

---

---

М. Н. Ветчинова, П. В. Герасенкова

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА в 90-е годы XIX в. — в начале XX в.

Статья поступила  
в редакцию в марте  
2011 г.

*На рубеже XIX–XX вв. была предельно точно обозначена цель преподавания иностранного языка — изучение культуры иного народа. Рассматриваются факторы, способствующие росту профессионального мастерства и педагогической культуры учителей иностранного языка, а также условия совершенствования их знаний и творческих способностей. Приводятся высказывания известных языковедов, передовых учителей иностранного языка, общественных деятелей данного исторического периода о возможных путях повышения квалификации учителя иностранного языка.*

## Аннотация

---

**Ключевые слова:** учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, культура, менталитет, натуральный метод обучения.

В эпоху реформ и модернизаций особенно отчетливо прослеживается зависимость качества образования молодого поколения от профессиональной подготовки педагога, который должен обладать творческим мышлением, иметь современные знания, владеть новейшими технологиями обучения.

С расширением сфер международного взаимодействия, увеличением информационных потоков растут требования к специалистам, знающим иностранные языки. В связи с этим повышается значимость качества профессиональной подготовки учителей иностранных языков, ведь от их знаний и умений в значительной степени зависит квалификация будущих специалистов, владеющих иностранными языками, столь необходимых для дальнейшего экономического, политического, социального и культурного развития нашей страны.

В эпоху реформирования системы образования всегда представляют большой интерес «уроки истории», в нашем случае — те времена, когда знание иностранного языка было мерилом образованности, свидетельствовало о культурном уровне человека.

Важно понять, кто же были те люди, которые давали основательное языковое образование русской интеллигенции. Более того, некоторые идеи о профессионально-педагогической подготовке учителя иностранного языка, выдвинутые и воплощенные более века назад, не потеряли своего значения и для современной системы подготовки учителей.

Еще в начале XX в. М. Фот назвал учителей иностранных языков «скромными посредниками» между учениками и современными культурными странами в деле сближения народов и «водворения вечного мира между ними» [Фот, 1902. С. 183].

Предназначение учителя виделось не только в том, чтобы научить иностранному языку, ему вменялось в обязанность знакомить учеников с культурой страны изучаемого языка, чтобы они прониклись духом другого народа. И хотя эта цель изучения иностранных языков не отражалась в гимназических программах, передовые педагоги, языковеды солидарно высказывали ее на страницах периодических изданий. Так, Г. Книпер отмечал, что общее образование при обучении иностранным языкам должно достигаться в результате ознакомления с культурой страны, язык которой изучается. При этом формирование культуры осуществлялось в процессе ознакомления учащихся «с умственной и материальной культурой народа — носителя языка» [Книпер, 1896. С. 42]. Ю. И. Айхенвальд говорил, что «знающий языки живых народов легко вступает в духовное единение со всем миром, со всем человечеством и ясно чувствует себя звеном общемировой связи. Он как бы усиленный, многократно повторенный человек. Для него раскрыты и литература, и душа чужих народов» [Айхенвальд, 1899. С. 58]. М. Фот был уверен, что целью изучения языка является ознакомление с народом и его культурой, а язык и литература должны служить лишь средством понимания жизни и духа другого народа. «Язык — отпечаток его мировоззрения, хранилище духовных богатств, которые накопились в течение многовековой, многолетней работы, он — сокровищница мыслей и мечтаний от самых отдаленных предков и до наших дней. Но вместе с тем следует изучать историю государственного устройства, историю культуры, народную жизнь чужой нации» [Фот, 1902. С. 184]. Л. Милицина также видела цель изучения языка в приобщении к культуре другого народа и считала, что «ничто, как язык, не может познакомиться с духом народа. Язык — это целый мир, он охватывает все» [Милицина, 1907. С. 180]. Эту точку зрения разделял А. Л. Турнье. «Изучить язык какой-либо страны, — писал он, — это не значит только усвоить наречие, на котором говорят его обитатели, это значит также стараться проникнуть в их внутреннюю жизнь, освоиться с их привычками, нравами, учесть их энергию, их интеллектуальные и моральные силы» [Турнье, 1914. С. 3].

Убежденность передовой педагогической общественности в том, что изучение языка не сводится к усвоению грамматики и словарного запаса, была основана на общеевропейских

тенденциях в преподавании иностранных языков, и в первую очередь, конечно же, на идеях немецких педагогов относительно как методики, так и определения цели и содержания обучения. Недаром Н. Н. Стромиллов указывал: «Вряд ли в какой-либо другой сфере нашей жизни так сильно отразилось следование немецким рецептам, как в педагогике» [Стромиллов, 1917. С. 3].

Так, на съездах нефилологов в Вене в 1898 г. и в Лейпциге в 1900 г. были приняты частью единогласно, а частью большинством голосов (после публичного обсуждения в периодических изданиях) тезисы гамбургского профессора Вендта (Wendt), которые составили суть обучения иностранному языку по натуральному методу. Первый тезис гласил: «Владение иностранным языком есть главная цель преподавания; предметом изучения служит иностранный народ. Язык есть естественное средство для ознакомления с этим народом» [Кошкина, 1901. С. 51].

Таким образом, на рубеже веков была предельно точно обозначена цель преподавания иностранного языка — изучение культуры другого народа. Тезисы Вендта были взяты за основу обучения иностранному языку и в России. Воплощение их в жизнь являлось важной предпосылкой сближения народов, понимания другой культуры, другого менталитета.

Перед Министерством народного просвещения стояла задача обеспечить учебные заведения высококвалифицированными педагогическими кадрами. Следовало подготовить учителей, которые своим умелым преподаванием действительно гарантировали бы успешное прохождение курса иностранного языка, причем имелось в виду не только выучивание учениками иностранной речи, но и толковое и сознательное усвоение через изучение иностранной литературы — и художественной, и философской — культуры народа страны изучаемого языка.

Еще Устав гимназий и прогимназий 1864 г. в § 26 закрепил право попечителя учебного округа по собственному выбору или по представлению начальников гимназий назначать преподавателями языков лиц, имеющих «одобрительные аттестаты об окончании полного университетского курса и свидетельства о выслушании особого педагогического курса» [Устав гимназий и прогимназий 1864 г. С. 10]. То же самое отмечено и в § 53 Устава 1871 г.

Педагогической компоненте образования уделялось даже больше внимания, чем общему курсу. Это требование не изменилось и к концу XIX в., и в начале XX столетия. Передовые педагоги также считали, что одного университетского диплома для получения места преподавателя в гимназии недостаточно, необходимо иметь диплом, свидетельствующий о специальной, т. е. педагогической, подготовке. По мнению С. Зенченко, «педагогическое дело требует и научных знаний, которые необходимо сообщить детям, и искусства для передачи их... необходимо дать будущим преподавателям время и возможность переработать науку в предмет преподавания» [Зенченко, 1898. С. 65].

Однако педагогическая подготовка учителей осуществлялась недостаточно успешно ввиду непродуманной системы организации высшего педагогического образования.

Педагогический институт, переименованный затем в Главный педагогический институт, был создан еще при Александре I, в 1804 г., и просуществовал с небольшим перерывом до 1859 г. В институт поступали молодые люди, окончившие курс гимназий и духовных семинарий. До 1849 г. курс наук в нем был шестилетний, педагогика изучалась на последнем курсе. С 1849 г. курс был сокращен до четырех лет, а педагогика и психология изучались уже на первом курсе. По характеру своему это было общеобразовательное высшее учебное заведение, подготовившее немало крупных деятелей на разных поприщах.

В царствование Александра II были учреждены учительские семинарии, затем учительские и историко-филологические институты. Но кафедры педагогики, существовавшие в университетах до 1863 г., были упразднены. По заключению Я. Колубовского, «благодаря этому иссяк естественный источник, из которого должны были питаться семинарии и институты. Существовавшие до 1860 г. при университетах педагогические институты были преобразованы в педагогические курсы с довольно широкой программой. Курсы эти не оставили большого следа, так как просуществовали всего три года» [Колубовский, 1899. С. 71]. Поэтому и сложилось такое положение, что преподаватель иностранного языка считался подготовленным к педагогической деятельности, если имел университетский диплом, но не получил при этом должной педагогической подготовки.

В 1890 г. на Первом съезде по техническому и профессиональному образованию в России обсуждался, в частности, вопрос о подготовке преподавателей французского и немецкого языков. Предполагалось, что они будут учиться в России, а за границей завершать свое специальное образование. Кандидатами на должность преподавателя могли стать лучшие ученики по французскому языку в гимназиях, которым следовало пройти обучение в течение трех-четырех лет за счет правительства в Петербургском филологическом институте. Для этого был разработан учебный план, «приноровленный к университетскому, с некоторыми оттенками в целях педагогических». Затем должна была следовать заграничная командировка на четыре года и занятия по плану, составленному одним из иностранных профессоров, и под его руководством и наблюдением [Из протоколов общепедагогического отделения съезда. С. 38].

Что касается подготовки учителей немецкого языка, то ее сочли возможным доверить Дерптскому университету, в котором был составлен специальный учебный план, благодаря которому уровень знаний преподавателей будет университетским, а специальная подготовка — педагогической [Там же].

В ноябре 1898 г. министр народного просвещения Н. П. Боголепов обнародовал для обсуждения педагогической общественностью циркуляр, который приглашал попечителей учебных округов и представителей педагогических обществ высказаться по вопросу об организации педагогической подготовки преподавателей для средних учебных заведений [Анастасьев, 1899. С. 108]. Три основных вопроса для обсуждения, сформулированных в этом документе, звучали так: 1) в какой форме желательно организовать педагогическую подготовку учителей; 2) каким образом, по каким предметам и в течение какого времени должна вестись подготовка кандидатов на учительские должности; 3) какие материальные средства могут быть изысканы на местах для реализации намеченных мер?

Предлагалось при лучших гимназиях, реальных училищах открывать педагогические семинарии для практической и теоретической подготовки учителей. Некоторые представители педагогических обществ полагали необходимым обустроить такие семинарии при лицеях, университетах. Это предложение, однако, было отклонено, так как считалось, что «задача университета — давать научное образование, знакомить с методологией науки и тем самым развивать интерес к самостоятельной ее разработке впоследствии» [Там же. С. 112], а педагогическим семинариям нужны учителя-практики, которые могут передать опыт преподавания, предложить дельные советы.

При поступлении в семинарию надо было сдать экзамен в историко-филологической комиссии, а также доказать на особом испытании свое умение понимать книги педагогического содержания на французском или немецком языке. Занятия в семинарии делились на теоретические и практические. Кроме изучения самого предмета, который они в дальнейшем будут преподавать, учителя должны были пройти подготовку по общим педагогическим дисциплинам. Некоторые организаторы образования в тот период высказывали мысль, что для подготовки учителей иностранных языков следует организовать специальный институт.

К педагогической деятельности были хорошо подготовлены выпускницы женских гимназий. Так, например, девушки, которые прошли 7-летний курс обучения в гимназиях, а сверх того закончили и 8-й педагогический класс — в него поступали те, кто в дальнейшем планировал работать учителями иностранных языков, — имели основательную не только языковую, но и педагогическую подготовку. Кроме основного курса иностранного языка они изучали курс грамматики на исторической основе, классические литературные произведения, методику обучения языкам, детскую литературу, практиковались в преподавании языка. Гимназистки должны были знать основы языкознания, фонетики. Обязателен был курс истории французской литературы, самостоятельное чтение основных произведений, чтение по ролям, беседы о прочитанном. Курс методики включал знакомство с новейшими исследованиями

природы языка, соотношений между логикой и грамматикой, а также с историей страны изучаемого языка, ее литературой, с современными представлениями о преподавании языков. Важной составляющей обучения в женских гимназиях было чтение детской литературы, которое должно было обогатить и расширить кругозор, беседы о содержании книг становились поводом к освещению многих вопросов воспитания и обучения, а пересказ их содержания — отличным упражнением в разговорной речи [Струве, 1898. С. 22].

Такая разносторонняя и глубокая языковая подготовка в женских гимназиях способствовала тому, что вышедшие из них преподавательницы французского языка «допускались к работе в младших классах мужских учебных заведений, а ввиду отсутствия учителей новых языков это право распространялось и на старшие классы» [Милицина, 1907. С. 173].

Таким образом, учителями иностранных языков в гимназиях могли стать как лица с университетским образованием, так и люди, закончившие гимназии и прошедшие специальную педагогическую подготовку, т. е. единого требования, предъявляемого к уровню их образования, выработано не было. Министр народного просвещения Д. Толстой в циркулярном предложении от 21 августа 1872 г. указывал на то, что некоторые преподаватели иностранных языков, «не имея высшего университетского образования, уравниены во всех других правах своих с преподавателями, от которых требуется университетское образование или соответствующее оному испытание на звание учителя» [ГАКО. Ф. 183. Оп. 1. Д. 28. Л. 149].

Несмотря на тот факт, что выпускники гимназий получали знания иностранного языка на высоком профессиональном уровне и имели право преподавать его в средних учебных заведениях, остро стоял вопрос о высшем педагогическом образовании для учителей. Ориентиром в организации подготовки педагогов была Германия, немецкие ученые не только генерировали педагогические идеи, разрабатывали методические приемы обучения, но и создали образцовую систему профессиональной подготовки учителей.

В 1900 г. граф А. А. Мусин-Пушкин, член Совета министра народного просвещения, был командирован за границу для ознакомления с учреждениями, готовящими учителей французского языка, во Франции, Англии, Германии, Швейцарии. Изучение заграничного опыта позволило ему выдвинуть ряд предложений о том, где возможно организовать теоретическую и практическую подготовку преподавателей иностранных языков в России. Он считал, что, во-первых, такая подготовка может осуществляться на нефилологических отделениях при историко-филологических факультетах университетов, во-вторых, в существующих уже двух историко-филологических институтах — Санкт-Петербургском и Нежинском, в-третьих, в педагогических институтах, которые планировались

к открытию. Кроме этого, он считал, что после четырехлетнего теоретического обучения учителей следовало бы посылать за казенный счет и «снабдив стипендией» за границу по крайней мере на два семестра [Мусин-Пушкин, 1901. С. 32].

По оценке Л. Милициной, «сам факт такой командировки указывал на то, что в правительственных кругах сознавалась необходимость иметь настоящих учителей-специалистов, а не только практически знающих язык, которые являлись в школу не как преподаватели-педагоги, а как языковеды» [Милицина, 1907. С. 173].

Вопрос качества профессионального образования учителей иностранных языков являлся актуальным на протяжении длительного периода. Министерство народного просвещения России всячески содействовало повышению их квалификации, так как от их знаний, их образованности зависела языковая подготовка будущих специалистов, столь необходимых государству.

Ни один добросовестный преподаватель не довольствуется однажды полученным образованием. В. Витевский писал, что «каждый учитель, который служит не ради карьеры, а ради блага ближнего и пользы государства, не позволит себе, чтобы со снятием вицмундира и классным звонком прекращались и его обязанности. Ему самому нужно время, чтобы следить за новым направлением в науке и отработкой метода преподаваемого им предмета, за педагогической литературой и т. п.» [Витевский, 1872. С. 285].

Лучшим способом дополнительного образования считалось пребывание за границей с целью изучения языка и совершенствования своих знаний. Так, С. Зенченко полагал, что «необходимо дать возможность наиболее талантливым педагогам-самоучкам завершить свое педагогическое образование теоретически и практически там, где дело обучения и воспитания поставлено на прочных началах науки и где существуют уже проверенные на опыте приемы — то есть за границей» [Зенченко, 1898. С. 87].

С. Д. Ренчицкий считал, что, для того чтобы учитель мог «полнее освоиться с иностранным языком, правительство должно за свой счет командировать на год или более за границу тех кандидатов, которые изъявили желание быть преподавателями иностранных языков. Знакомство на месте с живым языком даст возможность полнее охватить предмет, и только тогда преподавание иностранных языков может пойти как следует и дать те результаты, которые мы желаем от него иметь» [Из протоколов общепедагогического отделения съезда по техническому и профессиональному образованию. С. 35].

Ю. И. Айхенвальд писал, что «командировка окончивших курс филологов за границу для теоретического и практического ознакомления с новыми языками могла бы выработать просвещенных и искусных преподавателей. Они были бы вполне основательно знакомы с европейской литературой и в достаточной степени владели бы живой иностранной речью» [Айхенвальд, 1899. С. 59].

На Международном конгрессе преподавателей новых иностранных языков в Париже в 1900 г., в котором участвовали и русские учителя, подчеркивалось, что педагогам для совершенствования своих языковых знаний необходимо проходить стажировку в европейских странах. На форуме прозвучало пожелание к государственным деятелям — организаторам образования: будет весьма целесообразно, если «принимая во внимание важное значение уроков по иностранным языкам, государство сочтет своим долгом ассигновать достаточные суммы для обеспечения нефилологам более долгое пребывание за границей, а также дать им возможность предпринимать время от времени образовательные поездки» [Кошкина, 1901. С. 57].

По мнению М. Фота, учитель должен обладать знаниями французского и английского образа жизни, обычаев и порядков, но обязательно почерпнутыми из личного наблюдения. «Он так глубоко должен вникнуть в душу чужого народа, чтобы мышление и чувство последнего для него не оставались более чуждыми, он не только должен практическим и научным путем изучить новые языки, но он сам должен побывать в Англии и Франции... Предметом его занятий является не только чужой язык, но и вся живая культурная нация со всеми проявлениями ее души и в связи с обуславливающими ее географическими и историческими формами» [Фот, 1902. С. 186].

Учитель в зарубежных образовательных поездках кроме повышения уровня знания иностранного языка обязательно должен был знакомиться с культурой страны, бытом, нравами ее народа, представление о которых он впоследствии передавал своим ученикам.

Необходимость заграничных стажировок была продиктована и еще одним важным обстоятельством. Вторая половина XIX в. характеризуется прогрессивными сдвигами в методике преподавания иностранных языков, которая разрабатывалась преимущественно западными педагогами и методистами. В 80-е годы XIX в. на первый план выдвигаются методы обучения, стимулирующие развитие мыслительной деятельности учащихся, разрабатываются система приемов для репродуктивного усвоения иностранного языка, методика обучения фонетике, система упражнений для развития навыков устной речи и усвоения лексики, рационального использования грамматического материала. Получивший распространение в 80–90-е годы XIX в. натуральный метод (его еще называли естественным, интуитивным, реальным, наглядным, американским) исходил из того, что главной целью обучения является овладение устной разговорной речью. Европейские, американские разработчики и сторонники этого метода (И. Альж, М. Берлиц, М. Вальтер, Г. Геннес) основное внимание уделяли начальному этапу обучения, который предполагал овладение обиходным языком исключительно для практических целей.

Русские методисты оспаривали многие положения западных авторитетов в области обучения иностранным языкам. В первую очередь возражения касались места и роли родного языка

при изучении иностранного, злободневным был вопрос о преподавании грамматики. Отечественные педагоги (Ф.И. Альдингер, Л.Г. Боцвадзе, Н.С. Голицын, А.Ф. Ечинац, М.Г. Колоколова, Л.О. Леше, В.В. Струве, А.Л. Турнье) неоднозначно относились к идее устранения переводов, при этом все признавали важную роль наглядных пособий. Несмотря на имевшую место полемику, новая методика слагалась в прогрессивную для своего времени систему.

Разновидностью натурального стал прямой метод преподавания иностранного языка. Его приверженцы (П. Пасси, Г. Суит, В. Фиетор) стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. Представители прямого метода ставили перед собой цель обучить учащихся практическому владению иностранным языком. Основными положениями метода, которые признавались всеми педагогами, были использование наглядности на начальном этапе обучения и обильное чтение художественной литературы — на продвинутом. Иностранная литература выступала в качестве основного источника культурологической информации, сведений о традициях, обычаях и образе жизни народа страны изучаемого языка.

В отечественных средних учебных заведениях натуральный метод обучения иностранному языку начал использоваться в 90-х годах XIX в. — в начале XX в. Однако освоение новых зарубежных методических идей в преподавании иностранного языка зачастую подменялось их простым заимствованием, не учитывающим реалии и традиции русской школы. Копирование западных методик не всегда было возможно из-за различий в строении русского и европейских языков, из-за большого числа учеников в российских классах: натуральный метод предусматривал обучение в группе по 10–15 человек.

Отправляясь на стажировку за рубеж, преподаватель иностранного языка обычно прибегал к услугам курсов, которые во множестве существовали в то время в Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии. Одними из лучших для учителей французского языка считались курсы Alliance française («Французский союз»)<sup>1</sup> в Париже, которые были рекомендованы Министерством народного просвещения России. Курсы были организованы лучшими преподавателями из Сорбонны, состоявшими в обществе Alliance française, учрежденном в 1883 г. и имевшем целью содействовать изучению вне Франции французского языка, а также знакомить иностранцев с французским искусством, наиболее «выдающимися культурными движениями» Франции, с ее гражданскими учреждениями и т. д. Это были летние курсы для иностранцев вообще и в особенности для учителей, приезжавших в Париж во время каникул. Например, в 1895 г. занятия

<sup>1</sup> Полное название организации — Alliance Française pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger.

продолжались пять недель (с 20 июня по 20 июля) и подразделялись на высший, элементарный и общий курсы [Курсы французского языка, 1895. С. 218].

Высший курс состоял из восьми лекций по исторической грамматике французского языка профессора из Сорбонны Брюно, шести лекций по современной литературе известного французского литературного критика профессора Думика, шести лекций, посвященных выразительному чтению литературных произведений, под руководством Бера, общника<sup>2</sup> «Французской комедии». В состав элементарного курса вошли двенадцать лекций по современной грамматике профессора Клемана, шесть лекций по классической литературе Жакине и десять лекций о произношении профессора Пара. Общий курс предназначался для слушателей высшего и элементарного курсов и состоял из десяти лекций по специальной и политической экономии. Эти занятия представляли большой интерес для иностранцев, так как они знакомили с государственным устройством Франции, с ее промышленностью, структурой системы народного образования, религиозными традициями. Важной составляющей курсов были лекции о французском искусстве с показом известных произведений живописи и архитектуры.

Курс французского искусства давал возможность слушателям-иностранцам ближе познакомиться с достопримечательностями Парижа и его окрестностей. Так, под руководством скульптора Шарля слушатели осматривали картинные галереи, Лувр, музей декоративных искусств, а также произведения архитектуры различных эпох: собор Парижской Богоматери, Пантеон, Версальский дворец. Председатель курсов Фонсек предоставил им возможность присутствовать на торжественном событии в Сорбонне: в присутствии министра народного просвещения, членов Французской академии, профессоров Сорбонны под музыку военного оркестра вручались награды воспитанникам коллежей и лицеев.

За слушание лекций взималась плата — по 80 франков с человека. Лицам, прослушавшим полный курс, выдавались свидетельства. В 1895 г. русских слушателей на курсах было девять человек.

С 1896 г. в программу курсов были включены лекции по истории Франции. Для практики в разговорном языке все слушатели делились на группы, в которых работали преподаватели с высшим образованием.

<sup>2</sup> Вольный общник (на церковнославянском «общник» — сообщник, участник) — член добровольного общества в Российской империи. Императорская академия художеств присуждала звание «почетный вольный общник» в XVIII и XIX вв. за выдающиеся заслуги в области искусства художникам, скульпторам, архитекторам и граверам, историкам и теоретикам искусства, художественным критикам и коллекционерам, как отечественным, так и зарубежным.

В целях популяризации курсов французского языка в Париже глава Alliance française обратился в Министерство народного просвещения России с просьбой оказать содействие в посещении этих курсов русскими преподавателями французского языка. В 1897 г. в гимназии был разослан циркуляр, рекомендовавший попечительским советам посылать учителей французского языка на летние курсы в Париж [Милицина, 1907. С. 173].

Прошедшие стажировку в 1908 г. отмечали, что «программа включала экспериментальную фонетику, современную, историческую и сравнительную грамматику, объяснение классических и современных текстов, литературу XVII–XIV вв., заметки о французской буржуазии, практические занятия и экскурсии» [Залеский, 1909. С. 22]. Плата за обучение составляла один франк за посещение каждой лекции. В конце стажировки проходил экзамен.

Общество Alliance française вело большую работу по популяризации французского языка в мире, а учитывая давние дружеские связи России и Франции и тягу русской интеллигенции к французской культуре, в 1906 г. в Москве открыли отделение общества распространения французского языка Alliance française, члены которого, преимущественно преподаватели французского языка в средних учебных заведениях, устраивали литературные беседы и лекции, готовили рефераты и спектакли [Милицина, 1907. С. 174].

Министерство народного просвещения организовывало языковые стажировки и в других европейских странах, и всегда интерес к ним был огромен. Учебный отдел Общества распространения технических знаний в конце 1908 г. создал экскурсионную комиссию, которая была ориентирована главным образом на то, чтобы познакомить учителей с западными странами. И она прекрасно справлялась с этой задачей. Комиссией был разработан ряд маршрутов и получено правительственное разрешение на предоставление участникам льгот, а именно 50%-ной скидки на проезд по железной дороге, права бесплатного посещения музеев и картинных галерей за границей. В 1909 г. в таких поездках приняли участие 1089 человек, среди которых значительную часть составили педагоги гимназий, многие из Москвы [Черняев, 1998. С. 118]. В 1910 г. был издан сборник «Русские учителя за границей», в котором обобщался опыт проведения подобных экскурсий.

Безусловно, для преподавателя иностранного языка образовательные поездки за границу были очень важны с точки зрения углубления языковых знаний, знакомства со страной изучаемого языка, ее культурой. Учителя не только совершенствовали свои знания, но и обогащались эмоционально. От прошедшего стажировку преподавателя дети получали свежие и живые впечатления о культуре другого народа, о другом образе жизни, другом мировоззрении. Такие рассказы, конечно же, оказывали влияние на мировосприятие ребенка, на его отношение к иному языку, другой культуре, способствовали формированию собственного взгляда на жизнь.

Попечители учебных округов изыскивали возможности для дополнительного образования учителей иностранных языков и в России. Курсы нередко создавали непосредственно в учебных округах. Свидетельством тому является обращение попечителя Одесского учебного округа в Министерство народного просвещения с просьбой разрешить организовать курсы для подготовки преподавателей французского языка. Их предполагалось открыть в порядке эксперимента в 1894/95 учебном году при одной из одесских гимназий. На курсы принимались лица, прошедшие полный гимназический курс и выдержавшие специальное испытание на звание учителя гимназии по французскому языку, а также окончившие курс в одном из высших учебных заведений России. Прием на курсы проходил с 15 августа по 15 сентября, но в исключительных случаях с разрешения попечителя округа допускался прием в течение учебного года. Курсы продолжались два года, причем число учащихся не превышало десяти человек. Плата за обучение составляла 50 руб. в год с каждого слушателя, но несостоятельные лица освобождались от оплаты, и с разрешения попечителя округа им могли даже выдавать пособия. Преподавание на курсах велось на французском языке, за исключением общего курса педагогики и дидактики, которые излагались на русском. Перед окончанием двухлетнего курса в апреле месяце производились устные и письменные выпускные испытания. Лица, получившие свидетельства о «выслушании» специального педагогического курса французского языка, могли командироваться «по усмотрению попечителя округа и с пособием от правительства во Францию, Швейцарию или Бельгию на три месяца, с 15 мая по 15 августа, для завершения образования по специальности и для более полного усвоения французской речи. Заведование хозяйственной и дисциплинарной частью на курсах возлагалось на директора гимназии, при которой организовывались курсы, а учебной частью заведовал особый преподаватель-руководитель» [Курсы для подготовки, 1834].

На рубеже веков выдвигалась также идея организовать временные летние дополнительные общеобразовательные курсы с целью расширения специально-педагогических знаний. Курсы предполагалось проводить в виде лекций в губернских городах (например, в Харьковской губернии работали около 2400 учителей). Тематами лекций должны были стать разработки в области педагогической психологии, вопросы истории школы, новейшие течения в педагогике, практические методики обучения. Продолжительность курсов должна была составить 30–35 дней [Звягинцев, 1912. С. 72].

Чтобы помочь учителям ориентироваться в том, когда и где будут проходить курсы, в Петербурге был учрежден специальный печатный орган «Известия постоянной комиссии по устройству курсов для учителей» под редакцией Я. И. Душечкина [Там же. С. 92].

При отсутствии централизованной системы педагогической подготовки и повышения квалификации учителя иностранных языков были вынуждены сами искать пути профессионального совершенствования — через самообразование, участие в работе педагогических и научных обществ, кружков, съездов, путем сотрудничества в журналах. Важным источником новых знаний для учителей была педагогическая периодика. Вообще педагогические журналы того времени сыграли выдающуюся роль в распространении педагогических идей. В 1803 г. был основан журнал «Народное образование». С 1835 г. выходил Журнал Министерства народного просвещения. В 1857 г. появилось два новых издания — «Журнал для воспитания» и «Русский педагогический вестник», два года спустя — «Учитель», позже — «Народная школа», «Ясная Поляна», «Семья и школа», «Педагогический сборник», «Русская школа», «Вестник воспитания», «Воспитание», «Педагогический листок», «Гимназия», «Образование», которые оказали значительное влияние на повышение как общей, так и профессиональной культуры педагогов [Роль 60-х годов в истории русского воспитания, 1897. С. 58]. Эти издания внимательно следили за развитием русской и зарубежной педагогики, печатали дельные и интересные статьи по вопросам воспитания и обучения, в том числе о преподавании иностранных языков, многие из которых и в настоящее время не утратили своего значения.

С 1912 г. московское отделение общества Alliance française предприняло выпуск бюллетеня, посвященного преподаванию французского языка, — Bulletin de l'enseignement français en Russie [Ганшина, 1946. С. 19].

Чтение педагогической литературы поддерживало в учителе интерес к своему предмету и «наполняло достойным образом его досуг». Я. Колубовский считал, что «это невольно скажется на самом преподавании, оживит и согреет его чувством. Постоянная работа над собой, над научными вопросами предохранит его от мертвящей рутины. Если же к этому присоединить живое общение между товарищами на общих съездах, на общих собраниях, путешествия в каникулярное время для освежения своих знаний и настроения, то опасность впасть в рутину будет предотвращена» [Колубовский, 1899. С. 75].

Для профессионального общения и обмена опытом преподаватели объединялись в предметные кружки. На собраниях обсуждались вопросы реформирования средней школы, изучались достижения зарубежных коллег и опыт отечественных педагогов-новаторов, новинки учебно-методической литературы, выяснялись сравнительные преимущества разных учебников по иностранным языкам. Так, Л. Милицина свидетельствовала, что «казанские преподавательницы и преподаватели собираются и обсуждают многие вопросы преподавания иностранных языков. Тифлиские учителя также ведут правильные

периодические собрания и весьма продуктивно работают, делась и с нами результатами своих занятий путем отпечатания протоколов заседаний» [Милицина, 1907. С. 174].

Еще Устав гимназий 1804 г. обязывал преподавателей в первое воскресенье каждого месяца собираться у директора для педагогических «советований», на которых должна была происходить между ними «взаимная мена мнений о способах преподавания» [Материалы для истории и статистики наших гимназий. С. 7]. Но такая форма обмена опытом, по свидетельству архивных источников, не была популярна среди преподавателей [РГИА 1. Ф. 733. Оп. 162. Д. 85. С. 13].

Однако с течением времени объединение педагогов с целью взаимопомощи и обсуждения профессиональных вопросов было признано необходимой мерой. При этом отмечалось, что «отчужденность и изолированность учителей вредит и им самим, и делу просвещения» [О педагогических объединениях, 1905. С. 110]. Главная задача постоянных учительских союзов и организаций состояла в том, чтобы «поддержать постоянно одухотворяющее общение, периодически оживлять и освежать новым притоком товарищеского участия, живым обменом мнений, бодрым словом и горячим призывом к идеалам учительского дела будничную кропотливую и тяжкую работу учителя, в одиночестве незаметно для себя изнашивающегося и дряхлеющего душевно» [Там же. С. 11].

Активная коллективная работа по реформированию средней школы, осмысление достижений педагогической психологии, выработка целей и обновление содержания среднего образования, совершенствование методики преподавания иностранных языков привлекали все большее внимание общественности накануне Первой мировой войны. Об этом свидетельствует возникновение объединений преподавателей иностранных языков, например Московского общества лиц, интересующихся преподаванием новых языков, Комиссии по вопросам преподавания новых языков (Тифлис), Объединения преподавателей иностранных языков (Саратов), Краткосрочных курсов французского языка, действовавших в Варшаве и Казани. Усилиями московского и тифлисского объединений в 1912 г. был создан 1-й Всероссийский съезд преподавателей иностранных языков [Основные направления..., С. 86]. В протоколах заседаний комиссий и курсов можно было найти ответы на актуальные проблемы в преподавании иностранных языков.

Большой вклад в распространение новых педагогических идей, в том числе в преподавание иностранных языков, внес Педагогический музей военно-учебных заведений. Он был учрежден в 60-х годах XIX в. в Санкт-Петербурге при Военном ведомстве, а не при Министерстве народного просвещения, но именно вокруг него сплотились многочисленные радители образования и просвещения. Первоначально деятельность

Педагогического музея заключалась в коллекционировании учебных и наглядных пособий и организации их выставок, а также в участии в международных выставках. Музей вел большую просветительскую работу: организовывал народные чтения, публичные лекции и т. д. При музее в течение более 30 лет проводились «заседания отделов учебно-воспитательного комитета музея» (в том числе отдела иностранных языков), посвященные преподаванию в средней школе. При музее имелись библиотеки и читальный зал, доступ в которые был свободным для всех интересующихся вопросами воспитания и обучения [Пятидесятилетие педагогического музея военно-учебных заведений, 1914. С. 116]. Это просветительно-педагогическое учреждение сыграло большую роль в истории всей русской школы, оказало серьезное влияние на развитие русской педагогики.

Министерство народного просвещения, попечители учебных округов стремились создать необходимые условия для повышения квалификации учителей иностранных языков, которым не хватало порой как педагогических и психологических, так и методических знаний. Сами учителя тоже изыскивали возможности для своего профессионального роста, объединяясь в кружки, читая педагогическую периодику, созывая съезды. Тем не менее положение с педагогическими кадрами было тяжелым. Чтобы избежать необходимости приглашать иностранцев в качестве преподавателей, высказывалась идея о создании в России нефилологического института для подготовки учителей иностранных языков. Предполагалось организовать профессиональное объединение, в котором имелся бы банк данных об учителях иностранного языка, куда могли бы обращаться директора гимназий для подбора кандидатов [Залеский, 1909. С. 22]. Однако этим идеям не суждено было осуществиться по причинам политического характера.

Поскольку учителей не хватало, получению должности учителя нового иностранного языка в гимназии не препятствовало даже отсутствие высшего педагогического образования. На протяжении всего XIX в., а также в начале XX в. учителями часто становились люди, которые вообще не имели образования, но прекрасно владели иностранным языком. Передовые педагоги отмечали, что «преобразовать, построить на новых началах нашу среднюю школу могут только люди, проникнутые совершенно иными педагогическими принципами, нередко прямо противоположные тем, которые в ней господствуют, и вот создать таких истинных педагогов и должно быть целью высшего педагогического образования» [Рутцен, 1912. С. 175].

Лучше обстояло дело с обеспечением кадрами в гимназиях тех городов, где были университеты, профессора которых нередко совмещали работу и в гимназиях. Сами высшие учебные заведения благодаря такому сотрудничеству имели возможность начинать на более раннем этапе формирование

студенческого корпуса, а гимназии получали высококвалифицированных педагогов.

Особенно остро вопрос о профессиональной подготовке учителей иностранных языков встал в связи с намечавшейся перед Первой мировой войной реформой системы образования. В. Рутцен, характеризуя ситуацию, писал: «Как ни малочисленны в России педагогические силы, как ни мало у нас педагогов-профессоров, педагогов-директоров, педагогов-учителей, все же единственный путь создать их — это приступить к организации высшего педагогического образования, без чего никакие реформы не могут коренным образом изменить строя нашей средней школы» [Рутцен, 1912. С. 174]. Член комиссии иностранных языков проекта реформы 1915 г. А. А. Ларонд высказала мнение о том, что к реформе надо приступить с подготовки учителей, которая должна была вестись в двух направлениях: «во-первых, систематическое изучение самого предмета и, во-вторых, систематическое обучение студентов тому, как надо обучать» [Материалы по реформе средней школы, 1915. С. 446].

Отсутствие однозначно сформулированных требований к уровню образования учителей иностранного языка вызвало необходимость во введении профессиональных испытаний для лиц, желающих работать учителями иностранных языков в гимназиях. Еще в первом гимназическом Уставе 1804 г. указывалось, что для получения места учителя недостаточно одного знания предмета, но требуется еще умение преподавать. Это положение не изменилось и к концу столетия. Так, в 1890 г. на заседании общепедагогического отделения Съезда по техническому и профессиональному образованию внимание участников было обращено на необходимость при поступлении на службу требовать от кандидатов не только знания языка, но и умения применять эти знания, «умения всецело овладеть вниманием учеников» [Из протоколов общепедагогического отделения съезда.., 1890. С. 37].

Анализ профессионально-педагогической подготовки учителя иностранного языка, работавшего в лицеях и гимназиях России в 90-е годы XIX в. — в начале XX в., позволяет сделать вывод о том, что учителя иностранных языков имели гимназическое или университетское образование, проходили стажировки в европейских странах, занимались научной деятельностью, изучали педагогическую литературу, объединялись в предметные кружки, организовывали съезды. Профессиональное мастерство учителя стимулировало интерес учеников к предмету и их стремление к получению более полных лингвистических знаний.

## Литература

---

1. Айхенвальд Ю. Классические и новые языки в средней школе // Вестник воспитания. 1899. № 8. С. 54–60.
2. Анастасьев А. К вопросу об организации педагогической подготовки преподавателей для средних учебных заведений // Русская школа. 1899. № 3. С. 108–122.
3. Витевский В. Наша гимназия и общество // Семья и школа. 1872. № 8. С. 279–294.
4. ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 183. Оп. 1. Д. 28. Л. 149.
5. Ганшина К. А. Методика преподавания французского языка. М., 1946.
6. Залеский К. Я. О желательной и необходимой постановке преподавания новых языков в средних учебных заведениях. Кишинев: Труд, 1909.
7. Звягинцев Е. Летние учительские курсы // Вестник воспитания. 1912. № 2. С. 71–92.
8. Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности // Вестник воспитания. 1898. № 4. С. 60–96.
9. Из протоколов общепедагогического отделения съезда по техническому и профессиональному образованию // Педагогический сборник. 1890. № 8. С. 27–39.
10. Книпер Г. Современные направления в методике иностранных языков // Педагогический сборник. 1896. № 1. С. 34–63.
11. Колубовский Я. Подготовка педагога // Русская школа. 1899. № 4. С. 65–76.
12. Кошкина Н. Реформа в преподавании новых языков // Вестник воспитания. 1901. № 7. С. 49–57.
13. Курсы для подготовки преподавателей французского языка // Русская школа. 1894. № 3. С. 173.
14. Курсы французского языка для иностранцев в Париже // Русская школа. 1895. № 11. С. 217–218.
15. Материалы по реформе средней школы. СПб.: Петроградская Сенатская типография, 1915.
16. Материалы для истории и статистики наших гимназий. СПб., 1864.
17. Милицина Л. Задачи преподавания новых языков в средней школе // Вестник воспитания. 1907. № 4. С. 172–181.
18. Мусин-Пушкин А. Подготовка учителей новых языков в Германии, Австрии, Франции, Швейцарии // Русская школа. 1901. № 10. С. 29–78.
19. О педагогических объединениях // Вестник воспитания. 1905. № 3. С. 110–113.
20. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. М., 1972.
21. Пятидесятилетие педагогического музея военно-учебных заведений // Вестник воспитания. 1914. № 2. С. 113–117.
22. РГИА 1 (Российский государственный исторический архив). Ф. 733. Оп. 162. Д. 85.



23. Роль 60-х годов в истории русского воспитания // Вестник воспитания. 1897. № 4. С. 54–62.
24. Рутцен В. Педагогическая подготовка учителей средней школы в Германии // Вестник воспитания. 1912. № 8. С. 144–175.
25. Стромилов Н. О вековой неудаче иноязычной муштры (на развалинах немецкой системы) // Педагогический сборник. 1917. № 1. С. 3–18.
26. Струве В. В. Об изучении новых языков в женских учебных заведениях. СПб., 1898.
27. Турнье А. Л. О натуральном методе при преподавании иностранного языка. Киев, 1914.
28. Устав гимназий и прогимназий 1864 года. СПб.: Типография Рогальского, 1864.
29. Фот М. О преподавании языков в школе // Вестник воспитания. 1902. № 5. С. 168–187.
30. Черняев А. А. Гимназии Москвы в конце XIX — начале XX в.: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГОПУ, 1998.