанно пользоваться буквенными источниками для закрепления своего социального положения в русле начитанного и благонадёжного гражданина, что тоже достигалось грамотным, системным изучением в сжатые сроки «правильной» литературы.

Реформирование судебной системы также требовало новых образованных кадров: невозможно организовать работу присяжных заседателей из народа без овладения ими хотя бы элементарными знаниями.

Назрела необходимость технического переоснащения армии, а в условиях введения всеобщей воинской повинности вновь требовались хотя бы начальные навыки чтения и письма, значит, опять вставал вопрос о получении образования солдатами и моряками. Таким образом, городская, земская, судебная, военная реформы подчеркнули необходимость ликвидировать безграмотность лишь путём получения навыков письма и чтения, актуализировали идею сознательного обучения чтению.

Освоение новых территорий в составе Российской империи, вливание новых наций в российское общество влияли на общественно-политическую ситуацию второй половины XIX века, содействовали развитию национальных движений. Конечно, в таких условиях на первый план выходили вопросы устранения преград для функционирования национального языка, школ, культуры в целом («младолатыши» в Прибалтике, «Громады» на Украине, «просветители» в Армении и т.п.). Пропагандистскую работу вели народники – и среди интеллигенции, и в рабочей среде. Обращались они и к деревенским жителям. Организовать печатный орган (легальный и/или подпольный) считалось необходимым, тем более что под давлением террористической угрозы то расширялись, то сужались права земств, ослаблялась и ужесточалась цензура. Периодика и брошюры общественно-политического содержания распространялись очень быстро и имели популярность, что также подтверждает

господство идеи сознательного отношения к читаемому среди представителей различных национальностей в составе Российской империи.

Важно отметить, что в период с 1859 по 1916 годы только в Москве и Санкт-Петербурге было образовано более тридцати общественных организаций, содействовавших распространению грамотности, просвещения, книжного дела – для крестьян, рабочих и горожан, для детей и женщин, для гимназистов и реалистов, для учителей и учеников. Они оказывали материальную помощь школам, собирали средства на нужды образования, активно издавали и распространяли печатную продукцию, организовывали библиотеки – стараясь следовать формируемым тогда же принципам целесообразности, научности, всеохватности, полезности, доступности буквенных источников получения информации с тем, чтобы получаемая информация воспринималась осознанно и приносила пользу.

Таким образом, российское общество также переживало реорганизацию – сословную, национальную, идеологическую. Поиски новых идеалов, стремление сохранить и укрепить ценности предков, желание осознать своё место в столь стремительно меняющемся мире обращали людей разных социальных групп к печатному слову, к созданию собственных публицистических и художественных творений.

в) *культурно-исторические*: поиски новых источников для познания, новых форм отражения действительности.

Неудивительно, что глобальные перемены в экономической, социальной и политической сферах нашли отражение в области культуры, взаимно влияя друг на друга.

Так, в литературе, живописи и театральном искусстве велись поиски новых жанров и приёмов, с помощью которых возможно постижение и отображение окружающих перемен, тенденций, идей.

Очевидно, закон 1865 года о цензуре существенным образом повлиял на развитие книжного и издательского дела в России, открывая широкие возможности и позволяя достаточно свободно выбирать проблематику

выпускаемой продукции.

Расцвет периодической печати, всё большая доступность печатных изданий увеличивали и углубляли знаниевую сферу самого широкого круга читателей. Не только заострённость на злободневность, революционность и призыв к действию отличали книжное искусство того времени, но и внимательное и строгое отношение к научным, идеологическим и художественным изданиям.

Предпосылки развития интереса к сознательному чтению в российском обществе второй половины XIX в - начала XX в. актуализировали идею обучения сознательному чтению в России рассматриваемого периода и отразились в следующих исторических процессах.

1. Преобразования в преподавании гуманитарных дисциплин.

Реформа образования в России затронула все структуры. Создавались народные школы, преобразовывались средние учебные заведения, возвращалась автономия высшим учебным заведениям; ведущие педагоги стремились изменить методики преподавания, вырабатывали новые; права на образование и преподавание получили женщины.

В изданных в 1864 г. «Положении о начальных народных училищах» и Уставе гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения утверждалась бессословная школа, право открытия школ получали общественные организации. П.Н. Милюков анализировал преобразования и приводил следующие цифры: с 1864 по 1894 гг. количество учащихся в университетах увеличилось на 9621, в гимназиях – на 59 202 (мужского пола) и на 41 209 (женского пола), в училищах (в том числе женских) на 57 285. Учебные заведения менялись в своей сословной структуре: доля дворян в гимназиях снижалась с 1864 по 1892 гг. на 21,8%; городское сословие увеличивалось на 14,3%, сельское население на 3,9%, духовенство оставалось приблизительно в тех же цифрах (2-1,9%). То же соотношение прослеживалось в реальных училищах (учащихся больше на 14,8%, а в гимназиях на 13% меньше) [143, с. 341]. Важным П.Н. Милюков считал уменьшение учащихся в определённые периоды, связывая это с реакцией на преобразования [там же, с. 339].

Внимание к обучению сознательному чтению как отдельному вопросу обучения и воспитания школьников связано тесным образом с появлением реальных гимназий. Утверждение в 1864 году нового типа учебных заведений с такими ведущими предметами, как отечественный язык, естествознание, современная литература, отечественная история (а не древние языки и античная классика) надолго разбивает педагогическое сообщество на два лагеря – «реалистов» и «классиков». В поисках аргументов педагоги и общественные деятели обращаются к древней, классической и новой литературе, изучают зарубежный опыт и ищут путь эффективного развития чтения. Подробнее вопрос о влиянии такого взаимодействия государства и общества на развитие идеи обучения сознательному чтению рассматривается нами в главе 2 настоящего исследования в разбивке по трём историческим периодам.

Даже последовавшие с 1880-х годов меры по фактическому возвращению сословности, сокращению автономии университетов, большему влиянию правительственных органов на внутреннюю политику учебных заведений не смогли остановить реформаторский дух педагогов, и в 1900-е годы Министерство народного просвещения вынуждено было признать необходимость серьёзного и скорейшего пересмотра программ преподавания многих предметов с целью улучшения качества образования. Особенное внимание уделялось как раз преподаванию словесности как той области науки, которой предписано учить чтению – правильному, продуктивному, сознательному.

2. Повышение образованности населения.

Приобретение личной и экономической свободы населения повлекло потребность открывать собственное дело; возникало желание строить доход по успешному опыту дельцов России и зарубежья; просвещать себя и единомышленников в экономических и политических вопросах – всё это, очевидно, невозможно было без образования, спрос на которое быстро рос. Тем более, что оно стало доступнее. П.Н. Милюков, подчёркивая активный настрой большей части населения Российской империи, писал, что

«воодушевление общества способствовало развитию народного

образования больше, чем действия правящих кругов» [143, с. 343]. Таким образом, повышение грамотности и образованности ощущались как внутренняя потребность, не навязывались извне.

Читательская активность мыслящей, стремящейся к преобразованиям части дворянского сословия оставалась высокой. Развитию навыка осознанного чтения в народной среде способствовало, по мнению Н.А. Рубакина, изменение качества литературы вследствие изучения читателя из народной среды и выяснения, что «специальной» литературы ему не нужно. Читатель из народа был представлен теперь иначе, не забитым, униженным, на кого можно смотреть свысока [185, с. 37]. Н.А. Рубакин констатировал в 1895 году рост интереса к чтению: «круг читательский расширяется в глубину и ширину...катится читательская волна новая, свежая, жаждущая света, чувствующая глубокую потребность смотреть на мир божий своими собственными глазами» [Там же, с. 79].

3. Расширение издательской деятельности и укрепление библиотечного дела.

Книги, газеты, журналы – печатное слово оказалось востребовано различными слоями населения, чему подтверждением служит небывалое развитие периодики в конце XIX века. Количество печатных изданий в столицах и провинции увеличивалось, даже вопреки цензуре, а поднимаемые вопросы своей остротой подчёркивали актуальность печатного слова, сознательную активность российских читателей. Н.С. Абаза, начальник Главного управления по делам печати в 1880 г., заметил, действия администрации по расширению свобод для печатного слова, хотя и не улучшили ситуацию в печати, но привели русскую общественность к желанию читать прессу «разумную», а не «бессодержательную» [51].

Н.В. Чехов утверждал, что со статьи Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», 1856 года «началась и наша педагогическая литература, и то общественно-педагогическое движение, которое выработало идеал русской народной школы и сделало первые шаги к его осуществлению» [167; 216, с. 10]. Именно тогда проблемы образования становятся главными «вопросами жизни», и всё

прогрессивное население не только осознавало эту значимость, но и начинало активно действовать в целях немедленного осуществления осознанных идеалов. В короткий промежуток времени возникло огромное количество работ – отечественных и переводных, издаваемых отдельными трудами и во всё увеличивающихся своём количестве периодических изданиях. Н.А. Рубакин указывал даже на переизбыток печатных изданий в центрах, настаивал на распространении их по большей части в провинции. Он считал увеличение печатного ассортимента в 3 раза за 2 года ничтожно малым [185, с. 53]. Факты свидетельствуют: с 1856 г. по 1889 г. в России стало более чем на 250 библиотек больше, но и в этой ситуации Н.А. Рубакин фиксировал жалобы на «книжную бедность». Он предупреждал, что эти жалобы не единичные случаи, выдаваемые за желаемое, это настроения тысяч любителей чтения, в том числе и дворянского сословия, так же охотно читающих листовки «для бедных». Этот факт отмечается многими [185, с. 70].

Годы революционного подъёма – а именно так называют исторический период начала XX вв. – стали периодом формирования и укрепления политических партий. Каждая партия имела свой печатный орган – как минимум, один. В. Ф. Блохин, ссылаясь на исследования В.Г. Чернуха, утверждает, что правительство не справлялось с кризисом в стране уже в конце 1870-х годов, оно не могло грамотно исследовать состояние страны и принять правильные решения. Вот почему «когда блистала газетная и журнальная публицистика, роль такого исследователя состояния страны и мер экономической, социальной и политической стабильности берёт на себя пресса» [52, с. 14].

Следует особо подчеркнуть, что все политические партии в своих печатных изданиях освещали проблемы обучения и воспитания, требовали развития образования, значит, эти вопросы были злободневны, затрагивали общественные интересы всех читающих граждан. [170, с. 74; 180, с. 176].

В педагогической журналистике в рассматриваемый период также подъём. В 1916 году издавалось уже 304 педагогических журнала, конечно, за преимуществом – в столицах [187, с. 298]. Едва ли не в каждом выпуске

содержатся публикации с указаниями на необходимость других подходов к обучению филологическим дисциплинам как основе воспитания высокосоциальной, гражданской личности.

Вынося вопросы методики преподавания, реформирования школы, просвещения народа на страницы популярных журналов, общественники получали возможность широко обсуждать и даже продвигать определённые вопросы в думе. Обсуждение насущных общественных проблем на страницах

периодической печати в России описываемого периода рождало «всплески активности» во время проведения очередных реорганизаций и «затишье» между ними [51], косвенно способствуя развитию *внимательного, вдумчивого, равнодушного* (терминология публикаций того времени, курсив наш) чтения.

Е.В. Царева отмечает серьёзное влияние журналов на рубеже веков на повышение профессионального уровня знаний, а ведь это одна из ключевых проблем того времени. В зависимости от идеологических убеждений и ценностных установок авторов и редакторов печатных изданий пресса формировала в сознании читателей две различные парадигмы педагогического образования: официальную (государственно-охранительную) и неофициальную (антрополого-демократическую) [233]. Квалифицируя периодическую печать как важнейший элемент исторической жизни общества и государства, Е.В. Ковалёва анализирует полемику, возникшую не только среди педагогов, но и среди писателей и общественных журналов. Вот какие актуальные вопросы педагогики рубежа веков в России она выделяет по результатам своего исследования:

- активное участие общества, родителей в частности, в воспитании и обучении детей (причём уделяется внимание внесловному характеру влияния);

- этико-культурный облик учителя (актуальные для педагогов и их воспитанников темы влияли на подбор художественных, научных и публицистических текстов, формировали этические представления школьного сообщества);

- формализм в образовании;

- профессиональное образование самих учителей (поскольку

периодическая печать была самой доступной формой распространения педагогического опыта, то и здесь трудно переоценить роль журналов);

- положение педагогов;
- обеспечение образовательных и воспитательных учреждений [115].

Историк А.Н. Поздняков констатирует, что Министерство народного просвещения анализировало материалы периодической печати и установило, что наибольшую обеспокоенность общественности вызывали следующие вопросы: разрыв семьи и школы, бюрократический характер школы; не- внимание к индивидуальным особенностям учеников, пренебрежение нравственным и физическим воспитанием; чрезмерность умственной работы учеников; недостаточное преподавание родного языка, истории и литературы; излишний материал в отдельных предметах и неправильная постановка их преподавания; слабое преподавание ряда предметов [170, с. 76]. И здесь мы видим, как продолжалось внедрение в умы равнодушных читателей идеи сознательности в обучении – в обучении чтению прежде всего, потому что необходимость быстро и эффективно ориентироваться в растущем объеме информации становилась залогом стабильности и успешности существования отдельной личности, семьи, учебного заведения, государства в целом.

Очевидно, что все указанные тезисы входят в список современных вопросов российского образования, традиционно задаваемых при обсуждении проблемы отсутствия интереса к чтению. Но в рассматриваемый исторический период интерес к буквенному источнику огромен. Актуальнейшая задача, связанная с читательской деятельностью не только школьников, но и дошкольников, и студентов, и молодых учителей, и даже общества в целом в это время – привитие интереса к чтению более серьезной литературы в противовес периодике и *беллетристике* (под беллетристикой понималась художественная литература, печатаемая в тех же журналах и выходящая отдельными изданиями; серьезная литература – научная, научно- популярная, образовательная), формирование осознанного восприятия читаемого текста. Интерес к чтению не вызывал вопросов, даже оговаривалась необходимость его ограничивать, по крайней мере

направлять в русло полезности, прогрессивности и осмысленности.

Нами были проанализированы источники Российского государственного исторического архива и Государственного архива Курской области, в частности, документы, связанные с методической деятельностью учебных заведений Курской губернии конца XIX - начала XX вв., а также циркуляры попечителя Харьковского округа и Министерства народного просвещения, указы Императора, учебные программы и планы. Характер исследованных материалов позволяет свидетельствовать, что и чиновники, и преподаватели *всех* (подчеркнем) дисциплин, администрация и родители были озабочены кругом чтения школьников [115; 128; 173]. То же подтверждают исследования Н.Н. Родигиной, рассматривавшей проблемы образования в Сибири [180; 181].

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX вв. следует констатировать стремление заинтересованной общественности направить читательскую активность школьников в полезное для государства русло и даже её оградить – от поверхностности, случайности выбора, безвкусицы.

«Направить», «срежиссировать» чтение желают не только педагоги, родители, но и правительство, причём не только в отношении школьников, но и всей образованной части населения Российской империи. Сознательность и системность в подборе литературы для чтения, говоря современным языком, становится основой формирования стратегии образовательной политики государства.

Вместе с тем отечественная периодика получила возможность достаточно свободно трактовать общественно значимые события. Предварительная цензура, как отмечал В.Ф. Блохин, оказалась совершенно

«бессильной в борьбе с литературой», её деятельность активно и открыто высмеивалась. Журналисты проводили «литературную, умственную контрабанду», публика же освоила «искусство междустрочного чтения» [52, с. 16].

К сожалению, была и другая сторона у такой свободы печати. Пропаганда свободомыслия – в том числе и среди детей – стала возмутительным явлением

эпохи. Рост беспорядков в учебных заведениях подтвердил растущее влияние агитаторов на воспитательный процесс. Уход детей из дому, их поиски средствами журналистики вдруг стали обычным делом, ведь детские рассказы, сказки рекомендовали оставлять во имя

«свободы» *старых* родителей, если те придерживались *старого* порядка. Писатели «басенки» с «модной освободительной моралью», не понимая безнравственность их сюжета. [38, с.17].

Консервативные издательства выпускали детские журналы, опираясь на официальную риторику государства. Так, журналы «Задушевное слово», а также не менее популярный «Родник» определяли так свои цели: вызывать осознанное восприятие окружающего, развивать вкус к красоте и любознательность, направлять на путь «доброй нравственности и полезного труда», готовить наглядными примерами из истории и жизни замечательных людей к полезной деятельности и «разумной семейной жизни», расширять кругозор научно-популярными сведениями [181, с. 5]. У журналов высокие тиражи, постоянные многолетние подписчики, благодарственные письма юных читателей в редакции [5; 7; 10; 13;15; 18;19; 24; 25]. Средствами периодики формировалась активная читательская позиция: «прочитал – осознал – сделал».

Н. Н. Родигина и К. Н. Митрофанова отмечали преобладание дидактической, патриотической и информационной задач журналов над контролирующей, развлекательной, но обращали внимание на их пропагандистскую роль. Так, интересно проследить как на сознательном и подсознательном уровне формировалось представление о географии родины. Риторика журналов в представлении Сибири как части Российской империи меняется на протяжении нескольких десятилетий. Так, в 70-х гг. XIX в. Сибирь – часть единого российского экономического, политического и культурного пространства (*типичными* российскими губернскими городами с развитой культурой и экономикой назывались Красноярск и Тобольск). После перевода царской семьи в Тобольск осенью 1917 года журнал «Задушевное слово», обращаясь к истории города, называл его «сибирским захолустьем» [181].

Таким образом, роль печатного издания в деле формирования «умственного кругозора» читателей 5-14 лет была весьма значительна.

Если судить по слогу, примерам и аргументации, становится ясно, что к малообразованным слоям населения русская интеллигенция, вещавшая со страниц периодических изданий, относилась, как к неразумным и неопытным детям. Образ «русской отсталости» обосновывал историческую миссию

«просветителей» [149, с. 102]. К счастью, они уделяли много внимания ликвидации безграмотности населения, в том числе путём создания большего количества библиотек, доступных книг. Д.И. Попов приводит примеры высказываний представителей кадетской партии, утверждающих, что обновление строя важно, если в этом деле участвуют широкие массы, распространить среди них просвещение – первоочередная задача [173, с. 23- 24]. Кадеты старались вести просветительную работу и привлекать народ к сотрудничеству, т.е. стимулировали активную гражданскую позицию. Правление прокадетской Лиги образования в докладе 1908 года подчёркивало, что студенты желали бы культурной работы, и это бы пошло им на пользу, но, к сожалению, на этом пути препятствием является неясный смысл статей, но правительство не допускает её [там же, с. 25]. Важной составляющей культурно-просветительских мероприятий оставались литературно-художественные чтения, ориентированные в первую очередь на безграмотное и малограмотное население.

Оценивая влияние современной ему литературы на читающих, П.Н. Милюков категорично заявлял, мир литературных фантазий пока мало влияет на преобразование облика читателя, но поддерживал реалистическую и народническую составляющую в современной беллетристике [143, с.187- 188].

Обратимся теперь к педагогической периодике рассматриваемого исторического периода. Вопросам обучения сознательному чтению, её конкретному методическому применению в школах посвящена статья С.Н. Браиловского «Живое слово об оздоровлении средней школы», вышедшая в журнале «Педагогический сборник» за ноябрь 1903 г. Автор уверен, что оздоровлению школы будет способствовать не перемена или перестановка

учебных предметов, а изменение способа обучения. Педагог называл учёбу в школе «покровом мертвечины», требовал «вдунуть» в неё «душу живую». Проблемы школьного преподавания С. Н. Браиловский обозначал так: «учителя держат в положении почтовой клячи, которой много гону и мало корму», «учительство превратилось в ремесло», [55].

Фигура словесника-трудяги в периодической печати в конце XIX век указала на серьёзную проблему русской образовательной системы. Ю.В. Лазарев рассказывал об «извечном» тяжёлом труде словесника: его обязанности не исчерпываются проверкой огромного количества письменных работ, он ещё отвечал за произнесение речей на годовых актах, разрабатывал литературные беседы и «руководил» чтением учеников, то есть принимал «центр тяжести общего умственного развития учащихся» [130, с. 121]. Ему – изучить новинки художественной литературы, которые должно представить классу! Ему – изучать статьи профессиональной периодики! Ему – учить вдумчивому чтению, для себя не имея на это времени! Условия его труда, как утверждали журналы, «нечеловеческие», вот почему он преждевременно погибал от переутомления. Но он виновен – ведь у учащихся низкая грамотность и неудовлетворительные результаты по сочинениям. Методическая проблема отсутствия функциональной грамотности (говорим мы сегодня). Как и в наши дни, потребность в интересном чтении у школьников велика, так же активна гражданская позиция учителя и учащихся, так же самоотверженно трудятся учителя.

Статьи учителей-словесников во второй половине XIX - начале XXI века наполнены искренними переживаниями о содержании обучения гуманитарным наукам. Например, В.И. Водовозов критиковал современное ему преподавание словесности и представлял своё видение: учебник для саморазвития, но он не может заменить объяснения учителя [69, С. 170].

Помимо качества и назначения учебников активно обсуждалось изучение «классической» и новейшей зарубежной и отечественной литературы, понимание и воспроизведение учениками читаемого. Преподаватели хотели оценивать в первую очередь усвоение школьниками получаемой из учебных книг

информации, усмиряя их желание читать литературу «несерьёзную», «околонаучную». Отчасти поэтому, например, К. Петров предлагал *выдвигать* современных писателей для изучения [131, с. 170]. Очевидным маркером борьбы «классиков» и «реалистов» служила сноски редакции о том, что журнал позицию автора не разделял.

Таким образом, применение многообразных просветительских средств (специализация прессы, жанровое многообразие беллетристики и публицистики, ориентированность на уровень образованности, обращение к истории вопроса в отечестве и за рубежом, разноплановые обзоры, статистика) позволяло мыслящей и деятельной части российского общества достичь значительных успехов в деле повышения образовательного и культурного уровня населения страны, а также в политическом просвещении. Желание усвоить, проанализировать, оценить ту или иную точку зрения стимулировало развитие сознательного чтения не только в образовательных, но и в культурно-просветительских, развивающих целях. Периодика стала важным подспорьем, опиравшимся на читательскую активность, направлявшим эту активность в соответствии с этическим, образовательными и идеологическими запросами читающего.

Пресса не только сообщала общественно значимую и востребованную информацию, но и формировала ценности поколения, развивала, образовывала и воспитывала. Данные выводы применимы к нынешним реалиям и могли бы активизировать деятельность современной мыслящей публики в направлении активной работы по формированию сознательной читательской активности общества.

4. *Рост общественно-политической активности населения.*

Историки отмечают во второй половине XIX - начале XXI века несколько кризисов и подъёмов – от экономических до социальных, а это относительно небольшой промежуток, что и определило большую активность русской общественно-политической жизни в рассматриваемый период. П.Н. Миллюков связывал историю русской школы с настроениями русской власти и общества [143, С. 29-30]. Невозможно представить развитие общественно-

политических взглядов, системы социально значимых ценностей без критического отбора авторов и текстов, способствующих формированию аксиологических векторов. Задачей педагогов, обучающихся сознательному чтению, было и формирование ценностных предпочтений.

Источники Российского государственного исторического архива и Государственного архива Курской области, позволяют говорить о тенденциях в общественной жизни гимназической системы Российской империи. Например, архивные документы Курской мужской гимназии с февраля 1906 г. по март 1907 г. свидетельствуют о волнениях и даже «забастовках» гимназистов не только 7-8, но и 4-5 классов. Администрация гимназии, попечительский совет, педагогический совет и родители школьников признали это недопустимым [6, с. 7 - 24]. Желание учащихся Курской мужской гимназии участвовать в образовательных, экономических и культурных делах, повлекло за собой выступления школьников. Были приняты меры по стабилизации обстановки, касались они и ограничения читательской активности: лимитирование библиотечного отпуска, сдерживание и перенаправление читательской ориентации, переработка порядка народных чтений в гимназиях. Попечитель Харьковского учебного округа Ю.С. Цауне в циркуляре от 21 февраля 1907 г. разрешал читательские курсы, но требовал сопоставлять цели этих чтений с задачами образования [15, с. 8]. Циркуляр от 31 марта 1907 г. предписывал директору гимназии В.Н. Блукету следовать новому порядку открытия народных чтений, где директировалось уделить особое внимание «благонадёжности» лиц, ведущих курсы, а также требовалось проводить эти чтения лишь в местах, где наблюдение за ними «представляется вполне обозначенным» [15, с. 9].

Вторая половина XIX – начало XX века – время пересмотра традиционных подходов к обучению и воспитанию и создания учебных пособий, руководств, хрестоматий, воплотивших лучшие идеи выдающихся педагогов, психологов, словесников. М.В. Школьникова убедительно доказала, что эффективность обучения детей в указанный период обусловлена использованием тех учебных пособий, которые содержали разработки Ц.П. Балталона, Н.Ф. Бунакова, В.П.

Вахтерова, В.И. Водовозова, Н.А. Корфа, В.П. Острогорского, И.И. Срезневского, Д.И. Тихомирова, К. Д. Ушинского. [240, с.10].

Русские педагоги второй половины XIX - начала XX вв. были озабочены качеством литературы (её внешним видом и внутренним наполнением), которая была бы доступна не только школьникам, но и взрослым крестьянам, горожанам. В. П. Вахтеров писал: «Одним из величайших благ, отличающих наше время от эпох, ему предшествовавших, служит изобилие и общедоступность хороших книг» [60, с.1]. Разрастание лубочной продукции до 15 миллионов экземпляров каждый год он считал примером увеличения интереса к книгам, что не могло не радовать, однако не избежал В.П. Вахтеров предостережения: «Нужны книги более высокого качества, а не ориентированные на низменные желания» [60, с.7]. Он также призывал создавать такие библиотеки, где подбор книг можно регулировать. Привлекательность «лёгких» изданий педагог объяснял, опираясь на мнение библиотекарей, недостатком интереса к знанию и умственной ленью учеников, отчуждённостью их от естественной жизни, быта, природы, в чём виновна школа, поскольку сама оторвана от этого. В.П. Вахтеров заботился о всеобщем образовании народа и сожалел, что народная школа за 3 года не может достаточно развить любознательность и любовь к чтению [60, с.10]. Педагог приводил данные отчётов земских управ, доказывая массовый интерес к чтению: 2/3 учеников пользуются библиотекой, а также не учившиеся [60, с. 13]. Убедительным доводом служил и факт 370 утвердительных ответов на 400 запросов от московского земства о потребности в чтении [60, с.19]. Сообщение о ежедневном посещении 100 и более читателями библиотеки поражает современного человека тем более, что некоторым, пришедшим за книгой, преодолев 6-10 вёрст, ещё приходилось отстоять очередь 5-6 часов. После уроков ученики сразу покидали школу, чтобы работать, но по воскресеньям они приходили в библиотеки. Докладывали и о *стихийном* создании «читальных» изб.

Выводы В.П. Вахтерова дополняют аналогичные данные Н.А. Рубакина, собранные на 18 лет раньше, демонстрируют общую тенденцию: все слои населения стремились к получению информации из книг и периодики,

саморазвитию и духовному образованию.

Особую роль в деле решения проблемы обучения сознательному чтению, безусловно, сыграли съезды учителей на территории Российской империи и за рубежом. Начиная обзор съездом Харьковского учебного округа по вопросам среднего образования (1861) и заканчивая Всероссийским съездом преподавателей русского языка средней школы (27 декабря 1916 - 4 января 1917), мы увидим и ключевые проблемы обучения сознательному чтению (подходы к обучению, структура обучения, идеологическая основа, сознательная направленность обучения, классификация видов сознательного чтения, роль учителя и учебника, содержание и назначение чтения, др.), и позицию известных педагогов и общественных деятелей того времени, и зарубежное влияние на формирование педагогической концепции преподавания словесности и воспитания подрастающего поколения в целом.

Читательская активность русского школьника второй половины XIX – начала XX века развивалась в условиях подъёма гражданской, политической активности, сопровождалась бурным экономическим развитием, поддерживалась реформированием системы образования, содействовала формированию методика обучения сознательному чтению.

Поиски новых идеалов, попытки сохранить лучшие старые, исследовать новые сферы обучения и познания жизни - вот тенденции общественного развития Российской империи конца XIX – начала XX века. Цифровые и аналитические данные подтверждают, что реформы, начатые с отмены крепостного права, способствовали образованию следующих важных составляющих развития сознательного отношения к чтению: увеличение числа лиц, желающих получить образование и получающих его – на всех уровнях формирующейся структуры, в том числе и из сословий, не фигурировавших прежде; распространение библиотек, развитие отрасли библиотечного дела; повышение качества, умножение точек сбыта полиграфической продукции.

Выводы по 1 главе

1. Обучение чтению рассматриваемый исторический период предполагало воспитание сознательного отношения к читаемому с целью извлечения из этого процесса как можно больше полезного. Результатом правильной постановки чтения мыслилось воспитание культурного гражданина. К концу рассматриваемого периода сформировались три метода обучения сознательному чтению: объяснительное, воспитательное, литературно-художественное чтение.

2. Феномен обучения сознательному чтению во второй половине XIX – начале XX вв. раскрывается путём создания в процессе чтения причинно-следственных связей между авторским и читательским опытом на основе сформированной системы ценностей в тесной взаимосвязи всей совокупности социокультурных факторов.

3. Разработанная путём контент-анализа структура анализа идеи сознательному чтению состоит из следующих компонентов: 1) трактовка понятия обучения сознательному чтению; 2) определение видов чтения; 3) техники обучения чтению; 4) психолого-педагогические исследования процесса обучения чтению; 5) аспекты изучения проблемы обучения чтению: а) воспитательный характер чтения; б) чтение для самообразования; в) семейное чтение; г) специальные (смыслотолкование – за и против, роль чтения в преподавании языка и словесности, обучение людей разных сословий, возраста и социального опыта, выработка продуктивной методики); б) результативность обучения сознательному чтению.

4. Социально-экономические, общественно-политические и культурно-исторические предпосылки повлияли на развитие идеи обучения сознательному чтению в России в указанный исторический период: реформа образования, приведшая к росту русской общеобразовательной школы в количественном (за счёт принципа внесословности) и качественном (утверждение принципов классического и реального образования, внимание к смысловому наполнению

текстов для изучения, статей учебников, содержания программ) отношении; повышение грамотности и образованности населения, а значит, и требований к содержанию читаемого; упрочнение и расширение издательской деятельности и библиотечного дела, позволивших широким массам читать разнообразные публикации, увеличивая общественно- политическую активность.

5. Идеи зарубежной педагогики способствовали становлению русской методики обучения сознательному чтению рассматриваемого периода в психолого-педагогических аспектах (физиологические и возрастные особенности, индивидуальные предпочтения и возможности ученика и педагога), осознание задач читательского образования (гражданское воспитание, эстетическое и этическое развитие, саморазвитие и самообразование, аналитическая деятельность), поиск приёмов продуктивного обучения сознательному чтению (оформление канона, уровни обучения, организация читательского образования, качество пособий, подбор литературы, тестирование). Однако влияние зарубежного педагогического опыта не было тотальным. Иностранные идеи тщательно изучались, преобразовывались с учётом национальных особенностей, вели педагогов и общественных деятелей к поиску идиоэтнического пути развития системы обучения сознательному чтению.

6. Развитие гражданского самосознания, высокий уровень образованности и ответственности за качество своих знаний, качество издаваемой литературы (как следствие двух первых положений) – вот те основания, на которых должно формироваться *искусство* сознательного чтения.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ

По выявлении особенностей обучения сознательному чтению, по изучении ключевых понятий проблемы обучения чтению, по выявлении предпосылок для пересмотра принципов и приёмов обучения чтению, по логике исторического развития реформы образования в России обозначенного промежутка времени представляется возможным выделить три этапа развития обучения сознательному чтению школьников среднего звена в указанный период и представить в каждый из них накопленный педагогический опыт реализации обучения сознательному чтению.

2.1. Актуализация идеи сознательности в объяснительном чтении(60-е – 70-е гг. XIX века)

Актуализация идеи обучения сознательному чтению в 60-е годы XIX века обусловлена установками в реформируемой системе образования на уменьшение различий в навыках понимания и использования получаемой посредством чтения информации между сословиями (говоря современным языком, установка на развитие функциональной грамотности), критикой прежних условий, действий и традиционалистских взглядов и, как следствие, обращением к приёмам обучения чтению как одному из основных учебных навыков по выходе из начальной школы.

Объяснительное чтение как метод, предполагающий осознанное восприятие не только непосредственно информации, заложенной в тексте, но вырисовывающейся за ней исторической и культурной коннотации, обуславливал преобразования и в вопросе способов обучения чтению учеников разных возрастов, и в определении содержания и объёма читаемой литературы, и в изменении отношения ко всем преподаваемым предметам в целом, поскольку

осознанное чтение – важнейшая составляющая любой учебной дисциплины.

Естественным образом выявлялись и основные принципы сознательного чтения, закладывавшиеся в методику объяснительного чтения:

- опора на личный опыт школьника и преподавателя, отбор текстов, вопросов, тем для письменных работ с учётом этого опыта;
- развитие посредством чтения представлений о мире, о взаимосвязи предметов и явлений, об изменениях во всех сферах жизни с течением времени;
- выявление и расширение знаний о национальных и культурных особенностях, отражённых в текстах на родном языке;
- учёт индивидуальных особенностей не только учеников, но и наставников при выборе текстов для работы, построения беседы и оценивании устных и письменных ответов;
- поощрение «самодеятельности» в чтении во внеурочное время с целью развития самостоятельного сознательного чтения.

Задача данного параграфа - охарактеризовать принципы объяснительного чтения, закономерно сложившиеся в образовательной среде рассматриваемого временного промежутка.

Актуализация идеи обучения сознательному чтению тесным образом связана с изменением сословного состава средних учебных заведений с объявлением в 1864 году в начальных народных училищах, гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения принципа бессословности. В параграфе 2 главы 1 на с. 45 настоящего исследования нами приведены цифры, подтверждающие количественное и качественное изменение состава обучающихся в средних учебных заведениях с 1864 по 1894 годы. Напомним также, что гендерные и возрастные различия учеников, попадавших в один класс, разнородность их начальных знаний и отличный жизненный опыт, обусловленный сословной структурой общества, серьёзно затруднял построение уроков сознательного чтению, о чём нами подробнее сказано в параграфе 2 главы 1 на с. 35-36. Становится очевидным факт, что «каждое сословие народа везде жило, живёт и всегда будет жить своею

нормальной жизнью, зависящей от его занятий; а различие в занятиях уже предполагает различие в образовании» [232, с. 233].

Так в 60-е годы XIX века сформулировали *первый принцип* объяснительного чтения: сознательное чтение должно опираться на опыт юного читателя и ориентироваться, говоря современным языком, на его «зону ближайшего развития». Учёт личного опыта в условиях резких различий между представителями разных сословий, разных учебных округов (разных регионов Российской империи), разной первоначальной подготовки в семье, социальной среды, успевшей повлиять на привычки и мировоззрение ученика, был необходим. Более того все те же различия существенным образом определяли и облик, и степень подготовки учителя, направляя и совершенствуя или же снижая уровень его педагогического мастерства.

Историк литературы, публицист Н.Д. Мизко обращал внимание на такие сложности в работе по объяснительному чтению у учителя, входящего в класс с детьми из разных сословий, как различные уровни понимания ими научных сведений: кому-то известны термины естественнонаучные или технические, кто-то не знает вовсе, к чему их применить и как произнести. Учение же должно всячески облегчать, а не затруднять учащихся, вот почему так важно останавливаться при чтении и объяснять непонятные термины, а иногда и избегать «слишком научных» слов и выражений [142, с.27]. В разнородном классе важно готовить систему вопросов, удовлетворяющую следующим требованиям: 1) краткость («без перифраз и бесполезных слов»; 2) простота и ясность; 3) согласованность между собой («один приготавливал к другому, предшествующий приводил к последующему»). Учитель не должен допускать на свои вопросы ответов «да» или «нет». Для робких и слабых детей предпочтительны «раздельные» вопросы по прочитанному - такие, которые представляют выбор между двумя или многими утверждениями, - чтобы «приучить их мыслить и говорить». Вредно помогать детям в ответах, подсказывать начало фразы, тем более вредны вопросы, содержащие ответ, ведь такие вопросы не научают осознавать прочитанное и формировать собственное мнение [там же].

Предлагаемая система вопросов актуальна для любого предмета в условиях стимулирования сознательного отношения к прочитанному.

Добавим ещё один аспект, важный для обучения сознательному чтению, найденный нами в «Педагогических заметках...» Н.Д. Мизко, - умение говорить чисто и правильно. Писатель сообщает нам, что дети, принадлежащие к «семействам из высшего общества», с младенчества получают навык чистого и правильного произношения, но дети «низших классов» или «провинциалов» нуждаются в исправлении «оттенка простонародной речи» при чтении или устных ответах. Это необходимое для освоения словесности умение способствует соединению «всех условий основного элемента в образовании общем или в гармоническом раскрытии и укреплении всех сил духовного организма, составляющем совершенствование умственное, нравственное, эстетическое» [142, с.19-22]. Всё это справедливо и в отношении учителя, закончившего университет или курсы при народном училище: наставник не может не следить за простотой и понятностью своей речи, должен учитывать уровень развития и подготовленности учеников, пришедших к нему в класс.

Обучение сознательному чтению тесно связано и с реорганизацией гимназий. В 1864 году, как известно, были утверждены учебные заведения нового типа, где существенно увеличивается роль родного языка, отечественной истории, естествознания, современной литературы. Педагогическое сообщество разобьётся на два лагеря – «реалистов» и «классиков». По сути это две системы взглядов, два направления в образовании, основанный на представлении о формировании целостной картины мира в сознании будущих граждан. *Второй принцип* объяснительного чтения - развитие посредством чтения представлений о мире - теснейшим образом связан с этими взглядами.

Главные претензии к классическому образованию заключались в его оторванности от реальной жизни детей, схоластичности и чуждости национальным особенностям и традициям. Остановимся на каждом из этих аспектов применительно к обучению сознательному чтению.

Классическая гимназия строила свою деятельность, опираясь на

«историко-культурную» методику преподавания, при которой придавалось большое значение «введению в цивилизацию» [92]. Правильным путём к осмысленному самосовершенствованию считали чтение греческих и римских образцов, упражнения на их основе и подражание им. Требовалось давать ученикам больше риторических упражнений и упражнений по имитации лучших авторов, преимущественно латинских. Кроме того, предлагалось читать и переводить написанное на чужом, более того мёртвом языке. Это называли упражнением в предметах, «не терпящих небрежного отношения». Очевидно, затруднительно формировать сознательное отношение к прочитанному, особенно в младшем школьном возрасте, если ученик не сталкивался с описываемым предметом или явлением - не только «воочию», но и «в помыслах своих». Сознательное чтение не может не учитывать читательский и бытовой опыт юного читателя. Если этого не происходило, возникал «голый и сухой вербализм, т.е. бесконечное пристрастие к словесным формулировкам, к словесным определениям без всякого проникновения в суть дела» [75, с. 210]. Вся суть прежней системы чтения была понятна ученикам, по образному выражению Л.С. Выготского, как лошади понятно, в какую сторону поворачивать, когда дёргают поводья, однако суть этих поворотов оставалась недоступной.

Профессор С. С. Гогоцкий и вовсе видел в приучении к «напыщенным фразам» вред для нравственного и религиозного чувства учеников: «Не отсюда ли весьма часто происходит двуличность, бессмысленная театральная патетика в речах и поступках, совершенное бесчувствие к основным истинам человеческого духа?» [80, с. 34].

Схоластика, понимаемая как система представлений, основанная на отвлечённых умозаключениях и являвшаяся основой классического знания, – даже без негативной коннотации – тем меньше способствовала сознательности чтения, выраженной, подчеркнём, в сопоставлении читательского опыта ученика с опытом автора, чем меньше был возраст школьника. Миссию учреждений «классицисты» видели в том, чтобы развивать мышление, а не сообщать различные сведения, характеризовавшиеся как слишком разнообразные и

склонные к переменчивости. Позволяли себе «классицисты» и такие резкие высказывания, что реальная школа могла готовить из учащихся не людей с нравственными убеждениями, а безжизненные складочные магазины, наполненные грузом разного рода знаний. Их убежденность, что чтение набора фактов из многих научных областей не помогало развитию сознательного отношения к прочитанному, не формировало упорядоченную картину мира, конечно, имела под собой все основания. Однако учёные не поддержали «классиков», доказав, что отвлечённое мышление не сформируется у учащихся без опоры на личный опыт [48; 95; 80; 142]. Чем дальше во временном и пространственном отношении от ученика буквенный источник, тем дальше он от его личного опыта, тем труднее вызвать у ребёнка искреннюю заинтересованность этим источником, тем более сформировать сознательное к нему отношение.

С другой стороны, нельзя не отметить значимость для развития сознательного чтения постоянного обращения «классицистов» к лучшим образцам мирового опыта, содержащимся в античности, основе всех культур – и европейских, и российской. Таким образом в процессе чтения формировалось целостное мировосприятие в совокупности иностранной и отечественной традиции – как латинских, так и российских художественных и научных источников. Безусловно, показать единство непреходящих идеалов – достойная и значимая цель в обучении сознательному чтению. Так оформляется *второй принцип* объяснительного чтения – посредством чтения развивается представлений о взаимосвязи предметов и явлений в мире, о существовании единых ценностных нравственных императивов в разные эпохи и у разных народов.

Вот почему в выборе главного средства изучения языков в обоих «лагерях» наблюдалось единство: таким средством объявлялось сознательное чтение писателей с объяснением содержания и форм изложения прочитанного. В.И. Водовозов, признавая свою увлечённость древними языками в гимназическом возрасте, считал бóльшей пользой для развития сознательного

чтения у современных учеников внимание к содержанию классических текстов, для чего достаточно и перевода [67]. Поддерживал В.И. Водовозов и отмеченную нами тенденцию определять важность сознательного чтения во всех дисциплинах. Он утверждал, например, что изучать древнюю историю по художественным произведениям лучше, т.к. они представляют живую картину жизни: так историю протестантизма лучше изучать, объяснив идею и представив её реализацию в провансальской поэзии, развитие в творчестве Данте и Боккаччо. Сказки и былины лучше рассказывают о татарской силе, чем сухое фактическое повествование. «Летопись Нестора тем и хороша, что знакомит нас с историей нравов», - писал он в 1861 году в «Журнале министерства народного просвещения» [там же].

Метод «реального» (сознательного) изучения текста в школе у В. И. Водовозова уже предполагал сравнительно-исторический анализ, выявлявший отличительные особенности эпохи, влияние личности автора, его биографии на содержание, общественную значимость затронутых в произведении тем.

Вера в силу объяснительного чтения, дающего представление о единстве закономерностей человеческой жизни, была так велика, что в классической гимназии считали излишним преподавание грамматики отечественного языка (в отличие от латинской и греческой), поскольку она вполне может быть усвоена из сознательного чтения и объяснения прочитанного при ежедневном упражнении с младенчества [там же, с. 210].

Сторонниками классического образования неоднократно подчёркивалось, что глубокое изучение классических (прошедших испытание временем) текстов делало юношество невосприимчивым к новой идеологической обработке, поскольку развивал критический ум и освобождал от таких «лишних», «вольнодумных» предметов, как, например, граждановедение. Однако этот тезис не выдерживал критики самой широкой общественности. По сведениям П.Н. Миллюкова, уже в 50-е годы утверждалось, что юношество не знало действующего законодательства, увлекалось «республиканскими учреждениями классического мира». Ученики и не могли почерпнуть нужных современных сведений по

данному вопросу в связи с отсутствием таковых в школьном курсе, в школьной библиотеке, по причине невнимания к теории и практике современного государственного управления действовавших школьных программ. Тем более не уделялось этому внимания при изучении чисто филологических дисциплин. Приходится признать субъективным, необоснованным вывод «антиклассицистов», что «классицизм» во вред школьнику, но привлекает внимание другой: древние языки стоит заменить изучением права [143, с.325-326]. Если не заменить, то сделать «классические» тексты доступнее для осознания гимназистов путём сравнения с современным устройством – вот очевидный, хотя и рискованный для того времени выход из положения. Рискованный в силу особой политико-культурной традиции Российской империи, склонной к надзорности. Однако именно в 60-70-е годы XIX века вышеобозначенная идея была бы созвучна общему либеральному духу времени.

К спору «классиков» и реалистов оказались привлечены иностранные педагоги, приславшие свои замечания по поводу предполагавшейся реформы, и большинство из них идею усиления практической направленности образования поддержало [143, с.335]. Вопрос влияния зарубежной педагогики на отечественную в вопросе обучения сознательному чтению подробно рассмотрен нами в параграфе 1.3 настоящего исследования. Здесь же стоит отметить тот факт, что в доказательство важности сохранения как можно большего объёма текстов на древних языках публицисты ссылались на мнение признанных иностранных специалистов [85; 50; 142]. У них же «реалисты» находили аргументы в пользу увеличения объёма национальных текстов, современных научных и беллетристических произведений [125; 67]. Удивительно, что, и доказывая первостепенную значимость изучения родного языка и родной словесности, отечественные публицисты вновь апеллируют к мнению западных теоретиков [142; 211].

Вместе с тем чуждость национальным особенностям и традициям в преобладающих «классических» текстах так же не могла содействовать развитию сознательного чтения, как и постоянно критикуемые устарелые руководства,

педантизм, сухие закоснелые формы, что вновь подталкивало все социальные институты к «реальной» школе. В контексте нашего исследования выделяем *третий принцип* объяснительного чтения – внимание к национальным и культурным особенностям, отражение которых неизбежно в произведениях любой тематики.

Профессор Ришельевского лицея К. П. Зеленецкий утверждал, что летописи всеобщей истории представляют нам вместе с совершенствованием быта, промышленности, гражданства, политики, науки и искусства и непрерывное участие поэтической деятельности в общем ходе и развитии человечества. Поэзия в значении национально-художественного творчества «задачею своею имеет приводить в сознание народа его собственные, родные чувства и тем хранить, поддерживать и укреплять их» [93, с. 220-221]. Если национальность каждого народа – особенность его духовного образования, как утверждал профессор Зеленецкий, то постижение буквенных источников на родном языке – неперемненное условие обучения сознательному чтению.

Утверждая приоритет национального языка и литературы в обучении сознательному чтению, В.И. Водовозов сравнивал классические знания в русской гимназии с цветком в теплице, «служащим больше к украшению теплиц (школ)» [67, с. 115]. Обращал внимание педагог и на то, что у русских нет того родства с античностью, что у Германии и Франции, а те уже прочно стоят на пути развития «практического обучения» юношества. Так почему мы держимся? [там же].

Кроме того, В.И. Водовозов убеждал читающую «Журнал министерства народного просвещения» публику, что именно латинская грамматика больше всего мешает познакомиться с древним миром.

«Некоторые думают, что занятие древней литературой более приучает к труду и служит оселком терпения. Это справедливо в отношении тех, кому к труду уже нечего приучаться, но воспитанников гимназии скорее привлечёт предмет, который имеет более близкое отношение к действительности» [там же, с. 116]. Педагог в очередной раз подчёркивает: для правильной постановки сознательного обучения обязательны опора на личный опыт ученика и тесная связь с

национальными традициями.

Не сходя с позиции адепта классической гимназии, Ф. Ф. Зелинский, антиковед, культуролог, общественный деятель, один из знаменитых профессоров – «классиков», согласился с этими выводами. Он признал ошибку старой школы в том, что слишком старалась подводить к одному знаменателю различные местные потребности: «Будущая школа тогда лучше удовлетворит своему назначению, когда она предоставит должный простор различным нуждам местного характера и различно одарённым психологически преподавателям» [94]. Мы вновь отмечаем сформулированные во второй половине XIX века важные для развития идеи сознательности аспекты: обучение сознательному чтению должно опираться на личный опыт, сопоставляться с географическими, климатическими и другими особенностями проживания, соответствовать возрастным особенностям – причём и ученика, и учителя.

Проект реформирования гимназии в условиях актуализации идеи развития сознательного чтения коснулся и проблемы большей важности роли учителя, умения составить «свою методу» в преподавании в противовес стройности и давности системы. Об этом писал Н.И. Пирогов, обосновывая справедливость своего предписания от 13 марта 1857 года, уже упомянутого нами в начале данного параграфа. Рассмотрим *четвёртый принцип* объяснительного чтения - индивидуальные особенности не только учеников, но и наставников в процессе работы с текстом делают такую работу сложнее, но и интереснее, она не может не трансформироваться в зависимости от возраста, личного опыта, социальной среды, уровня знаний, подготовки, морального настроения – как ученика, так и учителя.

Сторонники классического образования справедливо замечали, что для единства преподавания и качественного, сознательного усвоения преподаваемого материала удобно, когда несколько предметов ведёт один учитель. Как правило, это были греческий, латинский, отечественный, иногда церковнославянский языки и, конечно, словесность. Одна методика, единые требования, взаимосвязь предметов, равномерное распределение заданий позволяли получить высокий

результат в виде прочных глубоких знаний. Переход же к реальным гимназиям потребовал разных педагогов, большего количества предметов при сохранении часовой нагрузки. «Мы готовы допустить, что наше юношество стало богаче познаниями, начитаннее, многостороннее, свободнее и живее в общественном разговоре..., но зато... утратило нравственную крепость в верованиях, в убеждениях,... стало менее доступно благоразумным внушениям, стало бояться серьёзного труда и потеряло энергию к нему, сделалось и тщеславнее, и эгоистичнее; достигает преждевременной зрелости..., лишилось основательности наукообразных познаний и оказывается крайне слабым в элементах всякого знания...» [211, с. 204]. Доходили в своей убеждённости «классицисты» и до того, что в вопросе обучения сознательному чтению отдавали приоритет не отечественному языку, а древнему, мотивируя это тем, что «мёртвый» язык «вполне замкнутый и окончанный в своём развитии», следовательно, стройнее, гармоничнее, логичнее языка «живого», меняющегося, поэтому только греческий и латынь дадут ученикам «обильную, здравую, укрепляющую и возбуждающую пищу», особенно при подробном изучении [там же, с. 208]. Выписки из протоколов заседаний педагогических советов учебных заведений Одесского учебного округа показывают, как реализовывалась на практике идея обучения сознательному чтению, причём не только на уроках словесности. Так, преподаватель географии Екатеринославской гимназии, полагая сущность географии не в затверживании огромного числа местных названий, а в «живом, деятельном сознании законов местности, законов образования земной поверхности, безотносительно и в отношении к ограниченному творению и проявлениям сознательно-разумной воли человека», [97, с. 48] предлагал ясный и наглядный очерк данных, а не «мёртвое слово» пособия, включение в этот очерк обязательно тех сведений, которые входят в географию из других наук (например, истории). При чтении нового материала обращался к пройденному, давая ученикам возможность самостоятельного сравнения и сближения, требовал грамотного словесного изъяснения при вычерчивании географических объектов. Не обошёл он вниманием и разнородность знаний обучающихся на начальном

этапе, предлагая использовать способ взаимного обучения Ланкастера: одни через повторение другим глубже и сознательнее усваивали материал, не прибегая к зазубриванию.

Учитель же отечественного языка Кишиневской областной гимназии был убеждён, что достижения современной филологии и педагогики не дадут избрать неправильную методу, о чём и сообщил на заседании педагогического совета в 1857 году. Преподавать любой язык он считал возможным, лишь доводя ученика до «сознательного уразумения», т.е. идя от текста и предложения, т.к. в них раскрывается значение слова - и лексическое, и грамматическое (например, *Амур впадает в Охотское море*, *Амур* – только река, название, начальная форма, подлежащее и т.д.). Приучая к такому логическому разбору от предложения (причём часто придуманного самим учеником) к значению слова и его составу, учитель достигал двойной цели: и развивал способности учащихся через осмысленное преподавание законов языка, и способствовал усвоению учениками этих законов сознательным образом – другими словами, делал учеников «и развитыми, и сведущими» [там же, с. 41]

В.Я. Стоюнин в 1860 году настаивал, что при желании воспитать сознательное отношение к предмету не может быть строго систематического изложения, необходимо только строго сообразить, что прежде и что после нужно объяснить ученику, чтобы вернее вести его к цели [206, с. 443]. В.Я. Стоюнин утверждал «неуместность власти мёртвого языка и схоластических затей» [там же], приводя авторитетное мнение профессора И.И. Срезневского. Вместе с тем он не склонялся и к противоположной точке зрения, вновь подчёркивая значительнейшую роль учителя в обучении:

«С одной стороны, привычки старины и нововведения современных литераторов, с другой – объяснения или просто правила без всяких объяснений, повторяемые в учебниках, привели к такому разладу, что только наше привычное «сойдёт и так!» умеет с ним мириться ко всеобщему удовольствию» [там же, с. 295].

Соглашался с В.Я. Стоюниным и Н.И. Пирогов. Выступая против деления на классические и реальные гимназии, Н.И. Пирогов видел средние учебные

заведения все общеобразовательными, хотя признавал, что всё же предпочитает классические, поскольку они больше способствуют развитию идеи сознательности в обучении. Вместе с тем он был категорически против возможности выбирать уроки. Влияние родителей на этот выбор также нехорошо: они с высоты своих лет ищут что выгоднее; а обучающиеся - что легче [168, с.63]. Целесообразнее искать хороших учителей, а университетам и лицам – готовить дельных педагогов, в руках которых «все предметы общечеловеческого образования» будут полезны [там же, с.208]. Кроме того, Пирогов призывал обязать преподавателей-словесников уделять больше внимания практическим занятиям: объяснительному чтению древних и отечественных классических текстов, литературным беседам по современным авторам, а не строго следовать программе [там же, с.69]. Налицо единство выдающихся педагогов в утверждении основополагающих принципов обучения сознательному чтению: внимание к личности ребёнка, его индивидуальному опыту – житейскому и читательскому; корректировка программы в зависимости от уровня развития, знаний, понимания учеников.

Пытаясь примирить «классиков» и «реалистов» в идее обучения сознательному чтению, Л. И. Поливанов написал статью, где пояснял, что изучение литературных произведений введено в гимназии вместо теории слога, прозы и поэзии, а также истории литературы и воспринято как изменение метода преподавания. Понимая, почему такое серьёзное урезывание материала осуждается сторонниками старого, «теоретического» метода, литературовед тем не менее признавал, что при новом подходе ученик приучался смотреть на произведение как на пример или источник информации. Только тогда «литературное произведение по праву станет важным средством развития и образует в ученике человека грамотного в строгом смысле этого слова», когда он приучится понимать прочитанное [171, с. 2]. Это и есть самая сжатая формулировка метода объяснительного чтения. Признавая вышеобозначенную задачу сложной, поскольку каждое отдельное произведение требует своего решения, Л.И. Поливанов тем не менее настаивал на поисках общих законов

разбора и требований к произведению, которое вводится в обучение. Определяется работа учителя по этим законам должна «1) тем, чего не видит в произведении ученик, и 2) тем, чего не даёт само произведение для полного его понимания» [там же], т.е. по сути раскрывается объяснительный метод чтения, первоизвестником которого считают Ф.И. Буслаева.

В среднем же звене во главу угла при руководстве чтением ставилось воспитание «высших идеалов» средствами литературы, которое невозможно осуществить без «реального» (сознательного) чтения. Именно поэтому требовалось изучать художественные произведения с «выраженной воспитательной направленностью, насыщенные идеями, воплощенными в эстетически впечатляющей форме» [207]. В старших же классах можно уделить внимание и теоретическим знаниям. Такая программа урока противоречила существовавшей классической схеме, но очевидно поддерживала идею сознательного обучения.

Основным приёмом работы на уроке при обучении сознательному чтению предполагалась аналитическая беседа. Во-первых, она устраняла строгую нормативность классической риторики, а во-вторых, способствовала «трудоному», т.е. сознательному изучению науки в школе [207]. Так, например, показательным в этом отношении будет предписание директорам гимназий от Н.И. Пирогова (тогда попечителя Одесского учебного округа) от 13 марта 1858 года в соответствии с § 212 Устава гимназий обсуждать на педагогических советах «способы и методы, употребляемые при изложении различных предметов для развития восприимчивости учеников, их внимания и самостоятельности суждения» (курсив наш) [97, с. 37].

В. П. Острогорский говорил об «этико-эстетическом» воспитании учащихся средствами художественного слова во время литературных бесед, на которой работа велась с «душевым настроением» «ко всему возвышенному, благородному, доброму» [161, с. 11]. Такая работа учила школьника «правильно и разумно относиться и к явлениям самой жизни, и к произведениям литературы, в которой он будет знать, чего искать и чего держаться» [там же, с. 11].

Обучение сознательному чтению в среднем звене, по мысли В.П. Острогорского, не отменяет классическую теорию вовсе, но должно начинаться с постижения теоретических положений первоначальной психологии и законов творчества, реализовываться в эстетическо- исторических разборах русских и многих иностранных произведений. Только тогда возможно «постепенное возведение в душе юноши великого здания литературного образования» [там же, с. 13].

В.И. Водовозов был убеждён, что никакое образование невозможно без самостоятельного чтения, вот почему уделял большое внимание организации внеклассного чтения. Педагог также считал, что образцы литературного слова не могут предоставить единого, раз и навсегда утверждённого вывода, нельзя допустить, чтобы ученик (равно как и учитель) «анатомическим ножом разрезывал на частицы произведения таких гениев», как Шекспир, Шиллер, Гете, Пушкин, Лермонтов, Гоголь [67]. Сознательность чтения заключалась в умении сопоставить героя и идею произведения, авторскую позицию и эпоху, в которую он жил и которую описывал, традиции и новизну в представлении той или иной идеи, опираясь на учительский и ученический жизненный и читательский опыт. Естественным казалось и то, что описать свой читательский опыт возможно грамотно и искренне только при условии осознания прочитанного и современным, доступным любому, имеющему лишь начатки образования, языком. Более того, В.И. Водовозов убеждал общественность, что преподаватель родного языка может как никто другой содействовать *общим успехам* (курсив наш) гимназического образования, развивая в большей степени способности суждения в уме воспитанников [69].

В довершении анализа спора о классической и реальной системе обучения применительно к актуализации идеи обучения сознательному чтению позволим себе отступление, лишь подтверждающее особый интерес самой широкой общественности к обозначенной проблеме. Принципиальность спора «классиков» и «реалистов» для русской словесности столь значима, что даже на страницах художественных произведений можно заметить её отголоски. Так, в пьесе «На

всякого мудреца довольно простоты», написанной А.Н. Островским в 1868 году, есть следующий диалог: «*Мамаев. Старый стиль сильнее был. Куда! Далеко нынче. Крутицкий. Я согласен; но все-таки, как хотите, в настоящее время писать стилем Ломоносова или Сумарокова, ведь, пожалуй, засмеют...*» [159, с. 257].

Мемуары русского журналиста А.Е. Кауфмана содержат упоминание о гневной речи Д.И. Менделеева, где тот требует перестать пичкать головы юношей «классической дрянью и умственной соломою», а давать им здоровые реальные технические познания. Тогда Россия, обладающая неиссякаемыми богатствами, расцветёт. На это, как сообщает мемуарист, возражали, что «старое» обучение ничуть не повредило великому химику [113, с. С.82].

Вернёмся к актуализации идеи обучения сознательному чтению, которая тесным образом связана с объявлением в 1864 году в начальных народных училищах, гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения принципа бессловности. Не менее важным для выработки интереса к сознательному чтению в разнородном классе считалось ненавязчивое возбуждение в учащихся охоты и вне классного времени читать что-либо по предмету учения: «ученик, желающий почитать или расспросить у более знающего товарища о том, что было ему преподаваемо в классе, подаёт большие надежды» [142, с.28]. Так оформляется *пятый принцип* объяснительного чтения – поощрение «самостоятельности» учеников, понимаемой во второй половине XIX века как способ самостоятельного постижения прочитанного на основе полученных от учителя знаний и сформированного представления о правилах работы с источником информации.

Примером бережного и чуткого отношения к личности ребёнка, попавшего в новую для себя среду, видящего свои отличия от других – более смыслёных или состоятельных, – служит рекомендация «незаметно для воспитывающихся, *по выбору чтения* (курсив наш), подмечать их склонности и расположения, чтобы воспользоваться ими к поощрению рождающегося призвания к известному роду занятий или же к предохранению от каких-либо обнаруживающихся

нравственных недостатков» [там же]. Неоднократно подчёркивалось, что происходить это должно «нечувствительно» для воспитывающихся, иначе даже намёк примет вид обязательного внушения, «ригористической морали», что могло повлечь за собой и противоположные желаемым в воспитании результаты, и отказ от чтения, и замыкание в себе, и падение успеваемости.

Для привлечения внимания разносословной публики в библиотеки, открытию и пополнению которых уделялось большое внимание, для удобства пользования ею и малообразованных граждан, и малосведущих ещё в серьёзной науке учеников предлагалось библиотекарям и устроителям библиотек организовывать их как приюты для всех ищущих сведения, а не как святилища науки для избранных. «Новый порядок представляет все способы изучать литературу любого предмета так, как изучается не знакомая нам местность... Обязанность библиотекаря... стремиться к тому, чтобы библиотеку его можно было рассматривать как одну книгу и видеть всё, что в ней есть по каждому предмету знаний» [87, с. 98].

Споры и замечания будут сопровождать формирующуюся систему обучения чтению вплоть до 1917 года, тем не менее подписанный императором Александром II в 1871 году проект графа Д.А. Толстого, закрепивший приоритет классической гимназии, вопреки мнению большинства членов специально созданной комиссии возмутил радикально настроенных общественных деятелей, гонимых теперь действиями цензуры, и огорчил практикующих педагогов. Однако, развитие «борьбы» реализма с классицизмом всё-таки способствовало выявлению основополагающих принципов обоих направлений, а историческая логика, сохраняя и развивая обе системы, доказала необходимость существования их обеих [103, с. 316]. Кроме того в дискуссиях актуализировалась идея обучения сознательному чтению.

Подводя итоги рассмотрения первого периода развития обучения сознательному чтению школьников среднего звена в России в 60-70-е годы, следует обозначить его ключевые аспекты:

- направление образовательной реформы в сторону демократизации

обучения населения страны остро поставило среди прочих 2 задачи: 1) выработать методику обучения сознательному чтению учеников разных сословий, возрастов, уровня знаний; 2) расширить доступ к бумажному слову путём издания, перевода различного рода литературы, открытием библиотек, организацией народных чтений;

- к основным принципам обучения сознательному чтению, выработанным уже в 60-70-е годы XIX века, следует отнести следующие: опора на личный опыт ученика и учителя; внимание к национальным особенностям развития личности, школы, региона, государства; развитие посредством чтения представлений о взаимосвязи предметов и явлений в мире; поощрение самостоятельности под ненавязчивым контролем учителя в выборе книг для чтения, тем для обсуждения по поводу прочитанного, ориентации на будущее поприще;

- либеральные настроения участников реформы, одобряемые правительством, позволили открыто представить недостатки традиционной классической системы образования и предложить ей альтернативу как в организационном (создание реальных гимназий, составление новых программ, учебников, хрестоматий), так и в теоретическом (внимание к психофизиологическим особенностям учащихся, учёт склонностей и предпочтений), и в практическом (первые педагогические съезды, ставка на личность педагога, понятие педагогического метода, разработка учебников и хрестоматий по новым обоснованным принципам, сравнительно- исторический анализ и др.) отношении;

- традиционалисты-классики не сдавали своих позиций, и родившаяся полемика способствовала обращению педагогов к выработке принципов и приёмов объяснительного чтения, что, без сомнения, ускорило процесс формирования системы обучения сознательному чтению.

2.2. Усиление воспитательного характера сознательного чтения (1870-е – 1900-е гг.)

В 1870-е – 1900-е годы при сохранении объяснительного чтения возникает воспитательный метод обучения чтению. Суть объяснительного и воспитательного методов изложена нами в § 2 главы I настоящего исследования. Представляется справедливым для разграничения грамотно внедряемого объяснительного и воспитательного методов сохранить исторические названия, реализацию же их в формальном, схоластическом, утрированном варианте, вслед за Ц.П. Балталоном, называть словотолковательным методом [39, с. 10]. Здесь же следует представить варианты реализации теоретических положений указанных методов в 1870-е- 1900-е годы. Кроме того, ещё раз подчеркнём, что, говоря о различных учебных уровнях обучения чтению (народная школа, разных типов училище, прогимназия, мужская и женская гимназия, семинария), мы сознательно избегаем структурных и возрастных рамок в истории воспитательного процесса обучения чтению, хотя понимаем, что акценты в воспитании школьника 8-10, 10-13, 14-16 лет - народной школы, гимназии и семинарии различны (это могло бы стать предметом отдельного психолого- педагогического исследования или исследования в области методики преподавания русского языка или литературы), однако на данном этапе нашего историко-педагогического исследования и в соответствии с его целью некорректно и относительно какое-либо разграничение, если мы ведём речь о тенденции в развитии идеи обучения сознательному чтению. Это тем более справедливо, что и в исследуемых нами источниках таких разграничений не делается, напротив, подчёркивается единство выбранной линии от начального обучения до приготовительного в университет. Наша задача в данном параграфе – объяснить закономерность актуализации воспитательного направления в обучении сознательному чтению школьников и представить принципы практической реализации этого направления.

Конечно, воспитательное начало в обучении чтению присутствовало всегда, однако же особое внимание к нему теперь, в 70-е годы XIX века,

обуславливалось двумя причинами.

Во-первых, внешними политическими обстоятельствами: успехи российской дипломатии в отмене ряда положений Парижского договора 156 года, открытии доступа к Чёрному морю, а также ослабление внимания к России со стороны Франции и Пруссии, нейтралитет Австро-Венгрии и Англии позволили Российской империи вступить в новую русско-турецкую войну, решая вопросы укрепления границ, расширения территории, упрочнения торгового и политического влияния на Балканах и в Чёрном море. Все эти события глубоко волновали широкую российскую общественность, влияли на формирование национальной патриотической позиции и побуждали даже аполитичную часть населения так или иначе участвовать в обсуждении будущего Российской империи, её предназначения. Воспитание гражданина, равнодушного к судьбе Отечества, ставящего интересы общественные, национальные выше личных, действующего в интересах государства, требовало единой воспитательной концепции, которую транслировали бы не только педагоги, но и учебная, и специальная детская литература.

Вторая причина актуализации воспитательного начала в обучении сознательному чтению – направление продолжающейся реформы образования. В рамках нашего историко-педагогического исследования следует указать конкретные шаги правительства и педагогического сообщества, способствовавшие актуализации воспитательного начала в обучении сознательному чтению.

Безусловно, ключевое в этом отношении событие – принятие нового гимназического устава. В современной и исторической библиографии распространено мнение, что после принятия в 1871 году нового Устава гимназий, что называлось победой классического образования «вопреки педагогической правде», все либерально-демократические преобразования нивелировались. П.Ф. Каптерев объяснял эту победу эффективностью политического оружия, в которое превратили педагогическую реформу: политическая благонамеренность, отсутствие свободомыслия, а значит, препятствие распространению образования в

народе: «стремление насадить и укрепить в юношестве благонадёжное политическое настроение — причина издавна и до сих пор решающая у нас педагогические вопросы» [108, с. 72]. Воспитание политически благонадёжного поколения стало важнее воспитания критически оценивающего, разумного поколения.

В.П. Острогорский, осуждая бедные умственно, некритичные, поверхностные, легкомысленные ответы выпускников гимназий 1873 года, сокрушался, что охоты и умения читать серьёзную книгу нельзя встретить у молодёжи, и делал вывод: выпускников отличала неразвитость эстетического взгляда, преподавание словесности не повлияло на это [161, с. 4]. Однако не гимназист виноват в таком положении дел, по мысли В.П. Острогорского. Во-первых, сам курс словесности построен неправильно: мало выделено часов, ненужная теория заменяет практически полезное вдумчивое чтение, нет современных текстов и разборов.

В сравнении с идеализируемыми Острогорским 40-ми годами, когда, по его мнению, кроме литературных, интересов не было никаких, и ученики увлекались произведениями литературы, мысль гражданская воздействовала на подрастающее поколение. Когда же все интересы общества свелись к юридическим и иным скандалам или к выгодным, хлебным операциям и вопросам дня, а значит, общество утратило потребность вдумчиво читать, дух утилитаризма, лёгкой наживы и пустоты ума и сердца проник и в школы [161, с. 18]. Это вторая причина неудач в обучении сознательному чтению. Неудивительно, что общество получало выпускников, не подготовленных к серьёзному чтению и не имеющих ни желания, ни возможности дополнить своё образование этой важной составляющей.

Наконец, третья причина неудовлетворительного состояния обучения чтению связана с бедностью и случайностью состава библиотек, причём не только в народных училищах отдалённых территорий, но даже и столичных.

Все вышеобозначенные последствия усугублялись установлением приоритета классического образования, не отвечавшего запросам ежедневным,

прагматичным. Однако следует отметить и позитивное влияние указанной реформы на актуализацию воспитательного начала в обучении сознательному чтению. И прежде всего в самой классической филологии.

Так, в Журнале министерства народного просвещения в 1873 году появляется специальный раздел, размер которого определялся не менее, чем пятью страницами, на деле он вырастал до 10-30. Цель введения данного раздела – усовершенствовать знания и навыки преподавания учителей древних языков, расширить знания широкого круга читателей, проявить воспитательную ценность классических языков и истории. Для этого предполагалось, помимо прочих, решить следующие задачи, наглядно демонстрирующие тенденцию к формированию сознательного характера чтения и в области древних языков:

а) разработка вопросов грамматики греческой и латинской применительно к русскому языку или особенностей русского языка в сравнении с греческим и латинским – в соответствии с потребностями как русских учёных, так и русского учащегося юношества;

б) критика текста или толкование отдельных частей сочинений древних классических авторов, в том числе и в переводе их на русский язык, но в этом случае переводы должны быть максимально близки к тексту, отличаться несомненными литературными достоинствами и снабжаемы надлежащими толкованиями;

в) история переводов древних классических текстов, особенно славянских вариантов [151].

Мы видим, что в случае реализации вышеуказанных задач, достигалось сознательное отношение к прочитанному на греческом и латыни посредством анализа и синтеза явлений классической и отечественной грамматики, литературы, истории. Те же цели были обозначены и в программе работы образованного 17 мая 1874 года Общества классической филологии и педагогики.

Следует отметить и другое положительное влияние нового гимназического устава 1871 года на актуализацию воспитательного начала в обучении сознательному чтению. Гимназическая реформа, проводимая Дмитрием

Андреевичем Толстым, потребовала соглашения между учителями русского и иностранного языков относительно грамматической терминологии; между учителями русского языка и русской истории - о способах ознакомления с русскими историческими письменными памятниками. Соединение же в одном учителе обязанностей преподавания русского и латинского языков, латинского и греческого, русской истории и словесности, истории и географии, с одной стороны, положило начало введению системы так называемых классных учителей, а с другой стороны, позволило чётче, единообразнее сформулировать воспитательные задачи в обучении в целом, и в обучении сознательному чтению в частности, тем более что ежемесячные отчёты классные наставники обязаны были предоставлять на рассмотрение педагогическому совету гимназии [96, с. 43-44].

Вместе с тем, нежелание включать в школьную жизнь политическую составляющую и в то же время заказ государства на идеологическую унификацию подталкивали теоретиков и практиков к поискам более глубоких нравственных ориентиров для подрастающего поколения – в области веры, национальных традиций, непреходящих нравственных ценностей. Так, основной задачей уроков чтения и обучения чтению в народной школе на летних съездах и курсах в разных регионах Российской империи была обозначена задача развития в народе нравственно-религиозного и патриотического чувства [138].

Анализ журналов для детского чтения также приводит критиков к идее воспитательного начала в руководстве чтением в духе народности.

«Призраки космополитизма, абстрактного всеобщего гуманизма... теперь уже никого не обманут», «народная индивидуальность получила полное признание своих прав в воспитании», - заявлял С.И. Миропольский на страницах Журнала Министерства народного просвещения. Общечеловеческие элементы, – продолжал он, – развиваются на базе индивидуальных, народных и личных основ. Истинное наше воспитание должно быть русским воспитанием, должно воспитывать русских детей, которым были бы близки, понятны и дороги все живые элементы нашей народной жизни. Вот почему признавались

необходимыми для детского чтения рассказы из русской истории, очерки русской природы, бытовые описания – те тексты, которые послужат «осознанию кровной связи с народов каждого из сынов его» [144, с. 46]. Кроме того уделялось внимание воспитанию через трудовую деятельность – чтение историй о чужом труде, беллетристика и «естественно-описательные» статьи о нелёгком труде ровесников-крестьян, примеры из отечественной истории – всё это служило

«живым» содержанием для развития нравственной личности и гражданина. Следует подчеркнуть, что достоинство таких статей должно было выявляться по такому критерию, помимо обязательной чистоты слога: мораль нигде не навязывается насильно, а исходит из самого описанного дела.

В 1874 году выходят Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения, в Журнале Министерства народного просвещения, вместе с ними печатается Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий.

Применительно к нашему исследованию здесь следует выделить те пункты, в которых прямо говорится о необходимости применять воспитательное воздействие средствами сознательного чтения. Так, уже вторым пунктом среди предметов, «наиболее способствующих воспитанию», указано чтение отечественных и иностранных авторов наряду с законом Божиим и древней историей. В пунктах 9 и 11 большие надежды возложены на воспитательное воздействие внеурочных занятий, предполагающих интерпретацию художественных и исторических текстов лучших отечественных и античных авторов: литературные беседы, театрализация, декламация, пение при деятельном участии наставников, с привлечением в ряды зрителей родителей и родственников учащихся. Одобрялось и вовлечение гимназистов в чествование в памятные даты истории декламациями, речами – в том числе и собственного сочинения [154].

Учителя-практики сосредотачиваются на тематическом и урочном планировании обучения чтению. В ответ и циркуляры Министерства народного просвещения, попечительств учебных округов становятся более предметными, в

них подробно останавливались на разъяснении общих положений опубликованных официальных документов, опираясь на тщательно изученные и отобранные рекомендации знаменитых и уважаемых практиков – Ц.П. Балталона, Н.Ф. Бунакова, В.П. Острогорского, И.И. Срезневского, В.Я. Стоюнина и др.

Так, например, в циркуляре Министерства народного просвещения от 8 июня 1877 года попечителю Харьковского учебного округа содержатся следующие указания: в VI, VII и VIII классах ввести краткий обзор истории русской литературы, а в V – краткий систематический курс теории словесности, не приурочивая их, как было прежде, только к изучению образцовых произведений русской литературы, но и не отодвигая этого изучения на задний план: теория и история должны идти рука об руку и параллельно с этим изучением, однако осуществляться это должно (как современно!) при сохранении количества часов. Воспитательный характер чтения реализовывался за счёт трактовки «вечных» ценностей в хорошо знакомых произведениях (и учителям, и общественникам, и родителям). Новые учебные планы, - говорилось далее, - составлены так, чтобы достичь лучших результатов, но не за счёт расширения объёма, а большей основательности и углубления. Например, по древним языкам более обширным чтением одних и тех же авторов с надлежащим объяснением всего того, что необходимо для их понимания, и более разнообразными упражнениями. Выверенность текстов содействовала охранительно политике правительства и успокаивала консервативно настроенных членов общества. По русскому языку и словесности советовалось чаще упражняться в разнообразной устной и письменной родной речи, разъяснять особенности литературных произведений (Циркуляр от 8 июня 1877 года от Министерства народного просвещения Попечителю Харьковского учебного округа) [1, лист 2 Циркуляра]. Как видим, тяготение к объяснительному методу не чуждо и сторонникам классической гимназии в рассматриваемый период. Более того, в предложенных попечителем Харьковского учебного округа В. К. Анрепом (врачом по образованию, заметим в скобках) мерах по повышению успехов по русскому языку (циркуляр от 10 декабря 1899 года) [1, лист 6] рекомендовался

сравнительный способ преподавания древних, славянских и русского языков. Так, чиновник предлагал разбирать параллельно заявленный в двух программах (по церковно-славянскому и русскому языку) текст Остромирова евангелия – «для повышения научного интереса и оживления преподавания». Здесь очевидна и забота о преподавателях (известный, давно зарекомендовавший себя текст), и попытка и внести позитивные изменения в «затвердевшую глыбу» схоластичной методики. Также В.К. Анреп указывал, что предмет и содержание ученических письменных упражнений должны составлять по преимуществу изученные в этих классах произведения русской литературы, поскольку это и есть «готовый материал для упражнений по языку в старших классах». Этот тезис вполне согласуется с позицией сторонников усиления воспитательного характера чтения. В. К. Анреп уверен, что на такой основе педагогам удастся противодействовать поверхностному чтению, свойственному юношеству, так как прежде чем приступить к выполнению своей задачи, учащийся должен изучить произведение, служащее материалом для его работы, понять основную мысль автора и ход развития этой мысли. Таким образом, те тексты, на которых школьник упражняется, останутся в его сознании. Видимо, предвосхищая возможные вопросы, попечитель категорично заявлял, что при соблюдении основного требования – материал для заданной темы вполне известен тому, кому она дана, – не может быть затруднений в таком виде работ, как сочинение на темы [2, листы 5-6]. Не умаляя значимости изучения древних языков В. К. Анреп, однако, предостерегал преподавателей этих дисциплин от пренебрежения исправлением ошибок в русских переводах и требовал от них объяснять ученикам явления из русской грамматики и стилистики, а также ориентироваться на адаптированные «классические» тексты и стремиться к усвоению учениками только основ (средних знаний) в рамках программы. Всё это, по мысли попечителя, повышало бы значимость работ по древним языкам в глазах учащихся, воспитывало бы в них уважение к древней науке. (Циркуляр от 26 ноября 1899 года) [6, лист 6].

Перейдём теперь к определению принципов воспитательного чтения.

Первым принципом следует назвать научность в определении аспектов воспитательного начала. Идея воспитательного характера сознательного чтения была естественным следствием теоретических изысканий смежных наук. Стремление к серьёзному научному обоснованию придало идее воспитательного воздействия на учеников средствами сознательного чтения психологическую и лингвистическую мотивированность.

В психологическом отношении концепции публицистов (М. Владиславлева, К. Вентцеля, А. Скабичевского и др.) опирались на работы иностранных учёных – труды энциклопедии Р. Вагнера «Handwörterbuch der Physiologie» (1853, нем.), Ф. Гальтона «Hereditary genius, an inquiry in to its laws and consequences» (1869, англ.), Т. Рибо «L'hérédité etude psychologique» (1873, фр.), А. Вуазеня «L'hérédité» (1873, фр.), Э. Геккеля «Anthropogenie, oder Entwicklungsgeschichte des Menschen» (1874, нем.), А. Бэна «Чувства и

интеллект» (1855, англ.), – рассмотревших вероятность существования прирождённых идей и способностей и определявших возможности воспитания нравственного творческого начала личности на основе анализа душевных ассоциаций, Ч. Дарвина «Выражение чувствований у человека и животных» (1872, англ.), где подтвержден факт одинаковости выражений главных чувствований у многих народов и выведен закон целесообразности ассоциированных привычек). Обращались педагоги и к труду отечественных исследователей медицины и психологии. Например, были взяты на заметку у И.А. Сикорского в работах 1882 года «О детях, трудных в воспитательном отношении» и ««О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей», помимо специальных, медицинских, обоснованные выводы о возможности корректировки гармонии душевных сил в том числе и воспитательным воздействием литературы как атрибута народной (национальной) души; исследование В.М. Бехтерева «Внушение и его роль в общественной жизни», описавшего личную заинтересованность наставника как важную воспитательную составляющую внушения (1898-1903), И.Ф. Циона «Сердце и мозг» (1873), подтверждающего выводы сборника Р. Вагнера. [М. Владиславлев, Вентцель,

Скабичевский, Сикорский, Бехтерев].

Таким образом, вопросы воспитания учеников средствами сознательного чтения опираются на достижения психологической науки конца XIX века и учитывают научные учения отечественных и зарубежных учёных о наследственности, благотворном влиянии положительного примера, возможности преодоления девиаций силой художественного слова и развития творческого начала. Так воспитательное влияние сознательного чтения опосредовалось медико-психологическими наблюдениями.

Отечественная лингвистика второй половины XIX века развивается в направлении исследований речевой деятельности на фоне общего подъёма физиологии и психологии в мире, в совершенствовании идей зарубежных лингвистов, прежде всего В. фон Гумбольдта и А. Шлейхера, и спорах с ними. В контекст нашего исследования следует упомянуть научные положения о механизмах функционирования слов в исторические промежутки времени, в современных диалектах, в разных языках, в сознании отдельных народов, разработанные Ф.Ф. Фортунатовым и И.А. Бодуэном де Куртэне. Не вдаваясь в излишние здесь подробности, отметим, что идеи сравнительного языкознания, основы отечественной компаративистики, заложенные названными учёными, быстро и прочно вошли в общую и индивидуальную методику многих педагогов рубежа XIX-XX и до сих пор составляют важную часть прикладных разработок по анализу текста на уроках русского языка и литературы, могут считаться значимой составляющей системы обучения сознательному чтению, одним из ведущих принципов формирования функциональной грамотности в целом. Помимо узко профессиональных аспектов, исследования в области лингвистики способствовали развитию идеи национальной идентификации и самоидентификации, побуждали самую широкую общественность к изучению народных особенностей, отражённых в исторических и современных письменных источниках, а также сохранившихся уникальных особенностях живой речи – диалектах и говорах. Всё это служило нравственной основой воспитательного начала в научной деятельности, неизбежно распространявшегося и на практику

преподавания гуманитарных предметов.

В языкознании также разрабатываются смежные с другими науками вопросы восприятия слова, образа; эмоционального отклика на художественный образ. В этом отношении, конечно, богатейший материал для нашего исследования представляют труды А.А. Потебни. Обоснование единства генезиса слова и мысли позволило ему показать в работе 1862 года «Мысль и язык», что «одно и то же новое восприятие, смотря по сочетаниям, в какие оно войдёт с накопившимся в душе запасом, вызовет то или другое представление в слове, ...одно и то же художественное произведение, один и тот же образ различно действует на разных людей, и на одно лицо в разное время, точно так, как одно и то же слово каждым понимается иначе» [74, с. 22]. Таким образом, лингвист научно подтвердил справедливость практической методики объяснительного чтения и учёт индивидуальных особенностей ученика и учителя в процессе обучения сознательному чтению. Другим важным в рамках нашего исследования положением теории А.А. Потебни следует считать утверждение, что язык и его функционирование в произведении (особенно народной словесности как более древнего источника) – главные средства развития человека. Кроме того, «одно и то же художественное произведение, один и тот же образ различно действует на разных людей, и на одно лицо в разное время, точно так, как одно и то же слово каждым понимается иначе; здесь относительная неподвижность образа при изменчивости содержания» [174, с. 22]. Так А.А. Потебня провозгласил, что жизнь художественных произведений в том, что они понимаются (процесс постижения художественного образа во всём единстве, исторических, культурных, национальных и личностных взаимосвязей) и как понимаются (т.е. заложил основы герменевтики и интерпретационной методики обучения чтению) [175], и с этим согласились педагоги, сосредоточившись на воспитательном воздействии сознательного чтения, однако в вопросах, как и в каком объёме «объяснять» произведения, какие тексты использовать на уроках – классические или новые, античные, общеславянские, древнерусские, русские или зарубежные, отрывки или полные, стихи или прозу, как выстроить систему

вопросов и прочее, - все эти, казалось бы, частные вопросы (на деле – принципиальные для достижения ожидаемых учителем и родителями результатов) вызывали немало споров и резких заявлений в общении педагогов, что нашло отражение на страницах периодической печати.

Важным следствием опоры на научные изыскания смежных дисциплин становится второй принцип воспитательного чтения – выработка единой линии в обучении чтению от самого раннего – в семье – до университетского, а после – и в деле самообразования педагога посредством изучения специальной литературы. Обратимся к рассмотрению практик, основанных на многолетних наблюдениях, реализованных на разных ступенях обучения сознательному чтению – от народной начальной школы до университетов и учительских курсов.

«Средоточием» преподавания родного языка, утверждал Ц.П. Балталон, должно стать воспитательное чтение – преподавателем в классе и воспитательницей в семье. Читаться должны цельные произведения, соответствующие возрасту и особенностям детей, а также воспитательным целям обучения, в течение 30-50 минут, до 2-х уроков. На время чтения в классе следовало разместить наглядный материал, чтобы избежать излишнего словотолкования (географические карты с упоминаемыми в тексте объектами, портреты исторических лиц, изображения предметов, которые могут быть неизвестны ученикам, пейзажи, иллюстрации, репродукции, словом, всё, что позволит понять читаемое с большей ясностью, не отрываясь при этом от чтения. Следующий этап посвящён составлению кратких письменных заметок (название, место и время действия, главные действующие лица) и плана прочитанного рассказа. Далее должна следовать беседа о прочитанном по заранее подготовленным учителем проверочным вопросам, которые имели тройную цель: 1) воспроизведение главнейших, наиболее понравившихся моментов рассказа, что давало преподающему возможность наблюдать индивидуальную чувствительность и степень внимания каждого к тем или иным сторонам рассказа, 2) комментирование прочитанного учениками, припоминая аналогичное – из своей жизни или из прочитанного; 3) руководимое учителем оценивание

учениками изображённых в рассказе явлений, достоинств и недостатков произведения. Далее требовалось несколько уроков, посвящённых письменному изложению, соединённому с обучением орфографии и слогу. Изложить предлагалось тот момент рассказа из составленного учениками плана, который у них лучше запечатлелся в памяти. Важно отметить предоставляемое ученикам право выбора, воспитывающее и уважение к взрослому, и самоуважение, и ответственность за принятое решение. Причём и в момент черновой работы, и во время переписывания набело ученики могли задавать вопросы во всех затруднительных случаях. Это также способствовало установлению доверительно-уважительного отношения между учителем и учеником, создавало атмосферу взаимной поддержки, сотрудничества. Такую работу Ц. П. Балталон называл «оживлённой лабораторией письменного изложения», приносящей удовольствие и пользу всем её участникам. После двух уроков письменного изложения следовал урок исправления ошибок [39, с. 25-27]. Так выстраивается прообраз современных модульных занятий.

Третий принцип воспитательного чтения определялся сформулированной в критических разборах Журнала Министерства народного просвещения задачей – возбудить любовь к автору, книге, чтению, основанную на непосредственном впечатлении, без морализаторства. Достигнуть этого предполагалось в атмосфере сотрудничества с детьми, доверии их «незамутнённой» восприимчивости окружающей действительности. Ц. П. Балталон призывал родителей и наставников не навязывать детям давноустаревшие идеи, но прислушиваться к их непосредственной реакции, искренней и оттого точной. Отвечая на замечания критиков воспитательного метода о том, что детей нельзя считать компетентными судьями в оценке литературных произведений, как якобы поступает Балталон, педагог уточнял, что суждения и выводы учащихся по поводу прочитанного как материал для изучения особенностей «детской природы, детской души» представляют большой интерес для педагогов и психологов. Искренние отклики детей ставились выше известных, избитых суждений, тем самым повышался интерес школьников к вдумчивому чтению, и авторитет педагога, не

равнодушного к ученическим запросам и мнениям, несомненно, возростал. Очень важным для нас является основанный на многолетних наблюдениях вывод Ц. П. Балталона о том, что, взволнованные содержанием прочитанного, ученики пишут отзывы лучше и в стилистическом, и в орфографическом отношении, нежели в тех случаях, когда предметом

письменных работ бывают диктанты отрывков из каких-либо чуждых им авторов [39, с. 39].

Н. Кареев подчёркивал, что даже заинтересованность в чтении, желание увеличить свои знания не могут заставить ученика чувствовать потребность к обогащению своего ума идейным содержанием, а ведь только в этом случае происходит настоящее чтение, настоящая работа, требующая умственных усилий. [111, с. 527].

Выявить мнение ребёнка по поводу прочитанного, глубину его постижения идеи текста помогала аналитическая беседа. Система работы Н.Ф. Бунакова была построена на беседе. Беседы о прочитанном и по поводу прочитанного покажут учителю силу и размеры понимания детей и раскроют тот словесный материал, каким они обладают, а вместе с тем дадут возможность приступить к осмыслению, упорядочению и обогащению этого материала - может быть, и скудного, но во всяком случае ценного, потому что это материал самый жизненный.

Вместе с тем педагог предостерегал от чрезмерного усердствования в постановке письменной речи учащихся: «Надо помнить, что живая-то народная речь и есть истинный родник для книжной речи, а не наоборот» [56, с.63].

Способы «вдунуть душу живу» в обучение пытались найти в учебных заведениях России. О «живом» слове говорил и В. П. Шереметевский. Пересказ, по его мнению, лучше других приёмов развивает живую речь. Объяснительное чтение, называемое педагогом предупредительным, должно было выглядеть живой беседой. Роль учителя в таком «обмене мыслями» - преобладающая, но не подавляющая [238, с. 49]. План урока В.П. Шереметевский видел в такой логической последовательности: чтение и пересказ текста в классе пробные ->

чтение дома -> объяснительная беседа в классе (предупредительное чтение) -> выразительное чтение -> заучивание -> выразительное чтение наизусть [238, с. 85]. Постановку внеклассного чтения педагог называл «вопросом первостепенной важности». «Само дело объяснительного чтения стало бы сразу на более твёрдую почву, пошло бы более ровным, уверенным шагом и привело бы к более плодотворным результатам в смысле умения владеть живым словом, если бы все, что объясняется в классе, предварительно прочитывалось учащимися вне класса, как задача к уроку, на котором должно происходить объяснение» [238, с. 53].

Таким образом, внеклассное чтение в рассматриваемый период – это не просто и не столько те книги, которые дети прочтут за пределами школы, сколько стремящаяся к отладке система воспитательной работы по развитию сознательного чтения, основанной на внимании к личностному восприятию.

Вместе с тем обозначался и четвёртый принцип воспитательного чтения – воспитание личным примером. Следует подчеркнуть, что методика воспитательного чтения много внимания уделяла личности учителя, его образованию, внешнему и внутреннему облику. Главными ценностями здесь, как и для детей, выступали искренность, трудолюбие, самостоятельность суждений, аккуратность. Учитель своим внешним видом и поведением служило образцом для подрастающего поколения, значит, и то, чему он учил, находило отклик в душе ученика, приводило к тому, что ученику хотелось читать то, что рекомендовал учитель, хотелось узнать то, о чём упоминал наставник.

Ценно для нас проведённое Ц.П. Балталоном анкетирование по выявлению читательских предпочтений среди 320 учащихся четвёртых классов (возраст 13-15 лет) разных учебных заведений (женского института, реального училища, закрытой мужской средней школы и городского приюта для девочек – репрезентативная выборка). Подтверждая свои теоретические суждения, учёный торжествовал, указывая, что длинные рассказы в противопоставление кратким и отрывкам из хрестоматии предпочитает 93% опрошенных, истории о людях – 86%. 77% учеников предпочитали самостоятельное чтение, что не согласовалось с требованием Ц.П. Балталона об обязательном чтении учителем произведения на

уроке, однако он связывал такой выбор учеников с тем, что те редко слышали учительское чтение, тем более хорошее. Тем вернее этот вывод кажется ему, если обратиться к данным по конкретному классу, где, по признанию учениц, они чаще слушали чтение учителя: только 18% здесь хотели читать сами. Однако, стремясь к объективности, он соглашался, что и предпочтение детьми «более активной, свободной» деятельности тоже могло повлиять на результаты.

Воспитательный характер учительского чтения подчёркивал и Н.Ф. Бунаков, «учитель учителей», как сказано о нём в энциклопедии Брокгауза и Ефрона издания 1907 года. Н.Ф. Бунаков доказывал, что чтение учителя вслух даёт детям образец того умения читать, которому они должны и желают научиться; кроме того, оно их слушать и служит стимулом внимания и напряжённого стремления к приобретению желательного умения - конечно, если учителю удастся заинтересовать учеников своим чтением, возбудить в них любовь и охоту к чтению [56, с. 63].

И.И. Срезневский, получив опыт частного преподавания, составил особую методику обучения чтению, высвечивавшую по-новому объяснительный метод. Срезневский настаивал, что при изучении текста необходимо приучать 1) вникать в содержание, 2) делить на смысловые части, 3) подбирать подобозначащие слова и выражения как способ а) уловить оттенки значения, б) постигнуть выразительность родного языка, его народность. Крупнейший славист своего времени утверждал, что именно упражнения в чтении познакомят детей с многими условиями выговора и правописания; устные и письменные пересказы и рассказы детей должны ещё более утвердить в них их знание [203], при этом отвергал идею учебника как свода правил в начальной системе обучения, оставляя, впрочем, возможность использования, например, грамматического руководства. Очень важно выделить, что И.И. Срезневский одним из первых заговорил о необходимости на уроке чтения специального справочного пособия – прообраза толкового словаря.

И.И. Срезневский считал правильно поставленное чтение важнейшим средством достижения главной воспитательной цели уроков – «живого

знания живого языка и умения им пользоваться отчётливо», для этого нужно читать, но не что-нибудь, а с выбором, читать только то, что может детям внушить любовь и уважение к достоинствам народного языка, и что может быть подвергнуто «критике ума строгого и сердца правого. Посредственное может быть вреднее дурного» [203, с. 114]. Обратим внимание, что для учёного образцовость – это прежде всего качество текста, его выверенный стиль, форма, а не содержание. В этом отношении его взгляды отличны от позиции Ц.П. Балталона, во главу угла ставившего воспитательных характер текста.

Однако и чрезмерное внимание к форме лишало знания учеников свободы в изложении мыслей, нагружало лишь «мёртвыми» знаниями, понимал И.И. Срезневский. При использовании таких знаний силы, которые должны были при других, более счастливых обстоятельствах, окрепнуть, могут ослабнуть окончательно, надорваться, превратиться в неспособность любить «создания художества» и простодушно наслаждаться ими, жить под их благотворною властью, без чего человек не может быть ни истинно просвещённым, ни истинно хорошим человеком [203].

Многочисленные публикации по вопросам чтения не могли не закрепить в сознании рядовых учителей и широкой общественности мысль о значимости книг, правильного чтения, самообразования и самовоспитания с помощью разнообразной литературы. В.П. Острогорский писал в 1895 году, что книги, независимо от их качества закладывают в душе ребёнка тот фундамент, на котором строится храм человеческой души. «В этом храме он всю жизнь свою молится» [160, с. 12]. Вот почему так важно сформировать правильный круг чтения.

В связи с этим вызывало недоумение, что многие весьма образованные семьи, относительно физической пищи следующие всем последним словам науки, в то же время к вопросу о том, что читать детям в тот или другой возраст, относятся равнодушно [195, с. 6]. Только правильной постановкой чтения можно достичь наивысшего идеала чтения, провозглашал Н.И. Кареев, когда молодой человек будет искать в литературе ответы на «высшие запросы духа», т.е.

высветится воспитательная роль чтения. Вот почему, возвращаясь к полемике между «классиками» и «реалистами», замечал публицист, важно следить, чтобы содержанием общего образования становилось только общеинтересное, и с этой точки зрения оно есть нечто такое, что не может быть навязываемо [110].

Ю. Галабутский определял задачу средней школы как приготовление к высшему образованию, которое состоит в приучении учеников к «умелому» чтению, и если школа постарается возбудить в своих питомцах любовь и интерес к родной литературе и приучит их к «толковому» чтению произведений родных писателей, то и тем она сделает большое и доброе дело в русле воспитания будущего гражданина [76, с. 98].

Так формируется пятый принцип воспитательного чтения – тщательный отбор текстов для чтения.

Логично, что именно в этот период закрепляется русский школьный канон. Под школьным литературным канонем мы будем понимать список классических авторов и произведений, регулярно входивших в круг обязательного чтения и изучения в школе со времён первых школьных хрестоматий, узнаваемых самым широким общественным большинством.

Кропотливый труд учёных Тартусского университета раскрывает предпосылки закрепления тех или иных текстов в школьной программе и хрестоматии, объясняет иностранное влияние на принципы составления первых хрестоматий, раскрывает механизм создания литературного канона. Сравнительный анализ программ, хрестоматий, списков библиотечных фондов и списков желательной к приобретению литературы с 1862 по 1912 [26] наглядно демонстрирует тенденции в формировании литературного канона второй половины XIX – XX веков к расширению, замене одних текстов другими, репликации произведений из традиционных списков в обновлённые хрестоматии и наоборот. В рамках интересующей нас темы следует указать, что ключевыми параметрами отбора текстов стала их воспитательная направленность и высокая нравственная составляющая.

Интересно отметить, что более ста лет не вызывает сомнения наличие в

школьной программе таких произведений, как «Тарас Бульба» и «Мёртвые души» Н.В. Гоголя, «Герой нашего времени» и «Песня про... купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Война и мир» Л.Н. Толстого, басни И.А. Крылова, стихотворения Н.А. Некрасова. Удивительно, что произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина или Ф.М. Достоевского считались беллетристикой, не несущей значимых идей для подрастающего поколения. Ещё одним примечательным фактом, обращающим на себя внимание при изучении библиотечных отчётов, является указание на «разрушающую» научный и патриотический настрой «лёгкость», «несерьёзность» иностранных романов (под романами понимались т.н. авантюрные сюжеты без глубокого социального подтекста) Ф. Купера, Ж. Верна, В. Скотта [1; 8; 10; 19; 26].

Нельзя не согласиться с Р.Н. Лейбовым, что тем «примечательнее случаи репликации, значимых переключек между вытесняемыми и вытесняющими текстами», чем резче ограничен школьный канон идеологическими и пропедевтическими рамками [26, с. 205], этой проблеме может быть посвящено отдельное исследование.

В предисловии к изданию «Живого слова» А.Я. Острогорского Нестор Котляревский убеждал читателей, что «нет педагогической задачи более трудной, чем подбор чтения для юного, развивающегося ума», поскольку та духовная пища, которую получит ребёнок, «во многом определяет его дальнейшее развитие и должна во многом помочь ему в его позднейших расчётах с жизнью». [163, с. 4]

Известно, что к началу образовательной реформы второй половины XIX века уже сложилось представление о «золотом» веке русской литературы, уже существовало несколько изданий хрестоматии А.Д. Галахова, но именно в 60-е годы активно обсуждалось расширение программы по русской словесности и увеличение количества изучаемых текстов, желательно современных, поскольку именно они ближе, понятнее всего ученику, а значит, и воспитательное воздействие их будет наибольшим. Ц.П. Балталон в начале XX-го века видел множественные примеры хорошей детской литературы, рекомендовал список каталогов и руководств, упорядочивая по содержанию, стилю, возрасту. Такие

книги влияют на читателя «без помощи какой-либо внешней отвлечённой морали или поверхностного резонёрства» [39, с. 23]. Балталон призывал спясть книги с читателем для достижения воспитательных задач, и это будет практичнее «веющих духом кладбища» хрестоматий, особенно если привлекать к этому библиотеки и семьи учеников.

В самом деле с конца 70-х гг. XIX века изучение русской литературы было строго упорядочено, заканчивалось оно «Мёртвыми душами» Н.В. Гоголя. Такое положение официально сохранялось до 1905 года, когда были допущены изменения в программы, однако известно, что и в хрестоматии, и впечатавшиеся образцы разборов литературных произведений (работы П. Р. Петраченко, Е. В. Судовщикова, К. П. Петрова, О. Ф. Миллера, Г. Э. Караулова, И. Я. Порфирьева, А. Д. Галахова) регулярно включались и другие произведения по усмотрению авторов публикаций, хотя согласно программе не выделено было часов на их изучение. Нельзя сказать, что деятельность педагогов в этом отношении являлась «подпольной». Так, в примерных программах предметов, преподаваемых в начальных училищах 1897 года, поясняется, что преподаватели по обязательном согласовании с директором училища, который, в свою очередь, уведомляет попечителя учебного округа, могут дополнять утверждённый материал [40, с. 47]. В Журнале Министерства народного просвещения за май 1902 года находим Циркуляр МНП от 4-го - 14-го марта 1902 года № 7495 о расширении материала для публичных народных чтений [1, лист 87].

С конца 70-х годов XIX века особое внимание педагоги уделяли литературным беседам, которые также служат правильной постановке чтения, «подымают дух, воодушевляют, вызывают горячий и свободный интерес к знанию, приучают владеть речью, дают диалектные навыки, учат самообладанию и прочему» [83, с. 47]. Статьи Ц. Балталона, А. Грузинского, А. Толубеева, В. Шереметевского, позволяют описать два вида литературных бесед: первые – устные сочинения (учащимся предлагались вопросы из области литературы, истории или по спорным моментам, возникавшим на каком-либо уроке, они письменно высказывались по выбранному поводу, сдавали учителю на проверку,

а затем в специально отведённое время эти работы воспроизводились по памяти, далее следовало обсуждение [217, с. 171]. Вторые, собственно литературные беседы имели следующие цели: 1) уяснить своё отношение к произведению или историческому лицу или отношение других, более опытных лиц; 2) оживление сознательных, серьёзных, умственных, нравственных и эстетических интересов среди учащихся; 3) побуждение более сознательного отношения к явлениям жизни [98, с.32]. Важно было при таких беседах не сводить дело к обсуждению технической стороны работы, которая не даёт развития мысли, а значит, сковывает самостоятельность учеников и, как следствие, ведёт к снижению интереса. Таким образом, нивелировалась бы главная, по мысли Ц.П. Балталона, задача литературных бесед: возбудить охоту заниматься самостоятельно [40, с. 35]. Таким образом, и ведение литературной беседы оформлялось как методически выверенный приём работы по обучению сознательному чтению, вписываясь в концепцию воспитания посредством книги.

Подводя итог анализу пятого принципа воспитательного чтения, подчеркнём, что при отборе текстов для чтения и ведения бесед утверждалось воспитательное воздействие средствами целостного текста, а не отдельных статей, извлечений, переделок, единой, сформированной на конкретных и чётких теоретических и практических выводах, системы обучения чтению. Кроме того продолжалось убеждение правительственных органов в невозможности воспитания современного человека с современными идеями на материале несовременном.

Представляется интересным проследить, как реализуются провозглашённые в столице идеи воспитательного чтения на местах, в провинции. Отражённые в официальных документах записи демонстрируют реальное положение дел, поскольку содержат и требования, предъявляемые к организации обучения чтению на местах, и замечания, высказанные контролирующими инспекторами, попечителями.

Среди материалов Государственного архива Курской области находим требования, предъявляемыми для поступления в первый класс среднего учебного

заведения. Стоит напомнить, что сюда могли попасть дети 10-13 лет, получившие начальное образование в семье. Так, для Суджанской четырёхклассной торговой школы им. М.С. Щепкина и Л.В. Скворцовой предписано брать тех учеников в первый класс, которые способны продемонстрировать: а) толковое чтение и пересказ прочитанного; б) письменный пересказ прочитанного; в) умение с достаточной выразительностью произносить наизусть басни и стихотворения [4, лист 59]. Уже для поступающих сформулированы такие условия, которые позволят реализовывать выбранный вектор воспитательного характера обучения чтению.

Ознакомившись с материалами съезда учителей начальных народных училищ Курской губернии, окончивших курс в Учительской школе в 1786 году, замечаем отражение вышеобозначенных тенденций: приоритет метода объяснительного чтения, внимание к организации сознательного чтения, а также утверждение воспитательного аспекта обучения чтению. В Докладе о состоянии Красниковского-на-Котовце начального народного училища Курского уезда Троицкой волости учитель словесности Гавриил Косьмич Феоктистов отвечал на вопросы о постановке чтения с вверенными ему учениками 8-16 лет. «Всякая статья, - рассказывал он, - прочитанная учениками, всегда была ими рассказана при помощи вопросов». Весь материал делил учитель на несколько разрядов: 1) для объяснительного чтения и устной и письменной передачи прочитанного; 2) для объяснительного чтения и заучивания наизусть; 3) для упражнения в выразительном чтении; 4) для самостоятельного чтения (в классе и дома). Условиями хорошего чтения Г.К. Феоктистов считал беглость, сознательность и выразительность. А главной целью объяснительного чтения

– научить детей понимать читаемую статью, передавать её общую и второстепенную мысль [22, листы 31-34]. Учитель Калмыков в Докладе о состоянии 2-го класса Дьяконовского образцового двухклассного училища за 1876-1877 год показывал разницу между объяснительным и механическим чтением. Из доклада учителя Анпилогова о состоянии начального сельского Ольшанского училища узнаём, что при чтении статей мысли объяснялись

наводящими вопросами, а отдельные слова подбором «подобозначающего» слова [22, лист 71]. Учитель Сабельников, докладывая о состоянии Новоспасской начальной народной школы Фатежского уезда, убеждал, что при чтении внимание учеников было обращено на зависимость мыслей и на логическую последовательность. При чтении некоторых сказок и басен они должны были при помощи учителя «дойти до главной мысли» [22, лист 89]. По результатам упомянутого съезда были выработаны предложения по формированию «Системы подготовительных письменных работ, ведущих учеников к самостоятельному изложению мыслей на лёгкие темы». Молодым учителям предлагалось для чтения детьми дома выбирать такие статьи из хрестоматий, которые сходны по содержанию с прочитанными в классе. Полезными для чтения признавались статьи с научным содержанием. В качестве тем письменных сочинений предлагалось составление прошений, а также описание праздников и ярмарок. По количеству письменные работы должны были уступать чтению [22, листы 47-53]. Мы видим желание методистов придать практическую значимость получаемым детьми навыкам, и в этом им виделось воспитательное значение обучения чтению.

Среди замечаний, высказанных молодым учителям на съезде, были следующие: недостаточное знакомство со способами ведения объяснительного чтения, не упражняет учеников в пересказе прочитанного, неудачная постановка вопросов, не приучает к полным ответам [23, лист 4]. Интересно отмечать, что даже ошибки молодых учителей сто лет назад, равно как и сейчас, имеют много общих черт.

Как же обстоят дела в гимназиях Курской губернии? В докладе на педагогическом совете 18 августа 1901 года директор Курской мужской гимназии, предлагая хронологический порядок в изучении литературных памятников, рекомендовал «кроме указанных классических писателей посвящать известное время и на очерк современной им эпохи и литературных течений», т.е. вновь речь идёт о расширении программы [9, листы 30-31]. Из докладной записки учителя Курской мужской гимназии П.Я. Шандыбина от 6 мая 1902 года узнаём, что добавление по одному часу во 2 и 4 классах дало возможность увеличить

объяснительное чтение статей, к тому же не только из хрестоматии, но и из детских журналов [9, лист 65]. Произведения вне программы, таким образом, всё равно внедрялись в школьные уроки, и многие позже становились частью литературного канона [26].

Впрочем, ещё раз оговоримся, что разделение на начальную, народную школу и гимназическое образование в вопросе постановки сознательного чтения представляется нам условным, поскольку воспитательный характер чтения был единым, приоритетным положением для всех образовательных институтов. Хотя нами была найдена статья нижегородского учителя и писателя Н.Н. Овсянникова, проводящего анализ существующих требований к ведению объяснительного чтения и выявляющего справедливость этих требований в тесной взаимосвязи с тем, где происходит этот процесс – в начальной школе народного училища или в первых классах гимназии. В целом, эта статья не столько определяет принципиальную разницу в методике обучения объяснительному чтению, сколько содержит критику конкретных разборов конкретных статей из пособий Полевого, Поливанова, Буслаева и Водовозова, демонстрирует богатый практический опыт автора, но слабую теоретическую осведомлённость [156].

Интересным представляется нам для полноты картины усиления воспитательного характера в обучении сознательному чтению освещения опыта развития этой идеи в духовном учебном заведении. Один из немногих педагогов, кто определял объяснительное чтение не только как сопровождаемое, но и как предваряемое комментариями учителя, Пётр Николаевич Солонина преподавал в Черниговской земской учительской семинарии. Его пособие для учителей по объяснительному чтению в полной мере раскрывает и достоинства, и недостатки метода. Безусловно, работа описывает опыт учителя начальных классов, однако, ещё раз сделаем акцент, отражает единую непрерывную линию работы в формирующейся системе обучения сознательному чтению в российском образовании на рубеже веков.

Обозначая «достоинства хорошего чтения», П.Н. Солонина выделял правильность, беглость (внешние признаки, дающие механическое, т.е. не

вызывающее затруднений чтение), выразительность и сознательность (внутренние признаки, дающие сознательное чтение, высшей ступенью которого является критическое чтение), подчёркивал необходимость их одновременного развития и определял их взаимосвязь: «Как беглость чтения имеет значение только при его правильности, так выразительность чтения – при его сознательности». Чтение бессознательное (машинальное) не имеет никакой цены, как и самая мудрёная, самая удивительная по своему устройству машина, употребления и назначения которой мы не знаем [202, с. 3-4]. Важно отметить, что педагог впервые использовал термин

«механическое чтение» не в современном ему понимании «бессознательное, невдумчивое», а в привычном нам – «беглое, незатруднительное».

П.Н. Солонина детально разобрал ошибки при чтении – чтение нараспев, додумывание окончаний, добавлении лишних звуков, произнесение по-написанному – и способах их устранения. Также он выделял условия выразительного чтения: выбор подходящего материала (отвечающего умственному и душевному развитию ребёнка, учёт формы), предварительная проработка материала вместе с учителем (важно обратить внимание на знаки препинания и объяснить их роль) и образцовое чтение учителя (но только если дети не нашли верной интонации – спорное замечание педагога) [202, с. 6]. Нам представляется всё же, что для первой ступени обучения образцовое чтение учителя гораздо важнее, чем в среднем звене, на чём и настаивал Ц.П. Балталон.

Подробно останавливался П.Н. Солонина на принципах составления хрестоматии и характеризовал 2 способа её составления: научный (по тематическим разделам, возможен только со среднего звена, где детям доступны обобщение и систематизация) и педагогический (от знакомого к незнакомому, от простого к сложному, но не в случайном порядке, а по концентрическому принципу – от ближайшей жизненной обстановки до описания вселенной, таким образом реализуется научный принцип от частного к общему). Именно таким образом воспитательное воздействие чтения будет прочнее. По мнению П.Н.

Солонина, наследовавшего идеи К.Д. Ушинского, составлять хрестоматию должны тексты трёх типов: 1) деловые, 2) бытовые, 3) для изучения языка. Чтобы не терялась нить рассказа, отвечал П.Н. Солонина критикам объяснительного метода, следовало перечитывать текст целиком и пересказывать его, а также выполнять упражнения, способствующие восстановлению порядка частей статьи, что и восстанавливало единство текста, его логические связи, его идеологическую направленность [202, с.42].

Педагог так был увлечён идеей объяснительного чтения, что уходил в излишнее «словотолкование». Чего стоит, например, разбор басни «Лисица и виноград» [202, с.55-56]. Однако очевидна искренняя заинтересованность учителя в успешном овладении детьми искусством чтения, многие его предложения заслуживают внимания (например, работа над письменным изложением материала по плану, сознательность пересказа, осторожное применение хорового чтения и др.). Подробное описание хода предметной беседы и беседы по картинке, а также проведения письменной работы демонстрируют стройность взглядов педагога и его опытность. Предложенные варианты бесед могли служить хорошим дидактическим материалом для неопытных педагогов рубежа XIX-XX веков, а также и современным студентам послужили бы хорошим источником для критического анализа.

Результаты проведённых реформ и повышения уровня теоретических и практических знаний и навыков педагогов положительным образом отразились на предоставленной А.Д. Толстым статистике. Так, в отчёте «Об испытаниях зрелости в 1875 году» [152] он отметил, ссылаясь на тщательный разбор сочинений профессорами Московского, Казанского, Харьковского университетов – Ф.И. Буслаевым, Н.Н. Буличем, А.А. Потебней «значительные успехи» по сравнению с предыдущими двумя годами, особенно подчеркнув, что результаты письменных испытаний по русскому языку и словесности учеников училищ, частных гимназий и других сторонних лиц мало отличались от результатов экзаменуемых из министерских гимназий, снижение процента «не выдержавших» экзамена с 15% до 10% в среднем по всем округам, также министр подчёркивает

отсутствие неудовлетворительных устных ответов по этим предметам. Налицо серьёзная работа по исправлению недостатков. Так, показавшие в 1873 году худшие результаты по количеству неудовлетворительных ответов Харьковский и Одесский учебные округа через два года не просто исправили ситуацию, но показали наименьший процент: 10% и 12% против, например, 27% в Варшавском, 30 % в Московском, 41% в Оренбургском учебном округе, которые тоже уменьшили количество не выдержавших экзамен, но менее успешно. Наименее качественно в 1875 году подготовившие выпускников в деле устного и письменного изложения мыслей об истории словесности в её теоретическом и практическом освещении побудили министра народного просвещения к созданию специальных окружных комиссий, которым в том числе надлежало пересмотреть программы и планы по преподаванию родного языка и словесности. Говоря о причинах успехов и неудач общей филологической подготовки выпускников гимназий Д. А. Толстой обращается к постановке чтения, сознательному отношению к чтению, необходимости слаженной работы в этом направлении и преподавателей, и родителей, и организаторам библиотек. Министерству же оставляет функции регулирующие и финансирующие.

В целом практическая деятельность педагогов в ответ на стремление государства строго регламентировать общие вопросы, внешнюю сторону обучения чтению (список и форма пособий, книг, журналов, количество часов, название и место предметов в учебном плане, направление преподавания) концентрировалась на совершенствовании практических навыков как учащихся, так и самих учащихся в постановке правильного, «продуктивного» чтения. Правительство не осталось безучастным к призывам лучших педагогов и выдающихся учёных, было дано разрешение на созыв комиссий различного толка с привлечением общественных деятелей, родительских советов для выработки предложений по улучшению положения в деле постановки детского чтения, по изменению программ преподавания словесности. Так, были организованы Комиссия Педагогического общества при Московском университете (1899 г.), Комиссия по реформе средней школы под руководством попечителя Московского

учебного округа (1899 г.), комиссия при главном управлении военно-учебных заведений (1897), Комиссия по организации детского чтения при Отделении по вопросам семейного воспитания (1888 г.) и другие. Многочисленные споры вызывали и варианты новых учебных планов и примерных программ учебных курсов с 1890 г. Анализ экзаменационных работ выпускников ведущими профессорами по округам помимо подробного фактического объяснения успехов и неудач в деятельности преподавателей средних учебных заведений позволил установить перспективы совершенствования вузовского образования в деле подготовки учителей.

Стало очевидным, что необходимо коллективное обсуждение очевидных для специалистов вопросов с целью выработки единой концепции обучения сознательному чтению. На наш взгляд, на втором этапе развития

идеи сознательного чтения (в 1870-1900 –е гг.) справедливо говорить об усилении воспитательного характера обучения сознательному чтению, а не о возникновении нового метода.

Итак, выделим характерные черты второго этапа развития идеи обучения сознательному чтению:

- развитие воспитательного метода обучения чтению обусловлено внешней и внутренней политикой государства, дальнейшим ходом образовательной реформы и сопровождается регулированием правительством работы педагогов в постановке чтения школьников, детальным объяснением издаваемых циркуляров по этому направлению;

- вопросы воспитания учеников средствами сознательного чтения приобретают особую остроту, опираются на следующие принципы: научность, преемственность, самостоятельность суждений учащихся, личный положительный пример педагога, закрепление круга чтения и литературного канона;

- достижения психологической и лингвистической науки конца XIX века учитывают научные учения отечественных и зарубежных учёных о наследственности, благотворном влиянии положительного примера, возможности преодоления девиаций силой художественного слова и творческого начала,

сопоставлении как базовом научном принципе анализа текста (закладывание основ компаративистики и герменевтики);

- закрепление в сознании широкой общественности мысль о значимости книг, правильного чтения, самообразования и самовоспитания с помощью разнообразной литературы, особенно современной;

- оформление основного приёма преподавания словесности – литературной беседы и разработка методики внеклассного чтения как средства воспитания и самовоспитания.

2.3. Утверждение литературно-художественного содержания в обучении сознательному чтению школьников (1903-1917 гг.)

В 1900-е годы идеологи обучения сознательному чтению уделяли внимание *свободному творческому развитию* ребёнка (А.Я. Острогорский), следовательно, ещё острее критиковали косность и бюрократизм в школах, ещё требовательнее выступали против политизации образования. В этих условиях зарождается третий метод обучения сознательному чтению – литературно-художественный. А.Я. Острогорский, под чьей редакцией выходили первые учебники этого направления «Живое слово», умер в 1909 году, другие же разработчики литературно-художественного метода – Н.Л. Бродский, Е.Д. Домашевская, Н.М. Мендельсон, Л.Н. Реформатский, Н.М. Соловьёв – продолжили свою деятельность и после переворота 1917 года, распространяя свои идеи в 20-е годы XX века, однако деятельность их в теоретическом и практическом отношении развивалась уже по принципиально иному историческому пути, что может стать темой отдельного исследования.

Особую роль в развитии литературно-художественного метода до 1917 года сыграли педагогические съезды. Положения, зафиксированные протоколами съездов, утвердили основы литературно-художественного метода обучения сознательному чтению:

- при составлении элементарно-практического (школьного) и теоретического, научного (университетского) содержания курсов обучения необходимо учитывать возрастные и психологические особенности возраста, руководствоваться потребностями учеников и следить за осознанным восприятием литературных источников;
- в основе новых программ преподавания словесности не могут не лежать научные психофизиологические принципы, «литературная начитанность» и «умственная самодеятельность»;
- характер учебных текстов должен отвечать принципам доступности, удобства, практической и эстетической ценности излагаемого материала;
- чтобы привить ученику литературно-художественный вкус и научить его свободно владеть родным и иностранными языками, учителю самому необходимо быть развитому эстетически, иметь достойные манеры и постоянно совершенствоваться в этом направлении, следить за достижениями науки и искусства;
- обучение сознательному чтению невозможно без углублённого толкования текстов - не только в понимании значения слов и описываемых событий, явлений, но и в вовлечении их содержания в историко-культурный контекст, в контекст личного опыта – учителя и ученика;
- воспитание художественного мышления достижимо путём *медленного сознательного* чтения;
- сознательное (грамотное и эстетически приемлемое) письмо является следствием грамотного сознательного чтения;
- индивидуализация самостоятельного чтения: в постановке чтения невозможны формализм, жёсткая регламентация, её должно развивать свободно, под влиянием чуткого наставника;
- изучение чтения должно быть непрерывным и обоснованным научными методами (биографический и индивидуально-генетический);
- учителю и ученику необходима возможность выбора: учебников, текстов для устных и письменных высказываний;

- выразительное чтение является показателем сознательного чтения.

Остановимся подробнее на ретроспективе оформления вышеуказанных положений во время проведения учительских съездов.

И.И. Срезневский писал: «... нам необходима педагогическая гласность», т.е. откровенное высказывание замечаний всеми, принимающими участие в педагогических делах, объяснение приёмов, ими употребляемых, и результатов, достигаемых этими приёмами. Необходимо гласное заявление учительских удач и неудач, особенно неудач, разумеется, не случайных, а бывших следствиями избранного метода. Необходимо раскрыть, наконец, почему, несмотря на множество образованных и деятельных учителей, число учеников, отчётливо усвоивших умение владеть языком, очень невелико [203, с. 182]. Такая позиция большинства в педагогическом сообществе, а также всё острее ощущавшийся разрыв сохраняемой традиции с современной мыслью требовали перемен, и в начале 1900-х гг. было принято решение о публичном обсуждении вопроса коренного преобразования программы по русскому языку, фиксации нового школьного канона, правильной постановки чтения. Это решение позволило представителям различных структур (от народных школ до университетов, от личного мнения частного лица до позиции министра народного просвещения, от посланника национальных меньшинств и зарубежных делегатов до великого князя и т.д.) свободно высказаться, услышать оппонента и прийти к консенсусу, выработать единую идеологическую основу в обучении сознательному чтению. Благодаря такой гласности и стало возможным утверждение единых взглядов на литературно-художественное содержание в обучении сознательному чтению школьников в начале XX века.

Именно с 1903 года, когда состоялся *Первый съезд преподавателей русского языка военно-учебных заведений*, можно говорить о фиксации методики преподавания чтению в системе, поскольку именно на съездах, помимо прочих, значимых для филологов, вопросов, были представлены проблемы обучения чтению, обозначены задачи постановки чтения, зафиксированы рекомендации по внедрению в практику лучших приёмов обучения чтению.

Инициатором Первого съезда преподавателей русского языка считают бывшего в то время Главным начальником Военно-учебных заведений великого князя Константина Константиновича, которого поддержали и ведущие учителя-словесники – Н.К. Кульман, профессор женского Педагогического института, Александровского лицея и военно-педагогических курсов, А.Л. Липовский, не только принимавший участие в деятельности Санкт-Петербургского педагогического общества и профессионально-политического «Союза учителей средней школы», но также работавший над рядом статей Энциклопедического словаря Брокгауза и Эфрона и «Большой энциклопедии», преподававший в том числе в Павловском военном училище, П.В. Петров, чиновник особых поручений главного управления военно-учебных заведений и старший учитель отечественного языка в ведомстве императрицы Александры Федоровны (т.е. учитель детей императора Николая II, отвечавший в том числе и за пополнение библиотеки их высочеств). Как Президент Императорской академии наук великий князь был поддержан авторитетами высшей школы филологии Ф. Ф. Фортунатовым, А. А. Шахматовым, И. А. Бодуэном-де-Куртенэ. Учредив Разряд изящной словесности при Отделении русского языка и словесности, он мог рассчитывать и на содействие таких известных педагогов, как Ц. П. Балталон, К. В. Ельницкий, Л. В. Щерба, А. П. Флеров, С. Н. Браиловский. Возглавил съезд директор Педагогического музея генерал-лейтенант А.Н.Макаров [237].

Итак, с 22 по 31 декабря 1903 года около 230 педагогов со всей России собрались в Санкт-Петербурге и подтвердили, что, во-первых, задачи и сама постановка преподавания словесности в школе и университете значительно расходятся, а значит, требуется серьезный пересмотр программ преподавания. *Обсуждение элементарно-практического (школьного) и теоретического, научного (университетского) курсов* преподавания словесности затрагивало старый спор «грамматистов» и «антиграмматистов». Применительно к проблеме обучения чтению следует отметить, что учителя были против изучения грамматики на научной основе, поскольку «исторический очерк русского языка как предмет, более или менее специальный»

не может иметь «общеобразовательного» значения, а всё, что не имеет отношения к решению элементарно-практических задач (навыки по орфографии, пунктуации и стилистике), должно быть устранено, уж в начальном образовании наверняка (учителя Н.И. Берсенева, К.И. Арбажин, И.И. Долгов, Н.К. Кульман, А.И. Вертоградский) [237], так как затрудняет учащихся постижение родного языка, мало что даёт при постижении идей

прочитанного текста, уводит в сторону от убеждённости ученика в близости и значимости читаемого им. Однако Л. В. Щерба и Ю. Ю. Цветковский полагали, что для сознательного отношения учащихся к своей речи необходимы элементарные сведения из теории языка, а С. Н. Браиловский и Д. Н. Фомин и вовсе настаивали на изучении грамматики как строго научного предмета [219, с. 100].

Здесь же возникало ещё одно принципиальное расхождение – *по подбору образцовых текстов*: специальные примеры (фрагменты классических произведений, переработанные отрывки, созданные в учебных целях; сторонник: Д. М. Фомин) или литературные образцы без искажения (Ц.П. Балталон, Ю.Ю. Цветковский, И.И. Срезневский). Так, Д.М. Фомин обосновывал необходимость специальных примеров тем, что здесь обобщения вырастают на глазах учащихся, а содержание статьи не отвлекает внимания [237, с. 99], а Ц.П. Балталон напоминал, что для начального обучения словесности важнее всего возбудить чувство, уловить настроение, в старших классах должно дать критические начала, с которыми «только и можно вступить в жизнь» [237, с. 101]. Всё это возможно лишь на материале оригинального образцового, цельного художественного произведения, иначе получится лишь формальное отношение к словесным произведениям, воспитанное «схоластичным словотолкованием». И.В. Малышев признавал любые образцы, лишь бы они были содержательные по своей идее, вызывали работу мысли, давали возможность вести живую беседу, пробуждали самостоятельность, чтобы устранить преобладающую пассивность [237, с. 102].

Говоря о *характере учебных текстов*, педагоги не могли не затронуть вопрос о школьной хрестоматии. К.В. Ельницкий отмечал, что материал для

чтения, указанный в программе-проекте устарел, равно как никуда не годится рекомендованная хрестоматия Поливанова. И.В. Малышев настаивал на существенном «освежении», расширении хрестоматий за счёт «новейшей» литературы, требовал выработать перечень материала для чтения. Того же мнения придерживался В.Н. Перетц, подчёркивая, что «новые» писатели проложили дорогу нашей литературе в мир, значит их должно изучать детям. И.А. Вертоградский, споря с ним, говорил о минимальном количестве обязательных произведений, а Ц.П. Балталон вновь призывал совсем отказаться от хрестоматий, считая предпочтительным устройство классных библиотек. В.М. Чулицкий, подытоживая, определяет необходимость хрестоматий с отрывками из художественных произведений и критических статей и цельными текстами, подчёркивает важность внесения в программу максимально возможного количества литературных образцов для классного разбора с тем, чтобы каждый учитель мог выбрать те, которые более подходят к его личным качествам и способностям и которые он и лучше может проработать с классом: так у каждого выработается свой *minimum* [237, с. 103].

Впервые И.В. Малышевым обозначается как желательный «альбом школьных восприятий», куда «по указанию преподавателя заносилось бы ценное в художественном отношении» [237, с. 102]. Подробное устройство прообраза современного читательского дневника описано в труде И.В. Владиславлева «Как читать и как вести запись о прочитанном» 1916 года. Он же выпустил «Тетрадь для записи о прочитанных книгах», претерпевшую за 1916 год 4 издания, дополнявшиеся новыми разделами и цитатами о чтении известных русских и зарубежных мыслителей. Обозначенные работы не только подробно структурировали процесс анализа прочитанной книги, но и учили самоорганизации, самообразованию. Обе имели соответствующие подзаголовки: «В помощь приступающим к самообразовательной работе» - первая, «Пособие для учащихся и самообразования» - вторая [65].

А пока, на съезде 1903 года предпринимались попытки зафиксировать *основные принципы внеклассного чтения*. Рассматривалось 4 системообразующих

вопроса: 1) возрастной аспект (одинакова или различна должна быть постановка чтения в младших и старших классах); 2) результативный аспект (должны ли все выпускники обладать литературной начитанностью); 3) содержательный аспект (свободный или регламентированный характер отчёта по чтению); 4) организационный аспект (выдавать книги для чтения на лето или обеспечивать внеклассное чтение иными способами). Подводя итог дискуссии по этим вопросам, А.Н. Острогорский отметил, что при постановке внеклассного чтения не должно быть формализма и жёсткой регламентации, а желание заносить в особую тетрадь «произведённое впечатление, особенно понравившиеся места, возбуждённые мысли и вопросы» появляться должно под влиянием педагога, который давал бы разъяснения по возникшим у учеников вопросам и организовывал общие беседы [237, с. 104].

Рассматриваемый съезд был далеко не первым учительским собранием, обсуждавшим вопросы методики постановки чтения, но именно здесь впервые была обозначена проблема во всех ступенях обучения, что и придало особую значимость и широту вопросу (даже вопреки тому, что отдельные выступления ограничивали вопрос рамками военных учебных заведений). Съезд также способствовал утверждению литературно-художественного содержания в обучении сознательному чтению школьников. Организовывавшийся как «необходимое следствие новой программы, выработанной для кадетских корпусов, разосланной для обсуждения» [237, с. 94], тем не менее вышел за рамки лишь обсуждения конкретной программы и преподавания исключительно кадетам. Утверждалось, что «дело воспитания мало-помалу утрачивает грубо эмпирический характер, что прогресс психофизиологических знаний несомненен», что, наконец, *в основе новых программ должна лежать «литературная начитанность», «умственная самостоятельность»*, а для их достижения нужны не те приёмы, «которыми пробавлялась прежняя школа» [237, с. 95].

На *Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии* 01 июня 1909 года, имевшем основной целью рассмотреть вопросы психологической

основы воспитания и обучения, была обозначена проблема *подбора литературы для детского чтения* как важный фактор содействия надлежащему воспитанию и обучению [72, с.364-365]. Вновь очевидно общее желание выработать единое мнение на литературно-художественное содержание в обучении сознательному чтению школьников.

Программная речь, открывшая *Первый всероссийский съезд преподавателей древних языков* в 1911 г. не похожа на речь победителей в давнем споре с «реалистами»: условия преподавания названы совершенно неестественными. Горькая ирония звучит в призывах посмотреть, действительно ли древние языки так мешали другим наукам, «которые, стало быть, теперь, без этой помехи, должны были бы достигнуть пышного расцвета и довести школу до блестящего состояния» [94]. Попытки ознакомить учеников с сокровищами древней европейской культуры «не могут сопровождаться благими результатами, и лучше совсем отказаться от древних языков (в самом деле, турки, персы, китайцы не изучают их), чем носить воду решетом и толочь ее в ступе» [94]. Было подчеркнуто, что *подготовка учителей - неперемное условие достойных результатов учеников* в трудных пореформенных условиях на первый план выходит личность учителя: «На нашу школу надвигаются невежественные урокодаватели древних языков» [87]. Так, и среди «классиков», где, казалось бы, не должно быть сомнений в вопросах методики преподавания, в отшлифованном поколениями круге чтения, осознавали кризис преподавания и желали перемен, понимали особую роль преподавателя в развитии литературно-художественного вкуса ученика.

Наконец, *Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы*, прошедший в Москве с 26 декабря 1916 по 4 января 1917 гг. собрал «деятелей и проводников» «идеалов русской литературы, «вожди» которой «озаряют весь мир» и «заставили весь мир признать силу русского духа» [157, с. 86].

Очень важным представляется прозвучавшее на этом съезде заявление представителя Министерства народного просвещения А.Н. Ясинского, что

граф П.Н. Игнатъев (министр народного просвещения) «чутко прислушивается к тому, что говорится на съезде и надеется, что ему удастся поставить преподавание русского языка в России согласно с указаниями самих преподавателей» [157, с. 86]. Это тем более значимо, что число участников съезда – 2070, подавляющее большинство – из провинции (1515 человек) отмечены гости из отдалённых уголков Российской империи – Сибири, Туркестана, а также доцент русской литературы в Токийском университете [157, с. 130].

Н. П. Дучинский (представитель Министерства земледелия) в приветственном слове призвал изгонять схоластику из преподавания родного языка; ввести естественный метод обучения – от факта, а не от определения, *сближая образцы изящной словесности с действительной жизнью* [Там же].

А.Л. Липовский и П.Н. Сакулин видели причину неудач преподавания языка в нивелировании роли учителя в учебном процессе. «Учителю у нас не доверяли», вот почему он «впадал в ремесленничество, становился простым исполнителем циркуляров», и куда-то исчезал живой русский язык, а его место занимали «какие-то невероятные нормы; юноше сообщаются целые вороха сухих формальных знаний. И тот мальчик, который дома любит литературу, к учебной книге относится иначе, без уважения», а ведь словеснику вверены русский язык и русская художественная литература, «которые дают нам неоспоримое право на уважение всего мира». Так делался вывод: *«успех преподавания возможен при свободе, необходимой для педагогического творчества»* [157, с. 89]. Вот почему на многих секциях съезда звучало требование права учителя свободно выбирать учебники и пособия, контролируемого лишь предметной комиссией учебного заведения. Это ни в коей мере не противоречит утверждению единого взгляда на литературно-художественное содержание в обучении сознательному чтению школьников, напротив, подчёркивает, что, имея научно подтверждённые и педагогически обоснованные посылы, учителя могли выбрать только полезный круг чтения для его сознательного восприятия. Подготовленные же таким образом ученики приучатся с самого раннего возраста свободному и честному взгляду на вещи, станут достойными члена взрослого общества.

Программа съезда предполагала работу четырёх секций. В рамках *первой секции* обсуждались вопросы профессионального объединения учителей средней школы и его форм (основной доклад проф. С.А. Золотарева и его обсуждение).

Здесь применительно к рассматриваемым нами вопросам следует отметить, что звучали одобрительные слова по поводу принципа единой школы, необходимости специальной учительской печати, обществ; особого устройства кабинетов родного языка, которые также могли бы стать центром объединения учителей. Вопросы приёмных и переводных экзаменов описаны как требующие системы оценки и единых требований. Трудовое начало признано основным принципом преподавания родного языка в том смысле, что ученику желательно усваивать язык не с помощью объяснения учителя, а путём «собственной работы ученика как над усвоением и изучением словесных произведений, так и над выражением своих переживаний в живом слове, устном и письменном» [73, с. 11].

Работа *второй секции* главным образом касалась реформы преподавания школьной грамматики. А.Я. Лавров, И.Н. Синяков, Е.М. Витошинский, П.Д. Первов, Д.Н. Ушаков, В.А. Самсонов, В.А. Флеров, Н.Н. Щепетова, С.И. Горовой, П.А. Жуков, В.А. Фаддеев, С.М. Раевский, Н.В. Чехов предлагали способы улучшения содержания курса русского языка в разных аспектах и направлениях. Особое значение имел доклад Л.В. Щербы, говорившего об особой роли филологии. Педагоги сошлись во мнении, что необходимо *большее углублённое толкование текстов – на всех уроках! – при максимально бережном к ним отношении* [73, с. 105].

Наибольшие споры в первый день заседания секции вызвал доклад П.П. Смирнова о логическом и интуитивном моментах, где среди прочего было обозначено, что в работе словеснику *следует опираться на образы, углубляя их интуитивное восприятие учащимися*. Докладчик вводит понятие «медленного чтения», убеждая, что такая работа «не исключает логического, исторического, философского методов, но предшествует им, накапливая незаменимый по богатству и качествам материал для выводов, богатый эмоциями» [73, с. 91]. *Словесник обязан воспитывать художественное*

мышление.

Также отметим тезис из доклада В.А. Флерова «Сознательность письма как принцип обучения правописанию»: «*Ни одного записываемого слова без живой мысли!*», и далее утверждалось: «*Всякого рода упражнения, не сопровождаемые переживанием текста, в виде механического списывания, винегретных диктовок, должны быть устранены: материалом для всех работ по правописанию должна служить связная живая речь в виде законченных рассказов или отрывков, по содержанию интересных для учеников*» [73, с. 102]. При последовательном осуществлении литературно-художественного обучения письменные работы по орфографии приобретают характер выражения живой мысли, в силу чего они из скучной, утомительной работы превращаются в уроки живой речи и в большей и меньшей степени приобретают окраску творческой работы.

Именно этот блестящий педагог (чей букварь выдержал 41 издание, а используемая им методика стала так популярна, что называлась в его честь – «флеровской») раскрыл на съезде свою технологию «работы-чтения», или *активного чтения*. Суть её заключалась в том, чтобы сосредоточить внимание учеников исключительно на читаемом тексте, а всё отвлекающее устранить. Цель технологии – научить «читать-переживать», «читать-вдумываться», «читать-воссоздавать глубокие переживания». Именно эта технология станет основой литературно-художественного метода обучения сознательному чтению, который будет последовательно реализовываться, несмотря на серьёзные исторические потрясения, в 20-е годы XX века.

В. А. Флеров также представил основные репродуктивные приёмы чтения, сложившиеся в преподавании к началу XX века: «предварительная разработка содержания читаемого», «предварительное чтение самого учителя для художественного впечатления», чтение учеников с последующей беседой» [157, с. 122], критиковал их и предлагал свои, творческие. Учитель должен лишь помогать ученику углубиться в текст посредством, во-первых, оживления у ученика личных впечатлений, связанных с текстом, а во-вторых, объединения этих индивидуальных переживаний в научные и художественные обобщения и

картины. Такая работа, очевидно, приучала школьников самостоятельно ставить вопросы и «предъявлять требования к книге» [73, с. 25].

На этой же секции прозвучали доклады Н. М. Мендельсона «О чтении учащихся» и Е. Д. Домашевской «К вопросу о руководительстве детским чтением», в которых детское чтение признавалось одним из важных факторов умственного, нравственного и эстетического развития детей, тем более оно нуждалось в руководстве, однако *не нарушающем свободы чтения*. Руководство предполагало, во-первых, выбор книг для чтения, во-вторых, индивидуализацию самостоятельного чтения детей, в-третьих, обучение чтению цельных литературно-художественных произведений [73, с.103].

«Руководительство» чтением называлось обязанностью школы [157, с. 18]. И Н. М. Мендельсон, и Е. Д. Домашевская будут развивать эти идеи в литературно-художественной методике обучения сознательному чтению в 1910-1920-е годы.

Затрагивался и вопрос внеклассного чтения (А.М. Пешковский, Н.М. Мендельсон, Е.Д. Домашевская), вновь признавалось важным ведение записей о прочитанных книгах, которые могли быть полезными не только детям, но и педагогам, и библиотекарям, представляя практический материал для составления рекомендательного каталога. Кроме того, возникавшее «систематическое наблюдение» давало ценный материал по вопросу о влиянии произведений на развитие детей в целом. Интересно, что в резолюции по итогам съезда было обозначено как желательное намерение «придать планомерный характер» внеклассному чтению, но излишним сочтено не только установление примерных списков, но и строгое определение способов контроля внеклассного чтения [73, с. 55-56].

Требую сокращения часов сухой школьной грамматики, Н.Н. Шапошников просил «узаконить» часы выразительного чтения как «совершенно особого предмета», поскольку считал выразительное чтение искусством, необходимейшим условием той школы, которая ставит главной своей целью гармоническое развитие юношества. Важно отметить согласие педагогов в том, что выразительное чтение – это вовсе не «подготовка чтецов для эстрады, а лишь

детей, умеющих продумать, прочувствовать и ярко представить образы и идею художественного произведения, воспитать человечность» [73, с. 115]. Таким образом, утверждается понимание, что выразительное чтение является показателем сознательности чтения.

Особую значимость имел доклад И.В. Смирнова «О методах изучения чтения», где подвергались критике анкетный и статистический методы за их поверхностность и случайность ответов при кажущейся убедительности и предлагались как более объективные и, следовательно, результативные биографический и индивидуально-генетический методы [157, с. 24].

В резолюции по итогам работы 2-ой секции отмечалась необходимость продолжить изучение психологию детского чтения, причём совместно с научными учреждениями. Литературно-художественное содержание обучения сознательному чтению не мыслилось больше без помощи психологов, физиологов и других учёных.

На *третьей секции* обсуждались министерские программы по русскому языку и словесности. В рамках нашей темы наибольший интерес здесь представлял доклад В.М. Фишера «Об эстетическом преподавании литературы», где звучала как новая идея (являющаяся базой всех известных программ по литературе) автономии литературы: «она – не служанка истории культуры» [157, с. 99]. Также следует отметить, что секция признала желательным введение в курс средней школы всеобщей литературы и литературы «славянских народностей». Таким образом, продолжалась тенденция расширения и обогащения круга произведений для школьной программы, составляя её литературно-художественную основу.

Интересно желание преподавать фольклор не только как «археологический» продукт народного коллективного творчества, но и как результат личных национальных достижений, что не только обогащает учащихся знаниями о культуре родного края, но и развивает эстетическое восприятие, воспитывает уважительное отношение к представителям других сословий и профессий, «содействует выработке гуманных чувств и демократических симпатий» [73, с.

33], т.е. работает на идею сознательного отношения к прочитанному.

Целый день 2-го января третья секция посвятила вопросу, обозначенному как наиболее острому и интересному для практиков – устные и письменные сочинения (П.В. Шаблиовский, В.В. Голубков, А.Д. Алфёров, Е.И. Досычева). В рамках нашего исследования важно показать, какой глубины хотели и могли достигнуть педагоги в начале XX века, руководя чтением обучающихся. Чтобы помочь школьникам «углубиться в литературный материал, полнее воспринять художественный образ», засвидетельствовать, «насколько литературные образы верно поняты учащимися», дать возможность «реально почувствовать связь литературного произведения с жизнью», а также служить «ферментом для творческих сил учащихся» предлагали *не просто письменную работу, а настоящий психологический эксперимент* – использовать «а) те моменты в литературном произведении, которые только *намечены* (курсив автора) автором, б) моменты, предшествующие рассказу данного литературного произведения и последующие, в) наблюдения в действительной жизни типов, аналогичных данному литературному образу» [73, с. 111]. Также ценными в деле формирования грамотного читателя признавались «подражательно-творческие работы» (В.А. Флеров), предполагавшие «1) глубокую проработку изучаемых образцов и 2) возможный простор для словесного выражения этой переработки, для проявления живой индивидуальности» [73, с. 114].

На этой же секции было уделено внимание методике ведения литературных бесед (М.А. Рыбникова, С. Г. Смирнов, Е.И. Стрижкова, В.С. Габо), составлению ученических журналов (А.М. Смирнов, Я.Я. Горунович) и устройству школьных театров (Н.Н. Бахтин) как средств, «возбуждающих и совершенствующих творческую мысль учащихся» [73, с. 42].

Вообще педагоги признавали более верной работу словесника, углубляющую *интуитивное восприятие* учащимися книги в противовес логическому разбору, который искажает природу художественного произведения. Словесник обязан воспитывать художественное мышление, считали педагоги. За художественной литературой вновь признавалось господствующее положение на

уроках русского языка и словесности.

Наконец, на *четвёртой секции* съезда разбирали специальные вопросы преподавания русского языка: как неродного, в военных учебных заведениях, среднетехнических и коммерческих училищах. И здесь изыскания педагогов были тесно связаны с постановкой сознательного чтения в его литературно-художественном аспекте. Так, И.С. Игнатенко предлагал взять за основу изучение произведений русских классиков «последнего столетия», т.е. те произведения, которые и прошли проверку временем, и являлись поистине «золотом» мировой литературы, и вполне были понятны по тематике и языку [73, с. 58]. В специализированных учебных заведениях утверждалась равнозначное положение учителя русского языка и «широкое» преподавание литературы во всех классах, более того, прописывалось требование унифицировать программы по русскому языку и словесности для 1-4-ых классов учебных заведений всех типов.

Итогом работы съезда в том числе стала выработка ключевых положений *литературно-художественной программы чтения*, в которой 1) больше времени отводилось на чтение цельных художественных произведений, 2) производилось планирование чтения, 3) впервые официально вводились произведения «новейшей беллетристики» 60-80-х годов XIX века: И. С. Тургенева, А. К. Толстого, Л. Н. Толстого, И. А. Гончарова, А. Н. Островского, Ф. М. Достоевского, Н. А. Некрасова (реальное же содержание хрестоматий к началу 1900-х гг. и так было гораздо шире, чем разрешала программа), 4) на средней ступени вводился «пропедевтический» курс литературы, подготавливавший к курсу истории литературы. В этой программе также впервые были определены виды чтения: литературное, пропедевтическое, имманентное (эстопсихологическое) [73, с.55]. К сожалению, эта программа сразу же была признана рядом педагогов противоречивой и нецелесообразной, например, в части преобладания лирики над прозой, несоответствия ряда текстов возрасту и *интересам*, а также в определении имманентного вида чтения, а также его разработке, что привело к замечанию о необходимости её пересмотра и доработки

в резолюции по итогам съезда.

Очень важным результатом работы учительского съезда применительно к нашей теме следует считать также обозначение трёх типов средних школ в соответствии с логикой предложенных Министерством народного просвещения программ, но утверждение принципа «ново-гуманитарной школы», по которому в любой из определённых школ количество часов русского языка должно быть одинаковым (в силу его первостепенной важности), никак не менее 19 часов в неделю (!).

Подводя итог исследованию деятельности учительских съездов второй половины XIX – начала XX века, нельзя не согласиться с А.В. Уткиным, назвавшим съезды важнейшим условием для формирования научно-педагогического сознания, т.к. они способствовали объединению «ценностно-целевых установок» и развитию «педагогического мировоззрения», на основе «гражданской ответственности и гуманизма, свободы и демократизации школьной системы» [222, с. 162]. *Было утверждено единство мнений на литературно-художественное содержание в обучении сознательному чтению.*

Переворот 1917 года заставил по-другому направлять векторы образовательных реформ, задал иное направление педагогическим идеям, однако идея сознательности чтения не потеряла своей актуальности, хотя и рассматривалась в ином ключе, что могло бы стать предметом отдельного исследования.

Резюмируя исследование третьего этапа развития идеи обучения сознательному чтению, можно выделить следующие ключевые положения:

- к 1917 году оформилась единая литературно-художественная основа в вопросе обучения сознательному чтению, что подтверждает ряд фундаментальных работ, прямо или косвенно подчёркивающих, что их авторы не делали различий между звеньями образовательной системы, когда говорили об общих принципах постановки чтения; учёт возрастных особенностей важен при практической реализации индивидуальных и общепринятых техник на разных ступенях обучения;

- были описаны основные принципы обучения сознательному чтению, определены приёмы и формы правильной постановки чтения;
- расхождения между школьным (элементарно-практический) и научным (теоретическим) курсами преподавания словесности привели к тщательному пересмотру программ преподавания, созданию программы чтения;
- внедрение в практику разнообразных техник обучения на научной основе (например, на основе учения А. А. Потебни о внутренней форме слова), привело к выделению самостоятельной учебной дисциплины – литературы – и зарождению методики преподавания литературы;
- официально расширился школьный канон;
- реформаторскую роль в создании единой литературно-художественной основы обучения сознательному чтению сыграли учительские съезды.

2.4. Перспективы использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников в России во второй половине XIX-начале XX веков в современном образовательном процессе

Необходимость создания педагогических условий для эффективного обучения чтению в современном основном общем образовании заставляет прибегать к исторической ретроспективе и искать возможные пути реализации лучших идей сходного по многим параметрам исторического периода.

Изучение работ Ц. П. Балталона, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, В. П. Острогорского, В. И. Водовозова, Н.К. Кульмана, И.И. Срезневского и др. позволяет определить общие принципы обучения сознательному чтению, отмечавшиеся и в объяснительном, и в воспитательном, и в литературно-художественном методе на всех трёх рассмотренных нами этапах, и сопоставить их с современными тенденциями, что и представлено в таблице 2 «Принципы обучения сознательному чтению».

Таблица 2. Принципы обучения сознательному чтению

принцип	пояснение	современный аналог
1) принцип <i>трудового начала в обучении чтению</i>	а) воспринимать текст как пример явления, ситуации или источник информации; б) объяснять непонятные слова, явления, процессы; в) самостоятельная работа ученика как над усвоением изучением словесных произведений, так и над выражением своих переживаний в живом слове, устном и письменном	системно-деятельностный подход
2) принцип <i>естественного развития</i>	а) доступность по возрасту б) соответствие жизненному опыту в) современный ученику язык г) наблюдение на основе научных методов	учёт психолого-педагогических особенностей
3) принцип <i>эффективного применения родного языка</i>	а) уметь передавать суть прочитанного своими словами устно б) научиться представлять прочитанное в письменной форме в) понимать и применять переносное значение и изобразительно-выразительные средства родного языка	а) сопоставительно-типологический принцип б) учёт особенностей родного языка в) воспитательная роль сознательного чтения

4) принцип <i>индивидуализации</i>	а) отсутствие формализма и жёсткой регламентации во всех вопросах постановки чтения; б) свобода в выборе учебных пособий, текстов для чтения, тем для устных и письменных высказываний	персонализированная модель обучения
5) принцип <i>сравнительно-исторический</i>	а) сравнение языковых явлений, использования отдельных слов, концептов в текстах разных родов, жанров, стилей, наконец, в разных языках приводит к выявлению общих закономерностей и выявляет национально-культурные особенности б) развитие ключевых мыслительных операций в) диалог смежных дисциплин, диалог культур	компаративистика, герменевтика, контент-анализ, учение о дискурсе

Таким образом, принципы объяснительного, воспитательного и литературно-художественного методов обучения сознательному чтению, сформировавшиеся во второй половине XIX – начале XX веков, имеют параллели с современной системой обучения сознательному чтению.

В России во второй половине XIX - начале XX веков главным направлением в *правильной постановке* чтения становилось сознательное отношение к читаемому, воспитание «высших идеалов» посредством литературы, что невозможно осуществить без сознательного чтения. Именно поэтому утверждалась необходимость изучать произведения с ярко выраженной воспитательной направленностью, полные идей, воплощённых в эстетически впечатляющей форме. Работы Ц.П. Балталона, К.Н. Вентцеля, В.И. Водовозова, Е.Д. Домашевской, П.Ф. Каптерева, Н.К. Кульмана, А.Н. Острогорского, В.П. Острогорского, Л.И. Поливанова, Н.А. Рубакина, И.И. Срезневского, В.Я. Стоюнина, сестёр Тихеевых, К.Д. Ушинского содержат уникальные данные, теоретически обосновавшие и практически подтвердившие необходимость

обучения сознательному чтению.

Обращение к идее обучения сознательному чтению в современном образовании способствует успешному формированию универсальных учебных действий. Это позволит овладевать прочными знаниями ученикам всех возрастов, любого уровня знаний, наконец, разных национальностей. Это расширит кругозор и повысит качество общего и узкопрофессионального образования.

В истории такой подход выявил недостатки традиционно классической системы образования и предложили ей альтернативу, что видно из выявленных ключевых особенностей «классической» и «реальной» основы обучения чтению. Опираясь на исторические публикации, выделим те положения, которые можно использовать современным педагогам в обучении школьников – не обязательно на уроках филологического цикла.

«Классические» принципы:

1. Чтение классических, проверенных временем текстов, которые не только демонстрируют эталон, но и развивают мышление, заставляя сравнивать античные образцы с современными и национальными особенностями.
2. Обращение к лучшим образцам мирового опыта.
3. Изучение древних языков даёт критический склад ума и упорядоченные знания в противовес бессистемному «складированию» новых, непроверенных сведений из разных областей.
4. Действия по эталону рожают образцовые знания, принципы, поведение, т.е. образцовую личность.
5. Сопоставление языковых, исторических и культурных особенностей древних, новых и родного языка способствуют оформлению целостной картины мира.

Принципы «реалистов»:

1. Сообщение практически полезной информации, что формирует осознание нужности образования и прагматическую способность отбирать полезное каждой конкретной личности в конкретный период в соответствии с конкретной практической задачей.

2. Обращение к родной истории и современной литературе сообщает знаниям простоту, понятность и значимость.
3. Изучение новых идей (в том числе политически окрашенных) и, возможно, следование им воспитывает гражданское самосознание.
4. Разработка уникального метода обучения возможна лишь при всестороннем изучении предмета, разноплановом и разнообразном разговоре о нём.

Обозначенные нами в параграфе 2.3 на страницах 99-100 положения литературно-художественного метода обучения сознательному чтению, закреплённые педагогическими съездами в начале XX века не потеряли своей актуальности за сто лет и представляются нам перспективными направлениями в деятельности современных образовательных организаций.

Благодаря активной деятельности государственных структур, общественных деятелей внимание к чтению приобрело сейчас всеохватный характер, наметились тенденции интереса к литературе – качественной, грамотной, полезной, что позволяет говорить о появлении тренда, модной идеи в молодёжной среде – сознательное чтение.

Практическая деятельность по стимулированию читательской активности открывает перспективы в обучении школьников не только сознательному чтению, но и умению аналитически и творчески мыслить, обеспечивает самореализацию, содействует самоутверждению как значимого полноправного члена общества. Добровольное желание обучающихся постигать новое, быть полезным обществу, очевидно, воспитает активного гражданина.

Задача воспитателя (родителя, классного руководителя, учителя-предметника) – убедить подрастающее поколение, что благополучие каждой отдельной личности немислимо без благополучия общества, без включения индивида в социум. Лучшие произведения зарубежной и отечественной литературы, столь тщательно отобранные в литературный школьный канон, подтверждают эту мысль.

Если для подростка эта идея станет жизненным принципом, тогда на

первый план для него выйдет не удовлетворение личных потребностей, а ценностная самоорганизация. Трудности для взрослого, содействующего такому самоопределению, связаны с необходимостью просто, но настойчиво направить подростка в аксиологически верном направлении.

Деятельность педагогического сообщества Курской области реализует вышеобозначенное содействие в трёх основных направлениях: гражданский выбор, профессиональное ориентирование, культурно-функциональная грамотность.

Привлекая ребят к участию в разного рода волонтерских акциях («От сердца к сердцу», «Подари детям радость», «Русский Крым и Севастополь», «Письмо в далёкий 45-ый», «Сделаем вместе», «Подари книгу», «Книжкаина лечебница» и других, обращающих школьников к буквенным источникам информации), мы, конечно, формируем аксиологически верную жизненную позицию. О сформированности позиции можно говорить, когда дети сами дают предложения или охотно откликаются на предложения извне. Искренность детей становится очевидной, когда они делятся своими впечатлениями в творческих отчётах: стихотворения, сочинения, эссе публикуются в школьных газетах, курируемых Советом старшеклассников.

В рамках городской воспитательной программы инициативная группа муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №21» в 2020 году представила экологический проект «Целый мир от красоты...», взяв название из стихотворения А.А. Фета ассоциативно, поскольку ребята бывали на экскурсии в усадьбе поэта. Кроме того, весь предложенный проект был выстроен на основе культурно-семантических связей экологических проблем и поэзии.

Способствуя аксиологическому самоопределению в профессиональном аспекте, мы ориентируемся на следующие направления:

- наука (Кванториум, химические и физические опыты, музей космонавтики)
- история производства (фабрика обуви, развитие кино в Курской области, фабрика мороженого, производство сыра и ёлочных игрушек, Михайловский

ГОК, мастерская Леруа Мерлен)

- народные промыслы (артель в Железногорске)
- творчество (многие поют, танцуют, рисуют, сочиняют)
- выбор профессии.

Организация таких экскурсий ведётся в контакте с Централизованной системой библиотек города Курска и Государственным архивом Курской области. Подростки осознают ценность исторических знаний о родных местах, находят параллели в прошлой и современной жизни, отмечают важность сохранения национальных традиций. Так выбирается интересное направление, так легче понять себя, так можно определиться с будущим профилем. Литературно-краеведческий кружок «Сокровища у порога» на базе МБОУ «Лицей №21» в конце учебного года презентует очередные страницы школьной литературно-художественной летописи (стилизованные в зависимости от выбранной темы: «Несказочные сказки», «Летопись вчерашнего дня», «Львовские страницы: вчера и сегодня», «Литературные улицы родного города», «Чудесные звуки ... речи» Е.И. Носова» и другие). Члены кружка осознают, что вдумчивое серьёзное отношение к буквенным источникам формируется на основе глубоко погружения в текст – исторический, научный, художественный; чужой и личный; читаемый про себя и слушаемый в аудитории. Иммерсивное чтение содействует вовлечению в историко-культурный контекст, позволяет привлекать имеющийся жизненный опыт, обогащая его и содействуя аксиологическому самоопределению.

Неслучайно в 2018 именно на базе МБОУ «Лицей №21» состоялся семинар для специалистов библиотек образовательных организаций города Курска по теме «Чтение как образовательная стратегия и ресурс личностного роста». Речь велась о развитии чтения в образовательных учреждениях, о возможностях преодоления кризиса читательской культуры в России. Учителя обсуждали роль аналитического чтения в образовательном процессе, цели расширения поля читательских ориентаций. Библиотекари лицея делились методикой развивающего чтения по пособию И.И. Тихомировой «Добру откроем сердце», о способах формирования читательской компетенции.

Лицей славен своими литературно-музыкальными постановками, и этот семинар завершился композицией «Дыхание Серебряного века», подготовленную старшеклассниками историко-филологического класса совместно с учителями русского языка и литературы и педагогами художественно-эстетического цикла.

Особый раздел в рамках формирования культурных ценностей средствами сознательного чтения как перспективное направление его развития – предметные творческие зачёты в школе. Чаще всего это, конечно, тематические зачёты по литературе, хотя имеется опыт подобных мероприятий по математике, истории и химии. В умении интерпретировать текст проявляется сознательный характер его прочтения, представляется читательская позиция, выявляются аспекты дальнейшего изучения источников.

Большую помощь в поддержке перспектив развития сознательного чтения оказывают курские вузы: Юго-Западный университет, Курский государственный университет, а также Курский институт развития образования, организуя фестивали наук, курсы по проектной деятельности, лекции, семинары и мастер-классы с творческими литературно-художественными заданиями для школьников, абитуриентов, студентов, педагогов. Аксиологическое самоопределение в области культурно-функциональной грамотности коррелируется с идеей сознательного чтения. Это и культура поведения, и культура интересов, и культура внутреннего мира. Активная помощь посредством городских воспитательных программ, музейных тематических выставок, лекториумов, иницируемая городских общественные деятелями свидетельствует об их внимательном отношении к реализации Национальной программы поддержки и развития чтения. Показательным в этом отношении стал состоявшийся в 2020 году в Курском институте развития образования круглый стол «Взрослые заботы о детском чтении», посвящённый перспективам развития библиотечно-информационного обслуживания в общеобразовательных организациях Курской области, участниками его были представители муниципальных органов управления образованием, специалисты методических служб и руководители общеобразовательных организаций региона. Здесь была представлена декларация

всероссийского движения «Читающие мамы», возрождающего перспективное направление развития сознательного чтения - традиции семейного чтения в России.

Содействовать аксиологическому самоопределению мы сможем тогда, когда будем говорить с детьми о том, что составляет их ежедневную потребность, сопоставляя их индивидуальные потребности с потребностями общества, ненавязчиво убеждая, что, опираясь на общепринятые, незыблемые, непреходящие ценности, человек может быть счастлив. Разумно подобранные и уместно предложенные буквенные источники есть средоточие перспектив реализации идеи сознательного чтения и формирования функциональной грамотности.

Изучение источников системы интернет и специальных опросов (изучения мнения самих подростков, учителей, родителей) и данных о качестве знаний, демонстрируемых обучающимися МБОУ «Лицей №21» г. Курска, полученных в период с 2016 по 2020 гг., подтверждает широкий интерес к проблемам обучения чтению, актуализирует идею обучения сознательному чтению, высвечивает её как современный социальный тренд. Перспективной в этом отношении можно считать проектную деятельность лингвистической секции городской школы юных инноваторов (открыта в 2017 году на базе в МБОУ «Лицей №21») и ежегодного городского форума «Язык. Культура. Ментальность», где школьники демонстрируют разносторонний интерес и начитанность по разным направлениям знаний. Укажем некоторые, имеющие отношение к исследуемой теме: «Феминитивы в русском языке: понятие, история, развитие», «Исторические изменения в языке в конце XIX-начале XX вв.», «Лексико-грамматические разряды имён существительных в художественном тексте как отражение авторской позиции», «Алгоритмизация и иллюстрация правил правописания глагольных форм», «Современные фразеологизмы: источники, типы, сфера использования», «Отбор произведений для современного учебника литературы как литературоведческая проблема», «Востребованность художественных идей древнерусской литературы в начале XXI века», «Сравнительная

характеристика сочинений начала XX и XXI в.», «Рекламные вывески г. Курска: лингвокультуроведческий аспект» и многие другие. Обозначенная деятельность, очевидно, способствует развитию сознательного читателя, может быть взята как пример и для учителя-словесника (в урочной и внеурочной работе, проектах), и для учителей других дисциплин (приёмы работы с текстом, подбор источников, направленность и целеполагание в проекте), и для методистов, составляющих программы учебно-воспитательной работы учебных заведений (принципы гражданской активности, добровольности, социальной значимости и ответственности).

В рамках реализации инновационной деятельности МБОУ «Лицей №21» также сотрудничает с созданным на базе ОБОУ «Лицея-интерната №1» г. Курска региональным Центром выявления и поддержки одарённых детей «Успех», содействуя обеспечению преемственности системы развития интеллектуально-творческого потенциала, в частности в реализации дополнительной образовательной программе «Чтение как актуальная практика XXI века».

Таким образом, очевидны широкие возможности применения идеи обучения сознательному чтению в современном образовании: гражданский аспект, волонтерская деятельность, совершенствование филологической системы образования, модернизация учебников по различным дисциплинам – далеко не полный перечень направлений, где идея сознательного чтения должна быть актуализирована. Методические рекомендации к обучению сознательному чтению школьников на современном этапе должны учитывать

педагогический опыт второй половины XIX - начала XX веков в этой области (научное обоснование введения в программу текстов, их распределение по темам, жанрам, стилям, по возрастам и уровню развития, преемственность семейного, школьного и внешкольного чтения, введение практики литературных бесед), вовлекать все общественные институты и разнообразные мировоззренческие позиции, объединяясь непреходящими нравственными постулатами.

Выводы по 2 главе

1. Выделяется три этапа развития обучения сознательному чтению у школьников в России обозначенного исторического периода. На *первом этапе* – 60-е – 70-е гг. XIX века – расширялся доступ к бумажному слову путём издания, перевода различного рода литературы, открытием библиотек, организацией специальных обществ и комитетов, содействия народным чтениям. Разрабатывался и научно обосновывался объяснительный метод чтения. На *втором этапе* – 70-е – 1900-е гг. – наблюдается усиление позиций сторонников классического образования, Министерство народного просвещения стремится «охранить» и «дисциплинировать» подрастающее поколение. Акцент в обучении чтению сместился от объяснительного характера к воспитательному. Регулирование работы педагогов в постановке чтения школьников привело к разработке и оформлению школьного литературного канона. На *третьем этапе* (1903-1917 гг.) следует констатировать реформаторскую роль в формировании методики обучения чтению учительских съездов, начиная с I съезда учителей русского языка военно-учебных заведений 1903 года, который отразил заинтересованность широкой общественности, а не узконаправленной военной отрасли, до I Всероссийского съезда учителей русского языка 1916-1917 годов, который содействовал оформлению единой методической основы развития сознательного чтения. Возник литературно-художественный метод обучения чтению.

2. Становление методики обучения сознательному чтению осуществлялось при научном обосновании содержания, объёма, структуры изучаемого текста, распределение тем, жанров научных, публицистических и художественных произведений, описание цели и задач сознательного чтения по возрастам и уровню развития. Утверждалась преемственность семейного, школьного и внешкольного обучения.

3. Важным выводом исследования является обоснование разработки приёмов развития выразительного чтения, порядка ведения литературных бесед с

точки зрения усиления воспитательного характера теоретической и практической деятельности представителей психологической, лингвистической и педагогической наук.

4. Констатируется выделение самостоятельной учебной дисциплины – литературы – и зарождение методики преподавания литературы как важный этап развития обучения сознательному чтению.

5. Методические рекомендации к обучению чтению школьников на современном этапе должны учитывать педагогический опыт второй половины XIX - начала XX веков в этой области (научное обоснование введения в программу текстов, их распределение по темам, жанрам, стилям, по возрастам и уровню развития, преемственность семейного, школьного и вне-школьного чтения, введение практики литературных бесед), вовлекать все общественные институты и разнообразные мировоззренческие позиции, объединяясь непреходящими нравственными постулатами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретические и методологические основания проблемы обучения сознательному чтению школьников во второй половине XIX - начале XX веков складываются из реалий экономической, политической, общественной и культурной жизни российского общества. Проведённое исследование подтверждает, что тесная взаимосвязь всех социальных процессов обуславливает преобразования в образовательной системе. В работе доказывается, что восприятие, анализ и усвоение нового, рецепция лучших идей отечественных и зарубежных мыслителей, рождение и закрепление новых общественных идеалов – все эти процессы требовали создания стройной функциональной современной системы обучения чтению как основы всей образовательной системы, поскольку без осознанного, самостоятельного эффективного преобразования прочитанной информации невозможно качественное образование в любом возрасте любого образовательного направления.

Важным выводом исследования является установление исторического определения понятия обучения сознательному чтению. Под обучением чтению в рассматриваемый исторический период понимали воспитание сознательного отношения к читаемому с целью извлечения из этого процесса как можно больше полезного. Результатом правильной постановки чтения мыслилось воспитание культурного гражданина.

Во второй половине XIX - начале XX веков складывались основные методы обучения сознательному чтению: объяснительное, воспитательное, литературно-художественное чтение, описывались виды чтения (механическое, осознанное; самостоятельное; выразительное; классное, внеклассное, внешкольное, семейное; литературное, пропедевтическое, имманентное), представлялись авторские техники (система объяснительного чтения К.Д. Ушинского, теория воспитательного чтения Ц.П. Балталона, литературно-художественное чтение Е. Домашевской, метод активного чтения В.А. Флерова), проводились первые экспериментально-психологические исследования в области

дошкольного воспитания и детского чтения Ц.П. Балталоном, Г.И. Россолимо.

Для рецепции педагогических приёмов обучения чтению школьников в указанный временной промежуток и в наши дни в исследовании сопоставлена терминология ключевых положений обозначенных исторических периодов, проведён контент-анализ понятийной базы исследования, позволивший подтвердить значимость рассматриваемой проблемы в указанный исторический период и в современной методике, сопоставить ключевые понятия обучения чтению и реконструировать структуру понятийной базы системы обучения сознательному чтению.

В работе представлены социально-экономические (отмена крепостного права, изменение социальной структуры, активное заселение новых территорий), общественно-политические (городская, земская, судебная, военная реформы; формирование демократических и национальных движений; охранительная политика государства) и культурно-исторические поиски новых источников для познания, новых форм отражения действительности) предпосылки развития обучения чтению школьников средних учебных заведений во второй половине XIX - начале XX веков. Реформа образования привела к росту русской общеобразовательной школы в количественном и качественном отношении. Количественный рост был обусловлен объявленным в 1864 году принципом внесловности, повышением заинтересованности народных масс в получении начального и профессионального образования, присоединением к российской образовательной системе национальных школ новых территорий. Качественный рост российского образования определялся стремлением развить и укрепить классическое и реальное преподавание, усилением внимания к смысловому наполнению текстов для изучения по всем языкам и словесности, статей учебников как гуманитарной, так и математической, и естественнонаучной направленности. Педагоги при обязательном согласовании с Министерством народного просвещения работали над составлением круга чтения по своим дисциплинам, над внесением изменений и дополнений в программы и учебные планы.

Установлено, что повышение грамотности и образованности населения неминуемо рождало требовательность к содержанию и объёму читаемого, что, в свою очередь, содействовало упрочнению и расширению издательской деятельности и библиотечного дела, позволивших широкому кругу читателей знакомиться с разнообразными публикациями и увеличивать общественно-политическую активность, что отражено в исследованиях Н.А. Рубакина, В.П. Вахтерова, П.И. Милюкова.

Осуществлённый в работе анализ высказанных педагогами мнений о зарубежных педагогических идеях во второй половине XIX - начале XX веков, и решений, принятых в деле составления программ и учебных пособий, позволяет определить принцип осознанности тех заимствований русскими педагогами, которые созвучны национальным традициям, историческим реалиям конкретного временного промежутка, которые подвигали на поиски уникального пути развития методики обучения сознательному чтению.

Особое внимание в работе уделено обоснованному выделению трёх этапов развития системы обучения чтению школьников в указанный период и представлению в каждый из них накопленного педагогического опыта реализации обучения чтению.

На *первом этапе (60-70-е годы XIX века)* решались 2 основные задачи:

1) выработка методики обучения чтению учеников разных сословий, возрастов, уровня знаний; 2) расширение доступ к бумажному слову путём издания, перевода различного рода литературы, открытием библиотек, организацией народных чтений. Либеральные настроения участников реформы, одобряемые правительством на I этапе, позволили открыто представить недостатки традиционно классической системы образования и предложить ей альтернативу как в организационном (создание реальных гимназий, составление программ, учебников, хрестоматий), так и в теоретическом (внимание к психофизиологическим особенностям учащихся, учёт склонностей и предпочтений), и в практическом (педагогические съезды, общества содействия просвещению, ставка на личность педагога, понятие педагогического метода,

разработка учебников и хрестоматий, сравнительно-исторический анализ и др.) отношении. Традиционалисты-классики не сдавали своих позиций «без боя», и родившаяся полемика способствовала обращению педагогов к выработке приёмов обучения чтению, что, без сомнения, ускорило процесс формирования системы.

Второй этап (1870-е – 1900-е гг.) развития системы обучения чтению характеризуется строгим регулированием Министерством народного просвещения - под руководством А.В. Головнина, Д.А. Толстого, А.А. Сабурова, А.П. Николаи, И.Д. Делянова, Н.П. Боголепова, П.Н. Игнатьева, Н.К. Кульчицкого - работы педагогов в постановке чтения школьников. В связи с этим детально пояснялись издаваемые распоряжения. Происходит установление школьного литературного канона (закреплённого и обоснованного перечня литературных произведений, регулярно изучаемых в школе в течение длительного временного промежутка и узнаваемых носителями языка); установка объяснительного метода обучения чтению как основного, нередкое его утрирование до излишнего словотолкования, что рождало его критику. Ц.П. Балталон представляет воспитательный метод обучения чтению. Оформляется основной приём преподавания словесности – литературная беседа; разрабатывается методика выразительного и внеклассного чтения.

Законы, циркуляры и дополнения 1872 года (новые правила об экзаменах); 1873 года (утверждение прав и обязанностей гимназистов и преподавателей); 1875 года (восьмилетнее обучение, разрешение проводить обыски), 1887 (закон о «кухаркиных детях») и ряд других демонстрируют стремление государства строго регламентировать общую сторону обучения,

«охранить» и «дисциплинировать» школьников и педагогов. В ответ на это практическая деятельность педагогов - Ц.П. Балталона, Е.Д. Домашевской, Н.К. Кульмана, В.П. Острогорского, А.Н. Острогорского, А.Я. Острогорского, Л.И. Поливанова, И.И. Срезневского, Д.И. Тихомирова, К.Д. Ушинского – концентрировалась на научном исследовании и совершенствовании практических навыков как учащихся, так и самих учащихся в постановке правильного, продуктивного чтения. Такое положение дел не только вскрывало недостатки

существовавшей системы образования в целом, но и стимулировало разработку новых продуктивных приёмов, содействовало подготовке идей, ставших основой проектов программ по русскому языку и словесности на 3 этапе.

Очевидным выводом является утверждение, что Министерство народного просвещения не осталось безучастным к призывам лучших педагогов и выдающихся учёных, было дано разрешение на созыв комиссий различного толка с привлечением общественных деятелей, родительских советов для выработки предложений по улучшению положения в деле постановки детского чтения, по изменению программ преподавания языков и словесности. Стало понятно, что необходимо коллективное обсуждение очевидных для специалистов вопросов с целью выработки единой концепции обучения.

По нашему мнению, активная деятельность педагогов, общественных и политических деятелей на третьем этапе формирования системы обучения чтению (1903-1917 гг.) привела к тому, что к 1917 году оформилась единая методическая основа в вопросе обучения чтению, что подтверждает ряд фундаментальных работ (Н. Ф. Бунаков «Школьное дело», А. Д. Алферов

«Родной язык в средней школе» (1911), Ц.П. Балгалон «Воспитательное чтение. Пособие для учителей и учительниц» (1911), методики Н.К. Кульмана), прямо или косвенно подчёркивающих, что их авторы не делали различий между звеньями образовательной системы, когда говорили об общих принципах постановки сознательности чтения, однако устанавливали требования в подборе материала, объёме и порядке его подачи, усвоения и воспроизведения для каждого возрастного периода. Также были описаны основные методы обучения чтению, определены принципы, приёмы и формы постановки чтения. Расхождения между школьным (элементарно-практическим) и научным (теоретическим) курсами преподавания языков и словесности привели к тщательному пересмотру программ преподавания, созданию программы чтения. Внедрение в практику разнообразных методик обучения на научной основе, повлекло вычленение самостоятельной учебной дисциплины – литературы.

В исследовании подчёркнуто, что для обучения сознательному чтению

русских школьников во второй половине XIX - начале XX вв. были очень важны съезды учителей, которые представили и обобщили разнообразный накопленный опыт, выработали концепционные требования к руководству чтением, обозначили проблемные поля для дальнейшей работы и указали варианты решения обозначенных противоречий.

Таким образом, в результате реконструкции развития идеи обучения сознательному чтению, представления педагогического опыта по формированию читателя, владеющего «искусством чтения», в России второй половины XIX - начала XX веков детерминированно формировалась методика обучения сознательному чтению. Сопряжение факторов предопределило становление методической базы обучения школьников в описываемый период сознательному (осмысленному, продуктивному) чтению.

Возможности использования исторического опыта обучения сознательному чтению школьников второй половины XIX – начала XX веков в настоящее время связываются с необходимостью обучать современного школьника умению аналитически и творчески мыслить, обеспечивать самореализацию, содействовать самоутверждению как значимого полноправного члена общества, вовлекать все общественные институты и рассматривать разнообразные мировоззренческие позиции.

Важным выводом исследования является утверждение, что развитие гражданского самосознания, высокий уровень образованности и ответственности за качество своих знаний, качество издаваемой литературы (как следствие двух первых положений) – вот те основания, на которых должно формироваться искусство сознательного чтения.

Читательская активность распознаётся как осознанная деятельность личности, направленная на познание в историческом контексте, на осознание себя в мире. Вот почему изучение и пропаганда этой деятельности, вовлечение в неё как можно большего количества людей самых разных возрастов и интересов – несомненно, приоритетная задача передовой части общества. Стремление разрешить её даёт надежду на воспитание культурного, мотивированного,

созидающего поколения.

Вопросы, рассматриваемые в диссертационной работе, не претендуют на исчерпывающее освещение проблемы. Аспектами, требующими дальнейшего рассмотрения и анализа, можно считать особенности развития сознательно чтения на региональном уровне, усиление роли семьи в развитии чтения на рубеже XIX - XX веков и в современности, учёт положений программ и учебных планов указанного временного периода при составлении современных нормативных документов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

1.1 Российский государственный исторический архив

1. Фонд 733. Департамент Народного Просвещения. Разряд средних учебных заведений 1871-1917. Описание 159. Дело 883. Циркуляры Департамента Народного Просвещения.
2. Фонд 733. Ин. описание 229. Дело 28. Список циркуляров Департамента Народного Просвещения по разряду средних учебных заведений 1906-1915.
3. Фонд 733. Ин. описание 229. Дело 34. Материалы по реформе средней школы: проекты положений о гимназиях и подготовительных училищах, объяснительная записка к ним, протоколы совещаний (черновые), замечания чиновника особых поручений Прозорова и др. 1909-1914.

1.2. Государственный архив Курской области

4. Фонд 47. Описание 1. Единица 1. Циркуляры и предписания инспектора народных училищ Курской губернии с 1888 по 1904 гг.
5. Фонд 183. Описание 1. Дело 1. Протоколы Педагогического Совета Курской женской прогимназии 1882 года.
6. Фонд 185. Описание 1. Дело №52. Дело канцелярии Курской мужской гимназии.
7. Фонд 185. Описание 1. Дело 109. Протоколы заседаний Педагогического Совета Курской мужской гимназии за 1891-97 гг.
8. Фонд 185. Описание 1. Дело 155. Материалы о чтении лекций... (1906-1903 гг.)
9. Фонд 185. Описание 1. Дело № 201. Циркуляры о реформе средней школы. 1901-1902 гг.
10. Фонд 185. Описание 1. Дело № 207. Дело о пополнении фонда библиотеки. 1901-1902 гг.
11. Фонд 185. Описание 1. Дело 212. Автобиографические сочинения отдельных лиц...
12. Фонд 185. Описание 1. Дело 218. Прошения и письменные работы по

русскому языку и литературе учеников 8 класса Курской мужской гимназии за 1901-1902 гг.

13. Фонд 185. Опись 1. Дело 276. Протоколы заседаний педагогических советов за 1905 год.

14. Фонд 185. Опись 1. Дело 281. Курская мужская гимназия. Письменные работы на испытание зрелости по русскому языку учеников 8 класса гимназии. 1905 год.

15. Фонд 185. Опись 1. Дело 328. Протоколы заседаний педагогических советов за 1907 год.

16. Фонд 185. Опись 1. Дело 330. Программы преподавания по русскому языку за 1907-1910 гг.

17. Фонд 185. Опись 1. Дело 435. Новые программы по русскому языку (1913 г.).

18. Фонд 185. Опись 1. Дело 440. Протоколы заседаний педагогических советов за Курской мужской гимназии за 1913 г.

19. Фонд 185. Опись 1. Дело 492. Циркуляры... об использовании учебников и методической литературы в учебном процессе.

20. Фонд 185. Опись 1. Дело 493. Дело об участии гимназии в педагогическом съезде.

21. Фонд 185. Опись 1. Дело 495. Дело о создании воспитательной комиссии при родительском комитете за 1916-1917 гг.

22. Фонд 193. Опись 1. Дело № 47. Курской земской учительской школы о съезде учителей начальных народных училищ Курской губернии, окончивших курс в Учительской школе в 1786 году. 1876-1877 учебный год.

23. Фонд 193. Опись 1. Дело №72. Курской земской учительской школы о педагогических особенностях выпускников учительских школ.

24. Фонд 548. Опись 1. Дело №147. Журнал заседаний педагогического Совета Рыльского трёхклассного городского училища за 1894-1899 гг.

25. Фонд 1496. Опись 1. Дело 1. Протоколы Щигровской женской прогимназии.

Литература

26. 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. В. Вдовин, Р. Н. Лейбов. - Тарту, 2013. - 345 с.
27. Абрамович, Н.Я. Художественность и дидактика // Педагогический листок. - 1905. - Книга 4. - С. 288-295.
28. Айхенвальд, Ю.И. Очерк педагогических воззрений И.Г. Фихте / Ю.И. Айхенвальд // Вестник воспитания. - 1900. - № 8. - С. 4-15.
29. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка и литературы в системе школьного образования: сборник научно-методических статей / Отв. ред. к.п.н., проф. Е. Н. Дмитриева. — Якутск, 2003. – 86 с.
30. Алчевская, Х. Д. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения. Том 3. / Х.Д. Алчевская. – Москва: Типография тов. И.Д. Сытина, 1906. - 604 с.
31. Американская жизнь и воспитание // Образование. - 1901. - №2. - С.61-81.
32. Американский педагог о «Вешних всходах» учителя // Педагогический листок. - 1905. - Книга 3. - С. 183-187.
33. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 196. - 384 с.
34. Ануфриев, В.В. Становление и развитие системы образования в Российской провинции во второй половине XIX - начале XX века: на материалах Курской губернии: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. / Владимир Валентинович Ануфриев. - Курск, 2007. - 604 с.
35. Арепьев, Н.Ф. Литературные и читательные беседы / Н.Ф. Арепьев // Русская школа. - 1891. - С. 27-48.
36. Артемова, Ю.А. Эдвард Хьюс и К. Д. Ушинский: два подхода к созданию детских учебных пособий в 1840–1860-е гг. // Вестник ПСТГУ. Серия

IV: Педагогика. Психология. - 2018. - Вып. 48. - С. 49–78.

37. Ачкасова, Г.Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Галина Леонтьевна Ачкасова. - Санкт-Петербург, 2000 - 367 с.

38. Баева, А.А. Пропаганда как средство распространения революционных образов в периодической печати Урала в 1905-1907 гг. // Известия Алтайского государственного университета. - 2012 г. - № 4-2 (76) - С. 16-18.

39. Балталон, Ц.П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. Реферат, читанный в заседании Педагогического общества, сост. при Императорском Московском университете, 4 ноября 1900 г., знач. доп. - Москва: Типо-лит. т-во И.Н. Кушнерев и К°, 1901. - 56 с.

40. Балталон, Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. – М: Кушнерев и К°, 1891. - 118 с.

41. Баранцевич, К.С. Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятия с детьми и для чтения народу // Педагогический листок. - 1901. - Книга 2. - С.149-162.

42. Бархин, К.Б. Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи. Для преподавателей 1 ступени. - М.: Работник просвещения, 1930. - 87 с.

43. Баянкина, Е.Г. Дискурс-текст как система: компоненты, организация, функции // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – № 6 (51). – Ч.1. – С. 271–277.

44. Безрогов, В. Г., Тендрякова М. В. «Gab Ihnen Der Liebe Gott...», или Бог и Природа в немецких и русских учебниках XVIII — начала XIX в. // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. - 2018. - Вып. 48. - С. 19–48.

45. Беленцов, С.И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогической школе в конце XIX- начале XX вв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Сергей Иванович Беленцов. – Курск, 2000 г. – 174 с.

46. Беленцов, С.И., Малыхина, О.Н. Читательская активность как социально- педагогический феномен // «Известия Юго-Западного

государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика». - 2016. - № 3 (20). - С.115-125.

47. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни (1898-1903). URL: <https://www.litmir.me/br/?b=92750&p=1> (дата обращения 28.09.2020).

48. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология. - Петроград: Колос, 1921. - 432 с.

49. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. / Б.М. Бим-Бад. - М: Большая российская энциклопедия, 2002. - 527 с.

50. Благовещенский, Н. О педагогическом сочинении Г. Кёхли // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. - Том X. - С. 273-287.

51. Блохин, В.Ф. Российская периодическая печать в период «политической оттепели» начала 1880-х годов. // Вестник Брянского государственного университета. - 2010. - №2. - С. 14-20.

52. Блохин, В.Ф. Становление и развитие губернской периодической печати в России (вторая треть XIX – начало XX в): дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Валерий Федорович Блохин. - Санкт-Петербург, 2011. - 604 с.

53. Богуславский, М.В. Реформы российского образования XIX-XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. - 2006. - № 3. - С. 6-21.

54. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Отчёты командированного Министерством народного просвещения за границу с учёной целью И.А. Бодуэна-де-Куртенэ о занятиях по языковедению в течение 1872 и 1873 гг.: Вып. 1-2. - Казань: Университетская типография, 1876-1877. В 2 т. Том 2. Отчёт за первое полугодие 1873 года; Отчёт за второе полугодие 1873 года; Приложение к 1-му отчету. - 1877. - 153 с.

55. Браиловский, С. Н. Живое слово об оздоровлении средней школы

// Педагогический сборник. - 1903. - Книга 3. - С.7-19.

56. Бунаков, Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872-1902 г.). Изд. 3-е, значит. переработ. - СПб: Гутзац, 1906. - 231 с.

57. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка // Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. Пособие для учителей. / Сост. А.В. Текучев. – М: Просвещение, 1982. - 287 с.

58. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа. [Электронный ресурс] / В.П. Вахтеров. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_vneshkolnoe-obrazova-nienaroda_1896/go,0;fs,1/ (дата обращения 15.08.2016).

59. Вахтеров, В.П. Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения // Образование. - 1901. - №1. - С. 100-108; №2. - С. 31-43.

60. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. / В.П. Вахтеров. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/vahterov_osnovy-novoy-pedagogiki_1913/go,6;fs,1/ (дата обращения 15.08.2016)

61. Величкина-Малютина, В. Обзор дет книг. // Педагогический листок. 1916. Книга 8. - С.513-519.

62. Вентцель, К.Н. Обучение детей нравственности (Одна из попыток разрешения современных задач нравственного воспитания) // Педагогический листок. - 1901. - Книга 5. - С. 551-562.

63. Вершинина, Е.И. Стимулирование читательской активности школьников в процессе изучения литературного произведения: дис. ...кан. пед. наук: 13.00.01. / Елена Ивановна Вершинина. М., 1984. – 183с.

64. Веселовский, Ю. А. К характеристике современной шведской литературы

// Образование. - 1909. - Книга 5. - С.57-77.

65. Владиславлев, И.В. Тетрадь для записи о прочитанных книгах. Пособие для учащихся и самообразования. Издание 4-е, дополненное. / И.В. Владиславлев. - М.: Наука, 1916. - 52 с.

66. Владиславлев, М. Успехи психологии за последнее время. Журнал Министерства народного просвещения. - 1874. - Том CLXXIV. - С. 153-175.

67. Водовозов, В.И. Древние языки в гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. - 1861. - Том CXI. - С. 105-120.

68. Водовозов, В.И. Заметки о состоянии английской литературы в

первую половину 1856 года. // Журнал Министерства народного просвещения. - 1856. - Том ХСII. - С. 62-64.

69. Водовозов, В.И. О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназий. // Журнал Министерства народного просвещения. - 1856. - Том ХСII. - С. 88-98.

70. Волкова, А. О чтении книг (перевод статьи из *Le Volume*) / Из иностранной жизни // Педагогический листок. - 1901. - Книга 1. - С.104-105.

71. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка // Педагогический листок. - 1901. - Книга 2. - С. 222-223.

72. Всероссийский съезд по педагогической психологии // Исторический вестник. - 1909. - Том СХVII. - С. 364-365.

73. Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве 27 декабря 1916 г. - 4 января 1917 г. (Доклады и резолюции) – М.: Печатня А. Снегиревой, 1917. - 63 с.

77. Вьюшкова, Л.Н. Совершенствование чтения на уроках русского языка // Русский язык в школе. - 1998 год. - № 1. - С. 3-8.

75. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.

76. Галабутский, Ю. К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях» // Русская школа. - 1892. - №4. - С. 98-99.

77. Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Татьяна Гелиевна Галактионова. - СПб, 2008. - 430 с.

78. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / 6-е изд. - М: УРСС Эдиториал, 2008. - 144 с.

79. Гац, И.Ю. Значение лингвофилософского наследия для развития теории обучения русскому языку в современной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2012. - № 1. - С.87-94.

80. Гогоцкий, С. С. О развитии чувствительных способностей в

педагогическом отношении // Журнал министерства народного просвещения. - 1854. - Том LXXXVIII. - С. 23-44.

81. Гричук, А.К. К вопросу о том, как приучить учащихся читать и говорить громко / Приложение к Циркуляру по управлению народными училищами Киевского учебного округа // Вестник воспитания. - 1897 г. - № 3. - С.17-39.

82. Гроссман, Г. Немецкая цензура в прошлом и настоящем // Образование. -1901. - №2. - С. 18-29.

83. Грот, Я.К. Стихи и проза для детского возраста [Текст] / Я.К. Грот. - Санкт-Петербург: тип. Министерства путей сообщения (Типография товарищества И.Н. Кушнерев и К°), 1903. - 189 с.

84. Грузинский, А. Литературные чтения и беседы в нашей средней школе // Образование. - 1897. - №2. - С. 45-54.

85. Дестунис, Г. Мысли о преподавании новогреческого языка. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. - Том СХ. - С.168-175.

86. Днепров, Э.Д. Очерки развития школы и педагогической мысли народов СССР. - М.: Педагогика, 1991г. - 481 с.

87. Довольщиков К. Об устройстве общественных библиотек и составлении их каталогов // Журнал Министерства народного просвещения. - 1858. - Том С. - С. 97-126; 129-155.

88. Домашевская, Е. Д. Библиотека для классных и внеклассных бесед. Вып. 1–3 (под ред. П. Н. Сакулина). - М: Сытин. 1914-1915. – 34 с.

89. Домашевская, Е.Д. О преподавании родного языка в младших группах воскресной школы - Москва: Тип. П. П. Рябушинского, 1912. - 16 с.

90. Живое слово. Книга для изучения родного языка. Часть II. / Составитель А.Я. Острогорский. 10-е стереотипное издание. - Пг: Издательство Тренке и Фюсно. 1916 г. - 138 с.

91. Ембулаева, Т.Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте // Русский язык в школе. - 1999. - № 4. - С. 12-14.

92. Запекина, Н.М. Проблема повышения эффективности чтения: история

и современность: Лекция по спецкурсу «Методика обучения рациональному чтению» для студентов 4-го курса дневного отделения ИБФ - Челябинск, 1998. - 48 с.

93. Зеленецкий, К.П. О художественно-национальном значении поэзии г. Пушкина. // Журнал Министерства народного просвещения. - 1854. - Том LXXXV. - С. 217-246.

94. Зельченко, В. В. От съезда к съезду: опыт Первого всероссийского съезда преподавателей древних языков (1911 г.) в современной ситуации [Электронный ресурс]. / В.В. Зельченко. URL: [//refdb.ru/look/2607453.html](http://refdb.ru/look/2607453.html) (дата обращения 18.07.2019).

95. Зигварт, Х. О моральных основах науки (перевод) // Вестник воспитания. - 1904. - №12. - С. 22-38.

96. Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1871 год. // Журнал министерства народного просвещения. - 1873. - Том CXLVI. - С. 1- 46.

97. Извлечение из протоколов педагогических советов учебных заведений Одесского округа. // Журнал министерства народного просвещения. - 1858. - Том XCIX. - С. 37-46.

98. Изгоев, А. С. Об интеллигентной молодёжи // Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. М.: Международная ассоциация деятелей культуры «Новое время» и журнал «Горизонт», 1990 г. - С. 97-125.

99. Ильинский, Л.К. К вопросу о чтении учащимися книг. Доклад, читанный на заседании Педагогического совета Казанской Ксенинской женской гимназии 11 сентября 1911 года. – Казань, Типолиитография Императорского Казанского университета. 1913. - 52 с.

100. Ипполитова, Н.А. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение / Н.А. Ипполитова. // Русский язык в школе. - 1999. - №1. - С.3-11.

101. Калмыкова, А. Чего недостаёт в нашем руководстве детским чтением // Педагогический листок. - 1916. - Книга 1. - С. 218-312.

102. Калмыкова, А. Что и как читать детям // Педагогический листок. - 1916. - Книга 2. - С. 203-223.

103. Капнист, П.А. Исторический очерк развития реального образования в Германии до восьмидесятых годов нашего столетия // Журнал министерства народного просвещения. – 1899 - январь. - С. 308-371.

104. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки: Теория образования. — Изд. 2-е, перераб. и расшир. [Электронный ресурс] / П.Ф. Каптерев. — Пг: Земля, 1915 г. 434 с. URL: //elib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915 (дата обращения 20.05.2018).

105. Каптерев, П. Ф. Из истории души. Очерки по истории ума. - СПб: Типография Училища Глухонемых 1890. - 256 с.

106. Каптерев, П.Ф. Народная школа и народный учитель в Швейцарии // Педагогический листок. 1901. Книга 4. - С. 461-474.

107. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей [Электронный ресурс] / П.Ф. Каптерев. URL: //dugward.ru/library/ kapterev_pf/ kapterev_p_f_ob_obchestvenno-nrav.html (дата обращения 20. 05.2018).

108. Каптерев, П. Ф. Общепедагогические идеалы в практике средней школы. Классицизм и реализм: История русской педагогики // Педагогика.1995. №6. - С. 69-83.

109. Каптерев, П. Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921 г.

№№ 9-12.

110. Кареев, Н. И. Идеалы общего образования. - СПб: тип. М.М. Стасюлевича, 1901. - 158 с.

111. Кареев, Н. И. Самообразование и чтение книг. // Литературное приложение к журналу «Нива». 1896. Книга 2. - С.312-327.

112. Каринцев, Н. А. Выставка детских книг. // Образование. 1909. Книга 5. - С. 54-56.

113. Кауфман, А.Е. За кулисами печати (Из воспоминаний старого журналиста). - СПб: РНБ, 2011. - 224 с.

114. Кирпичников, А. Н. О преподавании отечественного языка и словесности в немецких гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. - 1870. – Том СХ. - С. 66–80.

115. Ковалева, Е.В. Актуальные вопросы образования в педагогической печати на рубеже XIX–XX столетий // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. - № 2 (22). - С. 98-103.

116. Ковалев, А. Причины большей или меньшей работоспособности учителя

// Педагогический листок. - 1905. - Книжка 3. - С. 168-171.

117. Колесникова, О.И. Художественный модус языка и языковая компетенция ребёнка: дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.01. / Ольга Ивановна Колесникова. - Киров, 2006. – 434 с.

118. Колтоновская, Е.В. Самоценность жизни. // Образование. - 1909. - Книга 5. - С. 91-110.

119. Комиссия по вопросам семейного воспитания // Педагогический листок. - 1901. - Книга 2. - С. 367-371.

120. Комитет грамотности [Электронный ресурс] // Энциклопедия Санкт-Петербурга. URL: <http://www.encspb.ru/object/2804011432?dv=10000000000- &lc=ru> (дата обращения 07.02.2017).

121. Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/436739637> (дата обращения 11.09. 2018).

122. Коротаяева, Е.В., Сутырина, Т.А. Техника активного чтения // Русский язык в школе. - 2000. - №1. - С. 12-17.

123. Коротеева, И.Ю. Коллективное чтение // Литература в школе. - 2000. - №4. С. 12.

124. Короткова, Н.В. Системный подход к обучению чтению на уроках русского языка. [Электронный ресурс] / Н.В. Короткова. // Электронный научный журнал "APRIORI. Серия: Гуманитарные науки". - 2013. - №1. - URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/16> (дата обращения 15.06.2016).

125. Косман, Г. Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России // Журнал Министерства народного просвещения. - 1864. - Том CXI. - С. 73-99.

126. Критика / Сост. П.Ф. Каптерев // Образование. – 1901. - №2. - С.78-94.

127. Кудрявцев, С. Современная литература и воспитание // Педагогический листок. -1916. - Книга 6. - С.36-386; книга 7. - С.424-430.

128. Кузнецова, Т.А. Просвещение в Сибири на страницах сатирических еженедельных журналов рубежа XIX-XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2014. - № 2. - С. 146-149.

129. Кульман, Н.К. Методика русского языка. Для педагогических и учительских институтов, семинарий, для педагогических классов и для учителей низшей и средней школы. - СПб: Издание Я. Башмакова и Ко, 1912. - 89 с.

130. Лазарев, Ю.В. «Жгучий вопрос»: к проблеме «тетрадного» труда учителя-словесника (по журнальным публикациям конца XIX - начала XX века). // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2009. - № 25. - С. 120-130.

131. Лазарев, Ю.В. Преподаватели словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861-1864 гг.) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. - № 4. - С. 168-171.

132. Ланин, Б.Н. Литературное образование в XIX – начале XXI века. - М.: ВГНА, 2005. - 172 с.

133. Левитский, А. Опыт популяризации сочинений Пушкина среди грамотного народа // Педагогический листок. - 1905. - Книжка 2. - С. 122-134.

Ленский, А.И. Педагогические идеи Гербарта // Русская мысль. - 1901. №10. - С. 3-16.

134. Леонтьева, Н. О детском чтении // Образование. - 1905. - №11-12. - С. 111-141.

135. Леонтьев, А.А. Место психологии в современной науке о чтении. // Проблема социологии и психологии чтения. М: 1975. - С.39-46.

136. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. / А.Н. Леонтьев. // Известия АПН РСФСР. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1947. Выпуск 7.

137. Летние учительские съезды и курсы // Журнал министерства народного просвещения. 1873. CLXIX. - С. 30-49.

138. Литвинов, М. Совет педагога как совет доктора / / Педагогический листок. - 1872. - № 1. - С.1-9.

139. Максимов, И.Г. Заметки о чтении художественных произведений в народной школе // Русская школа. - 1897. - №1. - С. 94-103.

140. Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра народного просвещения. - Пг: Сенатское издательство, 1916. - 19 с.

141. Мизко, Н.Д. Педагогические заметки, по поводу статей, напечатанных в Морском Сборнике 1856 года. // Журнал министерства народного просвещения. - 1861. - Том ХСII. - С. 3-63.

142. Миллюков, П.Н. Очерки по истории русской культуры. – СПб: Издательство Сытина, 1896-1903 – Часть 2. Церковь и школа (вера, творчество, образование). - 365 с.

143. Миропольский, С.И. Детское чтение. Годы третьи и четвертые, издание Русской книжной торговли, под редакцией В.П. Острогорского // Журнал министерства народного просвещения. - 1783. - Том CLXIX. - С. 31-47.

144. Мысли академика И.И. Срезневского об изучении родного языка в детском возрасте (извлечение из публичных лекций) // Педагогический листок. - 1901. - Книга 1. - С. 68-77.

145. Налимов А. Обломов как педагогический тип // Образование. – 1901. - №1. - С. 28-37.

146. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. - 268 с.

147. Наркевич, Н.Ю. Формирование социальной активности школьников в условиях взаимодействия семьи и школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Юрьевна Наркевич. – Нижний Новгород, 2007. – 142 с.

148. Нарский, И.В. Российские интеллектуалы в роли миссионеров: инструментализация концепта «культура» либеральной оппозицией в России XIX – начала XX века // Вестник Пермского университета. - 2012 г. - № 2 (19). - С. 98- 114.

149. Недвецкая, М.Н. Педагогические условия активизации читательской деятельности подростков в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Марина Николаевна Недвецкая. Москва, 2003. – 248 с.

150. Об издании отдела классической филологии в виде приложения к Журналу министерства народного просвещения. // Журнал министерства народного просвещения. - 1873. - Том CLXIX. - С. 3-9.

151. Об испытании зрелости в 1875 году. // Журнал министерства народного просвещения. - 1875. - Том CLXXXVI. - С. 31-85.

152. Оболенский, Л.Е. Смех у детей, его происхождение, развитие, формы, причины и значение. Американский опыт Д. Селли. // Педагогический листок. - 1905. - Книжка 3. - С. 172-182; 261-266.

153. Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий, и к правилам о взысканиях. // Журнал министерства народного просвещения. - 1874. - Том CLXXIII. - С. 186-204.

154. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Итоги русской художественной литературы XIX века. - М: Типо-лит. товарищества И.Н. Кушнерева и К°, 1904-

1911.

156. Овсянников, Н.Н. Объяснительное чтение в народной школе. // Журнал Министерства народного просвещения. - 1877. - Том СХС. - С. 3. - С. 21-32.

155. О Первом Всероссийском съезде преподавателей русского языка средней школы // Свободное воспитание. - 1917. - № 4-5. - С.83-144.

156. О посылке молодых учёных за границу для усовершенствования в науках. Высочайшее повеление от 5 марта 1856 г. // Журнал Министерства народного просвещения. - 1856. - Том СХ. - С. 3.

157. Островский, А.Н. На всякого мудреца довольно простоты. // Пьесы. – М.: АСТ, 2019. - С. 227-318.

158. Острогорский, В.П. Детей воспитывает в чтении художник - человек и литератор // Педагогический листок. – 1895. - Январь. – С. 31-48.

159. Острогорский, В.П. О литературном образовании в наших средних учебных заведениях // Педагогический листок Санкт-Петербургских женских гимназий. - 1873. - №1. - С. 3-16.

160. Острогорский, В. П. Русские писатели в воспитательном отношении: Кольцов, Крылов, Пушкин // Педагогический листок. - 1872. - Книга 1. - С.10-17.

161. Острогорский, А.Н. Семейные отношения и их воспитательное значение.

// Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Выпуск 2: - Санкт-Петербург: Тип. Е. Евдокимова, 1898. - 67 с.

162. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. // Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. - М.: Флинта, Наука. 1998.

163. Первов, П. О свободном воспитании (по книге П. Вентцеля) // Педагогический листок. - 1905. - Книга 4. - С. 472-484.

164. Петровский, В.А. Активность // Краткий психологический словарь. / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». - 1998.

165. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни [Электронный ресурс]. / Н.И. Пирогов.

URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003564260#?page> (дата обращения 15.05.2016)

166. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс]. / Н.И. Пирогов. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000-52/st016> (дата обращения 15.07.2018)

167. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. / 2-е издание, исправленное и дополненное – М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 512 с.

168. Поздняков, А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: Учебное пособие. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. - 143с.

169. Поливанов, Л.И. В защиту литературных произведений как предмета изучения в средних учебных заведениях. // Циркуляр по Московскому учебному округу. - 1868. - № 1-4.

170. Поливанов, Л.И. Исторический очерк к 25-летию гимназии // Двадцати- пятилетие Московской частной гимназии, учреждённой Л.И. Поливановым, 1868-1893. – М, Тип. П. П. Рябушинского, 1893.

173. Попов, Д.И. «От разрушения к просвещению»: место культурно-просветительной работы в тактических установках партии кадетов в 1905– 1917 гг. // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». - 2014. - № 1 (1). - С. 20–27.

174. Потенция, А.А. Мысль и язык - 2-е издание. – М: Типография Адольфа Дарре, 1892. - 228 с.

175. Потенция, А.А. Язык и народность [Электронный ресурс]. / А. А. Потенция. URL: <http://genhis.philol.msu.ru/potebnya-a-ayazyk-i-narodnost/> (дата обращения 30.11.2019).

176.Потоцкий, С. П. Речь народного учителя на публичном акте (в Болградском городском четырёхклассном училище преподавателем этого училища 4 июня 1900 г. По случаю окончания 4 лет учёбы) // Педагогический листок. - 1901. - Книжка 1. - С. 78-91.

177.Пясковский, Н. Естествознание и этика // Педагогический листок. 1901. Книга 4. - С. 487-494.

178.Рамзаева, Т.Г., Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение. 1979. - 431 с.

179.Родзевич, С.И. Школа Демолена // Вестник воспитания. - 1900. – Декабрь. - С.224-228.

180.Родигина, Н.Н. «Кому просвещать Сибирь?»: вопросы образования на страницах российской журнальной прессы конца XIX - начала XX вв. // Сибирский педагогический журнал. - 2007г. - № 2. - С.176-184.

181.Родигина, Н.Н., Митрофанова, К.Н. «И вдруг она приблизилась к нам...»: образ Сибири в детских журналах конца XIX - начала XX вв. // Вестник Томского государственного университета. - 2015г. - № 6 (38). - С.5-9.

182.Романичева, Е.С. Об изменении состава и содержания учебных текстов и методического аппарата школьного учебника литературы // Человек читающий: homo legens-5. - Москва: Русская ассоциация чтения, 2013. - С. 40-55.

183.Росиев, П. Уроки бережливости // Педагогический листок. - 1905. - Книга 4.-С. 306-307.

184.Россолимо, Г. И. Психологические профили: Метод количественного исследования психических процессов в нормальных и патологических состояниях Ч. 1. - СПб: Тип. М.А. Александрова, 1910-1912. - 23 с.

185.Рубакин, Н.А. Избранное. В 2-х томах. Том 1. – М.: Книга. 1975. - 387 с.

186.Рубакин, Н.А. Какими способами распространять книги на Руси // Образование . – 1901. - №1. - С. 86-99.

187. Рубакин, Н.А. Этюды о русской читающей публике. – М.: Книга, 1975 г. - 224 с.
188. Рубинштейн, М.М. Идея личности как основа мировоззрения. - Москва, 1909. - 39 с.
189. Рузавин, Г.И. Логика и основы аргументации. Учебник для вузов. - М.: Проект, 2003. - 304 с.
190. Рыбаков, С.Н. Проблема обеспечения духовной безопасности в российской системе образования в эпоху либерализма (середина XIX-начало XX в.) // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. - 2011. - Вып. 3 (22). - С. 125–136.
191. Саввин, Н. Детская литература и журналистика в 1915 году. // Педагогический листок. - 1916. - Книга 1 - С. 3-23; книга 2 - С. 95-119.
192. Саломатин, П. Заметки по внешкольному просвещению // Педагогический листок. - 1916. - Книга 7. - С. 431-437.
193. Семенова, Л.А., Коновалова, Л.И. «Читать, воображать и преображать, чтобы творить самого себя» – технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе / Л.А. Семенова, Л.И. Коновалова // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2014. - № 4 (55). - С. 149-154.
194. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении. - Киев: Типография Котомина и К^о, 1882. - 7 с.
195. Скабичевский, А. Д. Важность идеалистической литературы для юношества // Педагогический листок. – 1895. - Январь-март. - С.3-15.
196. Скабичевский, А.М. Важный вопрос современного детского воспитания.
// Педагогический листок. - 1905. - Книга 1. - С. 1-8.
197. Скворцов, Н.А. Наша школа // Педагогический листок. 1905. Книга 1. - С. 57-76; книга 2. - С. 143-155; книга 3. - С. 212-225; книга 4. - С. 308-312; книга 5. - С. 386-396; книга 8. - С. 624-637.
198. Скворцов, Н.А. Признаки времён // Педагогический листок. - 1905.

Книга 8. - С. 594-602.

199. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и доп. / Т.В. Жеребило. - Назрань: Пилигрим, 2010.

200. Сметанникова, Н.Н. Грамотность, единственное или множественное число? (К вопросу о функциональной неграмотности) // Школьная библиотека. - 2004. - № 3. - С. 40-47.

201. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) - М: Школьная библиотека, 2005. - 512 с.

202. Солонина, П. Н. Записки по методике русского языка, составленные для учительских семинарий, учительских институтов и для учителей народных школ преподавателем Черниговской земской учительской семинарии П. Н. Солониною. – СПб: Типография А. М. Котомина, 1878. - 91 с.

203. Срезневский, И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Электронный ресурс] / И.И. Срезневский. URL: e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=46948693 (дата обращения 01.07.2017 г.)

204. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2005.

205. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения - М., Педагогика, 1991г. - 368 с.

206. Стоюнин, В.Я. Лекции профессора Срезневского [Электронный ресурс].

/ В.Я. Стоюнин. //Северная пчела. - 1860. - № 69. - URL: https://xn90ax-2c.xnp1ai/catalog/000200_000018_RU_NLR_DIGIT_109215/viewer/?page=443 (дата обращения 24.07.2019)

207. Стоюнин. В.Я. Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. [Электронный ресурс] / В.Я. Стоюнин. - СПб, Издательство М.М. Стасюлевича, 1869 г. URL: dlib.rsl.ru/viewer/01003582747#? (дата обращения 23.06. 2018).

208. Терентьева, Н.П. О воспитательных целях литературного образования // Филологический класс. - 2009. - №. 21. - С. 36-39.

209. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сергей Владимирович Тетерский. – Тамбов, 2004. – 337 с.

210. Тимофеева, А.А. История предпринимательства в России. – М.: Флинта, 2016г. - 268 с.

211. Тимофеев К. А. О направлении и единстве преподавания в гимназиях. // Журнал министерства народного просвещения. - 1856. – Том ХСII. - С. 200-214.

212. Тихеева, Л.И. Драматическая литература и театр в детской жизни. Реферат, читанный в заседании Библиографического отдела Педагогического музея. // Воспитание и обучение. - 1897. - №3. - С. 80–119.

213. Тихий, А.Н. «Часы рассказов» в школе // Педагогический листок. - 1916. - Книга 6. - С 345-356.

214. Тихомиров, Д.И. Обновление школьных программ по запросу времени // Педагогический листок. - 1905. - Книга 8. – С. 571-579.

215. Тихомиров, Д. И. Отчёт о летних педагогических курсах в г. Ромнах Полтавской губернии, читанный в Комитете грамотности, состоящем при Московском обществе сельского хозяйства, членом Комитета Д.И. Тихомировым. - Москва: Унив. тип. (Катков и К^о), 1870. - 54 с.

216. Тихомиров, Д.И. Уроки родного языка как средство для развития отвлечённого языка и мышления детей. Конспект беседы руководителя по русскому языку на пед. курсах в Вятке 1900г. // Педагогический листок. - 1901. - Книжка 1. - С. 25-35.

217. Толубеев, А. Несколько слов о литературных беседах учеников старших классов гимназии. // Гимназия. - 1893. - Кн. 3-5. - С. 171.

218. Трошин, А. Я. Психологические основы процесса чтения (По новейшим экспериментально-психологическим исследованиям). - СПб: Синод. тип., 1900. - 73 с.

219. Труды Первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях. Издание Педагогического Музея военно-учебных заведений. Под ред. П. В. Петрова и при содействии В. М. Пушина, С. А. Переселенкова и Г. Т. Синюхаева. - СПб: Типография М. М. Стасюлевича, 1904. - 434 с.

220. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды. - Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988. - 344 с.

221. Тулупов, Н. В. Среди журналов // Педагогический листок. - 1901. - Книга 2. С. 234- 242. Книга 4. - С. 495- 502. Книга 5. - С. 563- 623.

222. Уткин, А. В. Миссия учителя в социально-педагогической проблематике всероссийских съездов учителей (вторая половина XIX - начало XX века) // Историко-педагогический журнал. - 2011. - № 3. - С. 139-164.

223. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Год первый. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» / К.Д. Ушинский. // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т.: М.: Педагогика, 1974. Т. 2: Проблемы русской школы. - 438 с.

224. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К.Д. Ушинский. М: Учпедгиз, 1954 - Т.2: Вопросы обучения. - 734 с.

225. Фагэ, Э. Как читать. Издание 4-е. – М: Звезда Н. Орфенова. 1912. - 160 с.

226. Филонов, А. В. Русские учебники по теории прозаических сочинений // Журнал Министерства народного просвещения. Том СХ. - С. 2- 61.

227. Флит, Б. Международный конгресс по школьной гигиене (Письмо из Германии) // Педагогический листок. - 1905. - Книга 2. - С.135-141.

228. Флит, Б. Письмо из Германии // Педагогический листок. - 1905. - Книга 5. С. 339-350.

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

230. Хроника / Сост. Каптерев П.Ф. // Образование. – 1901. - №1 - С. 43-62. №8 -С. 53-59.

231. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. URL: <http://www.eidos.ru/journal>

/2002/0423.htm (дата обращения 21.05.2016)

232. Цабель Н.Е. О народном образовании // Журнал Министерства народного просвещения. - 1858. - Том ХСІХ. - С. 229-240.

233. Царева, Е.В. Влияние периодической педагогической печати на развитие системы профессионального образования народных учителей в России: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Вячеславовна Царева. – Нижний Новгород, 2010. – 160 с.

234. Чертов, В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. 2-е изд., доп. - Москва: Прометей, 2013. - 245 с.

235. Чехов, Н.В. Введение в изучение детской литературы. - Москва: Т-во И.Д. Сытина, 1915. - 80 с.

236. Чехов, Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. [Электронный ресурс]. / Н.В. Чехов. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/chehov_narodnoe-obrazovanie_1912 (дата обращения 24.06. 2016)

237. Чулицкий, В. М. Первый съезд преподавателей русского языка в кадетских корпусах и военных училищах // Журнал министерства народного просвещения. – 1904. – Том ССХ - С. 94-106.

238. Шереметевский, В. П. Сочинения. – М.: Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1897. - 329 с.

239. Школа, литература, жизнь. Новые программы словесности и истории в бклассах мужских гимназий. // Вестник воспитания. - 1904. - №12. - С. 3-69.

240. Школьникова, М. В. Реализация идеи развития детей в учебных книгах и опыте народной школы России второй половины XIX - начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мария Владимировна Школьникова. - Москва, 2004. – 181 с.

241. Шулекина, Ю.А. Алгоритмы мозговой деятельности как основа психолого-педагогических технологий обучения чтению в норме и патологии

Доклады Научного совета по проблемам чтения. // Reports of the scientific council on reading / под ред. В. А. Лекторского. – Москва, 2014. - 197 с.

242. Энциклопедия профессионального образования под ред. С.Я. Батышева [Электронный вариант]. URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/193686-66-enciklopediya-professionalnogo-obrazovaniya-pod-red-batisheva-elektronniy-variant-enciklopediya-izdavalas-1998-m.php> (дата обращения 12.04.2020).

Источники на иностранном языке

243. Allington R.L. What Really Matters for Struggling Readers: Designing Re-search-Based Programs [Электронный ресурс] / Richard L. Allington. URL: <http://www.philadelphia.edu.jo/external/home/14-education/33934-what-really-matters-for-struggling-readers-designing-research-based-programs-by-richard-l-allington.html> (дата обращения 29.04.16)

244. Developing Reading Activities [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/developread.htm> (дата обращения 23.04.16)

245. Developing students' reading skills [Электронный ресурс]. URL: uacs.edu.mk (дата обращения 23.04.16)

246. Activities for Reading and Writing Fun [Электронный ресурс]. URL: <http://www.readingrockets.org/article/25-activities-reading-and-writing-fun>. (дата обращения 23.04.16)

227247. Gallagher, K. Readicide [Электронный ресурс]. / K. Gallagher. URL: <http://elaok-teachers.com/readicide/> (дата обращения 25.04.16)

248. Donna Месса. Every Teacher, Every Day: What Teachers Need to Implement Effective Reading Instruction [Электронный ресурс]. / Donna Месса. URL: <http://www.readingrockets.org/article/every-teacher-every-day-what-teachers-need-implement-effective-reading-instruction> (дата обращения 23.04.16)

249. Miller, D. Cultivating Wild Readers [Электронный ресурс]. / D. Miller. URL: <http://www.goodreads.com> (дата обращения 08.05.16).

250. Mudge, A. Report in School Committee on the high school education of boys Boston, 1870 [Электронный ресурс]. / A. Mudge. URL: <https://www.loc.gov/item/ltf91049681/> (дата обращения 23.08.2019)

251. The Bookworm: An illustrated literary and bibliographical review. - Vol.1-. - London, 1866 - 1870, №9. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/descriptionofrat00warded> (дата обращения 23.08.2019)

252. Types of Reading in ESL [Электронный ресурс]. URL: <https://educationalresearchtechniques.com/category/english/reading-comprehension> (дата обращения 23.08.2019)

253. Ward, E. G. The rational method in reading; an original presentation of sight and sound work ... by Edward G. Ward. Manual of instruction for the use of teachers. New York, Boston [etc.] Silver, Burdett & company, c1894. [Электронный ресурс]. / E. G. Ward. URL: <https://archive.org/details/descriptionofrat00warded> (дата обращения 13.08.2018).