

Нагибина Ольга Валерьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

***Аннотация:** в главе на основе анализа документов и архивов, отражающих тенденции развития среднего образования в России второй половины XIX – начала XX века, представлена характеристика педагогической системы данного периода с учетом следующих компонентов: цель, содержание, объект и результат педагогического воздействия.*

***Ключевые слова:** среднее образование, система, личностный образец, развитие, содержание образования.*

***Abstract:** based on the analysis of documents and archives reflecting the trends in the development of secondary education in Russia in the second half of the 19th – early 20th centuries, the chapter presents a characteristic of the pedagogical system of this period, taking into account the following components: purpose, content, object and result of pedagogical influence.*

***Keywords:** secondary education, system, personal pattern, development, content of education.*

Любые изменения современной системы образования должны предполагать не отрицание имеющегося, а его обновление, включение нового в оправдавший и доказавший свою эффективность накопленный опыт. В связи с этим особую актуальность приобретает анализ тенденций развития отечественного образования, так как основные направления реформирования школы должны отражать связь между школой прошлого и настоящего. Исследование минувшего дает возможность предвидеть основные тенденции развития в будущем, что в полной мере относится и к вопросам образования.

Среднее (общее) образование в силу своей значимости для личностного и профессионального становления человека не раз подвергалось значительным

преобразованиям, являлось объектом как государственной политики, так и педагогических дискуссий. Поиск путей развития системы образования, реформирование средней школы во второй половине XIX – начале XX века подчеркивает актуальность обращения именно к этому историческому этапу: изучение процесса такого развития в данный период обогащает современную науку знаниями о механизмах модернизации и её результатах.

Изучение специфики процесса развития предполагает выявление системных характеристик изменяющегося объекта. Анализируя процесс развития среднего образования, рассмотрим педагогическую систему соответствующих учебных заведений с последующими изменениями ее компонентов.

На формирование системы средних учебных заведений большое влияние оказала дискуссия, развернувшаяся по поводу проектов Устава средней общеобразовательной школы (проекты 1860, 1862, 1863 годов). При обсуждении были поставлены важнейшие вопросы, касающиеся состояния и развития среднего образования. Разнообразие мнений при обсуждении проектов во многом объясняется отсутствием единства в вопросах о цели общего образования – системообразующем компоненте педагогической системы – и путях ее достижения, а, следовательно, и типов учебных заведений среднего звена, результатов их деятельности.

На этот факт обращал внимание В.Я. Стоюнин: «Наши средние школы называются общеобразовательными. С этим прилагательным они противопоставляются школам специальным. Но в наших понятиях, кажется, не проведена между ними ясная черта; отсюда у нас является часто смешение понятий вместе с недоумением, что принять за предмет общеобразовательный и что – за специальный» [5; с. 203].

Рассматривая программы средних школ, В.Я. Стоюнин выражал сомнение в том, что понятие цели общего образования оказывается выясненным, так как «эти кабинетные произведения составлены без всякой общей идеи», по ним трудно вывести понятие о человеке, получившем общее образование. Программы отличаются количеством часов на географию, историю, математику, физику

и разных других предметов вместе с некоторыми иностранными языками, местом классических языков среди школьных предметов. «Значит, цели общего образования не одни и те же; а в таком случае и общее образование делится также на специальности... и, следовательно, общее о нем понятие еще не выработалось» [5; с. 203]. Отсюда и особенности преподавания: «Каждый преподаватель, считающийся специалистом по своему предмету, старается передать своим ученикам как можно больше сведений в интересах своей науки; но у него нет той общей идеи, которая бы удерживала его в строгих пределах, определенных разрешенным вопросом, что нужно для общего образования» [5; с. 204].

Новые социально-экономические условия требовали учета запросов в получении образования каждого, независимо от его сословного происхождения. Поэтому классического образования (ориентированного на личностный образец дворянина) становилось недостаточно. Различные представления о цели образования приводили к изменениям содержания образования. Не случайно, мнения современников, представленные в периодической печати и педагогических сочинениях, разделились: одни выступали за параллельное существование средних школ двух различных направлений – классического и реального (П. Басистов, Р. Орбинский, Н.И. Пирогов, Ф. Толь), другие – за единую общеобразовательную школу: классическую (А. Тимофеев), реальную (Я. Вейнберг) или школу, дающую широкие знания в области естественных и гуманитарных наук (В.И. Водовозов, Н.А. Добролюбов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский) [4, с. 166–240].

«Я хорошо знаю, – отмечал Н.И. Пирогов, – что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества» [7; с. 61]. При этом ученый предостерегал от прагматичного подхода к знаниям, признавая, что современное общество нуждается не только в специальном образовании, но и в общечеловеческом. Каждый человек, прежде чем получить специальную подготовку, должен пройти ступень общечеловеческого воспитания, которая как раз и обеспечивает подготовку из каждого учащегося истинного человека независимо от того, какой специальный путь он изберет в

жизни. «Не спешите с вашей прикладной реальностью, – писал Н.И. Пирогов. – Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать... Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» [7, с. 66].

Тем не менее, по мнению Н.И. Пирогова, уже в средней школе, основу которой должно составлять общее образование, необходимо сосуществование двух направлений. Он критиковал многопредметность представленных на обсуждение проектов и предлагал создание классических и реальных гимназий, показывая специфику их целей: цель классической гимназии – приготовление юношей к поступлению в университеты, где занятия науками составляют главное содержание учебной работы, реальной – приготовление к практической жизни тех, кто по своим способностям или материальным возможностям не может посвятить себя изучению наук в течение длительного времени. Такое разделение вызвано и необходимостью считаться со склонностями детей (к гуманитарным или реальным знаниям).

Оба типа школ должны были давать «общечеловеческое образование», которое, по мнению Н.И. Пирогова, обязательно гуманитарное и классическое. Он приписывал «высшую образовательную силу глубокому изучению двух древних языков (латинского и греческого), языка отечественного, математики и истории», то есть тех предметов, которые и составляли основу учебного курса классических гимназий. Он писал, что вековой опыт с достаточной убедительностью доказал, «...изучение этих наук одно и само по себе уже достаточно образует и развивает дух человека, приготовляя его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин». Чтобы в большей мере приблизить реальные школы к потребностям жизни, Н.И. Пирогов допускал введение в небольшом объеме преподавания некоторых специальных предметов, выбор которых определялся местными потребностями [4, с. 67]

Сторонники классицизма (А.Н. Робер, А. Тимофеев) [4, с. 186, 184] отказывались от реальных гимназий в пользу классических. По их мнению, цель

гимназии состоит не в том, чтобы сообщить определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить умственные способности учащихся, пробудить самостоятельность. Средствами достижения этой цели служат главным образом греческий и латинский языки, и, во-вторых, отечественный язык и математика. То есть то, что составляло основу учебного курса классической гимназии [4, с. 166–240].

Защитники реальной школы определяли цель общего образования как вооружение учащихся определенным, возможно более широким объемом общепользовных знаний, не отрицая при этом важности и необходимости умственного развития учащихся в процессе изучения естествознания, математики, русского языка.

За единую общеобразовательную школу, обеспечивающую разностороннее естественнонаучные и гуманитарные знания, выступал К.Д. Ушинский [7]. Ведущее место среди других предметов, преподаваемых в общеобразовательной средней школе, он отводил родному языку [8].

По мнению В.Я. Стоюнина, средняя школа должна давать такое образование, «которое имело бы в виду жизнь, облегчало бы ее, ставило бы человека в более правильные отношения и к природе, и к обществу». Для достижения же этой цели школа должна иметь идеал: «Просвещенный человек не тот, у кого много несвязанных познаний или таких, которые составляют одну какую-нибудь специальность, а тот, кто через научные познания развил в себе высшие понятия, которые определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко всему окружающему, то есть к природе и обществу». В данном процессе велика роль самообразования: школа вызывает стремление к идеалу и предоставляет каждому в дальнейшей жизни вырабатывать свой идеал в связи с деятельностью, какую он себе изберет [5; с. 208]. При этом формальное развитие ума должно быть только одним из средств в стремлении к идеалу просвещенного человека: «Как ни будь развит ум с формальной стороны, но, не опираясь на точные научные познания о жизни природы и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни» [5; с. 212].

Таким образом, представители педагогической мысли, реагируя на изменившийся социальный заказ, новые социально-экономические условия, потребности личности предлагали разные пути преобразования средней школы: расширение содержания, совмещение общего и профессионального образования, совершенствование методов и приемов обучения. В ходе дискуссии особое внимание было уделено понятию «общее образование», на основе которого могла осуществляться специализация, профессиональная подготовка.

Результатом обсуждения проектов, стало принятие «Устава гимназий и прогимназий» 1864 года. Анализ данного документа позволяет утверждать, что он обеспечил создание системы средних учебных заведений, включающей взаимосвязанные компоненты: цель, объект, субъект, содержание, средства, результат педагогического воздействия.

По Уставу были установлены следующие типы мужских гимназий: классическая гимназия с двумя древними языками, классическая гимназия с латинским языком, реальная гимназия без древних языков. Выбор того или иного типа должен быть осуществлен «сообразно местным условиям в тех или иных потребностях» [6, с. 167].

Цель педагогического воздействия (системообразующий фактор) определена следующим образом: «доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование» и вместе с тем служить «приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища» [6, с. 167]. Данный документ узаконил общеобразовательный характер средней школы. Таким образом, две важнейшие характеристики среднего учебного заведения – общее образование и преемственность с высшим учебным заведением – продолжают традицию гимназий, созданных по Уставу 1804 года. Отметим, что целью образования в «Предварительных правилах народного просвещения» 1804 года являлось «нравственное образование граждан соответственно обязанностям и пользам каждого состояния» [3, с. 402].

По Уставу 1864 года гимназия объявлялась всесословной, общедоступной. «По различию предметов, содействующих общему образованию, и по различию

целей гимназического обучения» гимназии разделяются на классические и реальные» [6, с. 168]. Данные цели в уставе не указаны.

В гимназиях предполагались должности директора, его помощника по учебно-воспитательной части – инспектора, преподавателей и воспитателей (субъект педагогического воздействия). Важно, что для получения данных должностей обязательно было иметь специальное педагогическое образование («одобрительные аттестаты об окончании полного университетского курса и свидетельства о выслушании особого педагогического курса») [6, с. 170]. Ранее это требование не было обязательным.

В обязанности воспитателя входили: «ближайший надзор за воспитанниками в рекреационное время», «помощь начальству гимназии в наблюдении за успехами и нравственностью учащихся» и замещение учителей. Необходимо обратить внимание на то, что классные наставники, должность которых была введена в 1835 году, имели лишь начальное образование и играли, в основном, роль надзирателей, поэтому не пользовались уважением среди учеников. По Уставу 1864 года обязанности воспитателя могли быть распределены между учителями. Введение такой должности способствовало сближению процессов обучения и воспитания, выработке единых требований к учащимся.

«Для более верного и всестороннего обсуждения вопросов, относящихся преимущественно к учебной и воспитательной части гимназии, и для совокупного наблюдения за исправностью материальной части сих заведений, состоят при них педагогические советы» [6, с. 174].

Обсуждению и окончательному решению педагогического совета подлежал широкий круг вопросов: прием и перевод учеников, освобождение недостаточных учеников от платы за учение, назначение пособий, стипендий, наград, рассмотрение и одобрение программ преподавания по каждому предмету, рассмотрение годовичных отчетов, правила о взысканиях, распределение внеклассных занятий воспитанников пансиона, все постановления о порядке преподавания и воспитания, которые не могут быть определены в Уставе [6, с. 175]. Ряд вопросов подлежал обязательному утверждению высшего

начальства: выбор учебных пособий, определение размера платы за учение, отступления от нормального устройства учебной части и другие. В целом деятельность средних учебных заведений строго регламентировалась, но данным уставом были заложены основы коллективного руководства школой.

«В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания». «В первый класс гимназии и прогимназии принимаются дети, умеющие читать и писать по-русски, знающие главные молитвы и из арифметики – сложение, вычитание и таблицу умножения. При сем наблюдается, чтобы в первый класс поступали дети не моложе 10 лет» [6, с. 168]. Такая характеристика объекта педагогического воздействия показывает, что данный устав освободил среднюю школу от ориентации ее деятельности на одно из сословий – дворянство.

Обучение в гимназии являлось платным. Прилежные и примерные в поведении дети бедных родителей могли быть освобождены от платы (число освобожденных – не более 10% общего числа учащихся). Возможность освобождать от платы была использована в практике средних учебных заведений для увеличения в своем составе представителей беднейших сословий.

Содержание педагогического воздействия определялось учебным планом [6, с. 458]. Учебные планы по «Уставу гимназий и прогимназий» 1864 г. план определили разные пути получения общего образования. В классической гимназии древние языки занимали 1/3 учебного времени, соответственно, на остальные 9 предметов приходилось оставшееся время. Поэтому многие дисциплины, имеющие общеобразовательное значение, занимали в учебном плане незначительное место (например, на естествознание отводилось всего 6 часов). В учебном плане реальной гимназии, за счет исключения древних языков, некоторые общеобразовательные предметы представлены большим количеством часов (математика, физика, естественная история, химия).

Таким образом, многообразие мнений по поводу цели общего образования нашло отражение и в содержании образования средней школы: защитники классицизма отстаивали место древних языков в гимназии; действительно полез-

ные для практической жизни знания (о необходимости которых говорили сторонники реальной школы) можно было получить в реальной гимназии (родной язык, естествознание, математика, физика, новые языки).

Обобщение архивных и опубликованных материалов, касающихся изучаемого периода показывают, что причины сосуществования различных направлений общего среднего образования заключаются в следующем. Исторически классическое образование было закреплено за средней школой, что связано с сословным делением общества. Данный подход к формированию среднего образования не был устранен Уставом 1864 года, несмотря на закрепленные в нем общедоступность и всесословность. Учебный план реальной гимназии наиболее соответствовал сложившимся условиям и общеобразовательному характеру средней школы, так как включал знания не только необходимые для тех, кто планировал продолжение обучения в университете, но и для тех, кто не стремился к этому.

В Уставе зафиксировано обязательное наличие в гимназиях средств педагогического воздействия. Каждая гимназия должна была иметь, во-первых, библиотеку, состоящую из книг, необходимых учащимся и учителям и одобренных Министерством народного просвещения и Синодом. Во-вторых, набор необходимых пособий по естествознанию, географии, математике, рисованию и другим предметам, в-третьих, специально оборудованный физический кабинет, а в реальной гимназии и химическую лабораторию, в-четвертых, гимнастические снаряды и музыкальные ноты. Важно, что на уровне Министерства народного просвещения решался вопрос о создании определенной образовательной среды в средних учебных заведениях, следствием чего явилось наличие библиотек и специальных кабинетов.

Окончившим гимназии (результат педагогического воздействия) при приеме на гражданскую службу отдавалось предпочтение перед теми, кто не обучался в гимназиях или равных им учебных заведениях. По выслуге установленных законом сроков они производились в первый классный чин без всяких испытаний. Окончившие с особым отличием и награжденные медалями пользова-

лись правом поступления на гражданскую службу, независимо от происхождения, с чином XIV класса. Выпускники классических гимназий имели право поступить в университет, реальных гимназий – в высшие специальные училища [6, с. 179]. Предполагалось, что правила испытания учеников по окончании курса учения, составляются на основании мнений педагогических советов всех гимназий округа, попечительским советом и утверждаемой попечителем учебного округа [6, с. 172].

Анализ Устава 1864 года позволил выявить компоненты педагогической системы средних учебных заведений. Целостность данной системы обеспечивалась единой целью (системообразующий фактор) и принципами, заложенными в характеристиках компонентов (общедоступность, всесословность, государственно-общественный характер управления). Цель данной педагогической системы определяет характеристику компонентов системы. Созданная педагогическая система удовлетворяла требованиям, высказанным в процессе обсуждения проектов. В учебных планах определенное место занимали и древние языки, и предметы естественно-математического цикла. Но параллельное существование различных направлений среднего образования не позволило выработать единую цель общего среднего образования. И вопрос о его результатах остался открытым.

Под влиянием общественного мнения определенное место в системе среднего образования начинало занимать среднее женское образование, основанное на тех же принципах – всесословности, доступности. Однако по содержательному наполнению программы женских средних учебных заведений уступали программам мужских образовательных учреждений. Латинский, древнегреческий, французский и немецкий языки не являлись обязательными для изучения предметами, что препятствовало поступлению женщин в высшие учебные заведения. Но возможность профессиональной подготовки (педагогической), сделала данные учебные заведения востребованными.

Характеризуя системообразующие связи развития, отметим, что в данной системе были заложены условия для ее саморазвития: элементы государствен-

но-общественного управления (наделение педагогических советов широкими полномочиями), привлечение общественности к решению школьных вопросов (выборы почетного попечителя). Поступательное развитие данной системы в целом было обеспечено и общественным влиянием на педагогическую систему средних учебных заведений в сложившихся конкретно-исторических условиях.

Во второй половине XIX – начале XX века созданная система претерпевала значительные изменения. После покушения на царя (1866 год) реакционная деятельность правительства была направлена на среднюю школу. Мотивы, обусловившие приоритет средней школы в системе школьных контрреформ, начавшихся после покушения на царя, состояли в следующем. Во-первых, к 1866 году массовая начальная народная школа еще только начинала свою деятельность. Во-вторых, «средняя школа была орудием массового идеологического воздействия», так как в 1865 году число учащихся только в мужских гимназиях и прогимназиях составляло 31400, тогда как в университетах – лишь 4125 [1, с. 115]. В-третьих, она готовила студентов университета, которые составляли основной контингент революционного движения. В-четвертых, средняя школа, объявленная в 60-х годах всесословной, являлась слишком широким каналом проникновения демократических элементов в среду привилегированных классов, что угрожало политической стабильности страны.

«Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» 1871 года узаконил классическую гимназию как основной тип среднего учебного заведения, открывающего доступ в университет. Хотя в XIX веке за развитием географических и астрономических знаний последовало развитие математики и физики, а затем развитие биологических наук, среднее образование преимущественно оставалось гуманитарным. Ведущими предметами учебного курса гимназий признавались древние языки. Им отводилась большая часть учебного времени: на латинский язык – 49 часов, на греческий – 36. На математику было выделено 37 часов, на географию – 10. При чем латинский язык начинался в первом классе при 8 часах, в то время как на русский язык в этом же классе давалось 4 часа, во втором классе на латинский язык – 7 часов, а

на русский язык – 4 часа, греческий язык начинался в третьем классе при 5 часах, в то время как на русский в этом классе давалось 4 часа. Уменьшено число часов на историю, рисование, черчение, чистописание, словесность. Естествознание являлось необязательным.

Анализ данных изменений показывает, что высказанные в ходе дискуссии 60-х годов идеи передовых русских педагогов, ставивших вопрос об общем среднем образовании, выступавших за обновление содержания образования в школе, за сближение его с жизнью, за введение в учебный курс предметов естественнонаучного, так называемого реального цикла за счет сокращения преподавания древних языков, не были учтены. Классическое направление средней школы выражалось в увеличении учебных часов на древние языки.

Педагогическая идея классического образования, в основу которого положено изучение латинского и греческого языков и античной литературы, отнюдь не была реакционной. Однако в конкретных условиях русской жизни середины XIX века и в практической реализации ведомством просвещения классицизм приобрел реакционную окраску, так как считался одним из главных орудий пресечения свободомыслия учащейся молодежи. Сложность изучения древних языков, отнимающего много времени и сил, большое количество письменных работ, состоящих в переводах, призваны были предотвратить пробуждение гражданского самосознания русского юношества, превратить среднюю школу в школу сословную и стать фильтром на пути разночинной молодежи в университет [1, с. 112].

Гимназия была не традиционной общеобразовательной классической школой в ее европейском понимании, а специальной, «филологической» школой, имеющей четкую профессиональную ориентацию – подготовка чиновничества и, кроме того, выполняющей реакционные политические задачи, не связанные с реализацией потребностей в широком общем образовании. Это делало классическую гимназию своеобразным специальным учебным заведением.

Кроме того, новый Устав предусматривал увеличение срока обучения в гимназиях на два года. Вводился подготовительный класс, курс седьмого клас-

са распределялся теперь между седьмым и восьмым классами, в результате чего учащаяся молодежь на один год дольше подчинялась ежедневному контролю. Усиливалась административная власть директоров гимназий, и сокращались права педагогических советов, лишенных возможности обсуждать программы, учебники, методы преподавания. Если ранее школа действовала на основе программно-инструкторских материалов, разрабатываемых на местах при учебных округах, то теперь же педагогический совет действовал на основе общегосударственных программ, циркуляров. Вводился институт классных наставников, важнейшей функцией которого был надзор. Централизация, регламентация сократили возможности саморазвития педагогической системы средних учебных заведений.

В 1872 году реальные гимназии упразднялись в соответствии с «Уставом о реальных училищах». Цель реальных училищ, как было определено в Уставе, заключалась «в доставлении учащемуся юношеству... общего образования, приспособленного к практическим потребностям и к приобретению технических познаний» [3; с. 252]. Как можем видеть, такая формулировка цели противоречит понятию «общее образование», так как ориентирует на определенное применение полученных знаний в практической деятельности, лишая тем самым выпускника самостоятельного выбора.

В соответствии с целью в реальных училищах устанавливался шестилетний срок обучения (в отличие от реальных гимназий, где срок обучения был семь лет), пятый и шестой классы, разделялись на два отделения: основное, то есть общеобразовательное, и коммерческое. При основном отделении разрешалось создавать дополнительный класс с тремя отделениями: общим, предназначенным для подготовки учащихся в высшую специальную школу, механико-техническим и химико-техническим. Но дополнительный класс, открывавший доступ учащимся реальных училищ в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения, существовал далеко не во всех училищах. В 1882 году, то есть через десять лет после учреждения реальных училищ, из

79 училищ располагало дополнительными классами только 50 [1, с. 135]. При выборе отделения должны были учитывать местные условия.

Ориентацией на практическую деятельность определялось содержание образования. Оно отличалось от гимназического отсутствием в учебном плане древних языков, большим количеством часов, отводимых на изучение математики, физики, химии, естествознания, новых языков. Русский язык, литература, история преподавались в реальных училищах в тех же объемах, что и в классических гимназиях. В учебном плане реальных училищ (так же как и классической гимназии) немного времени отводилось на важнейшие общеобразовательные предметы – естественную историю, географию и историю. Следовательно, реальные училища давали в большем объеме знания, необходимые в сложившихся конкретно-исторических условиях.

Таким образом, созданная в начале изучаемого периода педагогическая система средней школы приобрела направленность к дифференциации обучения. Различные цели, содержание образования в различных типах средних учебных заведений предопределяли дальнейший профессиональный путь выпускника. Результатом данного процесса стала утрата общеобразовательного значения реальными училищами (они становились специальной школой) и приобретение гимназией статуса единственного и привилегированного типа среднего общеобразовательного учебного заведения. В то же время изменения в содержании гимназического образования свидетельствуют о ее филологической специализации.

Кроме того, за время существования гимназии проявлялась сословная тенденция школьной политики: повышение платы за учение в конце 60–70-х годах (к концу 70-х годов эта плата возросла более чем в два раза, составляя в гимназиях в среднем 27 рублей в год, что практически закрывало путь в учебные заведения детей из необеспеченных слоев общества), построение структуры средней школы по «сословно-фильтрующему» принципу (классические гимназии должны были фильтровать будущий контингент университетов, реальные училища – принимать представителей средних сословий, пропуская в высшую

специальную школу только тех, кто окончил седьмой, дополнительный класс, который существовал далеко не во всех училищах), ограничение доступа в средние учебные заведения детей несостоятельных родителей (циркуляр 1887 года ограничивающий прием детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников), закрытие подготовительных классов, которые излишне облегчали детям этих сословий доступ в гимназии и далее в университеты (к январю 1889 года осталось только 150 подготовительных классов из 247 существовавших в 1886/1887 учебном году).

В результате общее число учащихся в гимназиях и прогимназиях в 1887/1888 учебном году сократилось по сравнению с предыдущим годом на 16%. Существенно изменился и социальный состав гимназистов: в 1894 году по сравнению с 1886 годом среди учащихся гимназий и прогимназий число детей дворян и чиновников возросло на 6,7%, детей городских сословий в составе средней школы стало меньше на 4%, детей сельских сословий – на 2% [1, с. 123].

Итак, педагогическая система на протяжении изучаемого периода подверглась значительным преобразованиям. Изменение ее компонентов приводило к изменению системы в целом. Контрреформой 1871–1872 годов были затронуты важнейшие принципы созданной ранее системы средней школы (бессословность, общедоступность, государственно-общественный характер управления). Возможности развития (системообразующие связи) не были реализованы в изучаемый период. Уже в Уставах 70-х годов не были учтены результаты педагогической дискуссии и потребности сложившейся в стране ситуации, что затруднило поступательное развитие среднего образования.

Характеристика среднего образования второй половины XIX – начала XX века как системы показывает взаимосвязь ключевых компонентов: цели, содержания, объекта и результата педагогического воздействия. Данный исторический период наглядно демонстрирует как системообразующий фактор – цель образования – влияет на каждый компонент системы: содержание, объект и результат педагогического воздействия. Для определения цели среднего образования об-

суждались ориентация на дворянский или мещанский личностный образец, последующая профессиональная деятельность и даже влияние среднего образования на удовлетворенность жизнью, самооценку человека, его систему ценностей, представление о мире, общая идея о человеке, получившем общее образование. Цель фиксировалась документально и влияла на содержание образования, которое менялось в разных типах школ, а также с учетом местных условий, на подготовку учителей и наставников, на будущую судьбу выпускника.

Список литературы

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – нач. XX вв. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина. – М.: Педагогика, 1991. – 354 с.
2. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М: Издательство АПН РСФСР, 1953. – 450 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – В 2 т. Т. 2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
4. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В.З. Смирнов. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. – 311 с.
5. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
6. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. – Т. XXXIX. – Отделение второе. – СПб.: Типография II Отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1867. – С. 171–179.
7. Ушинский К.Д. Защитникам классических гимназий / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений в 11 т. – Т. 3. – М.; Л.: Изд-во АПН, 1952. – С. 298–306.
8. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений в 11 т. – Т. 2. – М.; Л.: Изд-во АПН, 1952. – С. 554–575.

Нагибина Ольга Валерьевна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», Россия, Вологда.
