

**Н.А.КОНСТАНТИНОВ  
Е.Н. МЕДЫНСКИЙ  
М.Ф.ШАБАЕВА**

# **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Допущено Министерством просвещения СССР  
в качестве учебника для студентов  
педагогических институтов

ИЗДАНИЕ ПЯТОЕ,  
ДОПОЛНЕННОЕ И ПЕРЕРАБОТАННОЕ

**МОСКВА  
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»  
1982**

**ББК 74.03**  
К65

Авторами учебника являются: *Н. А. Константинов* — главы 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 33, 35; *Е. Н. Медынский* — главы 4, 20, 22, 24, 28, 30, 34; *М. Ф. Шабаева* — главы 1, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 37, 38; *Ф. Ф. Королев* — глава 31; *Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева* — главы **16,23**; *М. Ф. Шабаева, Ф. Ф. Королев* — главы 32, 36.

5-е издание учебника подготовлено к печати *М. Ф. Шабаевой*.

Рецензенты:

заведующий кафедрой педагогики МГЗПИ, профессор, доктор педагогических наук *Ю. б-Гербева*,  
доцент кафедры педагогики МГЗПИ *Л. Н. Литвин*

**Константинов Н. А. и др.**  
**К65** История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов/  
Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева.—  
5-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1982. — 447 с, ил.

В учебнике в соответствии с программой курса истории педагогики для студентов педагогических институтов последовательно раскрыты основные этапы развития школы и педагогической мысли. Особое место занимает раздел о советской школе в педагогике. Настоящее, пятое издание переработано в соответствии с требованиями развивающейся педагогической науки. 4-е издание вышло в 1974 г.

4309022100—432  
К ..... 65 \_\_ 82  
**ЮЗ(03)-82**

**ББК 74.03**

**37(09)**

© Издательство «Просвещение», 1982 г.

## ВВЕДЕНИЕ

Советская история педагогики изучает с марксистско-ленинских позиций развитие воспитания, школы и педагогических теорий в различные исторические периоды, с древнейших времен до наших дней. На основе диалектико-материалистических принципов она вскрывает классовую сущность и ограниченность теории и практики воспитания в классово-антагонистическом обществе, борьбу прогрессивных педагогических теорий с реакционными, выявляет исторические закономерности развития теории и практики воспитания.

Без знания того, как развивалась теория и практика воспитания и обучения подрастающих поколений в прошлом, невозможно научное решение вопросов коммунистического воспитания в советском обществе. В. И. Ленин указывал, что для научного разрешения вопросов общественной жизни надо «не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь»<sup>1</sup>.

В. И. Ленин учил, что пролетариат, строя социалистическое общество и его культуру, не отказывается от опыта, накопленного человечеством, но, наоборот, использует из этого опыта все ценное, отбрасывая то, что неприемлемо для строительства коммунизма.

«Без ясного понимания того, — писал В. И. Ленин, — что только точным знанием культуры, созданной всем развитием человечества, только переработкой ее можно строить пролетарскую культуру— без такого понимания нам этой задачи не разрешить»<sup>2</sup>.

Это полностью относится и к такому важному явлению общественной жизни, как теория и практика воспитания и обучения. В. И. Ленин, охарактеризовав в речи на III съезде комсомола старую школу как школу зубрежки и муштры, как школу, в которой воспитывали молодое поколение в интересах буржуазии, предостерегал вместе с тем от упрощенческого, недialeктического отношения к старой школе. Он указывал, что надо уметь различать плохое и хорошее в старой школе и выбрать из ее деятельности все то, что полезно для коммунизма. Из этого следует, что нельзя огульно отбрасывать опыт старой школы, его надо критически изучать.

В прошлом прогрессивными педагогами и видными мыслителями было выдвинуто немало плодотворных педагогических идей; их критическое изучение способствует развитию педагогического мышления, повышению педагогической культуры, предостерегает от узкоутилитарного, рецептурного подхода к вопросам педагогической теории и практики.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 39, с. 67.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 304.

Советская история педагогики руководствуется марксистско-ленинским учением об общественном развитии.

К. Маркс указывает, что совокупность производственных отношений «составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания»<sup>1</sup>. Надстройка в свою очередь оказывает обратное активное воздействие на базис, ускоряя или тормозя его развитие.

В силу этого материалистического понимания истории различные педагогические теории, системы школ, организация, содержание и методы воспитания и обучения определяются в конечном счете условиями материальной жизни общества, на развитие которого они со своей стороны способны оказать определенное воздействие.

Марксизм включает в себя в критически переработанном виде то, что было ценного в развитии человеческой мысли и культуры. Советская история педагогики творчески использует все то передовое и прогрессивное, что имело в великих педагогических системах прошлого. При этом надо учитывать, что эти теории, созданные в конкретно-исторических условиях, построенные на иной методологической основе, исторически ограничены условиями своего времени, классовой идеологией их создателей. Однако недопустимо при изложении и оценке этих систем акцентировать внимание на исторически обусловленных, отживших их сторонах, игнорировать их вклад в педагогику.

Ф. Энгельс справедливо осмеивал тех, кто смотрит на всю историю философии как на «кучу развалин» не оправдавших себя систем и кто судит о каждом философе «не по тому, что является непреходящим, прогрессивным в его деятельности, а по тому, что было неизбежно преходящим, реакционным...»<sup>1</sup>. Эти указания Энгельса в полной мере применимы к оценке великих педагогов прошлого: Коменского, Руссо, Песталоцци, Пирогова, Ушинского и других.

С другой стороны, не следует идеализировать педагогов прошлых времен, замалчивая слабые стороны их учений.

Только с позиций марксизма-ленинизма можно правильно раскрыть, понять и оценить прошлое, не впадая ни в идеализацию, ни в голое, нигилистическое, антиисторическое отрицание его.

Памятуя об указании В. И. Ленина о двух культурах в каждой национальной культуре, советская история педагогики, изучая историю воспитания подрастающих поколений и педагогические теории прошлого, придает особое значение возникновению и развитию революционно-демократической педагогики, которую замалчивали, как правило, буржуазные авторы.

Огромное значение имеет для нас изучение истории возникно-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 13, с. 6—7.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 38, с. 108.

вения и развития марксистско-ленинской педагогики и истории советской школы, показ руководящей роли Коммунистической партии и Советского государства в создании и строительстве советской школы и педагогики, опыта строительства школы в других социалистических странах. Советская история педагогики раскрывает мировое значение советской педагогической науки и опыта советской школы, их влияние на прогрессивную педагогическую мысль человечества и передовую теорию и практику школы прежде всего в странах социализма.

Изучение истории педагогики играет большую роль в повышении педагогической культуры советского учителя, способствует вооружению его педагогическим мастерством, передает лучшие традиции гуманистической педагогики и тем самым помогает учителю в его повседневной деятельности.

История возникновения и развития марксистско-ленинской педагогики, развития советской школы и социалистической педагогики раскрывает перед учителем важнейшие проблемы педагогики, излагает обобщенный исторический опыт советской школы и подготавливает учителя непосредственно к практической деятельности.

Курс истории педагогики в педвузе делится на три части:

1. История школы и педагогики за рубежом.
2. История школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции.
3. История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах.

Периодизация внутри каждой части истории педагогики в основном соответствует периодизации, принятой в гражданской истории.

Источниками советской истории педагогики являются: произведения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина; резолюции и решения съездов, конференций и пленумов ЦК Коммунистической партии Советского Союза; постановления Советского правительства; архивные материалы по вопросам народного образования; памятники древней письменности, древние рукописи по вопросам воспитания и обучения; официальные материалы (законы, проекты, циркуляры, отчеты, доклады и др.); учебники и учебные пособия, программы и другие материалы, характеризующие работу школы; сочинения выдающихся педагогов; общая и педагогическая пресса.

История педагогики тесно связана с историей культуры. При разработке историко-педагогических вопросов исследователь использует также источники и различные труды по гражданской истории, истории философии, истории культуры, истории литературы, художественные произведения, рисующие школу, семенное воспитание и т. п., а также мемуары и художественные произведения, особенно тех авторов, педагогические взгляды которых освещаются в истории педагогики (например, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого).

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ

### Глава 1. ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

**Вопрос о происхождении воспитания.** Вопрос о возникновении воспитания имеет большое принципиальное значение. По-разному к нему подходят буржуазные ученые и ученые, стоящие на марксистско-ленинских методологических позициях.

Несмотря на то что среди буржуазных социологов существуют различные мнения по поводу вопроса, всем им свойственно игнорирование тесной связи, которая существовала между экономической жизнью и трудовой деятельностью первобытных людей и воспитанием детей на самой ранней ступени общественного развития. Ряд концепций буржуазных ученых о происхождении воспитания создан под влиянием вульгарно-эволюционных представлений о развитии человека, что ведет к игнорированию социальной сущности воспитания, к биологизации воспитательного процесса.

Оперируя тщательно собранным фактическим материалом о наличии в животном мире «заботы» старших поколений о передаче младшим навыков приспособления к окружающей среде, сторонники таких концепций (например, Ш. Летурно, А. Эспинас) отождествляют инстинктивные действия животных с воспитательной практикой первобытных людей и приходят к неверному выводу о том, что единственная основа воспитания — инстинктивное стремление людей к продолжению рода и закон естественного отбора.

Среди буржуазных ученых распространено также мнение, сформировавшееся в конце XIX — начале XX века, о том, что основой воспитания является инстинктивное стремление детей активно подражать старшим (эту теорию развивал, например, американский автор П. Монро). Таким образом, биологической интерпретации причин возникновения воспитания противопоставлялась психологическая. Эта теория, как и всякая попытка объяснить возникновение социального явления исключительно факторами психологического порядка, носит явно идеалистический характер, хотя, конечно, элементы подражания и имеют место в процессе воспитания, общения детей со сверстниками и взрослыми.

Советская история педагогики, объясняя происхождение воспитания, опирается на учение классиков марксизма-ленинизма о развитии общества и человека как природного и социального существа,

Основным условием возникновения воспитания была трудовая деятельность первобытных людей и сформировавшиеся при этом общественные отношения. Ф. Энгельс в своей классической работе «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека» писал: «труд создал самого человека». Биологические "предпосылки становления человека могли послужить основой для перехода от животного состояния к человеческому благодаря труду. Человеческое общество возникло с того времени, как началось изготовление человеком орудий труда.

Трудовая деятельность первобытных людей, направленная на удовлетворение их естественных потребностей выживания и размножения, преобразовала животного в человека, создала человеческое общество, в котором формирование человека стало определяться социальными закономерностями. Применение примитивных орудий труда и все расширяющееся и усложняющееся сознательное изготовление их повлекли за собой необходимость передачи трудовых знаний, умений и опыта подрастающим поколениям.

Сначала это происходило в процессе трудовой деятельности, всей бытовой и общественной жизни. В дальнейшем воспитание становится особой сферой деятельности и сознания человека.

**Воспитание в первобытном обществе.** На первой ступени развития первобытного общества — в дородовом обществе — люди присваивали готовые продукты природы и занимались охотой. Процесс добывания средств существования был по-своему несложным и в то же время трудоемким. Охота на крупных зверей, тяжелая борьба с природой могли осуществляться только в условиях коллективных форм жизни, труда и потребления. Все было общим, между членами коллектива отсутствовали социальные различия.

Общественные отношения в первобытном обществе совпадают с кровнородственными. Разделение труда и социальных функций в нем базировалось на естественнобиологических основах, вследствие чего существовало разделение труда между мужчинами и женщинами, а также возрастное деление общественного коллектива.

Дородовое общество делилось на три возрастные группы: дети и подростки; полноценные и полноправные участники жизни и труда; пожилые люди и старики, не имеющие уже физических сил для полноценного участия в общей жизни (на дальнейших ступенях развития первобытнообщинного строя число возрастных групп увеличивается).

Родившийся человек сначала попадал в общую группу подрастающих и стареющих, где он возрастал в общении со сверстниками и стариками, умудренными опытом. Интересно, что латинское слово *educare* означает буквально «вытягивать», в более широком переносном значении «выращивать», соответственно русское «воспитание» имеет своим корнем «питать», его синоним

«кормить», откуда «вскармливание»; в древнерусской письменности слова «воспитание» и «вскармливание» — синонимы.

Войдя в соответствующий биологический возраст и получив некоторый опыт общения, трудовые навыки, знания правил жизни, обычаев и обрядов, человек переходил в следующую возрастную группу. С течением времени этот переход стал сопровождаться так называемыми *инициациями*, «посвящениями», т. е. испытаниями, во время которых проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить лишения, боль, проявлять храбрость, выносливость.

Отношения между членами одной возрастной группы и отношения с членами другой группы регулировались неписаными, но строго выполняемыми обычаями и традициями, которые закрепляли складывающиеся социальные нормы.

В дородовом обществе одной из движущих сил развития человека остаются еще и биологические механизмы естественного отбора и приспособления к среде. Но по мере развития общества складывающиеся в нем социальные закономерности начинают играть все большую роль, постепенно занимая главенствующее место.

В первобытном обществе ребенок воспитывался и обучался в процессе своей жизнедеятельности, участия в делах взрослых, в повседневном общении с ними. Он не столько готовился к жизни, как это стало позже, сколько *прямо включался в доступную для него деятельность*, вместе со старшими и под их руководством приучался к коллективному труду и быту. Все в этом обществе было коллективным. Дети тоже принадлежали всему роду, сначала материнскому, затем отцовскому. В труде и повседневном общении со взрослыми дети и подростки усваивали необходимые жизненные навыки и трудовые умения, знакомились с обычаями, учились выполнять обряды, сопровождавшие жизнь первобытных людей, и все свои обязанности, полностью подчинять себя интересам рода, требованиям старших.

Мальчики участвовали вместе со взрослыми мужчинами в охоте и рыбной ловле, в изготовлении оружия; девочки под руководством женщин собирали и выращивали урожай, готовили пищу, делали посуду и одежду.

На последних этапах развития матриархата появились первые учреждения для жизни и воспитания подрастающих людей — *дома молодежи*, отдельные для мальчиков и девочек, где под руководством старейшин рода они готовились к жизни, труду, «посвящениям».

На стадии патриархальной родовой общины появились скотоводство, земледелие, ремесло. В связи с развитием производительных сил и расширением трудового опыта людей усложнялось и воспитание, которое приобрело более многосторонний и планомерный характер. Дети приучались к уходу за животными, земледелию, ремеслу. Когда возникла необходимость в более организованном воспитании, родовая община поручала воспитание

подрастающего поколения наиболее опытным людям. Наряду с вооружением детей трудовыми умениями и навыками они знакомили их с правилами зародившегося религиозного культа, преданиями, обучали письму. Сказания, игры и танцы, музыка и песни, все народное устное творчество играло огромную роль в воспитании нравов, поведения, определенных черт характера.

В результате дальнейшего развития родовая община стала «самоуправляющейся, вооруженной организацией» (Ф. Энгельс). Появились зачатки военного воспитания: мальчики учились стрелять из лука, пользоваться копьем, ездить верхом и т. д. В возрастных группах появилась четкая внутренняя организация, выделились вожаки, усложнилась программа «посвящений», к которым готовили молодежь специально выделенные старейшины рода. Стало уделяться больше внимания усвоению начатков знаний, а с появлением письменности и письму.

Осуществление воспитания особыми людьми, выделенными родовой общиной, расширение и усложнение его содержания и программы испытаний, которыми оно завершалось, — все это свидетельствовало о том, что в условиях родового строя *воспитание начало выделяться как особая форма общественной деятельности.*

**Воспитание в период разложения первобытного общества.** С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступило разложение первобытного общества. Возник индивидуальный брак. Семья стала одним из важнейших общественных явлений, основной экономической ячейкой общества, к ней перешли от родовой общины функции воспитания детей. *Семейное воспитание* стало массовой формой воспитания. Но продолжали существовать и «дома молодежи», стали возникать школы.

Появившиеся господствующие группы населения (жрецы, вожди, старейшины) стремились отделить умственное образование от обучения занятиям, требующим физического труда. Зачатки знаний (обмер полей, предсказания наводнений рек, приемы лечения людей и т. д.) господствующие группы сосредоточили в своих руках, сделали их своей привилегией. Для обучения этим знаниям создавались специальные учреждения — *школы*, которые использовались для укрепления власти вождей, жрецов, старейшин. Так, в Древней Мексике дети знатных людей были освобождены от физического труда, учились в особом помещении и изучали такие науки, которые не были известны детям простых людей (например, пиктографическое письмо, наблюдения за звездами, расчеты площадей). Это возвышало их над остальными.

Физический труд стал уделом эксплуатируемых. В их семьях дети рано приучались к труду, родители передавали им свой опыт. Организованное воспитание детей, проводимое в школах, становилось все более уделом избранных.

Глава 2. ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА  
И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В  
РАБОВЛАДЕЛЬЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В результате дальнейшего исторического развития первобытнообщинный строй сменился новой общественной формацией— рабовладельческим строем. На древнем Востоке возникли первые классовые общества и закладывались основы материальной и духовной культуры, которая была в какой-то мере воспринята и переработана народами Греции и Рима.

**Школа в странах древнего Востока.** В странах древнего Востока специальные учреждения (школы) все более становились привилегией господствующих групп населения.

В глубокой древности зародилась и укрепилась школа в Индии. В продолжение тысячелетий там сохранила свое существование так называемая общинная школа, создаваемая общинами простых земледельцев. Наряду с ней большое значение имели школы в городах, при храмах для знатных и богатых.

Развивались школы и в Малой Азии и Африке (Египет). В ряде государств здесь существовало земледелие, связанное с искусственным орошением, с использованием таких природных явлений, как периодические разливы рек.

Люди вели наблюдения за природными явлениями, учились предсказывать наводнения, накапливали опыт по постройке плотин и разного рода сооружений. Появились зачатки наук: астрономии, геометрии, арифметики, медицины; стали создаваться для построек простейшие машины (ворот, «подкаты» и т. п.). Все эти сведения сосредоточивались в руках господствующих групп населения, зачастую облекались мистикой и таинственностью. Кроме замкнутых *жреческих* или *придворных школ*, возникали и школы для потребностей управления государством и хозяйством — это *школы писцов, школы служащих* и т. д. Постепенно менялся в некоторых странах и способ письма. Так, например, в Египте в жреческих школах обучали сложному иероглифическому («священному») письму, а в школах для писцов было использовано упрощенное (иератическое) письмо.

При обучении письму и счету использовались некоторые облегчающие обучение приемы, например счет на разноцветных камешках, упрощенные приемы расчета и т. д. У всех народов был широко распространен счет на пальцах.

В Древнем Китае существовали низшие и высшие школы. В высших школах дети привилегированных учились читать и писать сложным иероглифическим способом, изучали философию и мораль (религиозного характера), произведения писателей и поэтов. Там сообщались и некоторые сведения по астрономии.

В древнейших рукописях (Китая, Индии, Египта и др.) встречаются ценные мысли о воспитании, о требованиях к учителю и воспитаннику.

Дисциплина, особенно в школах для писцов, была суровой, телесные наказания широко применялись. «Ухо Нальчика на спине его», — говорится в одной древней египетской рукописи.

Большинство детей простых людей и рабов не получали подготовки в школах; основные знания и навыки, связанные с трудом и нормами поведения, сообщали им родители и окружающие.

**Воспитание, школа и педагогическая мысль в Древней Греции.** Древняя Греция — страна, состоявшая из ряда небольших рабовладельческих государств (полисов). Наиболее влиятельными из них были Лакония с главным городом Спартой и Атика с главным городом Афинами. В каждом из этих государств сложились особые системы воспитания: *спартанская* и *афинская*. Разница этих двух систем была обусловлена некоторыми особенностями экономического и политического развития и состоянием культуры государств. Но оба государства были рабовладельческими, и система общественного воспитания обслуживала только детей рабовладельцев. Рабы во всей Греции рассматривались лишь как «говорящие орудия». Они были лишены всех человеческих прав, в том числе права обучаться в школах.

*Лакония* (Спарта) занимала в юго-восточной части Пелопоннеса территорию, на побережье которой не было удобных гаваней. В стране господствовало земледелие, опирающееся на труд рабов. Незначительное полусвободное неполноправное население в большинстве своем относилось к ремесленникам. Девять тысяч семейств рабовладельцев держали под своей властью более 250 тысяч порабощенного населения. Эксплуатация рабов в Спарте носила жестокий характер, и рабы нередко восставали. Жизнь спартиатов была подчинена главному требованию — быть в состоянии военной готовности, проявлять жестокость и насилие по отношению к рабам.

Воспитание осуществляло государство, оно преследовало задачу готовить из детей спартиатов воинов, стойких и закаленных, будущих рабовладельцев.

С 7 лет мальчики-спартиаты, жившие до этого времени дома, помещались в особого рода государственные воспитательные учреждения, называемые *агеллами*, где воспитывались и обучались до 18 лет. Руководителем их назначался известный властям человек — *педоном*. Особое внимание обращалось на физическое воспитание подростков: их закаляли, приучали переносить холод, голод и жажду, выносить боль. Много внимания уделялось военно-гимнастическим упражнениям. Юных спартиатов учили бегать, прыгать, метать диск и копье, бороться, пользоваться приемами рукопашного боя, петь воинственные песни. К физическому воспитанию присоединялись музыка, пение и религиозные танцы, носившие боевой, воинственный характер.

«Что касается чтения и письма, — писал греческий историк Плутарх, — то дети учились только самому необходимому, осталь-

ное же их воспитание преследовало только одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать».

Главной задачей было воспитание презрения, безжалостности к рабам у подрастающих рабовладельцев. С этой целью они принимали участие в так называемых «криптиях», т. е. ночных облавах на рабов, когда отряд молодых спартиат, и оцеплял какой-либо городской квартал или район вне города и убивал любого раба-илота.

Нравственное и политическое воспитание давалось во время специальных бесед государственных руководителей с молодежью, которой они рассказывали о стойкости и мужестве предков в борьбе с врагами отечества, о героях. Детей приучали к четкости и краткости ответов («лаконическая речь»).

Юноши 18—20 лет переводились в особую группу *эфебов* и несли военную службу. Большое внимание было обращено на военное и физическое воспитание девушек. Когда мужчины, подавляя восстания рабов или уходя на войну, оставляли город и жилища, вооруженные женщины несли охрану и держали в повиновении рабов.

По-иному было организовано афинское воспитание. Экономическая жизнь в Афинах не была такой замкнутой, как в Спарте. На рабов была установлена частная собственность.

В *Афинах* в V — IV веках до н. э. бурно развивалась культура. Энгельс указывал, что в многообразных формах греческой философии имелись в зародыше все позднейшие типы мировоззрения. В воззрениях некоторых философов этого времени видны элементы материализма, и диалектики. Развились естествознание, математика, история, искусство, литература, замечательная греческая архитектура и скульптура.

Афиняне считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. Но этот идеал полностью относился только к социальной верхушке — рабовладельцам. Физический труд считался обязанностью лишь рабов. Однако в результате расслоения среди рабовладельцев вычленилась значительная группа малоимущих свободнорожденных и вольноотпущенников, которые вынуждены были заниматься ремеслом или другими видами деятельности, в том числе и учительской деятельностью. На них переносилось презрительное отношение со стороны богатых рабовладельцев.

В Афинах дети до 7 лет воспитывались дома. Мальчики с этого возраста начинали посещать школу. Девочки получали дальнейшее воспитание в семье, приучаясь к домашнему хозяйству. Жизнь женщины в Афинах была вообще замкнутой и сосредоточена в женской половине дома (гинекее).

Первоначально дети (с 7 до 13—14 лет) обучались в *школах грамматиста* и *кифариста* (или одновременно, или последовательно — сначала в школе грамматиста, а затем кифариста). Эти школы были частными и платными, и поэтому значительная часть де-

тей свободнорожденных, но не имевших средств граждан (так называемого демоса) не могла получать в них образования. Занятия в школах вели *учителя-дидакалы* («дидаско» — я учу, позже: «дидактика» — теория обучения). В школу мальчиков сопровождал один из рабов, называвшийся *педагогом* (от слов «пайс» — ребенок, «агогейн» — вести).

В школе грамматиста обучали читать, писать и считать. Применялся буквослагательный метод: дети заучивали наизусть буквы по их названиям (альфа, бета, гамма и т. д.), потом складывали их в слоги, затем слоги в слова. Для обучения письму использовались навощенные таблички, на которых тонкой палочкой (стилем) писались буквы. Считать учились при помощи пальцев, камешков и счетной доски, так называемой *абаки*, напоминающей счеты. В школе кифариста мальчику давалось литературное образование и эстетическое воспитание: он учился музыке, пению, декламации (читались отрывки из «Илиады» и «Одиссеи»).

В 13—14 лет мальчики переходили в учебное заведение, называвшееся *палестрой* (школа борьбы). Здесь в продолжение двух-трех лет они занимались системой физических упражнений, которая получила наименование *пятиборья* и включила в себя бег, прыганье, борьбу, метание диска и копья и плавание. С ними велись беседы по политическим и нравственным вопросам. Физическим воспитанием и беседами в палестре руководили наиболее известные граждане.

Наиболее обеспеченная часть молодежи поступала далее в *гимнасии* (позже — *гимназии*), где изучала философию, политику, литературу, для того чтобы подготовиться к участию в управлении государством, и продолжала заниматься гимнастикой.

Наконец, как в Спарте, юноши с 18 до 20 лет переходили в *эфебию*, где продолжалось их военное и политическое воспитание. Они учились строить укрепления, управлять военными машинами, несли службу в городских гарнизонах, изучали морское дело, участвовали в общественных празднествах и театральных представлениях.

Расслоение внутри рабовладельческого общества в Афинской республике сказалось в области воспитания в том, что разностороннее воспитание стало доступно лишь детям богатых рабовладельцев. Дети основной массы свободнорожденного населения (*демоса*) не могли обучаться в школах. Отцы обучали своих детей *ремеслу*, а некоторые и грамоте. Это было закреплено законом, согласно которому малоимущие родители обязаны были обучать детей тому или иному ремеслу, в противном случае дети освобождались в будущем от материальных забот о престарелых родителях. На свободнорожденных, занимающихся трудом, рабовладельческая знать смотрела с презрением. Рабы расценивались лишь как «говорящее орудие».

Зарождение педагогической теории в Древней Греции. В публичных выступлениях и трудах древнегреческих ученых

и философов Сократа, Платона, Аристотеля и Демокрита содержатся ценные мысли о воспитании и обучении.

**Сократ** (469—399 гг. до н. э.) — философ-идеалист. Несмотря на свое демократическое происхождение (сын бедного ремесленника-ваятеля), он был идеологом консервативной земельной аристократии, что отразилось в его философских и педагогических воззрениях. Он считал, что строение мира, физическая природа вещей непознаваемы, что люди могут познать только себя самих, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия.

Целью воспитания, по мнению Сократа, должно быть не изучение природы вещей, а *познание самого себя*, совершенствование нравственности.

Сократ — философ-трибун, вел беседы по вопросам нравственности на площадях и в других общественных местах, побуждал своих слушателей путем вопросов и ответов отыскивать «истину» самим, не давая им готовых положений, выводов. Этот метод был назван *сократическим*, откуда позднее развилась сократическая беседа методом наводящих вопросов.

**Платон** (427—347 гг. до н. э.) — философ-идеалист, ученик Сократа, создатель теории *объективного идеализма*. Он считал первичным «мир идей», а мир чувственных вещей — вторичным, развивал мысль о существовании бестелесных форм вещей, которые называл «видами» или «идеями». Он делил мир на мир идей и мир явлений. По его мнению, идеи вечны и неизменны. Вещи для него лишь тени мира идей.

Платон, представитель афинской аристократии, выдвинул теорию о вечном господстве аристократии. Сконструировал идеальное аристократическое государство, в котором должны существовать три общественные группы: философы, воины, ремесленники и земледельцы. Философы управляют, воины охраняют государственный порядок, а третья группа трудится и содержит две первые. В этом государстве сохраняются и рабы. Бесправны как рабы, так и ремесленники и земледельцы. Им свойственна только низменная, чувственная часть души и добродетель умеренности и послушания.

Цель этого государства, по Платону, — приближение к высшей идее блага; она осуществляется главным образом путем воспитания, которому и придается особо важное значение.

Воспитание, говорит Платон, должно быть организовано государством и соответствовать интересам господствующих групп — философов и воинов. В своей педагогической системе Платон стремился объединить в единую систему удовлетворявшие его идеям черты спартанского и афинского воспитания.

Дети с 3 до 6 лет под руководством назначенных государством воспитательниц занимаются на площадках играми. Игре как средству воспитания малолетних детей Платон придавал большое значение, равно как и тщательному выбору материала для рассказывания детям. Он был сторонником общественного воспитания детей с самого младшего возраста.

С 7 до 12 лет дети посещают государственную школу, где обучаются чтению, письму, счету, музыке и пению, с 12 до 16 лет — школу физического воспитания — *палестру* с обычными гимнастическими упражнениями. После палестры юноши до 18 лет изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями (для подготовки воинов). С 18 до 20 лет — *эфебия*, т. е. военно-гимнастическая подготовка. С 20 лет юноши, не проявившие склонности к умственным занятиям, делаются воинами. Меньшая часть юношей, проявившая способности к отвлеченному мышлению, проходит до 30 лет третью, *высшую ступень образования*, изучая философию, а также арифметику, геометрию, астрономию и теорию музыки, но уже в философско-теоретическом плане. Они готовятся к государственным должностям. Немногие, проявившие исключительные дарования, продолжают философское образование еще 5 лет (до 35-летнего возраста), после чего с 35 до 50 лет становятся правителями государства.

Платон считает, что воспитание женщин должно быть подобным тому, как это было в Спарте.

Все воспитание в системе Платона построено на глубоком презрении к физическому труду, будущим философам и воинам запрещено «даже думать о нем». Дети рабов к образованию не допускаются.

Платон высказал ряд важных мыслей *о дошкольном воспитании, о последовательной государственной системе воспитания*, выдвинул требование о воспитании через положительный пример и др.

Аристотель (384—322 гг. до н. э.), ученик Платона, воспитатель Александра Македонского, был крупнейшим философом и ученым Древней Греции. Ф. Энгельс писал: «Древнегреческие философы были все прирожденными, стихийными диалектиками, и Аристотель, самая универсальная голова среди них, уже исследовал существеннейшие формы диалектического мышления»<sup>1</sup>. В. И. Ленин подчеркивал, что Аристотель «*всюду, на каждом шагу ставит вопрос именно о диалектике*»<sup>2</sup>, что Аристотель подходит в некоторых вопросах к материализму.

В противоположность своему учителю Платону, разделившему мир на мир идей и мир явлений, Аристотель признал, что мир един и идеи вещей неотделимы от самих вещей. Идею, по мнению Аристотеля, можно уподобить форме. Во всяком предмете мы можем различить вещество и форму. В веществе имеются возможности вещей; вещество становится вещью, получая ту или иную форму. Так, вещество мрамора может стать статуей, получив известную форму.

Вся жизнь есть процесс развития, который совершается не под влиянием внешних сил, а как внутреннее развитие. Аристотель не сомневался в реальности внешнего мира и в основу познания по-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 19.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 29, с. 326.

ложил чувственный опыт, ощущения. Ошибки познания происходят, по Аристотелю, от ложного мышления, т. е. неправильного истолкования чувственного опыта. Весьма важно, что Аристотель указал на единство формы и содержания и выдвинул идею развития.

В человеке Аристотель различал тело и душу, которые существуют нераздельно, как материя и форма. По Аристотелю, существуют *три вида души*: растительная, которая проявляется в питании и размножении; животная, которая сверх свойств растительных проявляется в ощущениях и желаниях; разумная, которая сверх растительных и животных свойств характеризуется еще мышлением или познанием. В человеке животная часть души, поскольку она подчинена разуму, может быть названа волевой.

Трем видам души, по Аристотелю, соответствуют три стороны воспитания: *физическое, нравственное и умственное*.

Цель воспитания, по его мнению, состоит в развитии высших сторон души — разумной и волевой. Как в каждом веществе заложена возможность развития, так и человеку природа дает лишь зародыш способностей; возможность развития осуществляется воспитанием. Природа тесно связала три вида души, и в воспитании мы должны следовать за природой, тесно связывая физическое, нравственное и умственное воспитание.

Государство, по высказыванию Аристотеля, в целом имеет одну конечную цель — для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботой государственной, а не делом частной инициативы. Семейное и общественное воспитание должны быть взаимосвязаны. Говоря о том, что государство должно заботиться о тождественном воспитании, Аристотель не имел в виду рабов.

Обобщая исторический опыт человечества, Аристотель установил *возрастную периодизацию* и делил жизнь подрастающего человека на три периода: 1) до 7 лет, 2) от 7 до 14 лет (наступление половой зрелости) и 3) от наступления половой зрелости до 21 года. По его мнению, эта периодизация соответствует природе человека.

Аристотель дал ряд рекомендаций по семейному воспитанию. До 7 лет дети воспитываются в семье. Необходимо кормить ребенка соответствующей его возрасту пищей, обеспечивать гигиену движений и постепенное закаливание ребенка. С 7 лет мальчики должны посещать государственные школы.

Физическое воспитание предшествует умственному. Мальчиков нужно прежде отдавать в руки учителей гимнастики; но при этом нельзя чрезмерно утомлять детей, пока организм не окреп, допустимы лишь легкие упражнения. Аристотель считал, что физическое, нравственное и умственное воспитание взаимосвязаны. Во время начального обучения, кроме гимнастики, следует, по его мнению, обучать чтению, письму, грамматике, рисованию и музыке. Юноши должны получить в школе серьезное образование: изучить литературу, историю, философию, математику, астрономию,

музыку. Музыка надо изучать для развития чувства прекрасного, наблюдая, чтобы занятия ею, как и рисованием, не преследовали профессиональные цели. Женщины, природа которых, по Аристотелю, отличается от природы мужчины, не получают такого же, как они, образования.

В области нравственного воспитания Аристотель, выдвигавший в своей философии волевое, деятельное начало, придавал большое значение нравственным навыкам и упражнениям в нравственных поступках. Природные задатки, развитие навыков (приучение, частое повторение желательных действий) и разум — таковы три источника нравственного воспитания.

Для выработки добродетели необходимы продуманные упражнения, формирующие привычки и навыки нравственного поведения. Во всяком желании и деятельности, по Аристотелю, могут иметь место недостаток, излишек и середина. И во всем только середина, только равновесие хорошо и полезно. Отсюда добродетелью является поведение, избегающее во всем крайностей как избытка, так и недостатка. В таком поведении и следует упражняться. Аристотель в отличие от Платона полагал, что семья не устраняется от воспитания, на ней главным образом лежит забота о нравственном воспитании.

Взгляды Аристотеля оказали большое влияние на развитие античной педагогики. Однако в средние века, когда философия Аристотеля была очень популярна, «поповщина убила в Аристотеле живое и увековечила мертвое»<sup>1</sup>.

Вершиной древнегреческой философии являются взгляды выдающегося философа-материалиста Демокрита (460—370 гг. до н. э.), создателя атомистической теории. Он много внимания уделяет в своих трудах вопросам воспитания, обращается к законам природы, к подлинному знанию, которое разрушает суеверие и страх. Он отвергает веру в богов, считая, что «воля богов» — это только выдумка, воображение людей.

Одним из первых Демокрит выдвинул вопрос о *природосообразности воспитания*. «Природа и воспитание подобны», — писал он. Демокрит указывал, что «учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда», подчеркивал огромную роль труда в воспитании и требовал «постоянного труда, который от привычки к нему делается легче». Он предостерегал от дурного примера и считал очень важным упражнения в нравственных поступках.

Демокрит будил критическое отношение к рабовладельческим устоям, звал к настоящему познанию природы, к соединению воспитания с трудом.

Воспитание и школа в Древнем Риме. В республиканском Риме росло рабовладение; накопление богатств вело к расслоению населения, что обусловило деление школ по имущественному признаку и знатности происхождения на элементарные и

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 325.

более высокой ступени — грамматические школы, а позже школы ораторов.

*Элементарные школы*, частные и платные, обслуживали некоторую часть небогатого и незнатного свободнорожденного населения (плебеев), учили чтению, письму и счету, знакомили с законами страны. Богатые и знатные предпочитали давать своим сыновьям первоначальное обучение дома.

В *грамматических школах*, также частных и платных, обучались сыновья привилегированных родителей латинскому и греческому языкам, риторике (искусству красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории). Развитие этих школ было вызвано необходимостью овладения ораторским искусством теми, кто стремился занять выборные руководящие должности.

В последние столетия республиканского Рима возникли особые *школы риторов* (ораторов), где знатное юношество за высокую плату обучалось риторике, философии и правоведению, греческому языку, математике и музыке, с тем чтобы в дальнейшем занять высшие государственные должности. После завоевания Греции (II век до н. э.) в Риме распространяется греческая культура и греческий язык становится языком знати.

Со времени возникновения Римской империи императоры превратили грамматические школы и школы риторов в *государственные школы*, задачей которых являлась подготовка преданных императорской власти чиновников. Учителей этих школ императоры стремились превратить в послушных проводников своей политики, для чего им назначались оклады и предоставлялись различные льготы. Особое внимание они уделяли школам риторов.

Когда христианство было объявлено господствующей религией и опорой императорской власти, на должности учителей стали назначать представителей христианского духовенства, и вся работа школы получила резко выраженный церковный характер. Христианство враждебно относилось к древнегреческой культуре, к античной науке и школе.

**Разработка педагогических и методических положений в Древнем Риме.** Наиболее известным из римских педагогов был Марк Фабий Квинтилиан (42—118 гг. н. э.). Сохранившиеся фрагменты его сочинения «*О воспитании оратора*» позволяют судить об основных педагогических взглядах автора. Квинтилиан был хорошо знаком с современной ему греческой и римской философской и педагогической литературой. Он обобщил и свой большой опыт как преподаватель школы риторов. В истории педагогики это одна из первых работ, тесно связанная с практикой школы.

Квинтилиан считал, что дети свободных граждан имеют большие природные способности. По его мнению, тупость и неспособность среди них — редкое явление. Ребенок должен воспитываться в школе, учителю следует подходить к каждому воспитаннику осторожно и внимательно. Сам учитель должен быть образован-

ным, любить детей, быть сдержанным, не раздавать легко наград, и наказаний, быть примером для учеников и внимательно их изучать. Каждый учитель должен пройти все ступени обучения. Учитель школы повышенного типа должен предварительно учительствовать в элементарной школе.

Квинтилиан придавал большое значение развитию речи ребенка с раннего возраста. Для этой цели он рекомендовал брать в дом мамок и нянек с хорошим произношением, подбирать товарищей для игр ребенка, внимательно следить за поведением окружающих ребенка детей и устранять от него дурных товарищей. Изучение языка и музыки, по Квинтилиану, способствует выработке хорошего произношения, улучшает стиль речи, делает ее более выразительной. В целях воспитания логического мышления, стройности и последовательности мысли он считал необходимым изучение математики (арифметики и геометрии), строить обучение, опираясь на теоретические наставления, подражание и упражнения. В особенности признавалось важным, чтобы основы знаний закладывались прочно, не спеша.

В советах Квинтилиана слышен голос *учителя-практика*. Его произведения, вновь открытые в эпоху Возрождения, читались, многими педагогами с захватывающим интересом,

### Глава 3. ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ФЕОДАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

**Воспитание в период раннего феодализма.** В феодальном обществе господствующими сословиями были светские феодалы и духовенство, владевшие всей землей и эксплуатировавшие подвластных им крестьян. Идеологическим оплотом господствующих групп феодального общества была церковь. Ф. Энгельс указывает, что в западных странах, проходивших стадию феодального развития, «монополия на интеллектуальное образование досталась попом, и само образование приняло тем самым преимущественно богословский характер»<sup>1</sup>.

Все содержание образования детей и взрослых было пронизано религией. Религии всех народов учили простых людей повиноваться господам и служить их интересам. Христианство с этой целью использовало учение о прирожденной греховности человеческой природы, призывало к воздержанию, аскетизму, умерщвлению плоти для спасения души в будущей загробной жизни.

В Иране, Сирии, Палестине, Египте и на всем северном побережье Африки в VII — VIII веках в результате арабских завоеваний создалось большое государство, установившее тесные экономические связи с Китаем, Индией, Европой. Народы поработанных арабами стран были носителями более высокой культуры, которую восприняли и завоеватели.

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 7, с. 360.

В VIII веке арабы завоевали Пиренейский полуостров, и на территории Западной Европы возник ряд высших *мусульманских школ*. Наибольшее значение имела высшая школа типа университета в Кордове, куда съезжались студенты из разных стран Западной Европы. Кордовский халифат оказался тем мостом, через который в период раннего средневековья проникли в Западную Европу многие античные произведения, в частности труды Аристотеля в изложении и комментариях арабского философа Ибн-Рошда, известного под именем Аверроэса (XII век).

Римская империя в IV веке разделилась на Западную и Восточную. Западная распалась на ряд варварских государств. Восточная, вошедшая в историю под названием Византии, просуществовала почти целое тысячелетие. В Византии сохранились некоторые элементы античной культуры, несмотря на господство христианской религии. Помимо школ, при церквях в ряде городов существовали высшие школы, где изучались наряду с текстами священного писания труды античных философов, поэтов и писателей. В период крестовых походов благодаря общению Востока и Запада ряд произведений античного мира стал известен в Западной Европе. Большую роль в распространении византийской культуры в Восточной Европе сыграли славяне. Эта культура проникла и в Древнюю Русь (в том числе и в некоторые религиозно-воспитательные трактаты).

В период завоевания Византийской империи турками (XV век) ряд византийских ученых переселились в Европу, где распространяли произведения античной философии.

**Церковные школы в Западной Европе.** Большое значение в жизни западноевропейских стран имела католическая церковь. Она крепко держала все образование в своих руках. В средневековых монастырях переписывались книги для нужд богослужения, готовились переписчики, создавались библиотеки и школы.

Раньше всего оформились *монастырские школы*. В некоторых монастырях были внутренние и внешние школы: в первых учились мальчики, которых родители отдавали в монашество, и жили они в монастырях; во внешних школах — дети жителей данного церковного прихода (мирян).

В центрах церковного управления постепенно из епископских общежитий, куда отдавали детей для обучения, развились соборные, или *кафедральные, школы* (школы при кафедре епископа). Эти школы в ряде мест делились на внутренние школы, при которых жили учащиеся, и внешние школы для детей мирян (во внешних монастырских и кафедральных школах, как правило, учились дети дворян, реже — именитых горожан).

И наконец, при ряде приходских церквей велось более или менее систематическое преподавание в так называемых *приходских школах*. В школах обучались только мальчики. Приходские школы помещались в каком-либо церковном помещении или на

квартире того служителя культа, который брал на себя обучение детей. Обучали в них чтению молитв на латинском языке и церковному пению, реже учили письму. Зачастую смысла читаемого на не родном языке ученики не понимали.

Монастырские и соборные школы, как правило, имели особые помещения, предназначенные для учения; определенные сроки обучения не устанавливались. Учителями были духовные лица, получившие навыки учебной работы.

В приходской школе учение продолжалось несколько лет: наряду с детьми учились и юноши и даже взрослые люди, решившие постигнуть «книжную мудрость». В начальной стадии обучения учитель читал материал на непонятном учащимся латинском языке, а они повторяли его вслух; там, где ученики владели письмом, они записывали урок на навощенной дощечке, а затем, выучив наизусть, стирали. Каждый учащийся вызывался к доске и должен был повторять заученное без запинки.

Учили читать по-латыни буквослагательным методом, который был основан на механическом запоминании, и поэтому процесс учения был крайне труден. Материалом для чтения служили религиозные книги, содержание которых было недоступно учащимся. До возникновения книгопечатания книги были рукописными и написаны разным почерком, что крайне затрудняло овладение техникой чтения. Техника письма была также очень сложной.

Учитель не щадил своих учеников за ошибки; жестокие телесные наказания были очень распространены. Они одобрялись церковью, которая учила, что «природа человека греховна» и телесные наказания способствуют спасению души, изгоняют «дьявольское начало».

В низшие школы первоначально принимались только дети католического духовенства. А с XI века, после того как духовенству было воспрещено вступать в брак, в эти школы стали принимать детей горожан и некоторых крестьян. В школах стали учиться и те, кто не собирался становиться церковнослужителем или монахом.

Основная масса народа не получала образования в школах; дети воспитывались родителями в повседневном труде. В семьях и мастерских ремесленников сложилась система *ремесленного ученичества*. Обучение труду и самый труд осуществлялись одновременно: овладевая трудовыми навыками, ученики проявляли большую сноровку и ловкость.

Курс обучения в монастырях и в соборных школах постепенно стал расширяться, в него включены были грамматика, риторика и диалектика (начатки религиозной философии), а в некоторых обучали еще и арифметике, геометрии, астрономии и музыке. Таким образом, в части монастырских и соборных школ давалось повышенное образование. Его содержание составляли «семь свободных искусств» (*septem artes liberales*), состоявших из трехпутья (**trivium**) — первые **три** указанных предмета — и четырехпутья

(quadrivium)— последующие четыре предмета. Кроме того, преподавалось богословие, которое считалось «венцом наук».

Особенно большое значение придавалось грамматике, которая сводилась к разучиванию грамматических форм латинского языка, к разбору различных духовных книг и к заучиванию отдельных грамматических форм и оборотов религиозно-мистического значения. Риторика первоначально сводилась к изучению сборников церковных законов и к составлению деловых бумаг церковного характера, а затем ее задачей была подготовка церковных проповедей. Диалектика готовила учащихся к спору на религиозные темы, приучала их защищать религиозные догмы. На занятиях по арифметике учащиеся знакомились с тремя действиями, реже с четырьмя (так как деление было очень осложнено) и овладевали мистическим значением чисел. Знание астрономии помогало в расчетах для установления даты пасхи и предсказаний по звездам; обучение музыке было связано с церковным богослужением. Всем учебным предметам был придан религиозно-мистический характер.

**Воспитание светских феодалов.** По-другому воспитывались сыновья рыцарей — «господа земли и крестьян», у которых вырабатывали военно-физические умения, крепостническую мораль и благочестие, учили вести себя в «высшем обществе».

Содержание рыцарского воспитания составляли «семь рыцарских добродетелей»: езда верхом, плавание, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. Игра в шахматы рассматривалась как средство воспитания настойчивости и способности правильно ориентироваться. Умение слагать и петь стихи нужно было для того, чтобы блистать в высшем обществе, прославлять военные подвиги и служить «даме сердца». Чтение и письмо не были обязательными для рыцаря, многие представители рыцарского сословия (графы, герцоги) в период раннего средневековья были неграмотны. Религиозные «истины» обычно сообщались детям рыцарей каким-либо «духовным отцом», чаще всего капелланом замка.

До 7 лет старшие сыновья феодалов оставались в своей семье; с 7 лет они направлялись в замок к вышестоящему феодалу (сюзерену), где выполняли обязанности пажа при жене сюзерена. С 14 лет, с вручением меча, которое совершалось в торжественной обстановке, до 21 года юноша состоял оруженосцем сюзерена, обучаясь ездить верхом, умению владеть оружием. Он сопровождал сюзерена в походах и на охоте, участвовал в рыцарских турнирах и т. п.; по достижении 21 года он путем особой церемонии посвящался в рыцари. Младшие сыновья видных феодалов оставались дома, упражняясь в «рыцарских добродетелях» и обучаясь у капеллана замка религии, реже — чтению, письму; некоторые из них направлялись ко двору епископа и готовились к занятию высших-церковных должностей.

Образование девушек знатного происхождения стояло несколько выше, чем юношей. Многие из них направлялись в женские

монастыри, где проходили особый курс обучения. Некоторые знали прозу и поэтические произведения латинских авторов.

**Схоластика. Возникновение и развитие средневековых университетов. Цеховые, гильдейские и городские школы.** В XII—XIII веках в Западной Европе расширяются экономические связи между странами, ослабляется феодальная замкнутость, растут города, где развиваются ремесла и торговля. Крепнут элементы светской культуры. Возникают и распространяются ереси. Религиозные догмы, которые раньше принимались на веру, теперь подвергаются сомнению. Стало необходимым подкрепить религию философией, не верить слепо, но «понять то, во что верят». Эту задачу в XII—XIII веках берет на себя схоластика, которая задается целью примирить веру и разум, религию и науку. Появились теории *номинализма* и *реализма*. Представители первой теории утверждали, что общие понятия не существуют, а являются лишь названиями, отвлечениями человеческого разума; представители второго направления, наоборот, заявляли, что общие понятия существуют ранее вещей. Маркс назвал номинализм первым, еще слабым выражением материализма. Между номинализмом и реализмом шла острая борьба, организовывались диспуты на религиозно-философские темы. Схоластика развивала в то время формально-логическое мышление, оживляла застывшую религиозно-философскую мысль. Однако в дальнейшем схоластика изжила себя, зачастую представляла лишь бесплодные умствования, стала препятствием дальнейшего движения вперед. В области школы и просвещения она привела к заучиванию учащимися готовых определений, зачастую изложенных в схоластической вопросо-ответной форме, к отказу от самостоятельного мышления.

В XII веке были открыты *университеты* в Италии, во Франции, в Англии и затем в других странах. В Средней Европе в XIV веке открывается университет в Чехии (Прага) и несколько позже в Польше (Краков).

Как правило, средневековые университеты возникали по инициативе ученых и пользовались правом самоуправления, сами зарабатывая распорядок своей жизни, избирая должностных лиц (ректора и др.), и тщательно защищали свои права.

Церковь, пользуясь монополией на обучение, пыталась сразу же подчинить себе университеты, давая им различные привилегии и материальные средства (бенефиции), основывала свои университеты. Так, был основан в XII веке Парижский университет, послуживший образцом для других католических университетов. Постепенно церковь начинает главенствовать в университетах, и богословский факультет становится самым важным.

Средневековые университеты имели четыре факультета. На подготовительном, или артистическом (факультет искусств), преподавались «семь свободных искусств». Он играл роль средней школы; обучение на этом факультете длилось 6—7 лет, после чего окончившие получали степень «магистра искусств». Далее пред-

ставлялась возможность продолжать образование на одном из трех основных факультетов: богословском, медицинском или юридическом, где обучение продолжалось 5—6 лет, и получить звание доктора наук.

Основным видом занятий в университетах были лекции: профессор читал по книге текст и его комментировал. Организовывались также диспуты на основе тезисов докладов, которые сообщались заранее, а затем обсуждались школярами.

В городах ремесленники и купцы не были удовлетворены церковными школами и вели борьбу с монополией церкви в области образования.

Ремесленники открывали свои *цеховые школы*, где их дети обучались чтению и письму на родном языке, счету и религии; обучение ремеслу велось дома в мастерской отца. Купцы также стали открывать свои *гильдейские школы*, примерно с такой же программой. Обучение в этих школах значительно отличалось от того, которое давалось в школах церковных. Постепенно эти школы превратились в начальные городские школы, содержавшиеся городскими самоуправлениями (магистратами).

**Школа и педагогическая мысль эпохи Возрождения (XIV—XVI века).** Появление внутри феодального общества зачатков капиталистического способа производства, развитие мануфактуры и торговли, рост городов и зарождение нового, тогда прогрессивного класса — буржуазии — характерные черты эпохи Возрождения.

Буржуазия в борьбе с феодализмом вырабатывает свою идеологию. Как говорил Энгельс, она нуждается в науке и принимает участие в том восстании науки против церкви, которое имело место в то время. В эпоху Возрождения получают большое развитие математика, астрономия, механика, география, естествознание. Это время великих изобретений и открытий в различных областях знаний: изобретение книгопечатания в Европе, открытие Америки, морского пути в Индию.

Деятели эпохи Возрождения — *гуманисты* — выдвигали на первое место культ человека и настойчиво боролись против церковно-религиозного мировоззрения, закрепощавшего личность. Но выдвигаемые ими прогрессивные положения касались лишь ограниченного круга лиц — социальной верхушки общества. Они не выступали против эксплуатации крестьян, не защищали их права на образование, мало заботились о просвещении народа, считали его главным занятием физической труд.

Для детей знатного происхождения гуманисты требовали полноценного физического и эстетического воспитания, овладения латинским и греческим языками, необходимыми для изучения античных памятников литературы.

В программу умственного образования гуманистами включались такие естественнонаучные предметы, как математика, астрономия, механика, естествознание.

Гуманисты с уважением относились к ребенку, выступали против схоластического обучения и суровой дисциплины. Они стремились развить в ребенке любознательность и интерес к знаниям.

В школах, которыми руководили педагоги-гуманисты, влияние церкви на содержание обучения было слабее, однако религия все же занимала значительное место.

Педагогические взгляды гуманистов находили отражение лишь в практике отдельных школ, где учились дети знатных и состоятельных родителей.

В то же время продолжали развиваться *городские школы*, где проходили первоначальное обучение дети ремесленников и торговцев. Появились школы для девочек (как правило, частные). В большинстве городских школ обучение осуществлялось на родном языке учащихся. Наряду с начальными школами в XVI веке существовали повышенные (латинские) школы и средние школы (коллегиумы, гимназии) с 8—10-летним обучением (для детей состоятельных родителей). Некоторые сектантские общины, борющиеся против католической церкви, например анабаптисты в Средней Европе, табориты в Чехии и др., организовали всеобщее начальное обучение на родном языке для детей членов своей секты.

В различных странах педагогическая мысль в эпоху Возрождения развивалась по-разному, отражая специфические особенности развития данной страны.

Так, в Италии известный знаток античной философии гуманист Витторино да-Фельтре (1378—1446) организовал школу, названную им «Дом радости». В основу организации этой школы были положены принципы гуманистической педагогики.

Школа была открыта в прекрасном дворце, на лоне природы. Все здание было специально переоборудовано для нужд школы по указаниям Витторино. В отличие от средневековых школ в новой школе было много света и воздуха. Особенно большое внимание уделялось физическому развитию учащихся. Основными предметами обучения были классические языки и классическая литература, воспитанники занимались математикой, астрономией, совершали экскурсии в природу. Большое значение придавалось играм, развитию физических и духовных сил человека.

Идеи гуманизма проникли из Италии во Францию.

Одним из виднейших представителей педагогической мысли эпохи Возрождения был французский писатель-гуманист Франсуа Рабле (1494—1553). В знаменитом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он дал блестящую сатиру на схоластическое средневековое воспитание и противопоставил ему гуманистическое воспитание с продуманным режимом для ребенка, многосторонним образованием, развитием самостоятельного мышления, творчества и активности.

В романе Рабле рассказывает, как король пригласил для воспитания своего сына Гаргантюа ученых-схоластов, которые заставляли его зазубривать все наизусть. Он выучил некоторые схола-

стические книги так, что мог пересказать их как с начала до конца, так и обратно, в результате чего лишь отупел.

Тогда отец его, выгнав учителей-схоластов, пригласил учителя-гуманиста, который все решительным образом изменил. Гаргантюа стал много времени уделять физическим упражнениям, правильно и последовательно изучал науки. Гаргантюа начал наблюдать природу, совершая прогулки по полям и лесам, собирал растения и составлял гербарий; астрономия изучалась путем наблюдения над звездами. Учение велось путем бесед, чтения книг, с применением наглядных пособий. Гаргантюа обучался игре на нескольких музыкальных инструментах и пению. Усвоение знаний носило сознательный характер.

Рабле был сторонником идеи наглядности, жизненности обучения. Он советовал связать обучение с окружающей действительностью.

Мысль о воспитании молодого поколения в процессе трудовой деятельности была впервые высказана английским мыслителем-гуманистом Томасом Мором (1478—1535). Им же была выдвинута идея о соединении теоретического образования с трудом.

В «Золотой книжке, столь же полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516) Мор подверг острой критике несправедливый социальный строй Англии и противопоставил ему идеальный строй, сложившийся на фантастическом острове «Утопия», где частной собственности не существует. Его социализм не носит научного характера, а является лишь мечтой. Мор полагал, что достаточно освободиться от дворян, служителей культа и других бездельников, чтобы удовлетворить потребности всех членов общества. При этом он в своей «Утопии» все тяжелые и неприятные работы возлагает на рабов из военнопленных и преступников, избавленных от грозившей им смертной казни. Все это свидетельствует о незрелости и исторической ограниченности мировоззрения родоначальника утопического социализма.

Томас Мор придавал большое значение воспитанию. Он указывал, что на острове «Утопия» всем детям, как мальчикам, так и девочкам, дается равное общественное воспитание и первоначальное обучение; все люди получают широкое образование. Преподавание ведется на родном языке. Кроме чтения и письма, в школах изучаются арифметика, геометрия, астрономия, музыка, диалектика, естествознание. Утопийцы широко пользуются наглядными пособиями.

Большое значение придавал Мор физическому воспитанию, причем придерживался афинской системы физического воспитания; развития путем гимнастики и военных упражнений здорового, сильного и красивого тела.

Мор уделял большое внимание подготовке молодого поколения к трудовой деятельности и высказывал мысли о разностороннем развитии личности. Он указывал, что есть одно дело, которым

обязаны заниматься все утопиицы: это земледелие. Дети изучают его теоретически в школах и практически на окружающих город полях. Кроме земледелия, каждому утопийцу назначается еще какое-нибудь специальное ремесло, и каждый обязан его изучить. Физический труд обязателен для всех, умственные занятия считаются у утопийцев одним из величайших наслаждений. Только очень небольшое число людей посвящает себя исключительно умственной деятельности и освобождается от физического труда. Это ученые, которые в особо отведенных для них общественных домах занимаются науками. Но если они не оправдают возложенных на них надежд, их отзывают, и они возвращаются к ремеслу и земледелию.

Свободное от работы время утопиицы проводят в библиотеках и музеях, с увлечением занимаясь самообразованием. Государство предоставляет всем желающим полное право пользоваться в этих библиотеках и музеях книгами, приборами и т. п. Многие рядовые граждане, получившие путем самообразования глубокие познания, переводятся в число ученых.

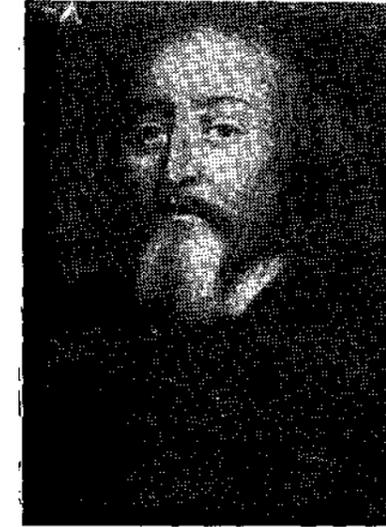
Педагогические идеи Томаса Мора имели большое значение в развитии педагогической мысли. Он провозгласил принцип всеобщего обучения, требовал одинакового образования для мужчин и женщин, выдвинул мысль о широкой организации самообразования, просвещения взрослых, подчеркнул огромную роль трудового воспитания, впервые высказал идею о возможности уничтожения противоположности между физическим и умственным трудом. Он требовал обучения на родном языке учащихся, наметил широкий круг учебных предметов, в центре которого стоит естествознание. Мор был первым провозвестником педагогических идей раннего утопического социализма.

Таким образом, зарождение и развитие в недрах феодального общества капиталистического способа производства вызвало существенные изменения во взглядах на воспитание. Появились новые теории. Появились и школы, которые должны были удовлетворять потребности в образовании нового класса.

## **ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ДОМОНОПОЛИСТИЧЕСКОГО КАПИТАЛИЗМА**

### **Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО**

**Участие Коменского в борьбе чешского народа за свободу и независимость.** В XV—XVII веках обострилась борьба народных масс с феодальным дворянством и идеологическим оплотом феодализма — католической церковью. Протест против феодализма часто принимал форму религиозно-демократического, сектантского движения.



Среди таких демократических сектантских организаций была в Чехии в начале XV века христи-анско-коммунистическая община *таборитов*, получившая свое название от центра этого движения — города Табор. Табориты были наиболее радикальным, плебейским крылом *гуситского национально-религиозного движения в Чехии*, направленного против немецкого дворянства и католической церкви, угнетавших чешский народ. Табориты учили, что скоро настанет время, когда «не будет ни господ, ни холопов», когда

всебудут равными, не будет личной собственности, все будет общим. Соединенными силами феодальной реакции община таборитов в первой половине XV века разгромлена. Остатки ее образовали более умеренную демократическую общину «чешских (богемских) братьев», в состав которой входили ремесленники и крестьяне. Эта община сплотила патриотов, боровшихся за свободу и независимость чешского народа. Освободительная борьба чехов была частью движения европейских народов против феодализма. Во время Тридцатилетней войны (1618—1648) чешские протестанты были изгнаны со своей родины. Одним из вождей общины «чешских братьев» был великий славянский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670). Он родился в семье, принадлежавшей к общине «чешских братьев», получил за счет общины среднее и высшее образование, после чего был выборным священником общины и возглавлял ее братскую школу. Коменский принимал активное участие в борьбе с насилием немецкого дворянства и католической церкви. Во время Тридцатилетней войны он подвергся вместе с другими членами общины преследованиям, вынужден был покинуть родину. В польском городе Лешно, где поселилась часть «чешских братьев», Коменский руководил братской школой, а позже был избран епископом. Здесь в 1631 году он составил учебную книгу «Открытая дверь языков и всех наук», которая впервые сочетала усвоение латинского языка с изучением окружающего мира. Несмотря на все трудности, сопровождавшие жизнь изгнанников, Коменский создал в это время свое выдающееся произведение «*Великая дидактика*» (1632), которое положило начало науке о процессе обучения. Эта книга была переведена на многие языки и прославила имя Коменского во всем мире. В эти же годы Коменский написал первое в мире специальное руководство по воспитанию детей дошкольного возраста «*Материнская школа*» (1633).

Служение своей страдающей родине Коменский стремился сочетать со служением всему человечеству. Он выступил с идеей разносторонних социальных преобразований. В эпоху кровавых войн и жестоких политических и религиозных распрей он требовал сохранения всеобщего мира<sup>1</sup>, установления международного сотрудничества в области политики, науки и образования. Он предлагал учредить универсальный центр, поддерживающий связи со всеми странами мира в целях улучшения человеческих отношений и общественной жизни. Коменский написал 7 томов огромного труда «Общий совет об исправлении дел человеческих» (при его жизни было напечатано всего 2 тома, остальные найдены лишь в 1935 году и позже изданы в Чехословацкой Социалистической Республике), в котором наметил гуманную и демократическую программу «всестороннего исправления всех и во всем».

Он поддерживал широкие международные связи, работал в Англии над созданием так называемой «Пансофии», под которой понимал совокупность энциклопедических знаний о природе и обществе, которые были бы доступны всем людям.

В надежде на помощь Швеции его поруганной родине Коменский жил в этой стране, работая над составлением учебников и методики преподавания языков. Он жил в Венгрии, где работал консультантом по школьным вопросам. Здесь был написан Коменским ряд философских и педагогических произведений, в том числе замечательная учебная книга «Мир чувственных вещей в картинках», переведенная на многие языки.

Когда в 1656 году во время шведско-польской войны последнее убежище общины «чешских братьев» — город Лешно — было сожжено, Коменский нашел себе приют в Голландии, в Амстердаме, где умер в 1670 году.

Элементы стихийного материализма, гуманизм и демократизм в мировоззрении Коменского. В произведениях Коменского нашли глубокое отражение новые идеи его времени. От народных движений того времени, в частности от «чешских братьев», Коменский воспринял демократизм, глубокие симпатии к трудящимся, отрицательное отношение к дворянству и католической церкви. Он с негодованием отмечал, что при современном несправедливом строе одни пресыщаются, а другие голодают, причем большинство обречено на тяжелый и изнурительный труд. Демократизм Коменского сказывается в его требовании единой школы, всеобщности и обязательности школы родного языка для всех детей без различия сословий, имущественного положения и пола. Ряд черт мировоззрения Коменского сложился под влиянием культуры эпохи Возрождения. От нее он воспринял гуманизм, жизнерадостность, оптимизм. В противоположность мрачному аскетизму средних веков, церковному учению о греховной природе человека Коменский учил, что человек — это «совершеннейшее, прекраснейшее создание», «чудесный микрокосм». По словам Коменского, «человек, руководимый природой, может дойти до всего».

Человек — это гармония в отношении как тела, так и души. Школу Коменский считал «мастерской гуманности».

В отличие от педагогов-гуманистов эпохи Возрождения Коменский создал систему воспитания не для избранных, не для аристократической верхушки общества, а для демократических слоев населения, для народных масс.

Главные идеи дидактики Коменского носят *сенсуалистический характер*: познание реального мира на основе чувственного восприятия, реализм, принцип наглядности. Коменский утверждал, что «нет ничего в интеллекте, чего бы не было прежде в ощущениях». Это соответствует сенсуалистической философии Бэкона, который, по характеристике К. Маркса, был настоящим родоначальником «английского материализма и всей современной экспериментирующей науки...»<sup>1</sup>. Коменский считал сочинение Бэкона «Великое восстановление наук» самым светлым произведением на--ступающего нового века философии. В индуктивном методе Бэкона он видел путь «к проникновению в тайны природы».

Коменский требовал, чтобы все дети — богатых и бедных, знатных и незнатных, мальчики и девочки, жители городов и сельских местностей — обучались в школе родного языка. Иначе говоря, Коменский выдвинул идею всеобщего начального обучения. Он возмущался тем, что «между бедняками остаются незамеченными и погибают нередко выдающиеся способности».

В мировоззрении Коменского переплетаются элементы стихийного материализма, реализма, стремление опереться на жизнь, на -опыт, с одной стороны, и религиозность — с другой. По его мнению, мир — это «создание божье», познание — это «богоискание :повсюду». Земную жизнь Коменский считал подготовкой к вечной, загробной жизни и видел в этом цель воспитания. Эта двойственность его мировоззрения сказывается и на его педагогике.

По мнению Коменского, имеются три ступени, *три задачи воспитания*: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание) и стремление к богу (религиозное воспитание). В отличие от средневековых педагогов он считал весьма важным решение первой задачи.

Коменский оценивал роль воспитания очень высоко. Человек делается человеком, говорил он, только благодаря воспитанию, которое должно даваться в наиболее подходящем возрасте — в детстве. Он утверждал что «из всякого ребенка можно сделать человека». Считая, что наряду с детьми способными, прилежными и поддающимися воздействиям педагога есть очень небольшое число детей неспособных, ленивых и упрямых, Коменский уверял, что и этих детей следует воспитывать и обучать.

**Понятие природосообразности воспитания.** Через все педагогические сочинения Коменского, в особенности же через его глазное сочинение — «Великую дидактику», красной нитью

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 142.

проходит мысль, что правильное воспитание во всем должно соотноситься с природой.

Принцип природосообразности воспитания, начиная от Каменского, будет неоднократно встречаться в педагогических системах XVIII и XIX веков, причем каждый из крупных теоретиков педагогики (Коменский, Руссо, Песталоцци, Дистервег и др.) понимает этот принцип несколько различно.

Коменский считал, что *человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека*. Он указывает, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», что необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях». Он пытается установить закономерности воспитания путем аналогий с естественными «основоположениями», законами природы. Следует отличать правильные дидактические соображения Коменского от формы, в которой они изложены.

Коменский пришел к своим глубоким обобщениям в области воспитания и обучения из наблюдений над жизнью общества и состоянием воспитания, из педагогического опыта. На основе личной учительской деятельности и передового педагогического опыта эпохи родились и оформились у него глубокие теоретические мысли, какие мы находим в «Великой дидактике». Под этот педагогический опыт он подвел философское обоснование. Раньше каждое педагогическое положение обосновывали религиозными доводами, обычно цитатами из так называемого священного писания.

Коменский, не отказываясь вовсе от этого старого способа, вводит наряду с ним новый прием аргументации, навеянный эпохой Возрождения, — ссылки на природу и пытается сформулировать общие закономерности («основоположения») природы и воспитания.

Говоря о законах («основоположениях») природы, он считал природу созданием провидения. Эта историческая ограниченность свойственна была, впрочем, почти всем ученым того времени, даже открывшим действительные законы в различных областях природы, опровергающие церковное учение.

Наряду с пониманием принципа природосообразности воспитания как следования всеобщим законам природы у Коменского при обосновании возрастной периодизации, школьной системы и некоторых дидактических принципов и правил встречаются ссылки на природу (врожденные черты) человека и на природные возрастные особенности детей.

**Возрастная периодизация. Система школ и содержание обучения.** Коменский, исходя из природы человека, делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода, по 6 лет каждый:

детство —от рождения до 6 лет включительно,  
отрочество —от 6 до 12 лет,  
юность —от 12 до 18 лет,  
возмужалость — от 18 до 24 лет.

В основу этого деления он кладет возрастные особенности: детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество — развитием памяти и воображения с их исполнительными органами — языком и рукой; юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления («понимания и суждения») и возмужалость — развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Для каждого из этих возрастных периодов, следуя характерным возрастным особенностям (природе ребенка), Коменский намечает особую ступень образования.

Для детей до 6 лет включительно он предлагает *материнскую школу*, под которой он разумеет дошкольное воспитание под руководством матери. Для отрочества (т.е. для детей от 6 до 12 лет) предназначается шестилетняя *школа родного языка* в каждой общине, селении, местечке. Для юношей (от 12 до 18 лет) должна быть в каждом городе *латинская школа*, или *гимназия*. Для возмужалых молодых людей (от 18 до 24 лет) в каждом государстве или большой области — *академия*.

Каждая следующая ступень является продолжением предыдущей. Таким образом, Коменский выдвинул *демократический принцип единой школы*.

Для каждой ступени (кроме академии) Коменский подробно разработал содержание обучения. Материнская школа, учитывая природные особенности детей, должна дать детям до шестилетнего возраста первоначальные представления, живые впечатления об окружающей природе и общественной жизни. Дети должны узнать из области естествознания, что такое вода, земля, воздух, огонь, дождь, снег, лед, камень, железо, дерево, трава, рыба, птица, бык и пр. По астрономии ребенок узнает, что называется небом, солнцем, луной, звездами и где они восходят и заходят. Дети получают также первоначальные сведения по географии (гора, долина, река, селение, город и пр.).

Коменский советует приучать детей уже в раннем детстве к хозяйству и труду, для чего их надо знакомить с предметами домашнего обихода и их употреблением. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста, как указывал он, заключается в воспитании у них умеренности, опрятности, трудолюбия, почтительности к старшим, послушания, правдивости, справедливости и, главное, любви к людям.

Большая заслуга Коменского заключалась в том, что он разработал первое в мире руководство по дошкольному воспитанию — «Материнская школа».

Школа родного языка, по Коменскому, имеет шестилетний курс обучения. Она предназначена для всех детей обоего пола без различия сословий, вероисповеданий и национальности.

В те времена начальная школа имела двух, трехлетний курс обучения и ограничивалась лишь заучиванием молитв, обучением чтению, письму и элементарному счету. Огромная заслуга Коменского заключается в том, что он *поднял значение начальной школы*, наметив продолжительный курс обучения в ней, подчеркнув, что это — школа родного языка (тогда как церковные школы, находившиеся в руках духовенства, обучали на непонятном детям книжном латинском языке), расширив содержание преподавания в начальной школе сведениями из геометрии, элементарными знаниями по географии, естествознанию, преподаванием пения и ручного труда. Конечно, большое место он уделял преподаванию религии.

Содержание обучения в латинской школе (гимназии) Коменский заимствовал из обычного круга учебных предметов средней школы того времени: это «семь свободных искусств». Но к этим наукам схоластической школы того времени он добавлял новые учебные предметы: физику (как в то время называлось естествознание), географию, историю. В гимназии изучались латинский, греческий, родной и один из новых языков.

Коменский требовал, чтобы после обучения языку (грамматике) учащиеся переходили к изучению реальных, наук — естествознания (физики), математики, затем философских наук (этики, диалектики), завершая весь курс изучением риторики, так как при такой последовательности красота речи будет сочетаться с ее содержательностью и глубиной. Шесть последовательных классов гимназии в школьной системе Коменского носят названия: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

Устанавливая эту необычную для того времени последовательность изучения наук, Коменский исходил из своих философских воззрений — из сенсуализма — и был для своего времени новатором, придерживаясь, однако, обычного порядка одновременного изучения одной науки (или небольшой группы родственных наук) и лишь затем переходить к изучению других наук. (В конце XVIII века стали одновременно преподаваться разнообразные учебные предметы. Современные учебные планы являются дальнейшим развитием этого принципа.)

В академии Коменский предусматривает обычные факультеты того времени: богословский, юридический и медицинский.

**Дидактические взгляды Коменского.** Следуя сенсуалистической философии, Коменский в основу познания и обучения поставил чувственный опыт и теоретически обосновал и подробно раскрыл *принцип наглядности*. Наглядность применялась и до него. О ней говорили педагоги-гуманисты, например Томас Мор, характеризуя обучение на острове «Утопия». Книги, как рукописные, так и печатные, снабжались нередко рисунками и раньше, но то было, так сказать, эмпирическое применение наглядности без теоретического обоснования ее, которое впервые дал Коменский.

Он понимал наглядность широко, не только как зрительную, но и как привлечение всех органов чувств к лучшему и ясному восприятию вещей и явлений. Им было провозглашено «золотое правило» дидактики: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия — зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».

Коменский требовал, чтобы учение начиналось не со словесного толкования о вещах, но с конкретных наблюдений над ними. Следует наблюдать, что возможно, в натуре, а в случае невозможности непосредственного наблюдения вещей их надо заменять картинками, моделями, рисунками.

Велика заслуга Коменского в разработке наглядности как одного из важнейших дидактических принципов; он гениально обосновал, обобщил, углубил и расширил имевшийся уже к тому времени некоторый практический опыт наглядного обучения, применил широко наглядность на практике, снабдив свои учебники рисунками.

Призывая к опытному изучению реального мира, Коменский бичевал схоластическое обучение, которое вбивало «в головы юношей смесь из слов, изречений, мнений», призывал к «выходу из схоластических лабиринтов» (так озаглавлена одна из его работ).

Бессмысленной, механической зубрежке, догматичности обучения Коменский противопоставил требование *сознательности учения*. Он писал: «Ничего не следует заставлять выучивать наизусть, кроме того, что хорошо понято рассудком». Ученики с помощью учителя должны ясно осознать, «какую пользу приносит изучаемое в повседневной жизни». При изучении явлений следует доводить учащихся до осознания причин этих явлений. «На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят».

Коменский настаивал на *систематичности обучения*. Он указывал на необходимость доводить учащихся до понимания связи между явлениями и так организовать учебный материал, чтобы он не казался учащимся хаосом, а был бы кратко изложен в виде немногих основных положений. В обучении, он считал, надо идти от фактов к выводам, от примеров к правилам, которые систематизируют, обобщают эти факты и примеры; идти от конкретного к абстрактному, от легкого к трудному, от общего к частному; сначала давать общее представление о предмете или явлении, затем переходить к изучению отдельных его сторон.

Большое значение, по Коменскому, имеет *последовательность обучения*. Все предлагаемое ученикам для усвоения надо располагать так, чтобы изучение нового материала было подготовлено предыдущими занятиями. Считаясь с возрастными особенностями детей, Коменский советует сначала развивать ощущения (чувства) учащихся, затем память, далее мышление и, наконец, речь и руку,

так как ученик должен уметь правильно выразить усвоенное и применить это на деле.

Ценные указания дал Коменский, выдвинув дидактическое требование *посильности обучения* для учащихся. Детям следует давать для обучения только то, что доступно их возрасту. Посильность, доступность в обучении достигаются ясностью преподавания, сообщением основного без излишних деталей.

Выдвинув дидактическое требование *прочности усвоения* учащимися учебного материала, Коменский говорил, что надо закладывать «прочное основание», не спешить в обучении, добиваться, чтобы учащиеся вполне усвоили преподаваемое им: все имеющее связь должно преподаваться «в связи». Каждая тема должна резюмироваться в кратких, точных правилах.

Огромное значение для прочного усвоения имеют упражнения и повторение усвоенного учащимися материала. Сообщив новый учебный материал учащимся, учитель требует, чтобы вызванный им ученик изложил, повторил то, что было сказано им; вызывает и другого ученика сделать то же. Благодаря такому упражнению и повторению учитель ясно видит, что осталось непонятым учениками из его изложения. Повторенное несколько раз прочно запоминается. Большую роль при этом повторении вслух имеет развитие умения выразить то, что усвоил, да и самое усвоение становится более отчетливым и прочным. С этой целью Коменский рекомендует, чтобы учащиеся, усвоив что-либо, старались обучить этому других.

«Тому, что следует выполнять, нужно учиться на деле», — говорит Коменский, давая правила, по которым следует организовать упражнения. «Пусть в школах учатся писать, упражняясь в письме, говорить—упражняясь в речи, петь — упражняясь в пении, умозаключениям — упражняясь в умозаключениях, и т. д., чтобы школы были не чем иным, как мастерскими, в которых кипит работа». Для правильного обучения навыкам надо учащимся дать определенную форму и норму того, что следует выполнять; употребление инструментов (например, при черчении и т. п.) показать на деле, а не только рассказать, как инструменты употреблять. Упражнения надо начинать с элементов, а не с выполнения целых работ; это относится и к чтению (сначала буквы и слоги, затем слова, наконец фразы), и к письму, и к грамматике, и к другим навыкам.

Показав учащимся образец для подражания, учитель вначале должен требовать строгого, точного подражания форме, впоследствии выполнение может быть более свободным. Все допущенные учащимися отклонения от образцов должны тут же исправляться учителем, который свои замечания подкрепляет ссылкой на правила. При обучении надо сочетать синтез с анализом.

Коменский стремился возможно сильнее *развивать познавательные способности учащихся*, «воспламенить жажду знания и пылкое усердие к учению», для чего надо, указывая он, соединять приятное с полезным, поощрять детскую любознательность.

«у своих учеников я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении», — писал он.

**Организация школьного обучения. Классно-урочная система.** Коменский установил понятие школьного года с его делением на учебные четверти, ввел каникулы, определил организацию учебного дня (4 учебных часа в школе родного языка, 6 часов в латинской школе), теоретически разработал классно-урочную систему учебных занятий и практически применил ее.

В школах тогда прием учащихся производился в разное время, в течение всего года. Ученики хотя и сидели вместе в классе, но коллективных занятий со всеми учениками класса большей частью не было: каждый учащийся учил свое, продвигался своим, индивидуальным темпом. Учитель занимался индивидуально с учениками. Коменский настаивал на том, чтобы прием в школу производился один раз в году, чтобы учитель вел коллективную работу со всем классом. Он положил начало классно-урочной системе учебных занятий, дал указания, как планировать и вести урок, уделяя часть его опросу учащихся, часть — объяснению нового материала и упражнениям по закреплению нового. Коменский указывал, что каждый урок должен иметь свою определенную тему и свою главную задачу. Учитель должен внимательно следить, чтобы все учащиеся принимали активное участие в занятиях, и поддерживать во время урока дисциплину в классе.

**Учебники, составленные Коменским.** Коменский высказал ряд ценных теоретических мыслей о том, каким должен быть учебник, свои теоретические положения осуществил на практике, составив несколько образцовых для своего времени учебников. Он требовал, чтобы учебник содержал достаточно полный учебный материал и в то же время был кратким, не имел бы ничего лишнего, отвлекающего ненужными деталями от главного. Материал в учебнике должен быть расположен систематически и изложен доступным детям, ясным, простым языком.

Из составленных Коменским учебников особенно широкую известность получили два: «Открытая дверь языков и всех наук» (1631) и «Мир чувственных вещей в картинках» (1658).

В первом из этих учебников Коменский, подобрав в соответствии с высказанными им дидактическими принципами ряд постепенно грамматически усложняющихся предложений (фраз), одновременно дает и учебник языка, и книгу, знакомящую ребенка с доступными ему знаниями из разных областей.

Второй учебник («Мир чувственных вещей в картинках») представляет собой своего рода иллюстрированную детскую энциклопедию первоначальных знаний. В 150 кратких статьях, каждая из которых снабжена рисунком, даются сведения о природе (вселенная, сведения по географии, о растениях, животных, человеческом теле), о деятельности человека (ремесла, сельское хозяйство, транспорт, культура и пр.), об общественной жизни (государствен-

ное управление, суд). В то же время с большим педагогическим мастерством обогащается речь учащихся: учебник давал знания по родному и латинскому языкам.

Книга эта была переведена на многие языки и в течение более 150 лет служила хорошим учебником для первоначального обучения. Во второй половине XVIII века она с некоторыми переделками была несколько раз под разными заглавиями («Видимый свет», «Зрелище вселенные») издана в России. Великий немецкий поэт Гете в начале XIX века вспоминал о ней как об образцовой учебной книге, по которой он обучался сам.

**Нравственное воспитание. Дисциплина.** Управление человека собой является, по мнению Коменского, одной из трех целей воспитания. Оно достигается нравственным воспитанием.

Следуя Платону и Аристотелю, Коменский основными, «кардинальными» добродетелями считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Истинное суждение о вещах — основа добродетели, поэтому мудрость является руководительницей добродетельной жизни. Умеренность нужна человеку, чтобы соблюдать во всем меру, никогда и ни в чем не доходить до пресыщения и отращения. Мужество — это добродетель, включающая такие черты, как самообладание, выносливость, готовность принести пользу, когда того требуют время и обстоятельства, выполнение долга.

Кроме этих главных добродетелей, Коменский советовал развивать у детей скромность, послушание, благожелательность к другим людям, опрятность, аккуратность, вежливость, почтительность к старшим, трудолюбие.

Средствами нравственного воспитания Коменский считал: пример родителей, учителей, товарищей; наставления, беседы с детьми; упражнения детей в нравственном поведении (в частности, при воспитании мужества); борьбу с распущенностью, с ленью, небрежностью, недисциплинированностью. Большое значение в процессе нравственного воспитания имеет выработка положительных привычек.

Указывая на большое значение дисциплины, Коменский ссылался на чешскую пословицу: «Школа без дисциплины, что мельница без воды». Большая заслуга Коменского заключается в том, что он выступил против отупляющей палочной дисциплины средневековой школы, рекомендовал гуманный подход к детям, но вместе с тем требовал, чтобы учитель поддерживал среди учащихся должную дисциплину. Следует поддерживать дисциплину преимущественно «хорошими примерами, ласковыми словами и всегда искренним и откровенным благорасположением», — писал он.

Коменский протестовал против телесных наказаний детей. «Я решительно стою за то, что розги и палка, эти орудия рабства, совершенно не подходящие для людей свободных, совсем не должны иметь места в школах, должны быть изгнаны из них». Однако двойственность его сказана и в вопросах о телесных нака-

заниях: он решительно отвергал их применение за плохие успехи в учении, но сохранял в том случае, если ученик допустил богохульство или строптивость.

В небольшом сочинении «Законы хорошо организованной школы» Коменский дал много ценных указаний, сформулированных в виде кратких правил, касающихся правильной организации школьного режима, управления школой, обязанностей учителей, поведения учащихся.

Правила подробно устанавливают порядок и приемы учета знаний учащихся: декурионы ежедневно проверяют знания всех учащихся; учитель на каждом уроке проверяет знания, вызывая нескольких учеников; ректор школы один раз в месяц проверяет успеваемость учащихся путем испытаний. В конце каждой четверти устраиваются также испытания, а по окончании учебного года — переводные экзамены из класса в класс.

Учащиеся обязаны приходить в школу без опоздания и занимать в классе установленное место. В случае отсутствия учащихся по уважительным причинам родители обязаны известить об этом дежурного для доклада учителю. На уроках учащиеся обязаны внимательно слушать объяснения учителя. Вне школы учащиеся также должны вести себя скромно и пристойно. Коменский писал: «Пусть поддержание дисциплины всегда происходит строго и убедительно, но не шутливо или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех или ненависть. Следовательно, при руководстве юношеством должна иметь место кротость без легкомыслия, при взысканиях — порицание без язвительности, при наказаниях — строгость без свирепости».

**Роль учителя и требования к нему.** Коменский придавал большое значение учителю, считая должность учителя очень почетной, «настолько превосходной, как никакая другая под солнцем». Это был новый, прогрессивный взгляд на учителя, так как раньше профессия учителя, особенно начальной школы, не пользовалась уважением. Коменский требовал, чтобы, с одной стороны, население относилось с уважением к учителю, а с другой — сам учитель понял, какую важную функцию он выполняет в обществе, и был полон чувства собственного достоинства. Учитель, писал он, должен быть честным, деятельным, настойчивым, живым образцом добродетелей, которые он должен прививать ученикам, быть человеком образованным и трудолюбивым. Он должен безгранично любить свое дело, относиться к ученикам по-отечески, будить интерес учащихся к знаниям. «Ближайшая забота учителя состоит в том, чтобы увлекать учеников своим примером». Одним из важнейших качеств учителя Коменский, соответственно своему мировоззрению, считал религиозность.

**Значение педагогической теории Коменского для развития педагогики и школьной практики в последующие века.** Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие педаго-

гической мысли и школы во всем мире. Как мы видели, его приглашали для улучшения школьного дела в разные страны (Англию, Швецию, Венгрию и др.). Его учебники, переведенные на многие языки, получили широкое распространение во многих странах, в том числе и в России в XVII и XVIII веках, являлись лучшими учебными книгами для первоначального обучения в течение более 150 лет и послужили образцами для разработки учебников другими прогрессивными педагогами.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский в 60-х годах XIX века писал, что началом педагогического изложения науки для детей с учетом особенностей детского возраста «мы можем считать уже "Orbis pictus" Коменюса» (т. е. «Мир чувственных вещей в картинках»).

Коменский был новатором в области дидактики, выдвинувшим много глубоких, прогрессивных дидактических идей, принципов и правил организации учебной работы (учебный год, каникулы, деление учебного года на учебные четверти, одновременный прием учащихся осенью, классно-урочная система, учет знаний учащихся, продолжительность учебного дня и т.д.). Рекомендации его по этим вопросам до сих пор в основных чертах применяются в школах различных стран.

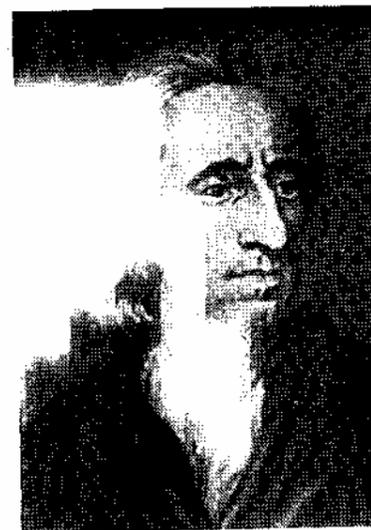
В развитии педагогики Коменский, как отметил Лейбниц, сыграл такую же роль, как Декарт и Бэкон в развитии философии, как Коперник в развитии астрономии. При этом то новое, что дал он в области педагогики (идея всеобщего обучения, единой школы, шестилетнего обучения в начальной школе, некоторые дидактические принципы и правила и др.), пробивало себе путь медленно. Много, о чем мечтал, что возвещал великий педагог, опережая свое время, вошло в практику школы (да и то в ограниченном виде) только два — два с половиной столетия спустя.

Со второй половины XIX века значение Коменского стало все более уясняться прогрессивными педагогами (особенно в славянских странах и в России).

Педагогическая теория Коменского была плодом национально-освободительного движения чешского народа, а также борьбы народов Европы против феодализма. Она имеет научный характер и является большим вкладом в мировую культуру.

## Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ДЖОНА ЛОККА

**Социально-политические и философские взгляды Локка.** В XVII веке Англия пережила буржуазную революцию, которая подготовила почву для промышленного переворота. Это была революция, возвестившая наступление нового времени, времени господства буржуазии. Ее характерной особенностью было выступление буржуазии в союзе с обуржуазившейся частью дворянства.



В 1688 году в результате классового компромисса — соглашения между этими двумя социальными группами — король был объявлен низложенным и на его место приглашен принц Вильгельм Оранский, который принял предложенную ему «Декларацию прав», гарантировавшую буржуазное развитие страны. По словам Маркса, «01опой& Кеу01игл-оп» (славная революция) вместе с Вильгельмом III Оранским поставила у власти наживал из землевладельцев и капиталистов»

По словам Энгельса, Джон Локк был «сыном классового компромисса 1688 года»<sup>2</sup>. Маркс характеризует его как представителя новой буржуазии во всех ее проявлениях.

Джон Локк родился в 1632 году в семье провинциального адвоката, принимавшего участие в резолюции. Получив среднее схоластическое образование в старинной Вестминстерской школе, он поступил затем в Оксфордский университет, где увлекался трудами таких крупнейших ученых, как Декарт, Бэкон, Ньютон, интересовался естественными науками, занимался медициной. По окончании университета Локк был оставлен в нем как преподаватель греческого языка и литературы. Он настороженно присматривался к революционной борьбе, развертывавшейся в стране, не симпатизировал тем, кто выдвигался из простонародья. В 1667 году Локк познакомился с либеральным политическим деятелем лордом Шефтсбери и стал домашним врачом и воспитателем его внука. Шефтсбери выступал против короля на стороне буржуазии. Его, а вместе с ним и Локка подвергли опале, и они вынуждены были эмигрировать в Голландию. После 1688 года Локк возвращается в Англию и занимает почетное место в буржуазном обществе того времени. Умер он в 1704 году.

В своих трудах Локк стремился обосновать смену королевской власти и новое государственное устройство в Англии. Он отстаивал договорную теорию происхождения государства и теорию «естественного права», доказывал, что люди сначала жили в естественном состоянии и были свободны и равны. Свои естественные права люди добровольно передали правителям для того, чтобы они защищали их жизнь, свободу и имущество. Отсюда следовало,

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 735.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 37, с. 419.

что носителем верховной власти является народ, который может взять обратно власть, переданную им когда-то монарху, если тот не выполняет своих обязанностей.

В основном философском труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) Локк стремился доказать, что в сознании человека нет «врожденных идей» и представлений, душа ребенка подобна «чистой доске» (*tabula rasa*). Из этого положения вытекала высокая оценка роли воспитания в развитии человека. Учение Локка о происхождении знаний и идей из чувственного опыта вооружало буржуазию на борьбу против широко распространенных в то время утверждений идеологов феодальной аристократии о врожденности идей, «рыцарских качеств», способностей к управлению государством, особых прав знати на образование.

Критика Локком врожденных идей сыграла положительную роль в борьбе материализма с идеализмом. На эту критику опирались просветители XVIII века.

Представления приходят в наше сознание через ощущения, через органы чувств, утверждает Локк. Это главнейшее средство познания мира. Таким образом, он здесь становится на позиции *материалистического сенсуализма*. Однако философия Локка *дуалистична*. По его мнению, кроме внешнего опыта, существует опыт внутренний, являющийся собственной деятельностью рассудка. Это свидетельствует о наличии в его философии *идеалистических* элементов, которые ярко подчеркиваются и утверждениями, что истина заключается не в отражении в нашем сознании объективной действительности, а в согласовании представлений и понятий друг с другом. Исходя из этих положений, Локк разработал ряд вопросов *эмпирической психологии*, базирующейся на самонаблюдении. Он указывает на особое значение разума человека, который оценивает наш выбор, определяет то, что доставляет человеку счастье и пользу. Воспитание разума поэтому приобретает особо важную роль.

На отрицании врожденных моральных идей основывается *этика* Локка. Добро — это то, что может причинить или увеличить удовольствие, уменьшить страдание и уберечь от зла. А зло — то, что может причинить или увеличить страдания, уменьшить удовольствие, лишить блага. Эти положения были направлены против феодальной религиозной этики. В то же время Локк не отрицал наличия бога как творца и создателя всех вещей и считал, что следует очень рано запечатлеть в душе ребенка прочные понятия о божестве и важности религии.

Локк изложил свои педагогические взгляды в книге «Мысли о воспитании» (1693).

**Воспитание джентльмена.** Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становится тем, что они есть: добрыми или злыми, полезными или нет, благодаря воспитанию, говорил Локк. Задачей воспитания он считал *воспитание джентльмена*, а не простого человека, — джентльмена, умеющего «вести

свои дела толково и предусмотрительно». Это — дворянин по происхождению, отличающийся «утонченностью в обращении», в то же время он должен обладать качествами буржуазного дельца, предприимчивого человека.

Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, ибо школа, по мнению Локка, это учреждение, где собрана «пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». *Настоящий джентльмен воспитывается дома*, ибо «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений». Локк, исходя из практики аристократических семейств, рекомендовал поручить все дело воспитания джентльмена хорошо подготовленному, солидному воспитателю.

Огромное значение Локк придавал *физическому воспитанию*. «Здоровье необходимо нам для наших дел и нашего благополучия», — говорил он и предлагал тщательно разработанную, стоявшую на уровне науки того времени систему. «В здоровом теле — здоровый дух», — подчеркивал он. Необходимо поэтому с раннего детства закалить тело ребенка, добиться того, чтобы он легко переносил усталость, невзгоды, перемены. Локк подробно обосновывал значение строгого режима в жизни ребенка, давая советы об одежде, пище, прогулках, занятиях спортом.

Правильно поставленное физическое воспитание способствует и выработке мужества и настойчивости. «Джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом».

Свою мораль, как мы отмечали, Локк выводил из *принципа пользы и интересов личности*. Настоящий джентльмен — это тот, кто умеет достичь собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим джентльменам. Люди должны быть «мудрыми» и не только добиваться того, что им хочется, но и учитывать реальные возможности. Поэтому поведение человека должно быть разумно, он должен уметь руководить своими страстями, быть дисциплинированным. Он должен уметь подчинять себя велениям рассудка. Но в трактовке Локка, по словам Маркса, «буржуазный рассудок есть нормальный человеческий рассудок...»<sup>1</sup>. *Выработка характера, развитие воли, нравственное дисциплинирование* — важнейшие задачи воспитания. Нельзя потворствовать ребенку, но нельзя и не удовлетворять его законных пожеланий. Сначала «страх и уважение» должны дать власть воспитателю над поведением ребенка, а в более зрелые годы эту власть будут поддерживать «любовь и дружба».

Главными воспитательными средствами всегда будут являться не рассуждения, а *пример, среда, окружение ребенка*. «Примите за несомненную истину, — говорит Локк, — что какие бы наставления ни давали ребенку и какими бы мудрыми уроками благовоспитанности ни пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 13, с. 62.

поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним». Особенно важно воспитание устойчивых положительных привычек у детей.

«Детей нельзя воспитывать правилами, которые ускользают из памяти. Если вы считаете необходимым приучить их к чему-нибудь, укорените это посредством практики всякий раз, как представится случай, и, если возможно, сами создайте случай».

*Воспитание привычек* должно начинаться с самого раннего возраста. Нельзя добиться положительных результатов грубостью, насилием, необходимым результат дадут ласковые слова, кроткое, как бы случайное внушение, сделанное в форме напоминания о том, что дети забыли. Нельзя прививать несколько привычек одновременно. Задача воспитателя заключается в том, чтобы закрепить сначала одну привычку, а затем уже перейти к воспитанию другой.

Для правильного направления всего воспитательного процесса следует внимательно изучать *индивидуальные особенности ребенка*, надо наблюдать за ребенком, когда он ничего не подозревает, для того чтобы «замечать его преобладающие страсти и господствующие наклонности», надо замечать различные качества ребенка, «ибо сообразно различиям этих качеств должны различаться и ваши методы...».

Локк выступал противником телесных наказаний, считая, что «рабская дисциплина создает и рабский характер». Но в случаях упорного нежелания ребенка проявить беспрекословное послушание вполне допускал телесные наказания.

Локк придавал значение религиозному воспитанию, но считал, что главное — не приучать детей к обрядам, а вызывать любовь и почтение к богу как высшему существу.

*Содержание обучения джентльмена*, по Локку, значительно шире, чем это было принято в то время. Джентльмена надо обучать чтению, письму, рисованию, родному языку, французскому языку, латинскому языку (латынь не для всех; для тех, кто будет заниматься торговыми делами, сельским хозяйством, этот язык не нужен), географии, арифметике, геометрии, астрономии, хронологии, этике, а также следует дать ему основные сведения по истории и законоведению, бухгалтерии, обучать верховой езде и танцам.

Эта программа решительно порывает со средневековыми традициями. Каждый из предлагаемых Локком предметов должен принести его воспитаннику определенную пользу, готовить его к жизни. Знания следовало придать практический характер.

Локк рекомендовал, чтобы воспитанник занимался каким-либо ремеслом (столярным, токарным, плотничьим) или садоводством и сельским хозяйством, а также парфюмерным делом, лакированием и гравированием. Необходимость *трудового воспитания* он мотивировал тем, что труд на свежем воздухе полезен для здоровья, а знание ремесел может пригодиться деловому человеку как пред-

принимателю. Труд предотвращает возможность вредной праздности.

Воспитатель, занимаясь с ребенком, должен *будить его интерес к учению, развивать его любознательность*. Недопустимо превращать учение в занятия, которые ребенку неприятны. Учитель должен использовать стремление детей к новому, но в то же время приучить их заниматься и неинтересным. Широко следует использовать детское любопытство, ибо из него вырастает стремление к знаниям. К детским вопросам надо относиться со всем вниманием, не давать лживых и уклончивых ответов. Необходимо развивать у детей понимание и способность к самостоятельным суждениям.

**Антидемократический проект Локка о «рабочих школах».** Выше мы уже отмечали отрицательное отношение Локка к школам. Он считал необходимым изолировать будущего джентльмена от влияния «грубой массы», от детей простолюдинов, которые, по его мнению, способны только на то, чтобы «с ловкостью и проворством обкрадывать фруктовые сады».

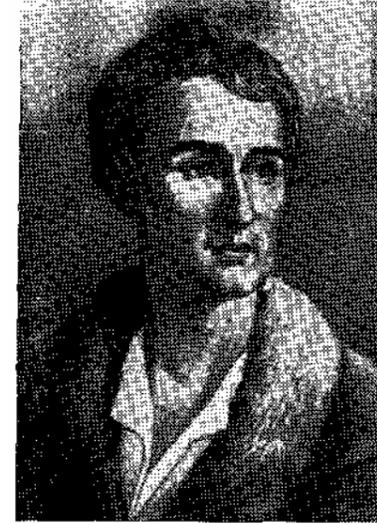
Это нескрываемое презрение Локка к народу с особой ясностью выражено в его записке о «рабочих школах». По его мнению, «дети рабочего люда» всегда ложатся бременем на общество. Поэтому в каждом приходе следует организовать «рабочие школы», куда в обязательном порядке направлять тех детей с 3 до 14 лет, родители которых нищенствуют и обращаются за пособием. Эти дети будут питаться в школе только «хлебом досыта». В холодное время, если это будет признано нужным, можно добавлять к этому немного теплой кашицы. И эту скудную пищу дети должны отработать: прясть, вязать и т. д. Изделия детей будут продаваться и окупать их содержание. Особенно важно, указывает он, что детей из школы очень удобно будет водить в церковь под надзором учителей, что станет могучим воспитательным средством. Мастера со стороны смогут брать себе учеников за плату, вносимую в школу. Тем самым дети будут работать на мастеров и фабрикантов.

Локк своими философскими и педагогическими трудами, своей теорией договорного происхождения государства и «естественного права» оказал значительное влияние на французских просветителей, хотя созданные ими учения значительно отличались от педагогической системы Локка, особенно своими социальными и прогрессивными установками.

#### Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЖАН-ЖАКА РУССО

**Общественно-политическое положение во Франции в середине XVII века. Просветительская философия.** Капиталистический строй складывался во Франции еще задолго до буржуазной революции 1789—1794 годов. В стране, в основном аграрной, во второй половине XVIII века широко распространилась капиталистическая мануфактура. Но феодальные отношения сильно препятствовали развитию капитализма.

Все население страны делилось на три сословия. Первым сословием считалось духовенство, владевшее громадными землями. Оно было освобождено от уплаты каких-либо налогов и имело собственный суд. Вторым сословием было дворянство, которое являлось собственником значительной части земли. Феодалы давали этому сословию возможность широко эксплуатировать крестьян. Третье сословие не имело привилегий; большую часть его составляло крестьянство, которое было совершенно бесправным. Материальное положение крестьянства в результате феодальных платежей и тяжелых государственных налогов было бедственным. Третье сословие не было единым: сюда же входили ремесленники, рабочие, городская беднота. Руководящее положение в третьем сословии занимали купцы, фабриканты и банкиры. Все они находились в оппозиции к феодальным порядкам, несмотря на различные условия своей жизни. Буржуазия в середине XVIII века, входя в состав третьего сословия, не сразу, с колебаниями присоединяется к мощному народному движению и возглавляет его выступления против короля, привилегий духовенства и дворянства, сословной системы воспитания.



Народное движение, направленное против феодального строя, оказало большое влияние на весь ход политической жизни XVIII века. В этот период оживляется борьба писателей и ученых, выражителей буржуазной идеологии, против феодальных порядков. В своих сочинениях они громили феодальное мировоззрение, разбивали официальные религии (некоторые просветители были атеистами) задолго до наступления революции. В 50—80-х годах XVIII века, в предреволюционные годы, их выступления приобрели особенно острый характер.

Французские просветители резко критиковали религию как оплот феодализма, феодальный строй и феодальную идеологию. Они отстаивали, исходя из позиций Локка, договорную теорию происхождения государства (Руссо, Дидро и др.) и доказывали, что в своем «естественном состоянии» человек всегда имел «естественное право» на свободу, равенство и братство.

Просветители XVIII века ждали наступления новой эры, царства разума на Земле.

В это время идеологи буржуазии искренне считали себя представителями не только третьего сословия. По словам Энгельса, они

выступали «в роли представителей не какого-либо отдельного класса, а всего страждущего человечества»<sup>1</sup>.

Но после того как буржуазия захватила власть в свои руки, она, стремясь обеспечить свое господство, перешла в наступление против трудящихся, против развивающегося рабочего класса.

Французские просветители верили в могучую силу воспитания. Они были убеждены, что, воспитав нового человека, они тем самым пересоздадут весь мир. Путем просвещения будут уничтожены ложь, предрассудки, невежество прошлого, отпадет все отрицательное, что свойственно феодализму.

Выдающееся место среди французских просветителей занимали Жан-Жак Руссо и философы-материалисты.

Жизнь Жан-Жака Руссо. Руссо родился в 1712 году в Женеве, в семье ремесленника-часовщика. Он не получил систематического образования. Много лет скитался по Франции и Швейцарии, перепробовал ряд профессий. Уже сложившимся человеком, тридцати лет, Руссо приехал в Париж, где познакомился с новой буржуазной интеллигенцией того времени, с ее лучшими представителями— публицистами и философами. В 1749 году Дижонская академия объявила конкурс для сочинения на тему «Способствовали ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?». По совету Дидро Руссо взялся написать работу на эту тему. В этом произведении он решительно выступил против социального неравенства, против аристократов и бездельников, против культуры и науки феодального общества. За эту работу Руссо получил премию Дижонской академии.

В 1755 году появляется вторая работа Руссо — «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми», в которой имеются элементы диалектики. Затем последовал «Общественный договор» (1762). Руссо доказывал, что неравенство росло вместе с цивилизацией. В «Общественном договоре», развивая договорную теорию Локка, он противопоставил цивилизованному (т. е. феодальному) обществу как идеал некое общество в якобы «естественном состоянии», когда люди были равны и свободны, а затем отказались от своих прав ради сохранения своей трудовой собственности. Руссо бичевал тиранию, гнет эксплуататоров и доказывал, что власть, не отвечающая интересам народа, незаконна, она нарушает первоначальный общественный договор, по которому люди добровольно передали некоторые свои права ими же выбранным властям, обязанным служить народу. Это был облеченный в форму литературного произведения призыв к свержению короля и феодальных устоев.

В 1762 году вышел в свет роман-трактат Руссо «*Эмиль, или О воспитании*». Он создал автору мировую известность. В нем Руссо показал путь воспитания свободного человека нового, т. е. буржуазного, общества. Появление «Эмиля» вызвало негодование у

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 19, с. 190.

аристократов и духовенства. Книга за выраженное в ней свободомыслие, хотя Руссо не был атеистом, была сожжена на одной из площадей Парижа, а ее автор был вынужден бежать за границу. Лишь незадолго до смерти, больной и разбитый физически и морально, он смог вернуться на родину. В 1778 году Руссо умер.

Произведения Руссо глубоко волновали умы передового предреволюционного буржуазного общества, их влияние простиралось далеко за пределы Франции.

#### **Социально-политические и философские взгляды Руссо.**

Власть и богатство создали неравенство, заявлял Руссо, человек поэтому потерял свою свободу. «Человек родился свободным, между тем он повсюду в цепях», — писал он. Он считал, что власть должна принадлежать самому народу, требовал, чтобы каждый трудился. Он призывал к тому, чтобы была допущена только мелкая собственность, а собственность дворян-феодалов была уничтожена. Это учение Руссо в его время было революционным. Оно выражало интересы мелких собственников (ремесленников, крестьян) и вело к утверждению буржуазного строя. Идеал Руссо — это *мелкобуржуазная трудовая собственность* и общественное устройство, основанное на этой собственности и на труде каждого.

Рассматривая вопрос о восприятии окружающего нас мира, Руссо рассуждал как *сенсуалист*: нет ничего в нашем сознании, что не было бы получено при посредстве ощущений, через органы чувств. Но он не мог делать из этого положения материалистических выводов. Он отрицал официальную религию и был сторонником «религии чувства», полагая, что каждый человек свободен верить по своему. По его словам, «все хорошо, что выходит из рук творца вселенной, все вырождается в руках человека».

Человек, по мнению Руссо, испорчен современным обществом. Отсюда вывод: воспитывать ребенка следует вне испорченного общества, вдали от цивилизации, на «лоне природы».

Существование людей должно поддерживаться личным трудом. Без труда не может быть нормальной человеческой жизни. Но в несправедливом, испорченном мире многие присваивают результаты чужого труда. Истинно свободным является человек, живущий своим трудом. По мнению Руссо, задача заключается в том, чтобы воспитать такого человека, который ни от кого не зависел бы, жил бы плодами своих трудов, ценил бы свою свободу и умел ее защищать. Тот человек, который ценит свою свободу, научится, конечно, уважать и свободу других, основанную на труде.

Руссо говорил, что детей тружеников воспитывать не надо, они уже воспитаны самой жизнью. Надо перевоспитать феодалов, аристократов, правильно воспитать их детей, и мир станет иным. Поэтому героем своего произведения «Эмиль, или О воспитании» он делает Эмиля, происходящего из знатной семьи. В результате полученного им воспитания он должен стать свободомыслящим и жить собственным трудом.

Естественное и свободное воспитание. Дети должны воспитываться, по Руссо, естественно, сообразно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать *природе ребенка*, учитывать его *возрастные особенности*. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми», — писал Руссо. Он считал, что воспитание получают из трех источников: от природы, от окружающих людей и от вещей. Воспитание природой, по его мнению, осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, развития органов чувств; воспитание людьми — это приучение человека использовать развитие этих способностей и органов; и наконец, воспитание от вещей — это собственный опыт человека, приобретаемый им от вещей, с которыми он сталкивается и которые на него воздействуют. Правильным воспитание будет тогда, когда все три фактора (воспитание природой, людьми, вещами или внешними обстоятельствами) действуют согласованно, в одном направлении.

В непосредственной связи с естественным воспитанием Руссо поставил и свободное воспитание. Первое из естественных прав человека, заявил он, — свобода. Опираясь на это положение, он выступал против схоластической школы с ее зубрежкой, суровой дисциплиной, телесными наказаниями и подавлением личности ребенка. Он требовал *уважать личность ребенка*, считаться с его интересами и запросами. В этом положительное значение его призыва к свободному воспитанию.

Руссо придавал большое значение направляющей роли воспитателя, но понимал эту роль своеобразно, по-своему. Воспитатель, говорил он, лишь наводит своего воспитанника на решение вопроса, руководит его интересами так, что сам ребенок этого не замечает, оказывает главным образом косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения. Он отрицал принуждение как метод воспитания.

Возрастная периодизация. Руссо делил жизнь своего воспитанника на четыре периода. *Первый период* — от рождения до 2 лет — это время, когда в центре внимания должно стоять физическое воспитание детей. *Второй период* — от 2 до 12 лет, по его выражению, период «сна разума», когда ребенок еще не может рассуждать и логически мыслить, когда следует развивать главным образом «внешние чувства», когда силы ребенка накапливаются для того, чтобы найти свой выход уже в более старшем возрасте. *Третий период* — от 12 до 15 лет, в эти годы широко разворачивается умственное воспитание, удовлетворяются умственные запросы ребенка. *Четвертый период* — «период бурь и страстей» — с 15 лет до совершеннолетия, когда осуществляется преимущественно нравственное воспитание.

Мысли Руссо о возрастных различиях ребенка находятся в соответствии с его взглядами на природоспособность воспитания и не лишены диалектики. Он стремился найти ведущее начало для

каждой из ступеней естественного развития ребенка, на которое и должно быть в данный период направлено основное внимание в процессе воспитания. При этом каждая из ступеней тесно связана с другой.

Руссо стремился глубоко понять человеческую природу и выявить специфику ее развития. Однако он не мог правильно указать законы развития ребенка. Неверно, что ребенок с 2 до 12 лет будет лишен возможности мыслить логически, так же как и утверждение, что нравственные понятия недоступны детям этого возраста.

Руссо не отделял четко развития от воспитания, тем самым он как бы биологизировал самый процесс воспитания. Но существенным является то, что он требовал учитывать возрастные особенности детей. Он справедливо также писал, что каждый ребенок приносит с собой в жизнь особый темперамент, который определяет его способности и характер и который следует изменять или развивать и совершенствовать. Он решительно возражал против трафарета, единообразного подхода в воспитании. Задача воспитателя заключается в том, чтобы хорошо знать возрастные особенности ребенка, глубоко изучать его индивидуальные склонности и способности.

В раннем детстве (до двух лет) основой всего является *физическое воспитание*. Если это возможно, ребенка должна вскармливать сама мать. Обычно пеленают ребенка, укладывают его так, что голова его остается неподвижной, ноги выпрямленными, руки вытянутыми вдоль тела. «Счастье, если ему оставляют возможность дышать», — восклицает Руссо. Так сразу же отнимают у ребенка свободу, а этого нельзя делать, не следует мешать природе.

Руссо подробно останавливается на физическом воспитании Эмиля. Он указывает, как надо закалять ребенка и укреплять его физические силы.

С двух лет наступает новый период воспитания. Не надо в этом возрасте заставлять рассуждать ребенка, не надо читать ребенку всякие наставления, заставлять его заучивать рассказы и сказки. В этом возрасте, по мнению Руссо, необходимо главным образом всячески *развивать внешние чувства ребенка*. Руссо дает целый ряд указаний, как следует развивать эти чувства. По-прежнему необходимо усиленно заниматься укреплением здоровья ребенка, его физическим развитием. Учить его в прямом смысле этого слова пока не следует. Пусть ребенок все измеряет, взвешивает, считает и сравнивает сам, когда он почувствует в этом нужду. Хорошо бы ребенку до 12 лет вовсе не знать книги; но если он научился читать, пусть первой и единственной его книгой будет «Робинзон Крузо», герой которой на необитаемом острове делал все необходимое для своей простой жизни в природе.

По мнению Руссо, ребенок в этом возрасте не имеет еще нравственных понятий, но воспитывающая роль примера, несомненно, в это время велика. Никакие нравственные, никакие абстрактные понятия недоступны ребенку до 12 лет, но то, что связано с позна-

нием самих вещей, может все же помочь и формированию отдельных отвлеченных понятий. И Руссо считал, что ребенок в этом возрасте вполне может усвоить одну важную идею — идею собственности. Эмиль хочет огородничать и сажает бобы, но на земле садовника Роберта, как раз на том месте, где, оказывается, Роберт уже посадил дыни. Из столкновения, происшедшего между Эмилем и Робертом, ребенок познает, как идея собственности естественно восходит к праву «первого завладения посредством труда». Таким образом, Руссо, противореча *своим* основным положениям о невозможности формирования у ребенка в этом возрасте отвлеченных понятий, считает, что идея собственности может стать вполне доступной пониманию ребенка.

Отвергая наказания, Руссо выдвигает метод «естественных последствий». Свобода ребенка может быть ограничена только вещами. Ребенок, сталкиваясь с природой, несомненно, поймет, что надо подчиняться ее законам. Те же соображения должны быть положены и в основу отношений к людям. Если ребенок ломает все, к чему ни прикоснется, — не сердитесь, стремитесь только устранить от него все то, что он может испортить. Вот он сломал стул, которым пользовался, не торопитесь давать ему новый. Пусть он почувствует все неудобства отсутствия стула. Если ребенок разбивает стекло в окне своей комнаты, не вставляйте нового, «лучше схватить ему насморк, чем вырасти безумным». Но если ребенок продолжает бить стекла, рекомендуется запира́ть его в темной комнате, это Руссо считал не наказанием, а «естественным последствием» проступка ребенка.

К двенадцати годам Эмиль физически крепок, самостоятелен, умеет быстро ориентироваться и схватывать важнейшее, он узнал окружающий мир через свои внешние органы чувств. И он вполне подготовлен для того, чтобы вступить в третий период своего развития, когда осуществляется *умственное и трудовое воспитание*. В этом возрасте ребенок, по Руссо, еще не обладает в достаточной мере нравственными понятиями и не может как следует понять отношений между людьми, поэтому он должен изучить то, что связано с окружающей его природой. Надо при выборе предметов для изучения исходить из *интереса ребенка*. Естественно, что интерес ребенка направляется на то, что он видит, и потому его интересуют география, астрономия, природоведение. Руссо развивал оригинальную методику получения этих знаний ребенком, основанную на самостоятельном исследовании им явлений. Он ставит Эмиля в положение исследователя, открывающего научные истины, изобретающего компас и т. д.

Дидактика Руссо основана на развитии у ребенка самостоятельности, умения наблюдать, сообразительности. Все должно быть предоставлено восприятию ребенка с *максимальной наглядностью*. По *его* мнению, наглядность — сама природа, сами жизненные факты, с которыми Эмиль непосредственно знакомится. Пытаясь нарисовать умственное воспитание нового, свободного человека, Руссо не сумел связать личный опыт ребенка с опытом челове-

чества выраженным в науке. Он за реальные знания, которые следует получать не из книг, а из природы. Вместе с тем он ярко показал большое значение воспитания наблюдательности, пытливости и активности ребенка, важность для обучения его непосредственного общения с природой и жизнью.

*Физический труд* — это неизбежная обязанность общественного человека. «Богатый или бедный, могущественный или слабый, всякий праздный гражданин — это плут». Поэтому свободный человек должен владеть разными видами сельскохозяйственного и ремесленного труда, тогда он действительно сможет заработать свой хлеб и сохранить свою свободу. Эмиль обучается ряду полезных профессий.

В первую очередь ребенок изучает столярное ремесло, которое Руссо очень ценит в воспитательном отношении, а затем знакомится с рядом других ремесел. Эмиль живет жизнью ремесленника, он проникается уважением к человеку труда, самому труду и трудовому общению. Он ест хлеб, который сам заработал. Труд — общественная обязанность свободного человека, это и воспитательное средство.

Эмиль теперь подготовлен к жизни, и на шестнадцатом году Руссо возвращает его в общество. Наступает четвертый период — период *нравственного воспитания*, а оно может быть дано только в обществе. Развращенный город не страшен теперь Эмилю, который достаточно закален от городских соблазнов.

Руссо, представитель того класса, который вскоре вступит в революционную борьбу, искренне убежден в том, что лучшие люди «третьего сословия» — это носители общечеловеческих идеалов. Надо поэтому научить Эмиля любить всех людей. И Руссо выдвигает три задачи нравственного воспитания: это *воспитание добрых чувств, добрых суждений и доброй воли*.

Пусть юноша наблюдает картины человеческих страданий, нужды и горя, он будет видеть и добрые примеры; не моральные рассуждения, а реальные дела воспитывают в нем добрые чувства. Воспитание добрых суждений осуществляется, по Руссо, путем изучения биографий великих людей, изучения истории. Воспитание доброй воли может быть лишь при совершении добрых дел.

В этом возрасте Руссо считал необходимым дать своему воспитаннику и половое просвещение. Прежде всего он предлагал устранить все вредное, возбуждающее: чтение книг неподобающего содержания, изнеженную и сидячую жизнь; юноша должен жить деятельной жизнью: двигаться, заниматься физическим трудом, длительное время бывать на свежем воздухе. Руссо считал, что было бы желательным избежать со стороны детей возможных вопросов о половой жизни; но если такой вопрос задан, то лучше ребенка «заставить замолчать, нежели отвечать ложью». Такой подходило его мнению, не удивит воспитанника, так как и раньше воспитатель не отвечал на вопросы, не соответствующие пониманию ребенка. Когда же воспитатель найдет Эмиля достаточно подготовленным, он должен ответить серьезно, просто, без всякого

замешательства, не допуская, чтобы дети узнали о половой жизни со стороны, из нечистого источника.

Руссо считал, что лет до 17—18 юноше не следует говорить о религии. Но он был убежден, что Эмиль сам придет пост-епенно к познанию божественного начала. Он был против сообщения детям религиозных истин. Настоящая религия, говорил он, — это религия сердца. Как деист, Руссо считал, что, размышляя о мудром устройстве вселенной, ребенок приходит к мысли о ее творце.

Воспитание женщины. Руссо с большим вниманием рассматривает вопрос о том, какую жену выбрать для Эмиля.

Воспитание невесты Эмиля Софи должно быть противоположно тому, которое получил ее жених. Назначение женщины, в понимании Руссо, совершенно иное, чем назначение мужчины. Она должна быть воспитана для дома. Приспособление к мнению других, отсутствие самостоятельных суждений, даже собственной религии, подчинение чужой воле — вот удел женщины. Руссо считал, что «естественное состояние» женщины — зависимость, и «девушки чувствуют себя созданными для повиновения», что никаких серьезных умственных занятий для девушки не нужно. Резкое противоречие в содержании воспитания мужчины и женщины у Руссо понятно — он видит свой идеал семьи в семье ремесленника, мелкого буржуа. Эти рассуждения Руссо соответствуют его мелкобуржуазной природе и являются реакционными.

Значение педагогической теории Руссо. Руссо занимал важное место среди философов-просветителей в идеологической подготовке французской революции 1789 года. Несмотря на ряд противоречий и ошибок, его педагогические взгляды сыграли свою исторически прогрессивную роль. Его воззрения были полной противоположностью феодальной педагогике и полны горячей любви к ребенку. Руссо требовал активных методов обучения, учета возрастных особенностей ребенка, трудового воспитания, тесной связи обучения с жизнью.

После того как французская буржуазная революция 1789 — 1794 годов была завершена, к педагогическим идеям Руссо буржуазные педагоги стали относиться настороженно. Демократ Руссо представляется опасным, его мысли о воспитании активного, самостоятельно думающего, свободного человека шли вразрез с реакционной идеологией укрепившегося буржуазного общества.

Н. К. Крупская подчеркивала, что от наследия Руссо «отрывается современная, одряхлевшая буржуазия. Предки ее, не отделявшие еще интересов своего класса от дела народа, превозносили Руссо; теперешняя буржуазия относится к Руссо холодно, свысока, и хотя по традиции называет его «великим», но неизменно добавляет «утопистом». Причем под утопией понимает не только то, что действительно утопично в произведениях Руссо, но и его демократизм, его уважение перед «человеком», перед «трудом»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> К р у п с к а я Н. К. Пед. соч. в 10-ти т., т. 1, с. 265.

Краткая характеристика **философских воззрений французских** материалистов. Среди французских философов-просветителей наибольшей последовательностью в своих взглядах и боевым характером своих принципиальных позиций выделялись философы-материалисты. «В течение всей новейшей истории Европы, — писал В. И. Ленин, — и особенно в конце XVIII века, во Франции, где разыгралась решительная битва против всяческого средневекового хлама, против крепостничества в учреждениях и в идеях, материализм оказался единственной последовательной философией, верной всем учениям естественных наук, враждебной суевериям, ханжеству и т. п.»<sup>1</sup>. Философы-материалисты решительно выступали против феодальных государственных учреждений и против церкви, выковывали острое идеологическое оружие французской революции. Сочинения Дидро, Гельвеция, Гольбаха запрещались, конфисковывались, подвергались публичному сожжению властями, сами авторы нередко преследовались, зачастую принуждены были эмигрировать в другие страны.

Французские материалисты были *последовательными, активными борцами с религией*, их атеистическое мировоззрение оказывало огромное влияние не только на современников, но и на последующие поколения. Церковь и религия являлись основной опорой феодализма, разрушение этой опоры было необходимым условием революции. Критика религии в это время, разъяснял К. Маркс, являлась предпосылкой всякой другой критики.

Философы-материалисты стремились доказать, что источниками религии являются невежество, рабство, деспотизм и обман масс священнослужителями. Священникам нет дела до просвещения народа, писали они, и чем масса менее просвещена, тем легче ее одурачить. В. И. Ленин высоко ценил атеистов XVIII века, талантливо, остроумно и открыто нападавших на религию, на поповщину. Однако они не понимали социальной сущности религии, не могли указать правильных путей борьбы с ней. Французские материалисты считали, что просвещение ликвидирует все суеверия. Наука, искусство, ремесла дают людям новые силы, оказывают им помощь в познании законов природы, которое должно привести их к отказу от религии.

Религия требуется феодальному правительству для того, чтобы легче управлять народом, но правительству справедливому, просвещенному, добродетельному не нужны будут лживые басни. Поэтому нельзя допустить, чтобы духовенство управляло школами, не должно иметь место преподавание религии в школе, необходимо введение таких предметов, которые приводили бы учащихся к *познанию законов природы*. Целесообразно установление и такого

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 23, с. 43.

предмета, который учил бы основам нравственных норм поведения в новом обществе, таким предметом должен был быть курс морали.

Согласно учению французских материалистов в мире есть лишь материя, находящаяся в непрерывном движении, материя — физическая реальность. Они признавали всеобщее взаимодействие в природе и движении как естественное свойство материи. Но французский материализм не выходил за рамки механического понимания движения и носил метафизический, созерцательный характер.

Базируясь на сенсуализме Локка, французские материалисты признавали исходной точкой познания ощущения, получаемые из внешнего мира. По выражению Дидро, человек подобен музыкальному инструменту, клавишами которого являются органы чувств: когда природа нажимает на них, инструмент издает звуки — у человека появляются ощущения и понятия.

*Будучи материалистами в своих воззрениях на природу, французские философы в объяснениях законов общественного развития стояли на позициях идеализма.* Они утверждали, что «мнения правят миром», а раз так, то достаточно добиться изменения мнений, и все феодальные пережитки и религия отпадут, распространится просвещение, улучшится законодательство и водворится царство разума. Надо, следовательно, переубедить, перевоспитать людей, и характер общественных отношений будет в корне изменен. Поэтому французские материалисты считали *воспитание средством изменения общественного строя.* Они переоценивали и влияние среды, рассматривая человека как пассивный продукт окружающей его среды и воспитания. Они не понимали роли революционной деятельности людей, изменяющей как среду, так и их собственную природу. Не в том непоследовательность старого материализма, разъяснял Ф. Энгельс, что он признавал существование идеальных побудительных сил, а в том, что он остановился на них, не стремясь проникнуть дальше, дойти до причин, создавших эти силы.

Наибольшее значение имели педагогические взгляды французских материалистов Гельвеция и Дидро.

Педагогические взгляды Клода Адриана Гельвеция (1715—1771). В 1758 году вышла в свет знаменитая книга Гельвеция «Об уме». Власти осудили и запретили эту книгу, как направленную против религии и существующего строя. Книга была публично сожжена. Гельвеций уехал за границу и в это время написал новый труд — «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (издана в 1773 году).

Гельвеций отрицал врожденные идеи и, будучи *сенсуалистом*, полагал, что все представления и понятия у человека образуются на основе чувственных восприятий. Большое значение он придавал формированию человека под *влиянием среды*, общественно-политического строя, господствующего в стране. По словам Гельвеция, «новые и главные воспитатели юноши — форма правления государства, в котором он живет, и нравы, порождаемые у народа этой формой правления».

Он указывал, что феодальный строй калечит людей. Церковь портит человеческие характеры, религиозная мораль лицемерна и бесчеловечна. «Горе нациям,—

воскликает Гельвеций,— которые доверяют попам воспитание своих граждан». Он считал, что наступило время, когда проповедь морали должна взять на себя светская власть. Поскольку существующая мораль построена на заблуждениях и предрассудках, на религии, должна быть создана *новая мораль*, вытекающая из правильно понятого личного интереса, т. е. такого, который сочетается с общественным интересом. Однако *общественный интерес* Гельвеций понимал с буржуазной позиции. Основу общества он видел в частной собственности.



Гельвеций считал необходимым сформулировать единую цель воспитания для всех граждан. Эта цель заключается в *стремлении к благу всего общества*, к наибольшему удовольствию и счастью наибольшего количества граждан. Надо воспитывать патриотов, которые в состоянии объединить идею личного блага и «блага нации». Хотя «благо нации» Гельвеций трактовал ограниченно, как буржуазный мыслитель, такое понимание целей воспитания имело исторически прогрессивный характер.

Гельвеций утверждал, что *все люди в равной мере способны к образованию*, так как они рождаются с одинаковыми духовными способностями. Это утверждение «о природном равенстве людей» проникнуто демократизмом; оно наносило удар по теориям современных ему дворянских идеологов, проповедовавших неравенство людей от природы, которое якобы обусловлено их социальным происхождением. Однако отрицание Гельвецием каких бы то ни было природных различий между людьми является неверным.

Гельвеций считал, что человек формируется только *под влиянием среды и воспитания*. При этом понятие «воспитание» он трактовал очень широко. Карл Маркс указывал, что под воспитанием Гельвеций «понимает не только воспитание в обычном смысле этого слова, но и совокупность всех условий жизни индивидуума...»<sup>1</sup>. Гельвеций заявлял, что «воспитание нас делает тем, чем мы есть», и даже более: «Воспитание может все». Как роль воспитания, так и среды он переоценивал, полагая, что человек является воспитанником всех окружающих его предметов, тех положе-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 147.



ний, в которые его ставит случай, и даже всех происходящих с ним случайностей. Такая трактовка ведет к переоценке стихийных факторов и недооценке организованного воспитания в формировании человека.

Гельвеций полагал, что схоластическая школа, где одурманивают детей религией, не может воспитать не только настоящих людей, но и вообще здравомыслящего человека. Требуется поэтому *коренным образом перестроить школу*, сделать ее светской и государственной и уничтожить монополию привилегированной касты дворян на образование.

Необходимо *широкое просвещение народа*, надо перевоспитывать людей. Гельвеций надеялся, что в результате просвещения и воспитания будет создан человек, свободный от предрассудков, от суеверий, настоящий атеист, патриот, человек, умеющий сочетать личное счастье с «благом наций».

#### **Педагогические взгляды Дени Дидро (1713—1784).**

Виднейшим представителем французского материализма XVIII века был Дени Дидро. Его произведения были враждебно встречены властями. Как только вышла в свет его работа «Письма о слепых в назидание зрячим», Дидро был арестован. После освобождения из заключения он отдал все силы подготовке к изданию «Энциклопедии наук, искусств и ремесел». Энциклопедия, вокруг которой он собрал весь цвет тогдашней буржуазной интеллигенции, сыграла огромную роль в идеологической подготовке буржуазной французской революции.

Из всех французских философов-материалистов Дидро был *наиболее последовательным*: он страстно защищал мысль о неуничтожаемости материи, вечности жизни, великой роли науки.

Дидро придавал большое значение ощущениям, однако он не сводил к ним познание, а справедливо указывал, что большое значение имеет переработка ощущений *разумом*. Органы чувств — это только свидетели, суждение же есть результат деятельности разума на основе полученных от них данных.

Дидро высоко оценивал роль воспитания, однако в своих возражениях Гельвецию он не считал воспитание всемогущим. Он написал в форме диалога известное «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек» (1773—1774).

Приведем одно характерное место:

«Гельвеций. Я рассматривал ум, гений и добродетель как продукт воспитания.

Дидро. Только воспитания?

Гельвеций. Эта мысль представляется мне все еще истинной.

Дидро. Она ложна, и в силу этого ее никогда не удастся доказать вполне убедительным образом.

Гельвеций. Со мной согласились в том, что воспитание имеет на гении и характер людей и народов большее влияние, чем это думали.

Дидро. И это все, в чем можно было согласиться с вами».

Дидро решительно опровергает положение Гельвеция, что воспитание может сделать все. Он считает, что воспитанием можно достигнуть многого, однако воспитание развивает то, что дала ребенку природа. Путем воспитания возможно развить хорошие природные задатки и заглушить дурные, но лишь в том случае, если воспитание будет учитывать физическую организацию человека, его природные особенности.

Положение Дидро о значении, которое имеют природные различия людей в их развитии, о необходимости считаться в воспитании с особенностями физической организации и психики ребенка заслуживают положительной оценки. Однако в силу ограниченности французской материалистической философии XVIII века Дидро ошибочно рассматривает человеческую природу как нечто неизменное, абстрактное. Между тем, как впоследствии установили основоположники марксизма, природа человека изменяется в ходе исторического развития, люди в процессе революционной практики изменяют свою собственную природу.

Дидро считал, что хорошие природные задатки имеются отнюдь не только у избранных; он, напротив, доказывал, что народ значительно чаще является носителем талантов, чем представители знати.

«Число хижин и прочих частных жилищ, — писал Дидро, — относится к числу дворцов, как десять тысяч к единице, и соответственно с этим мы имеем десять тысяч шансов против одного за то, что гений, талант и добродетель скорее выйдут из стен хижины, нежели из стен дворца».

При этом Дидро справедливо заявлял, что сплошь и рядом кроющиеся в народных массах таланты гибнут, так как дурной общественный строй лишает детей народа правильного воспитания и образования. Он был сторонником *просвещения широких народных масс*, признавал его огромную освободительную роль. По словам Дидро, «просвещение дает человеку достоинство, и раб немедленно почувствует, что он не рожден для рабства».

Как же как и Гельвеций, Дидро решительно критиковал французскую феодальную систему воспитания, подчеркивая, что начальные школы, находящиеся в руках духовенства, пренебрегают воспитанием детей из народа, а привилегированные средние школы классического типа воспитывают только отвращение к наукам и

дают ничтожные результаты. Вся система обучения и воспитания негодна, «необходимо изменить до самого основания метод народного образования».

Необходимо, чтобы в школах обучались все дети, вне зависимости от их социальной принадлежности. Школы должны быть изъяты из ведения духовенства и сделаны государственными. Начальное образование должно быть бесплатным и обязательным, в школах следует установить общественное питание. Дети бедняков лучше знают цену просвещения, чем богатые. Дидро требовал решительной перестройки средней школы. Он выступал против засилья в средних школах классического образования, считал необходимым обеспечить в них преподавание на научных основах математики, физики, химии, естествознания, астрономии, настаивал на осуществлении реального образования.

В 1773 году Дидро по приглашению Екатерины II совершил поездку в Петербург и прожил там около года. Как известно, Екатерина в то время разыгрывала роль «просвещенного деятеля» и покровителя гонимых философов.

Дидро составил в 1775 году план организации в России народного образования на новых основах под названием «План университета для России» (подразумевая под университетом всю систему народного образования). Екатерина и не собиралась, конечно, проводить в жизнь план Дидро, он был чересчур радикален.

#### **Глава 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ШКОЛА В ПЕРИОД ФРАНЦУЗСКОЙ БУРЖУАЗНОЙ РЕВОЛЮЦИИ XVIII ВЕКА**

В 70—80-х годах XVIII века во Франции создалась революционная ситуация.

В недрах феодального общества выросли и созрели формы нового, капиталистического уклада. Однако феодально-абсолютистский режим задерживал развитие капитализма, сельского хозяйства, промышленности и торговли. Французская буржуазная революция 1789—1794 годов была решительной схваткой «третьего сословия» с феодализмом. Она разрушила феодально-абсолютистский строй и расчистила почву для капиталистического развития. Хотя в исторических условиях своего времени французская буржуазия XVIII века выступала как передовой, революционный класс, только народные массы придали революции ту силу и размах, без которых была невозможна ее победа. Народ был главным действующим лицом революции, ее движущей силой. Народ вынес на своих плечах всю тяжесть борьбы с феодальной контрреволюцией, он двигал революцию вперед; творческое участие народных масс в революции сказывалось во всем, в том числе и в области народного образования. Народные массы были заинтересованы в организации просвещения, они тянулись к знаниям. В продолжение многих столетий феодалы и духовенство держали

народ в темноте и невежестве. Еще в 1790 году 53% мужчин и 73% женщин во Франции были неграмотны.

Вопросы школьного строительства на новых основах вызвали всеобщий интерес. На выдвигаемые в этой области проекты и предположения прямое воздействие оказывали идеи французских просветителей (Руссо в особенности) и французских материалистов (Гельвеций, Дидро). Вокруг проектов реорганизации народного образования шла острая классовая борьба.

Представители прогрессивной тогда буржуазии выдвинули в период 1789—1794 годов ряд передовых идей в области народного образования. Однако они почти не были осуществлены. После контрреволюционного переворота 9 термидора (27 июля 1794 г.), когда к власти пришла крупная реакционная буржуазия, утвердилась та система народного образования, которая отвечала ее интересам.

Трудящиеся были лишены в это время тех немногих завоеваний в области народного просвещения, которые были все же достигнуты в годы революции.

Наиболее прогрессивными проектами по реорганизации народного образования, созданными во время буржуазной французской революции, были проекты Кондорсе и Лепелетье.

**Проект Кондорсе.** Жан Антуан Кондорсе (1743—1794) был видным философом, экономистом, математиком, физиком, а также одним из руководителей партии жирондистов. Он представил свой проект в организованный Законодательным собранием Комитет общественного образования.

Кондорсе провозгласил, что образование народа — это обязанность государства по отношению ко всем без исключения гражданам; обучение должно быть всеобщим и бесплатным на всех школьных ступенях, равным для молодежи обоего пола; преподавание религии должно быть отменено.

Кондорсе предлагал следующую школьную систему:

1) *Первичная (начальная) школа* с четырехлетним курсом. В нее обязаны поступать все мальчики и девочки без различия сословий и профессии родителей. Эти школы открываются во всех местах с населением в 400 человек. Программа обучения: чтение, письмо, элементарные сведения по грамматике и арифметике, начатки геометрии, знакомство с сельским хозяйством и ремеслами, с общим состоянием производства в стране. Кроме того, в них изучаются основы общественного строя и морали. Иначе говоря, в школе всеобщего обучения намечалась широкая общеобразовательная программа и трудовое обучение.

2) *Школа второй ступени (вторичная)* с трехлетним курсом. В нее поступают оканчивающие первичную школу. Вторичная школа открывается в каждом городе или округе, насчитывающем не менее 4000 жителей. Программа обучения: математика, естествознание, элементарные сведения по торговле, принципы морали и обществоведение. Каждая школа должна иметь библиотеку и ка-

бинеты с моделями машин, с коллекциями по естествознанию, с набором ремесленных инструментов, приборы для метеорологических наблюдений.

3) *Институты* — учебные заведения с пятилетним курсом, где завершается среднее образование и молодежь получает некоторую профессиональную подготовку для непосредственного участия в жизни. Кондорсе предлагал открыть лишь ПО институтов на всю страну, т. е. этот вид образования оставался фактически недоступным для народа. В институтах, по мнению Кондорсе, изучают науки, полезные каждому человеку и гражданину вне зависимости от профессии, и определенные профессиональные знания по сельскому хозяйству, по механике, военному делу, медицинские сведения.

4) *Лицеи* — высшие учебные заведения (одиннадцать на всю Францию)—учреждаются взамен схоластических университетов, являвшихся оплотом феодальной реакции для избранных, для верхушки буржуазного общества.

Таким образом, Кондорсе выдвигал в своем проекте идею *единой светской школы*, в которой все школьные ступени взаимосвязаны друг с другом административно и программно, ибо институты управляют школами своего департамента, а лицеи — институтами своего округа. Все же системой учебных заведений должен руководить Национальный институт наук и искусств — административный и исследовательский центр.

Обосновывая свою систему, Кондорсе указывал, что человеческий разум способен под влиянием образования к бесконечному развитию, что от успехов науки зависит движение человечества вперед.

Проект Кондорсе был в целом прогрессивен, но в ряде его положений отражены не интересы народа, а *интересы восходящей буржуазии*.

Так, Кондорсе ничего не предлагал для решения вопроса о материальном обеспечении учащихся, а в то время малоимущие родители не имели возможности учить детей и содержать их, не включая в трудовую жизнь. Вместо религии был введен курс буржуазной морали, который должен был закрепить основные нормы поведения в новом, буржуазном государстве.

Но в проекте Кондорсе выражены и передовые требования: исключено изучение религии, отстает реальная школа, подчеркивается большое значение физико-математических наук, признано равенство мужчин и женщин в области образования.

Проект Кондорсе был заслушан в Законодательном собрании, но не был там принят. Его передали в Конвент.

30 мая 1793 года Конвент принял декрет, в основу которого был положен проект Кондорсе. По этому декрету признавалась обязанность государства давать знания, необходимые всем гражданам в пределах начальной школы, но ничего не говорилось о бесплатности и обязательности обучения, о равенстве полов в правах на образование, о светском характере обучения. Началь-

ные школы намечалось открывать в населенных пунктах с числом жителей от 400 до 1500. Таким образом, жирондисты сами отказались от многих прогрессивных идей проекта Кондорсе.

**Проект Лепелетье.** Когда жирондисты были изгнаны из Конвента, власть полностью перешла к якобинцам, наиболее революционной в то время партии. Якобинцы провели ряд мер, отвечающих требованиям народных масс (борьбе со спекуляцией и др.), по-иному поставили и вопросы народного образования. Комитет общественного образования был переизбран. В это время большой популярностью пользовался проект Лепелетье, который с энтузиазмом был встречен «Якобинским клубом», парижскими секциями, положительно оценен многими депутатами Конвента. Этот успех объяснялся двумя обстоятельствами: во-первых, Лепелетье, учитывая слабые стороны проекта Кондорсе, стремился в соответствии с желанием трудящихся сделать образование доступным народу, во-вторых, личностью самого автора. Хотя Луи Мишель Лепелетье (1760—1793) принадлежал к аристократической семье, он по искреннему убеждению примкнул к якобинцам и голосовал за казнь короля, за что был убит офицером королевской гвардии.

После смерти Лепелетье составленный им проект был представлен братом в комиссию по подготовке нового закона об образовании, во главе которой стоял вождь якобинцев Робеспьер. В проекте Лепелетье, этом наиболее прогрессивном документе своего времени, ясно выражено желание установить *подлинную общедоступность школы* и всемерно прийти на помощь «гражданам-пролетариям, единственное достояние которых заключается в труде». «Бедный ребенок, — писал Лепелетье, — вы ему предлагаете образование, но прежде дайте ему кусок хлеба». Именно с этих позиций он остро критиковал проект Кондорсе. В этом проекте, указывал Лепелетье, всеобщее начальное образование лишь декларировано, на самом же деле следует обеспечить возможность получить это образование малоимущей части населения.

Лепелетье, горячий последователь французских просветителей, отстаивал решающую роль воспитания в деле создания нового человека. С этой целью он предлагал организовать *дома национального воспитания*, которые содержатся на средства государства, в них получают подготовку все дети: мальчики с 5 до 12 лет и девочки с 5 до 11 лет. Эти «дома» с контингентом до 600 детей должны организовываться по одному на район в городах и по одному на кантон в деревнях. Следуя за Руссо, Лепелетье считал, что помещенные в интернатах дети будут изолироваться от нежелательного влияния среды. «Дома» могут быть размещены в конфискованных дворянских замках и зданиях монастырей. Одним из источников для их содержания должен быть прогрессивный подоходный налог, тогда «дети бедных будут воспитываться за счет богатых». Кроме того, производительный труд самих детей будет дополнительным источником средств на содержание «домов».

В «домах национального воспитания» должно быть обращено внимание на *физическое воспитание* детей, но не следует все ограничивать только гимнастическими упражнениями, необходимо планомерно организовать *физический труд* на полях и в специальных мастерских. Обслуживающего персонала в «домах» не должно быть: делать все будут сами дети. Работа закаляет тело, укрепляет мышцы и, самое главное, воспитывает «благоприятную привычку к труду».

Лепелетье выдвигал и широкую программу *умственного образования*: в «домах» должны изучаться письмо, счет, элементы геометрии, мораль, общественное устройство (изучение «Декларации прав человека и гражданина»), рассказы из истории свободных народов<sup>1</sup> и французской революции, основы сельского хозяйства и домоводства.

В итоге, по мнению Лепелетье, будет подготовлено новое молодое поколение, новые граждане, «сильные, трудолюбивые, дисциплинированные и честные», горячие патриоты.

Проект Лепелетье был, несомненно, революционным и демократическим, но в то же время он являлся мелкобуржуазной утопией.

Лепелетье рассчитывал, что организация «домов национального воспитания» осуществит «революцию, кроткую и мирную», исправит пороки общественного неравенства путем воспитания бедноты на средства богачей, что было утопичным. И в то же время проект Лепелетье намечал пути *решительной демократизации образования* в интересах народа.

В Конвенте проект был подвергнут критике; в частности, указывалось на те трудности, которые возникнут при его реализации. 13 августа 1793 года проект Лепелетье был принят, однако со следующей поправкой: помещать детей в «дома национального воспитания» не обязательно, наряду с «домами» следует открывать школы и для приходящих детей. Но и это решение было отменено в октябре того же года. Судьба проекта Лепелетье свидетельствует о том, что широкие начинания Конвента во многих областях, в том числе и в области народного образования, не доводились до конца. В. И. Ленин объясняет это тем, что Конвент для проведения этих мероприятий «не имел должной опоры, не знал даже, на какой класс надо опираться для проведения той или иной меры»<sup>1</sup>.

Не был решен и практический вопрос о развертывании сети начальных школ. Хотя в декабре 1793 года Конвент принял декрет об обязательном начальном образовании, но к середине 1794 года вместо намеченных к открытию 23 тысяч школ функционировало лишь 8 тысяч.

**Школа в период термидорианской реакции. Педагогические идеи Гракха Бабёфа.** После переворота 9 термидора то немногое, что было достигнуто в области народного образования, подверглось отмене со стороны новых властей. Так, в конце 1794 го-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 38, с. 195.

да была отменена обязательность начального обучения, а через год и его бесплатность.

При этом подчеркивалось, что большей части молодых граждан не следует стремиться к более широкому образованию. Разрешено было открывать частные школы, обслуживавшие детей буржуазии. Среднее образование давалось в так называемых центральных школах (одна на 300 тысяч жителей). В программе этих школ, готовивших детей буржуазии к «промышленной деятельности», было уделено большое внимание реальным знаниям: физике, математике и естествознанию.

В это же время открылась знаменитая высшая Центральная школа общественных работ, вскоре переименованная в Политехническую школу, которая сыграла позже выдающуюся роль в деле развития физико-математических наук.

Вся школьная система перестраивалась таким образом, чтобы ограничить образование для детей из народа.

В период термидорианской реакции усилилось недовольство трудящихся сложившейся обстановкой. В 1795—1796 годах группа революционеров во главе с Г р а к х о м Б а б ё ф о м стала готовить восстание («Заговор равных») с целью свержения Директории и восстановления конституции 1793 года. Бабёф ставил задачей добиться полного социального равенства граждан. По словам Энгельса, Бабёф сделал заключительные выводы из идей французской демократии периода революции.

Бабёф и его последователи ставили целью установление коммунистического строя в результате революционного захвата власти. Однако они представляли себе будущий строй как *уравнительный коммунизм*. Комитет, подготовлявший восстание, разработал и ряд педагогических вопросов, связанных с воспитанием нового человека. Правильно организованное воспитание рассматривалось Комитетом как основа социального равенства. Воспитание должно быть *национальным*, охватывать всех будущих граждан, оно должно быть организовано новой государственной властью, быть *подлинно всеобщим и равным*, т. е. одинаковым для всех детей. Основная задача воспитания — развить горячий патриотизм, любовь к революционному отечеству. Новые люди будут широко умственно образованы и хорошо физически развиты. В сельских местностях должны быть организованы «воспитательные коммуны», где дети будут изолированы от общества и вырастут настоящими гражданами-коммунистами.

Однако у Бабёфа наряду с очень ценными идеями имеются ошибочные положения, явившиеся результатом исторической ограниченности его воззрений. Он не понимал значения промышленности, роли пролетариата, отрицательно относился к городу, недооценивал значения науки в развитии общества.

Педагогические воззрения Бабёфа и предложения Комитета «Заговора равных» по вопросам воспитания сложились под большим влиянием Руссо и Лепелетье.

Педагогические идеи, выраженные в ряде проектов по реорга-

низации народного образования в период французской буржуазной революции 1789—1794 годов, оказали огромное влияние на развитие прогрессивной педагогической мысли в ряде стран мира, но, победив, буржуазия отказалась от всего подлинно передового, что содержалось в этих проектах.

#### **Глава 9. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИОГАННА ГЕНРИХА ПЕСТАЛОЦЦИ**

Педагогическая деятельность Песталоцци. Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827) родился в Швейцарии, в Цюрихе, в семье врача. Большое влияние на его воспитание оказывали мать и преданная служанка простая крестьянка. Песталоцци близко ознакомился с тяжелым положением крестьян и с малых лет проникся глубоким сочувствием к народу.

Образование Песталоцци получил сначала в начальной, а затем в латинской средней школе и в высшем учебном заведении гуманитарного направления — коллегииуме — на филологическом и философском отделениях, где под влиянием французских просветителей развивались передовые, демократические идеи.

Песталоцци хорошо знал произведения французских просветителей и семнадцати лет прочел «Эмиля» Руссо. Эта книга, как и «Общественный договор», произвела на юношу огромное впечатление и укрепила его намерение самоотверженно служить народу. Передовая молодежь Цюриха организовала кружок под названием «Гельветическое (т. е. швейцарское) общество у скорняков» (его собрания проходили в доме цеха кожевников). Члены кружка, именовавшие себя «патриотами», обсуждали проблемы морали, воспитания, политики, занимались разоблачением должностных лиц, обиравших крестьян. В 1767 году кружок был закрыт городскими властями, а юный Песталоцци в числе других его членов подвергнут аресту. Не закончив коллегиум, он решил заняться осуществлением своей заветной мечты об улучшении положения народа. В 1769 году он начал свой социальный эксперимент. На занятые им деньги он купил небольшое имение, названное им «Ней-гоф» («Новый двор»), в котором хотел организовать показательную ферму, с тем чтобы научить окрестных крестьян рационально вести свое хозяйство. Песталоцци был непрактичным и неопытным хозяином, он скоро разорился.

В 1774 году он открыл в Нейгофе «Учреждение для бедных», в котором собрал до пятидесяти сирот и беспризорных детей. По мысли Песталоцци, его приют должен был содержаться на средства, заработанные самими детьми. Воспитанники работали в поле, а также на ткацких и прядильных станках. Сам Песталоцци обучал детей чтению, письму и счету, занимался их воспитанием, а ремесленники учили их прясть и ткать. Таким образом Песталоцци делал в своем учреждении попытки соединения обучения детей с производительным трудом.

Песталоцци писал, что он «хотел использовать значительную часть дохода, получаемого фабричной индустрией от человеческого труда, для создания настоящих воспитательных учреждений, которые бы соответствовали целиком потребностям человечества...» Однако дело, начатое Песталоцци, но не поддержанное теми, в чьих руках была политическая власть и материальные средства, быстро погребло. Дети могли окупить своим трудом приют, в котором они жили и работали, только непосильным напряжением своих физических сил, но гуманист и демократ, Песталоцци не мог и не хотел пойти на то, чтобы эксплуатировать своих воспитанников. Он видел в детском труде прежде всего средство развития физических сил, умственных и нравственных способностей детей, стремился дать детям не узкоремесленные навыки, а разностороннюю трудовую подготовку.



В этом заключается важнейшее педагогическое значение нейгофского опыта Песталоцци. Не имея материальных средств продолжать свой эксперимент, Песталоцци вскоре был вынужден закрыть приют. Однако постигшие неудачи не разубедили его в избранном им пути помощи народу.

В течение следующих восемнадцати лет Песталоцци занимается литературной деятельностью, стремясь привлечь внимание к решению все того же злободневного вопроса: как возродить хозяйство крестьян, сделать жизнь их обеспеченной, как поднять нравственное и умственное состояние трудящихся? Он издает социально-педагогический роман «*Лингард и Гертруда*» (1781—1787), в котором развивает свои идеи об улучшении крестьянской жизни посредством разумных методов ведения хозяйства и правильного воспитания детей.

Имя Песталоцци приобретает большую известность. В 1792 году Законодательное собрание революционной Франции наградило Песталоцци в числе восемнадцати иностранцев, прославивших себя как поборники свободы, высоким званием французского гражданина.

В 1798 году в Швейцарии произошла буржуазная революция и была создана Гельветическая (Швейцарская) республика. Когда в городе Станце вспыхнуло контрреволюционное восстание крестьян, спровоцированное дворянством и католическим духовенством, и после подавления восстания осталось много беспризор-

ных детей, новое правительство поручило Песталоцци организовать для них воспитательное учреждение. В здании бывшего монастыря Песталоцци открыл приют для беспризорных, в который было принято 80 детей в возрасте от 5 до 10 лет. Состояние детей было как в физическом, так и в моральном отношении самое ужасное.

Песталоцци стремился сделать приют большой семьей, он стал для детей заботливым отцом и лучшим другом.

В письме к одному из друзей о своем пребывании в Станце он впоследствии писал: «С утра до вечера я был один среди них...

Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они». На отеческую заботу Песталоцци воспитанники приюта отвечали искренней привязанностью и любовью, что благоприятствовало успешному осуществлению их нравственного воспитания.

В связи с военными действиями помещение приюта потребовалось для лазарета, и приют был закрыт. Песталоцци с 1799 года начинает проводить экспериментальную работу в школах г. Бургдорфа. Ему удалось доказать, что его методика обучения детей грамоте и счету имеет много преимуществ в сравнении с традиционными приемами обучения, и власти предоставили ему возможность применить эту методику в более широком масштабе.

В Бургдорфе была открыта средняя школа с интернатом и при ней отделение для подготовки учителей во главе с Песталоцци. В самом начале XIX века вышли в свет его сочинения: «Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить», «Азбука наглядности, или Наглядное учение об измерении», «Наглядное учение о числе», в которых излагались новые методы начального обучения.

В 1805 году Песталоцци перевел свой институт во французскую часть Швейцарии — в Ивердон (немецкое наименование — Ифертен) и в предоставленном ему замке создал большой институт (средняя школа и педагогическое учебное заведение), который вскоре получил мировую известность. Ученые, писатели, политические деятели посещали этот институт. В нем училось много детей аристократов, состоятельных буржуа, готовившихся в университеты или к чиновничьей карьере.

Песталоцци испытывал большую неудовлетворенность оттого, что его учение и деятельность использовались не для народных масс, а в интересах знатных и богатых. В 1825 году разочарованный Песталоцци возвращается в Нейгоф, в котором полвека назад начал свою социально-педагогическую деятельность. Здесь он уже восьмидесятилетним стариком написал свое последнее произведение — «*Лебединая песнь*» (1826). Песталоцци умер в 1827 году, так и не поняв, почему он, самоотверженно отдав весь свой талант

и свои силы трудящимся, не смог добиться улучшения их тяжелого социального и материального положения.

**Социально-педагогические и философские взгляды Песталоцци.** Мировоззрение Песталоцци носило *демократический характер*, но было исторически ограниченным. Песталоцци мечтал о возрождении своего народа, но наивно верил в возможность изменить жизнь тружеников путем их *просвещения и воспитания*. Он не понимал, что социальное и правовое неравенство людей в современном ему обществе является результатом существующих общественных отношений, видел источник народных бедствий не в экономических условиях, а в отсутствии просвещения.

Утверждая, что воспитание и образование должны быть достоянием всех людей, Песталоцци считал школы одним из важнейших рычагов социального преобразования общества. Разрешение наиболее острых социальных проблем, коренные общественные преобразования свершатся, по его мнению, только тогда, когда в каждом человеке будут пробуждены и укреплены все его истинно человеческие силы. Это можно сделать только в процессе воспитания.

Важнейшим средством воспитания и развития человека, по Песталоцци, является *труд*, который развивает не только физические силы, но и ум, а также формирует нравственность. У человека, который трудится, создается убеждение об огромном значении труда в жизни общества, оно является важнейшей силой, связывающей людей в крепкий общественный союз.

Песталоцци развивал *идею саморазвития сил*, заложенных в каждом человеке, идею о том, что каждой способности человека присуще стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. «Глаз, — говорил Песталоцци, — хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить».

Это стремление человека к физической и духовной деятельности вложено в него, как полагал Песталоцци, от рождения самим творцом, и воспитание должно помочь ему осуществиться.

Центром всего воспитания является *формирование нравственности* человека; «деятельная любовь к людям» — вот что должно вести человека в нравственном отношении вперед. Эта «деятельная любовь к людям» обуславливается и «естественной религией». К официальной религии и ее служителям Песталоцци относился отрицательно. «Обманщик, — обращается он к священнику, — с тех пор как мир существует, ты злоупотребляешь верой в бога, чтобы склонить людей к глупому идолопоклонству... Ты махаешь знаменами убийства, как будто они знамена любви».

Познание, утверждал Песталоцци, начинается с чувственного восприятия и восходит путем переработки представлений к идеям, которые существуют в сознании человека как образующие силы, но для своего выявления и оживления нуждаются в материале, доставляемом ощущениями.

Мировоззрение Песталоцци является в целом идеалистическим,

но оно имело прогрессивный характер, так как было проникнуто гуманизмом, демократическими стремлениями и содержало некоторые материалистические утверждения и диалектические положения.

**Цель и сущность воспитания. Теория элементарного образования.** Цель воспитания, по Песталоцци, заключается в том, чтобы *развить все природные силы и способности человека*, причем это развитие должно быть *разносторонним и гармоническим*.

Воздействие воспитания на ребенка должно находиться в согласии с его природой. Педагог не должен подавлять естественного развития подрастающего человека, как это происходило в школах, а направлять это развитие по правильному пути, устранять препятствия и влияния, которые могли бы его задержать или отклонить в сторону.

Основной принцип воспитания, как понимает его Песталоцци, - это согласие с природой. Но целенаправленное воспитание совершенно необходимо каждому человеку, так как предоставленный самому себе, стихийно развивающийся человек не достигнет той степени гармонического развития всех своих человеческих сил, которая требуется от него как члена общества.

Песталоцци не идеализировал, как Руссо, детскую природу. Он считал, что «если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств». Оказать детям помощь в развитии всех человеческих сил и должно правильно поставленное воспитание.

Соотношение, которое должно существовать между воспитанием и развитием ребенка, Песталоцци выразил в такой образной форме: воспитание, строит свое здание (формирует человека) поверх большой, прочно стоящей скалы (природа) и выполнит поставленные цели/ если всегда будет непоколебимо держаться на ней.

Исходя из такого представления о сущности воспитания, Песталоцци стремился создать новые методы воспитания, помогающие развивать силы человека в соответствии с его природой. Воспитание ребенка, говорил он, должно начинаться с первого дня появления его на свет: «Час рождения ребенка есть первый час его обучения». Вот почему истинная педагогика должна вооружать мать правильными методами воспитания, а педагогическое искусство должно настолько упростить эту методику, чтобы ею могла овладеть любая мать, в том числе и простая крестьянка. Природо-сообразное воспитание, начатое в семье, должно затем продолжаться в школе.

Песталоцци называет антипсихологическими современные ему школы, в которых дети, безжалостно оторванные от общения с природой, на долгое время ввергались в холодный и мертвый для них мир букв и поток чужих слов. Вместо того чтобы развиваться,

ребенок тупел в этой обстановке, лишенный заботы о его детских запросах и стремлениях.

Все многообразные силы подрастающего человека должны развиваться, по Песталоцци, естественным путем: любовь к людям на основе собственных детских поступков, полных благожелательности, а не путем постоянных толкований о том, что такое любовь к людям, почему надо любить людей. Ум развивается в процессе работы собственной мысли, а не посредством механического усвоения чужих мыслей. Физическое развитие ребенка, подготовка его к труду также совершаются на основе простейшего проявления физических сил, которые начинают действовать у человека под влиянием жизненной необходимости и его внутренней потребности.

Процесс развития всех человеческих сил и возможностей начинается с самого простого и постепенно поднимается ко все более сложному. По этому пути должно следовать и воспитание. Присущие каждому ребенку от рождения задатки сил и способностей нужно развивать, упражняя в той последовательности, которая соответствует естественному порядку, вечным и неизменным законам развития человека.

*Центром педагогической системы Песталоцци является теория элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить ко все более сложному.*

Теория элементарного образования Песталоцци включает физическое, трудовое, нравственное, умственное образование. Все эти стороны воспитания предлагается осуществлять во взаимодействии, чтобы обеспечить гармоническое развитие человека.

Физическое и трудовое воспитание. Целью физического воспитания ребенка Песталоцци считал развитие и укрепление всех его физических сил и возможностей, а основой физического воспитания детей — естественное стремление ребенка к движению, которое заставляет его играть, быть непоседливым, за все хвататься, всегда действовать.

Песталоцци считал физическое воспитание первым видом разумного воздействия взрослых на развитие детей. Мать, кормящая ребенка и организующая уход за ним, должна уже в это время заниматься его физическим развитием.

Упражнять и развивать физические силы детей следует путем выполнения простейших движений, которые ребенок производит в повседневной жизни, когда он ходит, ест, пьет, поднимает что-либо. Система таких последовательно выполняемых упражнений не только разовьет ребенка в физическом отношении, но и подготовит его к труду, сформирует у него трудовые умения. Большое место в физическом воспитании Песталоцци отводил военным упражнениям, играм, строевым занятиям. В Ифертенском институте все эти занятия военного характера тесно сочетались со спортивными играми, туристскими походами и экскурсиями по Швей-

царии. *Физическое воспитание проходило в теснейшей связи с нравственным и трудовым воспитанием.*

Как указывалось выше, попытка соединения обучения с производительным трудом была одним из важных положений в педагогической практике и теории Песталоцци. В школе дети, по его мнению (роман «Лингард и Гертруда»), проводят целый день за прядильными и ткацкими станками; при школе имеется участок земли, и каждый ребенок обрабатывает свои грядки, ухаживает за животными. Дети учатся обработке льна и шерсти, знакомятся с лучшими хозяйствами в деревне, а также с кустарными мастерскими. Во время работы, а также в свободные от нее часы учитель ведет занятия с детьми, обучает их грамоте, счету, другим жизненно необходимым знаниям. Песталоцци подчеркивал значение трудового воспитания для формирования человека. Он стремился «согреть сердце и развивать ум детей».

И хотя при таком трудовом воспитании было механическое, а не органическое соединение обучения с производительным трудом, все же ценным является то, что Песталоцци придавал труду детей широкое воспитательное значение. Он указывал, что «труд учит презирать слова, оторванные от дела», помогает вырабатывать такие качества, как точность, правдивость, способствует созданию правильных взаимоотношений между детьми и взрослыми и самими детьми. Правильно организованная физическая работа детей содействует развитию их ума и нравственных сил.

Песталоцци предполагал создать особую «азбуку умений», которая содержала бы физические упражнения в области простейших видов трудовой деятельности: бить, носить, бросать, толкать, махать, бороться и т. п. Овладев такой азбукой, ребенок мог бы всесторонне развить свои физические силы и вместе с тем освоить основные трудовые умения, необходимые при всякой специальной, профессиональной деятельности. Песталоцци стремился подготовить детей трудящихся к предстоящей им работе «в индустрии», на промышленных предприятиях.

**Нравственное воспитание.** Песталоцци полагал, что главная задача воспитания — сформировать *гармонически развитого человека*, который должен принять в будущем полезное участие в жизни общества. Нравственность вырабатывается в ребенке путем *постоянных упражнений* в делах, приносящих пользу другим. Простейшим элементом нравственного воспитания является, по мнению Песталоцци, любовь ребенка к матери, которая возникает на почве удовлетворения повседневных потребностей детского организма. *В семье закладываются основы нравственного поведения ребенка.* Его любовь к матери постепенно распространяется на других членов семьи. «Отчий дом, — восклицает Песталоцци, — ты школа нравов».

Дальнейшее развитие нравственных сил ребенка должно осуществляться в школе, в которой *отношения учителя к детям строятся на основе его отеческой любви к ним.*

В школе сильно расширяется круг социальных отношений ребенка и задача учителя — организовать их на началах деятельной любви школьника ко всем, с кем он необходимо вступает в тесные отношения. Его социальные связи, все более расширяясь, должны привести к тому, что он осознает себя частью общества и распространит свою любовь на все человечество.

Песталоцци предпочитал «живое чувство каждой добродетели разговору о ней». Он настаивал на том, что нравственное поведение детей формируется не путем нравоучений, а благодаря *развитию у них моральных чувств и созданию нравственных наклонностей*. Он также считал важным *упражнения детей в нравственных поступках*, которые требуют от них самообладания и выдержки, формируют их волю.

Нравственное воспитание у Песталоцци тесно связано с религиозным. Критикуя обрядовую религию, Песталоцци говорит о религии естественной, которую он понимает как развитие у людей высоких моральных чувств.

Отношение Песталоцци к нравственности и религии — свидетельство его идеалистического мировоззрения и социальной буржуазной ограниченности. Призывая воспитателей к любви и человечности, он не помышляет о воспитании у детей протеста против общественной несправедливости, против поборников зла, притеснителей народа.

**Умственное образование.** Учение Песталоцци об умственном образовании богато и содержательно. Исходя из своей основной идеи о гармоническом развитии человека, *он тесно связывает умственное образование с нравственным воспитанием и выдвигает требование воспитывающего обучения*.

Взгляды Песталоцци на умственное образование определяются также его гносеологической концепцией, в основе которой, как уже указывалось, лежит утверждение, что процесс познания начинается с *чувственных восприятий*, перерабатываемых затем сознанием при помощи априорных идей.

Песталоцци полагает, что всякое обучение должно основываться на *наблюдении и опыте* и подниматься к выводам и обобщениям. В результате наблюдений ребенок получает зрительные, слуховые и другие ощущения, которые пробуждают в нем мысль и потребность говорить.

У человека, считал Песталоцци, представления о внешнем мире сначала бывают неясными и неотчетливыми, нужно упорядочить и уточнить их, довести до ясных понятий, сделать из «беспорядочных — определенными, из определенных — ясными и из ясных — очевидными». Обучение, во-первых, способствует накоплению учеником на основе его чувственного опыта *запаса знаний*, а во-вторых, развивает его *умственные способности*. Необходимо «интенсивно повышать силы ума, а не только экстенсивно обогащаться представлениями».

Такая широкая постановка вопроса о *двустороннем характере процесса обучения* была во времена Песталоцци исторически прогрессивной. Она не потеряла своего значения и поныне. Но Песталоцци иногда искусственно разобщал эти тесно связанные задачи и неправомерно выдвигал на первый план формальное развитие мышления ребенка.

Осуществить умственное образование детей Песталоцци стремился посредством системы специально подобранных для каждой ступени обучения и последовательно проводимых упражнений, которые развивают интеллектуальные силы и способности детей.

Стремясь упростить и психологизировать обучение, Песталоцци пришел к мысли о том, что существуют *простейшие элементы всякого знания* о вещах и предметах, усваивая которые человек познает окружающий его мир. Этими элементами он считал *число, форму, слово*. В процессе обучения ребенок овладевает *формой* путем измерения, числом посредством счета, а словом благодаря развитию речи. Таким образом, *элементарное обучение сводится прежде всего к умению измерять, считать и владеть речью*. Песталоцци кардинально изменил содержание образования современной ему начальной школы, включив в него чтение, письмо, арифметику с начатками геометрии, измерение, рисование, пение, гимнастику, а также самые необходимые знания по географии, истории и естествознанию, сильно расширил учебный план начальной школы и создал новую методику обучения, которая помогает обогащать детей знаниями и развивать их умственные силы и способности.

Важнейшей основой обучения, по Песталоцци, является *наглядность*. Без применения наглядности, в широком смысле этого слова, нельзя добиться правильных представлений об окружающем, развивать мышление и речь.

Песталоцци был знаком только с некоторыми учебными книгами Коменского, но не с его педагогической системой в целом. Это дало ему право утверждать: «Когда я в настоящее время оглядываюсь назад и спрашиваю себя: что же, собственно, я сделал для обучения человечества, то нахожу следующее: я прочно установил высший основной принцип обучения, признав наглядность абсолютной основой всякого познания». Но Песталоцци дал более глубокое психологическое обоснование наглядности, чем это было у Коменского.

Песталоцци строил весь процесс обучения путем постепенного и последовательного перехода от части к целому. Такой путь обучения он пытался сделать универсальным, что является неправильным: в обучении может иметь место переход как от части к целому, так и от целого к части.

Обучение должно идти, по его мнению, в *строгой последовательности*. Ребенку следует давать лишь то, к чему он вполне подготовлен, но не следует преподносить ему то, с чем он не может справиться. Необходимо наряду с умением мыслить развивать у детей и *практические навыки*. Овладение знаниями без умения

пользоваться ими является, по справедливому утверждению Песталоцци, большим пороком.

Песталоцци упорно боролся с вербализмом, возмущался «словесной рассудочностью образования, способной формировать только пустых болтунов». Разум, указывал он, всего лучше развивается посредством занятий, связанных с трудом и практикой. В этом случае тотчас обнаруживаются всякие заблуждения, тогда как, наоборот, «при занятиях мнениями и книжными вопросами можно целую вечность пережевывать одни слова». Он считал, что школа, развивая способности детей, наполняя их ум знаниями, должна обязательно прививать им *умение и навыки*. От умения человека действовать, утверждал он, зависит возможность осуществления того, чего требует развитой ум и облагороженное сердце человека.

Умение действовать развивается специальными систематическими упражнениями, расположенными в порядке нарастающей трудности — «от навыка в крайне простых делах к навыку в крайне сложных».

Песталоцци отводил большую роль *учителю*. Учитель не только образованный человек, подготовленный к тому, чтобы передать детям свои знания, его функции являются более сложными и ответственными. Он прежде всего должен искренне любить детей, чувствовать себя как бы их отцом и считать, что все необходимое для их воспитания и развития должно входить в круг его обязанностей. Ребенок от природы обладает деятельными силами, поэтому задача педагога, по его мнению, дать учащемуся соответствующий материал, необходимый для упражнения этих сил. Это возможно только в том случае, если учитель будет строить все воспитание на основе знания физических и психических особенностей учащихся.

#### **Создание частных методик начального обучения.**

Исходя из своих общих дидактических положений, Песталоцци создал основы частных методик начального обучения.

Задачей преподавания родного языка Песталоцци считал развитие речи ребенка и обогащение его словарного запаса. Он отстаивал *звуковой метод обучения грамоте*, что было крайне важно в его время, когда еще господствовал буквослагательный метод.

Песталоцци дал ценные указания по увеличению словарного запаса детей, тесно связывая обучение родному языку с наглядностью и с сообщением элементарных сведений по естествознанию, географии и истории. Однако на практике его уроки иногда сводились к формальным упражнениям в составлении предложений, которые содержали перечисление внешних признаков предметов.

Путем утомительных и зачастую однообразных упражнений Песталоцци стремился развить в детях умение наблюдать, установить признаки предмета или явления, выработать навыки четкого и полного описания предмета. Сама мысль о положительном

значении таких занятий верна, практическое же их выполнение часто носило формальный характер.

Для приобретения навыков письма Песталоцци рекомендовал проводить предварительные упражнения в изображении прямых и кривых линий — элементов букв. Обучение письму Песталоцци связывал с измерением предметов и рисованием, а также с развитием речи. Большое внимание он уделял орфографической правильности письма в первые годы обучения.

Для обучения измерению Песталоцци предлагал брать сначала прямую линию, а затем угол, квадрат, деление его на части (половина, четверть и т. д.). Воспитатель должен показывать детям и называть различные геометрические фигуры. Они наблюдают их, усваивают их свойства и названия, учатся их измерять.

Результаты измерений ребенок должен зарисовать. Эти упражнения являются основой для обучения его письму.

Возражая против традиционной методики обучения арифметике, основанной на заучивании наизусть правил, Песталоцци предложил свой метод изучения чисел начиная с элемента каждого целого числа — единицы. На основе наглядных представлений, сочетания и разъединения единиц он дает детям совершенно ясное понимание свойств и соотношений чисел. Многие арифметические понятия должны уясняться во время игр. От изучения единиц дети переходят затем к десяткам.

Для обучения дробям Песталоцци брал квадрат и показывал на нем, принимая его за единицу, соотношения частей и целого.

На основе этой идеи последователями Песталоцци был введен в школьную практику так называемый *арифметический ящик*, используемый в некоторых школах и в настоящее время.

Песталоцци дал ряд указаний по преподаванию географии. Он ведет здесь своих учеников от близкого к далекому, от наблюдений окружающей местности в природе к более сложным представлениям. Дети, знакомясь со школьным участком земли, со своей деревней, приобретают сначала элементарные географические представления, которые затем постепенно расширяются, и в итоге они должны получить представления о всей земле. При этом к начальным представлениям следует постоянно возвращаться при изучении далеких стран.

Песталоцци считал полезным соединение родноведения с начатками естествознания. Он рекомендовал лепить рельефы местности из глины, а уже затем переходить к карте.

**Значение педагогической теории и практики Песталоцци.** Песталоцци был выдающимся теоретиком и практиком буржуазно-демократической педагогики. Он самоотверженно отдал все силы делу воспитания детей бедноты. Его несомненной заслугой является то, что он всемерно подчеркивал роль воспитания в развитии ребенка и указал на необходимость планомерно осуществлять это воспитание в семье и школе.

Перед воспитанием Песталоцци выдвинул прогрессивную задачу гармонически развивать все природные силы и способности человека. Он создал теорию элементарного образования, сыгравшую большую роль в борьбе с догматическим обучением и механическим запоминанием, способствовавшую развитию народных школ в XIX веке. Он высказал ряд очень ценных мыслей о физическом, трудовом, нравственном, умственном воспитании ребенка, настаивал на расширении содержания образования в начальной школе, стремился сделать ее близкой народу, тесно связанной с жизнью и потребностями народных масс, уделял большое внимание трудовому обучению детей, их подготовке к жизни.

Песталоцци разработал общие основы первоначального обучения и частные методики начального образования. В силу исторически ограниченного мировоззрения он не сумел правильно решить вопрос о единстве процесса вооружения учащихся знаниями и развития их умственных сил. Он переоценивал иногда роль механических упражнений в развитии мышления, отделяя развитие мышления от накопления знаний, становился на путь оправдания теории формального образования. Эту сторону учения Песталоцци особенно развили некоторые из его учеников.

Но идея развивающего школьного обучения, выдвинутая Песталоцци, оказала, несомненно, положительное влияние на дальнейшее развитие передовой педагогической теории и практики.

#### **Глава 10. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИОГАННА ГЕРБАРТА**

**Биографические сведения.** Иоганн Фридрих Герbart (1776—1841) родился в Германии, которая была в это время отсталым, раздробленным государством, оплотом реакции против буржуазных революций.

«В Пруссии, и в Германии вообще, помещик не выпускал из своих рук гегемонию во все время буржуазных революций и он «воспитал» буржуазию по образу и подобию своему»<sup>1</sup>, — писал В. И. Ленин.

Герbart получил образование сначала в латинской классической школе, а затем в Иенском университете. Он ознакомился с учениями представителей немецкой классической философии Канта, Фихте, но большое влияние оказало на него учение античного философа Парменида о том, что все в мире едино и неизменно.

Окончив университет, Герbart стал воспитателем детей в семье швейцарского аристократа. В 1800 году он посетил Бургдорфский институт Песталоцци. Однако демократическая направленность взглядов великого педагога не была им усвоена.

С 1802 года Герbart работал в Гёттингенском и Кенигсбергском университетах в должности профессора. В них он развернул широкую педагогическую деятельность: читал лекции по психологии и педагогике, руководил семинарией для подготовки учителей,

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 21, с. 84.



При семинарии он создал опытную школу, в которой сам преподавал ученикам математику.

Педагогические идеи Гербарта получили развитие в его книгах: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по педагогике» (1835).

**Философские и психологические основы педагогики Гербарта.** Герbart предпринял попытку разработать систему педагогической науки на основе идеалистической философии, главным образом этики и психологии. По своему мировоззрению

Герbart был *метафизиком*. Он утверждал, что мир состоит из бесконечного множества вечных сущностей — реалов, которые недоступны познанию человека. Представление людей об изменчивости мира, говорил он, иллюзорно, бытие, сущность бытия неизменны.

Герbart отрицательно относился к французской буржуазной революции и прогрессивному движению, которое возникло под ее влиянием в передовых слоях немецкого общества. Он мечтал о том времени, когда окончатся перевороты и изменения, на смену им придет «устойчивый порядок и размеренная и упорядоченная жизнь». Он стремился посредством своей деятельности в области философских наук (к ним он относил психологию, этику и педагогику) способствовать водворению такого устойчивого жизненного порядка.

Свое понимание сущности воспитания Герbart выводил из идеалистической философии, а цель воспитания — из этики. Герbart разработал крайне метафизическую *этическую* теорию. Общественная и личная нравственность покоятся, по его утверждению, на вечных и неизменных нравственных идеях. Эти идеи составляют, по Герbartу, основу внеклассовой, всеобщей морали, которая должна была укреплять господствовавшие в прусской монархии общественные отношения и нравственные нормы. Психологическое учение Гербарта, основанное на идеалистической и метафизической философии, в целом антинаучно, но отдельные его высказывания в области психологии представляют известный научный интерес.

Следуя за Песталоцци, стремившимся найти во всяком сложном явлении его элементы, Герbart разложил психическую дея-

тельность человека на составные части и пытался выделить тот элемент, который является самым простым, первичным. Таким простейшим элементом Герbart считал *представление*. Он неправильно утверждал, что все психические функции человека: эмоция, воля, мышление, воображение и др. — это видоизмененные представления.

Психологию Герbart считал наукой о представлениях, их появлении, сочетаниях, исчезновении. Он полагал, что душа человека не имеет первоначально никаких свойств. Содержание человеческого сознания определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые вступают в определенные взаимоотношения по законам ассоциации. Введенные Герbartом понятия *ассоциация* и *апперцепция* сохранились в современной психологии.

Масса представлений как бы теснится в душе человека, стремясь пробиться в поле сознания. Туда проникают те представления, которые родственны имеющимся в поле сознания, те же, которые не подкрепляются ими, ослабевают, делаются незаметными и выталкиваются за порог сознания.

Вся умственная жизнь человека зависит, по Герbartу, от первоначальных представлений, усиленных опытом, общением, воспитанием. Так, понимание обуславливается взаимоотношением представлений. Человек понимает, когда предмет или слово вызывает в его сознании известный круг представлений. Если же в ответ на них не возникает никаких представлений, они остаются непонятными.

Взаимоотношениями представлений объясняются все явления эмоциональной сферы психики, а также область волевых проявлений. Чувства, по Герbartу, есть не что иное, как задержанные представления. Когда в душе существует гармония представлений, возникает чувство приятного, а если представления дисгармонируют друг с другом, то возникает чувство неприятного.

Желание, как и чувство, является опять же отражением отношений между представлениями. Воля — это желание, к которому присоединяется представление о достижении поставленной цели.

Итак, Герbart игнорирует своеобразие различных свойств, психики человека. Он неправомерно сводит сложный и многообразный, глубоко диалектический процесс психической деятельности к *механическим комбинациям представлений*. Воздействуя на представления ребенка, он рассчитывает оказать тем самым соответствующее влияние на формирование его сознания, чувств, воли. Из этого у Герbartа следовало, что правильно поставленное *обучение* имеет *воспитывающий характер*.

Сущность воспитания, его цели и задачи. Герbart постоянно подчеркивал, что педагогическая работа проводится успешнее, если ей предшествует овладение педагогической теорией. Он говорил, что педагогу нужны широкие философские взгляды, чтобы повседневная кропотливая работа и ограниченный индивидуальный опыт не суживали его горизонта.

Искусство воспитания приобретается учителем в повседневной педагогической деятельности, и тем быстрее, чем глубже и основательнее усвоена им теория воспитания, считал Гербарт.

Изучая педагогическую теорию, воспитатель не может, конечно, вооружиться на будущее готовыми рецептами для различных ситуаций, он готовит самого себя к правильному восприятию, пониманию и оценке явлений, с которыми он встретится на педагогической работе. Овладение педагогической теорией дает учителю возможность избежать ошибок в оценке воспитанников, стимулов и мотивов их поведения, значения и сущности их поступков; его питомцы не смогут тогда «поражать и запугивать своего воспитателя удивительными загадками».

Гербарт придавал большое значение установлению *цели воспитания*, в зависимости от которой должны определяться воспитательные средства. В соответствии со своей этической теорией, основой которой являются, как указывалось выше, нравственные вечные идеи, Гербарт считал, что цель воспитания заключается в *формировании добродетельного человека*. Рассматривая эту цель как вечную и неизменную, он имел в виду воспитывать людей, умеющих приспособиться к существующим отношениям, уважающих установленный порядок, подчиняющихся ему.

Педагог должен поставить перед воспитанником те цели, которые тот поставит сам перед собой, когда сделается взрослым. Эти будущие цели могут быть подразделены на: 1) *цели возможные*, 2) *цели необходимые*.

Возможные цели — это те, которые человек сможет когда-нибудь поставить перед собой в области определенной специальности.

Необходимые цели — это те, которые нужны человеку в любой области его деятельности.

Обеспечивая возможные цели, воспитание должно развить в человеке многообразную, разностороннюю восприимчивость, сделать круг его интересов шире и полнее, что и будет соответствовать идее внутренней свободы и идее совершенства. В отношении же необходимых целей воспитание обязано сформировать нравственность будущего деятеля на основе идей благорасположения, права и справедливости, или, как выражается Гербарт, выработать у него цельный нравственный характер. Усматривая сущность воспитания в том, чтобы обогатить душу ребенка представлениями, Гербарт хочет вселить в нее идеи и мотивы добродетельного поведения и выработать у воспитанника нравственный характер.

Процесс воспитания Гербарт делит на три раздела: управление, обучение и нравственное воспитание.

**Управление** имеет своей задачей не будущее ребенка, а только поддержание порядка в настоящее время, т. е. в процессе самого воспитания. Оно призвано подавить «дикую резвость», которая, как считал Гербарт, свойственна детям. Поддерживая внешний порядок, управление создает предпосылки для осуществления процесса воспитания. Но оно не воспитывает, а

является как бы временным, но обязательным условием воспитания.

Первое средство управления — это *угроза*. Но угрозой не всегда достигается нужный эффект. Сильные дети ставят угрозу ни во что и «дерзают на все», слабые натуры не проникаются угрозой и продолжают действовать, как им подсказывают их желания. Поэтому угроза должна быть дополнена *надзором*, который, по мнению Гербарта, весьма действен в ранние годы. Однако и самый строгий надзор может не дать нужного результата: надзираемый постоянно ищет лазеек, чтобы избежать надзора. Если надзор усиливается, то и потребность в лазейках возрастает.

Необходимо применять разнообразные *приказания* и *запрещения*, которые должны быть точными и конкретными. Для детей, нарушающих установленные правила, следует завести в школе штрафную книгу. Гербарт полагает, что и в домашнем воспитании ведение подобной книги иногда полезно. И, наконец, большое место среди средств управления детьми Гербарт отводит *наказаниям*, в том числе и телесным. Система различных наказаний была детально разработана Гербартом, она широко применялась в немецких и русских гимназиях, французских лицеях и средних учебных заведениях других стран. Известный своей жестокостью реакционер Аракчеев, разрабатывая положения о школах в военных поселениях, тоже изучал рекомендованную Гербартом систему управления детьми, в частности наказания.

*Авторитет и любовь* Гербарт считает вспомогательными средствами управления. Он говорит, что эти средства выходят за пределы управления. Дух ребенка склоняется перед авторитетом, который направляет зарождающуюся волю воспитанника к хорошему, отвращая от дурного. Но воспитатель должен идти своей дорогой и не заботиться об одобрении или неодобрении своих действий со стороны более слабой, т. е. детской, воли.

Управление должно занять время ребенка.

«Основа управления состоит в том, чтобы занять детей, еще вовсе не имея в виду какой-либо пользы для их духовного развития, время их во всяком случае должно быть заполнено *стой единственной целью*, чтобы они не творили глупостей». Занимая детей, важно отвлечь их от всяких шалостей.

Вся система управления детьми, имеющая своей задачей отвлекать их от беспорядка и нарушений дисциплины, построена у Гербарта на *насилии*, на *дрессировке* и *муштре*. Он полагал, что ребенок не обладает сознанием до тех пор, пока не приобретет путем систематического обучения определенного круга представлений.

На этом основании он неправильно оторвал управление от нравственного воспитания, рассматривая управление, т. е. установление дисциплины, только как условие воспитания, тогда как на самом деле дисциплина не только условие, но также средство и результат воспитания.

**Обучение.** Умственному образованию Герbart придавал большое значение в деле воспитания. Он считал обучение главным и основным средством воспитания; ввел в педагогику термин *воспитывающее обучение*. Он говорил, что нет воспитания без обучения, что не признает обучения, которое не воспитывает. Однако, развивая ценную идею предшествующих педагогов, в частности Песталоцци, о воспитывающем обучении, Герbart придал ей одностороннее толкование.

Герbart неправомерно подменил сложный процесс воспитания обучением, не учитывая влияния социальной среды и значения эмоции в нравственном воспитании. Он неправильно считал, что чувства и воля являются не самостоятельными проявлениями психики человека, а всего лишь модификациями представлений.

Обучение, по Герbartу, должно основываться на *многосторонности интересов*. Одни из них направлены на познание окружающей действительности, другие — общественной жизни.

Герbart различает шесть самостоятельных видов различных интересов.

К интересам первой группы он относит интересы: эмпирический, который как бы отвечает на вопрос, что это такое, и возбуждает стремление к наблюдению; умозрительный, который отвечает на вопрос, почему это так, и настраивает на размышление; эстетический — обеспечивает художественную оценку явлений. Ко второй группе интересов относятся: симпатический, направленный на членов своей семьи и ближайший круг знакомых; социальный — на более широкий круг людей, на общество, свой народ и все человечество. К этой же группе Герbart относит религиозный интерес, направленный на общение с богом.

Признавая ценным указание Герbartа о необходимости сделать образование разносторонним, следует вместе с тем отметить надуманность установленной им классификации интересов.

Одна из важнейших задач образования заключается у Герbartа в возбуждении многостороннего интереса. Герbart рассчитывал разрешить ее созданием у воспитанников разнообразных и подвижных групп представлений путем изучения различных учебных предметов. Он предлагал начинать изучение с древнейших периодов истории, считая, что жизнь первобытных людей и античных народов является наилучшим материалом для детей. Он пояснял, что человечество проявляло в своей юности те же интересы и занималось теми же видами деятельности, какие свойственны детям и юношам. Поэтому учащимся следует, по его мнению, дать все усложняющийся круг гуманитарных знаний, сконцентрированных вокруг истории и литературы древних народов.

Герbart высоко ценил древние языки и математику, причем математику главным образом как средство развития мышления, «сильную гимнастику духа».

Вопрос о школьной системе Герbart решал в соответствии со своими консервативными социальными взглядами. Он предлагал

создать следующие типы школ: *элементарную, городскую и гимназию*. Между ними не было преемственности, каждый из этих типов школ существовал самостоятельно: из первых двух можно поступать лишь в специальные школы, а из гимназии — в высшие учебные заведения. Как видно из этого, Герbart был противником единой системы образования. Он был горячим сторонником уже отживающего классического образования. В реальной школе, по его мнению, должны учиться те, кто будет заниматься торговлей, промышленностью, ремеслом и другими видами практической деятельности. Для тех же, кто предназначался для умственных занятий, руководства и управления, для избранных, Герbart рекомендовал классическое образование.

Большое внимание уделял Герbart проблеме интереса как важнейшему условию и средству успешного обучения. Отвечая на вопрос, как возбудить и поддержать в учениках интерес к учебному материалу, он указывал: «То, что изучается с удовольствием, изучается скоро и основательно усваивается». Герbart считал необходимым так вести преподавание, чтобы навстречу новым впечатлениям, сообщаемым учителем, в душе ученика поднимались вереницей уже имеющиеся у него представления. Усвоение новых представлений на основе имеющегося у учащихся предшествующего опыта он называл *апперцепцией*. Он придавал ей большое значение в процессе обучения и тесно связывал с ней интерес и внимание.

Герbart различал следующие виды внимания. Детям сначала присуще *примитивное внимание*, которое является первым видом *непроизвольного внимания*. Оно направляется на предмет независимо от воли человека, благодаря силе впечатления, яркости цвета или громкости звука. Вторым видом непроизвольного внимания является *апперцептивное внимание*, которое как бы высылает подходящие представления, нужные для усвоения и закрепления новых. От непроизвольного внимания он отличал *произвольное внимание*, которое зависит от заранее принятого намерения, от усилий самого ученика. Герbart указывает, что развитие у учащихся произвольного внимания, стремления сосредоточивать серьезные усилия на том, что надлежит выучить, является задачей не только обучения, но также управления и нравственного воспитания.

Герbart дал много ценных *дидактических советов* о том, как развивать и поддерживать в учениках интерес и внимание.

Приведем некоторые из этих советов. Еще до школы и на начальных ступенях обучения в детях должны создаваться такие представления, которые помогают усваивать последующий учебный материал. Непосредственно перед тем как учитель перейдет к объяснению нового, он должен вызвать в умах учеников те представления, которые нужны для усвоения нового материала.

В преподавании следует широко пользоваться наглядностью: когда нельзя показать самый предмет, надо продемонстрировать его изображение. Не следует, однако, слишком долго демонстрировать одно и то же,<sup>1</sup> так как однообразие действует утомительно.

В изложении учителя должно быть связано одно с другим: несвоевременные паузы и введение посторонних элементов (слишком примелькавшихся фраз, риторических украшений, уклонений от главной мысли, отсутствие логики и др.) нарушают свободное течение апперцептивного механизма и разрывают ряды представлений. Обучение не должно быть слишком трудным, но и излишняя его легкость только вредит делу. «При ней апперцепция сейчас же завершается: она не дает достаточной работы».

Герbart дал также ценные советы о заучивании наизусть. Он правильно указывал на необходимость борьбы с забыванием изученного материала. Наиболее эффективным он считал для этого упражнение учеников путем постоянного применения заученного материала в связи с тем, что их интересует, что привлекает их внимание.

**Ступени и ход обучения.** Многостороннее образование, писал Герbart, должно быть цельным и единым, но только не поверхностным и легкомысленным отношением к делу. Цветок не должен разрывать своей чашечки, говорил он, подчеркивая мысль о том, что обучение должно представить картины мира в сознании учащегося как единое целое.

Герbart разработал *теорию ступеней обучения*, ставшую широко известной среди педагогов всех стран. Он сделал попытку привести обучение в соответствие с законами психической деятельности ребенка, которую он понимал как механизм деятельности апперцептивного процесса.

Процесс обучения, по Герbartу, обязательно проходит через углубление в изучаемый материал (углубление) и углубление учащегося в самого себя (осознание). В свою очередь эти два момента (углубление и осознание) могут осуществляться либо в состоянии покоя души, либо в состоянии ее движения.

Отсюда следуют четыре ступени обучения, которые Герbart назвал: 1) ясность, 2) ассоциация, 3) система, 4) метод.

Первая ступень — *ясность* — это углубление в состоянии покоя. Изучаемое выделяется из всего, с чем оно связано, и углубленно рассматривается. В психологическом отношении здесь требуется мобилизовать внимание. В дидактическом — изложение учителем нового материала, применение наглядности.

Вторая ступень — *ассоциация* — это углубление в состоянии движения. Новый материал вступает в связь с имеющимися уже у учащихся представлениями, ранее полученными на уроках, при чтении книг, из жизни и т. д. Так как учащиеся еще не знают, что получится в результате связывания нового со старым, Герbart считал, что в психологическом отношении здесь имеется ожидание. В дидактическом плане лучше всего проводить беседы, непринужденный разговор учителя с учениками.

Третья ступень — *система* — это осознание в состоянии покоя. Поиски учащимся под руководством учителя выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми пред-

ставлениями. Психически эта ступень соответствует, по Гербарту, «исканию». В области дидактики это формулировка выводов, правил, определений.

Четвертая ступень — *метод* — это осознание в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Психологически эта ступень требует действия. В области дидактики это различного рода учебные упражнения, требующие от учеников широкого использования полученных знаний, умения логически и творчески мыслить.

Эти ступени определяют, по Гербарту, последовательность хода обучения. Но они являются формальными, потому что не зависят от конкретного содержания учебного материала, возраста учащихся, дидактической задачи урока.

Универсальная схема хода обучения, установленная Гербартом, в дальнейшем была превращена его последователями в схему любого урока. Научная педагогика отвергает подобное решение вопроса и считает, что ход урока определяется рядом обстоятельств, как-то: возрастом и уровнем развития учащихся, спецификой учебного материала, дидактической задачей данного урока и др.

Нравственное воспитание. Гербарт разработал такую систему нравственного воспитания, которая отличается крайним интеллектуализмом. Главное место в его системе занимает деятельность учителя по внедрению средствами обучения в сознание ученика моральных понятий.

Следует учесть, что Гербарт отделял управление от нравственного воспитания. Он пытался отыскать принципиальное отличие нравственного воспитания от управления, призванного установить порядок только для настоящего времени, но не сумел этого сделать столь убедительно, да это было и невозможно. Ведь дисциплина— это и условие, и результат воспитания.

Гербарт уделял большое внимание *религиозному воспитанию*. Он настаивал, чтобы религиозный интерес возбуждался у детей как можно раньше и постоянно развивался, с тем чтобы «в поздние годы душа мирно и безмятежно пребывала в своей религии». Религия, по Гербарту, требует «чувства смирения» и необходима как сдерживающее начало. Учитель обязан решительно призвать к порядку всякого ученика, который позволил бы себе критическое отношение к религии.

В отличие от обучения нравственное воспитание непосредственно воздействует на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки.

Принципы нравственного воспитания у Гербарта противоположны принципам управления. Там подавляются проявления воли и сознания ребенка. А в системе нравственного воспитания все методы должны иметь опору в том хорошем, что уже имеется у воспитанника. Нравственное воспитание должно стремиться «поднять в глазах воспитанника его собственное «я» посредством глубоко проникающего одобрения». Воспитатель обязан найти у вос-

питанника, даже испорченного, хорошие черты и не впадать в уныние, если это сразу не удастся. В системе нравственного воспитания «одна искра может тотчас же зажечь другую».

К средствам нравственного воспитания в собственном смысле Гербарт относил следующее:

1. Удерживать воспитанника (этому служит управление детьми, обучение их послушанию). Надо устанавливать границы поведения для детей.

2. Определять воспитанника, т.е. поставить ребенка в такие условия, при которых он не только из указаний воспитателя, но и из собственного опыта поймет, что «непослушание ведет к тяжелым переживаниям».

3. Устанавливать четкие правила поведения.

4. Поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность», т.е. не давать основания для того, «чтобы воспитанник усомнился в истине».

5. «Волновать» душу ребенка одобрением и порицанием.

6. «Увещевать» воспитанника, указывать на его промахи, исправлять их.

В нравственном воспитании следует прибегать и к наказаниям, но воспитательные наказания в отличие от дисциплинарных не должны связываться с идеей возмездия, а представляться воспитаннику доброжелательными предостережениями.

Поскольку дети не обладают сильной волей и воспитанию предостой ее создать, нельзя, по мнению Гербарта, допускать, чтобы дети имели возможность проявлять свои дурные наклонности. Это следует пресекать самыми суровыми мерами. Важно создать простой, размеренный и постоянный жизненный уклад, лишенный всяких рассеивающих перемен. Школа должна поддерживать родителей, обеспечивающих детям правильный порядок жизни. Очень опасно дать развиваться у воспитанника сознанию, что он самостоятелен в своих действиях. Надо очень осторожно относиться к пребыванию воспитанника в обществе, «поток общественной жизни не должен увлекать ребенка и быть сильнее, чем воспитание». Гербарт требовал установления непререкаемого авторитета воспитателя, считал, что этот авторитет всегда заменяет воспитаннику «общее мнение», а потому «существенно необходимо, чтобы он имел подавляющий авторитет, рядом с которым воспитанник не ценил бы никакого другого мнения». Все эти высказывания являются ярким выражением *консервативного характера* гербартианской теории.

Педагогические взгляды Гербарта не получили широкого распространения при его жизни. После разгрома революции 1848 года западноевропейская буржуазия, предавшая трудящиеся массы, заинтересовалась его теорией, утверждавшей непоколебимость установившегося порядка. Идеи Гербарта стали пользоваться большой популярностью в Германии, России, во многих странах Западной Европы. Появился спрос на них и в Америке. -<- Классическая средняя школа Европы и США в значительной

мере строилась на основах гербартианской педагогики. Широкое распространение получила созданная Гербартом система управления детьми, направленная на подавление их самостоятельности и беспрекословное подчинение взрослым.

В то же время Гербарт много сделал для разработки педагогики как научной дисциплины, системы понятий, научной терминологии. Но Гербарт исходил из идеалистической системы этики, построенной на религии и метафизике, разработанной им ассоциативной психологии, в которой содержание психической деятельности представлено упрощенно, только как механизм движения представлений. Многие в сознании человека может быть объяснено апперцепцией, и указание Гербарта на большую роль ассоциаций в обучении является ценным. Но сводить все содержание сознания к представлениям неправомерно.

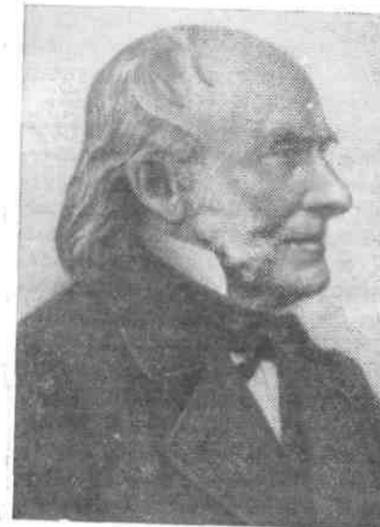
Большое значение имела разработка Гербартом вопросов дидактики. Его высказывания о многостороннем интересе, систематичности в обучении, о развитии интереса и внимания представляют несомненную ценность. Положительной оценки заслуживают попытки Гербарта определить взаимоотношения между обучением и воспитанием и защищаемый им принцип воспитывающего обучения, хотя в целом данное им решение нельзя признать научным.

#### **Глава 11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ВЗГЛЯДЫ АДОЛЬФА ДИСТЕРВЕГА**

**Общественно-педагогическая деятельность Адольфа Дистервега.** Выдающийся немецкий педагог Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790—1866) является прогрессивным представителем германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX века.

Он родился в небольшом промышленном городе Зиген в Вестфалии в семье чиновника-юриста. В 1808 году он поступил в Герборнский университет, где изучал математику, философию и историю, а затем перевелся в Тюбингенский университет, где закончил курс в 1811 году и позднее получил степень доктора философии.

В студенческие годы Дистервег познакомился с педагогическими идеями Руссо и Песталоцци. Решающее влияние на формирование его прогрессивных педагогических убеждений оказали годы деятельности (1813—1818) в образцовой школе города Франкфурта-на-Майне, в которой работали ученики и последователи Песталоцци. В отличие от Гербарта, оставшегося, как уже отмечалось, равнодушным к демократическим воззрениям Песталоцци, Дистервег сделался горячим приверженцем передовых социально-педагогических убеждений швейцарского педагога. Он решил посвятить себя делу образования народа и длительное время возглавлял учительские семинарии: сначала в Мёрсе на Рейне, а затем в Берлине, которые сумел сделать образцовыми. Он преподавал в семинариях педагогику, математику и немецкий язык и одновременно



являлся учителем опытных начальных школ при этих семинариях. Плодотворную педагогическую деятельность Дистервег успешно совмещал с большой литературной и методической работой. Он издал «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), в котором изложил свои прогрессивные взгляды на общие задачи и принципы обучения, а также свыше двадцати учебников и руководств по математике, немецкому языку, географии, астрономии, пользовавшихся большой популярностью в Германии и других странах.

В России произведения Дистервега были хорошо известны еще при жизни автора. Так, в 1862 году была издана на русском языке его «Элементарная геометрия», нашедшая признание среди передовых педагогов.

С 1827 года вплоть до своей смерти Дистервег издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения». В этом журнале он поместил свыше четырехсот статей по самым разнообразным педагогическим вопросам. Дистервег был поборником коренного улучшения дела *подготовки учителей начальных школ*. Он очень много сделал для профессионального объединения немецких народных учителей.

Дистервег горячо протестовал против господствовавшего в Германии еще с XVI века конфессионального (вероисповедного) обучения, при котором дети католиков и лютеран учились в отдельных школах. Он настаивал на прекращении опеки церкви над школой и осуществлении контроля над ней не священником, а специалистом-педагогом. Своими смелыми выступлениями Дистервег навлек на себя сильное недовольство правительства и реакционных кругов общества, возмущение духовенства.

В 1847 году, когда реакционное правительство Пруссии усиленно стремилось предотвратить назревавшую буржуазную революцию, Дистервег был уволен с должности директора Берлинской семинарии, а в 1850 году, после разгрома революции 1848 года, он вынужден был уйти в отставку. Но реакции все же не удалось расправиться с прогрессивным педагогом. Дистервег продолжал оставаться руководителем немецких народных учителей, которые избрали его сначала председателем Всегерманского учительского союза, а затем своим представителем в прусскую палату депутатов. Еще при своей жизни он заслужил почетное звание «учитель немецких учителей».

С 1851 года Дистервег наряду с «Рейнскими листками» выпускал еще «Педагогические ежегодники», смело обличая в этих изданиях силы реакции. Особенно энергично действовал он после выхода в 1854 году пресловутых прусских регулятивов. Это были реакционные школьные законы, посредством которых правительство стремилось прекратить проявление свободомыслия и всецело подчинить ее влиянию церкви. Регулятивы сильно сокращали объем знаний учащихся начальной школы и выдвигали на первое место закон божий с большим количеством материала для заучивания наизусть. Они сократили и объем знаний, даваемых учительскими семинариями, снизили уровень научной подготовки учителей народной школы.

Выступления Дистервега и общественности заставили правительство издать в 1859 году циркуляр, значительно ослаблявший силу регулятивов. Прогрессивную общественно-педагогическую деятельность Дистервег вел до последних дней своей жизни. Он скончался в 1866 году, заболев холерой.

**Сущность воспитания, его цели и основные принципы.** Дистервег выступил с защитой идеи *общечеловеческого воспитания*, исходя из которой он боролся против сословного и шовинистического подхода к решению педагогических проблем. Задача школы заключается, по его мнению, в том, чтобы воспитывать гуманных людей и сознательных граждан, а не «истинных пруссаков». Любовь к человечеству и своему народу должна развиваться у людей в теснейшем единстве. «Человек—мое имя, немец—мое прозвище», — говорил Дистервег.

Важнейшим принципом воспитания Дистервег считал вслед за Песталотци природосообразность. *Природосообразность воспитания* в его трактовке — это следование за процессом естественного развития человека, это учет возрастных и индивидуальных особенностей школьника. Он призывал учителей тщательно изучать своеобразие детского внимания, памяти, мышления; он видел в психологии «основу науки о воспитании». Большой заслугой Дистервега является его отношение к *педагогическому опыту как источнику развития педагогики*. Он указывал на необходимость изучения массовой практики воспитания детей и работы мастеров педагогического труда.

В дополнение к принципу природосообразности Дистервег выдвинул требование о том, чтобы воспитание носило *культуросообразный характер*. Он писал, что «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...». Но идеалистическая трактовка природы человека и самого хода исторического развития помешала Дистервегу прийти к полному пониманию социальной сущности воспитания. Но важно, что он отошел от индивидуалистической трактовки принципа природосообразности, свойственной Руссо, и подчеркнул *необходимость установле-*

ния тесной связи между воспитанием и духовной жизнью общества.

Одним из основных требований, которые современная действительность выдвигает перед воспитанием, должно быть, по мнению Дистервега, *развитие в детях самостоятельности*. Но у подрастающего человека оно приобретает положительное значение лишь в том случае, если будет направлено на достижение определенной цели, которая составляет объективную сторону воспитания.

Высшую *цель воспитания* Дистервег определял как «самостоятельность на служении истине, красоте и добру». При всей неопределенности этой формулировки в ней содержатся прогрессивные идеи. Дистервег возбуждал в учительстве стремление вести воспитанников к прогрессивным идеалам. В отличие от Гербарта он считал, что истина, добро и красота являются исторически меняющимися понятиями. «Истина, по словам Дистервега, находится в вечном движении вместе с человеческим родом. Ничто не постоянно, кроме перемены».

**Умственное образование.** Как и Песталоцци, Дистервег полагал, что главной задачей обучения является *развитие умственных сил и способностей детей*. Но он сделал значительный шаг вперед по сравнению с Песталоцци, указав, что формальное образование неразрывно связано с материальным. Дистервег подчеркивал, что чисто формального образования вообще не существует, ценность имеют только те знания и навыки, которые приобретены учеником самостоятельным путем. *Обучение должно способствовать всестороннему развитию человека и его нравственному воспитанию*. Каждый учебный предмет наряду с его образовательной ценностью имеет еще и нравственное значение.

Большое место отводил Дистервег в образовании детей отечественной истории и географии, родному языку и литературе. Особенно высоко ценил он естественные и математические науки, в которых видел важное средство интеллектуального развития детей, и считал, что эти науки должны преподаваться во всех типах общеобразовательной школы. При этом он настаивал, чтобы естествознание и математика в должной мере вооружали учащихся необходимыми знаниями, готовили их к практической деятельности.

В начальной школе, по мнению Дистервега, необходимо уделять основное внимание привитию навыков, развитию умственных сил и способностей и умению самостоятельно работать над усвоением учебного материала. Учитель должен обратить особое внимание на развитие всех органов чувств детей путем наглядного обучения. В средней школе «постепенно выдвигается вперед и материальная цель» — вооружение учащихся разносторонними и глубокими научными знаниями.

Дистервег требовал расширить учебный план начальной школы, включив в него естествознание, начатки физики, практической геометрии, географии. Он был горячим защитником *реаль-*

ного образования в средней школе и осуждал современные ему классические гимназии.

Дистервег создал *дидактику развивающего обучения*, ее основные требования он изложил в виде 33 законов и правил обучения. Он прежде всего настаивал на том, чтобы обучать природосообразно, в соответствии с особенностями детского восприятия. От примеров надо идти к правилам, от предметов и конкретных представлений о них — к обозначающим их словам. Придавая такое большое значение ознакомлению детей с предметами, непосредственно доступными их органам чувств, Дистервег в то же время подчеркивает необходимость продумывания и осознания ребенком всего чувственно воспринимаемого им материала. Наглядное обучение у него связано с правилами «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному». Эти правила, которые в свое время еще были сформулированы Коменским, Дистервег подвергает дальнейшей разработке, справедливо предостерегая педагога от их формального применения.

Большое значение Дистервег придает сознательному усвоению изучаемого материала. Одним из показателей такого усвоения является способность учащихся ясно и четко изложить сущность дела.

Много внимания Дистервег уделяет *закреплению материала*. Он выдвигает правило: «Забиться о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили» — и советует возвращаться к пройденному так часто, чтобы оно не могло изгладиться в памяти. «Не торопись при изучении основ» — гласит одно из его правил.

Успешное обучение, по справедливому утверждению Дистервега, всегда носит воспитывающий характер. Оно не только развивает умственные силы ребенка, но и формирует всю его личность: его волю, чувства, поведение.

Эффективность того или иного метода обучения определяется, по Дистервегу, тем, насколько он содействует возбуждению умственных сил учащихся. «Всякий метод плох, — заявляет он, — если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности, и хорош, если возбуждает в нем самостоятельность». Для начального обучения он рекомендует «элементарный», или *развивающий*, метод, который возбуждает умственные силы учащихся, дает им возможность «искать, взвешивать, рассуждать и, наконец, находить». По мнению Дистервега, «плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить».

**Требования к учителю.** Развитие детской самостоятельности в процессе обучения, вооружение учащихся знаниями Дистервег мыслит лишь при *руководящей роли учителя*. Как и Коменский, он придает большое значение в обучении четко разработанному учебному плану и хорошему учебнику, но в отличие от чешского педагога он подчеркивает, что в конечном счете успех обучения определяется учителем, а не учебником или методом.

Хороший учитель должен в совершенстве владеть своим предметом и любить свою профессию и детей. Надо, чтобы на уроке царил атмосфера бодрости, чтобы энергичное преподавание будило умственные силы учащихся, укрепляло их волю, формировало их характер. Учащиеся все время должны чувствовать, что они двигаются вперед. Хороший учитель, указывает Дистервег, твердо и неуклонно проводит свои воспитательные принципы, никогда не отступает от них. Учитель постоянно работает над собой. Только при этих условиях он выработает в детях упорство в овладении знаниями и разовьет в них умение преодолевать встречающиеся на их пути трудности. Он говорит о воспитательном значении сильной воли учителя, который должен иметь твердый характер. Строгий и требовательный учитель должен быть в то же время и справедливым, только тогда он может завоевать авторитет со стороны своих учеников. Он должен быть гражданином, иметь прогрессивные убеждения и гражданское мужество.

Огромное значение Дистервег придавал систематической работе учителя над собой. Обращаясь к учителю, он пишет: «Ты лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока продолжаешь работать над собственным образованием...» Он давал учителям ряд ценных советов в отношении их самообразования, рекомендовал им в первую очередь приниматься за труды, связанные с их учебным предметом, и в то же время указывал, что учителю надо знать историю, литературу, а также все время следить за вновь выходящими работами по педагогике, психологии и методике. Он придавал большое значение вооружению учителей практическими педагогическими умениями и навыками.

Дидактика развивающего обучения Дистервега и его учебники оказали большое влияние на дальнейшее развитие начальной школы. Его прогрессивные идеи получили широкое распространение, в частности и в России в середине XIX века. Однако в самой Германии педагог-демократ Дистервег не был признан в официальных кругах.

Дистервег пользуется заслуженным признанием в Германской Демократической Республике. Правительством учреждена медаль его имени, которой награждаются лучшие учителя и деятели народного образования; в ГДР впервые издано полное собрание его сочинений.

**Глава 12. ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ  
РОБЕРТА ОУЭНА**

**Общая характеристика утопического социализма.**  
Следствием бурного развития капитализма после французской буржуазной революции XVIII века и промышленного переворота было разорение крестьянства и ремесленников, обнищание трудящихся. Замена ручного труда машинным вызвала безработицу. Увеличилась эксплуатация рабочих, продолжительность их рабоче-

го дня дошла в Англии до 14—15 часов. Капиталисты привлекали на свои предприятия женщин и детей, труд которых особенно низко оплачивался. Характеризуя это время, Ф. Энгельс писал, что быстрое развитие промышленности на капиталистической основе сделало бедность и страдания рабочих масс необходимым условием существования общества. Капиталистический строй, пришедший на смену феодальному, оказался совсем иным, чем его представляли себе идеологи буржуазной революции — просветители XVIII века. «Недоставало еще только людей, способных констатировать это разочарование, и эти люди явились на рубеже нового столетия»<sup>1</sup>. То были *социалисты-утописты Ш. Фурье, А. Сен-Симон и Р. Оуэн*. Они жестоко критиковали капиталистический строй, понимая, что труд при капитализме является «проклятием человека», что он основан на нужде, насилии, угрозе голодной смерти. Они выдвигали мысль о новом, грядущем социалистическом строе, основанном на началах разума и справедливости, где не будет эксплуатации человека человеком.

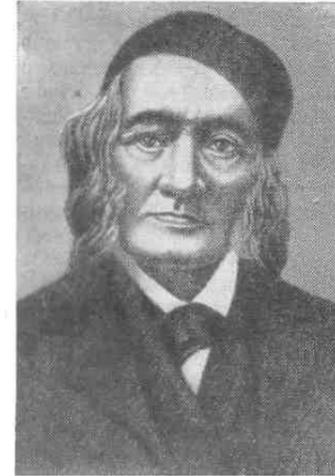
Выражая протест против социальной несправедливости, социалисты-утописты «мечтали о мирном преобразовании социализмом современного общества без учета такого основного вопроса, как вопрос о классовой борьбе, о завоевании политической власти рабочим классом, о свержении господства класса эксплуататоров»<sup>2</sup>. Подобно философам-просветителям XVIII века, социалисты-утописты думали, что достаточно просветить и перевоспитать людей, чтобы общество поднялось на новую ступень, стало социалистическим. *Они придавали огромную роль воспитанию и окружающей среде в формировании человека*, но, подобно французским материалистам, рассматривали людей как пассивный продукт обстоятельств и воспитания.

Утопический характер социализма Фурье, Сен-Симона и Оуэна был результатом того, что на грани XIX века пролетариат лишь складывался как класс и не был еще способен к самостоятельным политическим действиям.

**Деятельность Оуэна в Нью-Лэнарке.** Роберт Оуэн (1771—1858) родился в семье ремесленника и рано начал жить своим трудом. Отличаясь недюжинными способностями, сн в двадцать лет стал уже руководить крупным предприятием. Он видел ужасающие условия, в которых находились трудящиеся. Оуэн понимал, что капитализм несет страдания народным массам, и стал разрабатывать реформаторские планы, которые должны были улучшить положение рабочих. С 1800 года Оуэн встал во главе большой бумагопрядильной фабрики в Нью-Лэнарке, в Шотландии. Условия труда на этой фабрике были такие же, как и на остальных фабриках того времени: рабочий день продолжался 13—14 часов, заработная плата была ничтожной, жилищные ус-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 268.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 45, с. 375.



ловия ужасны. Культурный и моральный уровень рабочих был низким. На фабрике широко применялся детский труд (многие дети работали уже в возрасте 6—7 лет).

Исходя из положения, что каждый человек является продуктом окружающей его среды, Оуэн решил улучшить условия жизни и труда рабочих. Он сократил рабочий день до  $10\frac{1}{2}$  часов, значительно увеличил заработную плату, построил для рабочих новые жилища, организовал для них разумный отдых. Оуэн категорически запретил привлекать детей моложе 10 лет к работе на фабрике и создал ряд

воспитательно-образовательных детских учреждений: школу маленьких детей — от года до шести лет, которая включала в себя, ясли, детский сад и площадку для игр; начальную школу для детей от 6 до 10 лет; вечернюю школу для подростков, работающих на производстве. Для взрослых рабочих и их Семействе вечерами организовывались лекции, беседы и культурные развлечения.

Очень заботился Оуэн о школе для маленьких детей. Здесь дети учились пению и танцам, много времени проводили на свежем воздухе. Особое внимание было уделено физическому воспитанию, гимнастике, играм. Большое значение придавалось воспитанию детей в духе коллективизма. Детям подробно разъясняли правила коллективного общения, указывали, что они не должны обижать своих товарищей, а уважать их и оказывать им помощь, когда это необходимо. В этой школе не проводилось систематическое обучение письму и чтению, грамоте детей учили в процессе бесед о природе, об окружающих предметах и явлениях. Много внимания уделялось эстетическому воспитанию, музыкальным и ритмическим занятиям.

При этом Оуэн справедливо полагал, что не следует давать детям учебных книг, которые пронизаны религиозной идеологией. Для воспитания маленьких детей Оуэном были приглашены молодые рабочий и работница с фабрики, хотя и не подготовленные педагогически, но внимательно и ласково обращавшиеся с детьми. В *начальной школе* учащиеся изучали родной язык, арифметику, географию, естествознание и историю. Иначе говоря, курс начальной школы был неизмеримо шире, чем во всех других английских начальных школах. Кроме того, Оуэн совершенно исключил из школы обычное для того времени религиозно-догматическое обучение. Он стремился дать детям доступные для их возраста

знания, развить их мышление. Все обучение строилось на основе широкого применения наглядности: стены школы были покрыты рисунками, изображавшими животных и растения; на занятиях использовались различные наглядные пособия.

Большое значение Оуэн придавал *трудовому воспитанию детей*. С детства они видели труд взрослых, а в школе сами приобретали некоторые трудовые навыки. Мальчики овладевали простейшими приемами ремесленного труда, занимались садоводством, а девочки обучались кройке и шитью, учились готовить пищу. С десятилетнего возраста дети посещали *вечернюю школу*, а днем работали на фабрике. Оуэн осуществлял *соединение обучения с производительным фабричным трудом детей*.

С начала 1816 года Роберт Оуэн создал в Нью-Лэнарке «Новый институт для образования характера», который объединил все ранее организованные им просветительные учреждения.

Таким образом, Оуэн впервые в истории создал дошкольные учреждения (ясли, детский сад) и начальную школу для детей рабочих с широкой общеобразовательной программой. Он основал для детей старше 10 лет и для подростков, занятых на производстве, вечернюю школу, соединив обучение с производительным индустриальным трудом, организовал для взрослых рабочих клуб, где проводились культурно-просветительные мероприятия.

Вся жизнь в Нью-Лэнарке, как отмечал Ф. Энгельс, решительно изменилась к лучшему. В соединении обучения с производительным трудом, осуществленным Оуэном, К. Маркс видел «зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»<sup>1</sup>.

Деятельность Оуэна в Нью-Лэнарке пользовалась широкой популярностью. «Новый институт» посещали капиталисты и аристократы, государственные и общественные деятели, многие ученые. Оуэн широко пропагандировал свои достижения, стремился придать им всеобщий характер.

В результате долгих усилий Оуэна в 1819 году в Англии был принят первый закон, ограничивавший в известной мере работу женщин и детей на фабриках.

Выступления Оуэна против религии. Особенностью учебно-воспитательных учреждений Оуэна было отсутствие в них традиционного религиозного обучения. Отрицательное отношение его к религии постепенно нарастало; Оуэн прошел путь от «религии разума» до атеизма. В своей публичной речи в 1817 году он сказал, что религия сделала человека несостоятельным, жалким существом, ханжой и фанатиком. В последующих своих выступлениях он заявлял еще более решительно, что религия превратила

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 495.

мир в громадный сумасшедший дом. Однако для борьбы с этим злом Оуэн наивно предлагал направить коллективную просьбу королю об изгнании религии.

Стремясь к просвещению народа, Оуэн требовал введения всеобщего начального обучения, отстранения духовенства и церкви от влияния на школу и передачи всей системы народного образования в руки государства. Эти демократические требования не реализованы полностью в Англии даже в наши дни.

**Оуэн об образовании характера.** В 1813 году Оуэн выпускает свой труд *«Новый взгляд на общество, или Опыт об образовании человеческого характера»*, в котором утверждает, что характер человека определяется независимыми от его воли условиями окружающей среды. Пороки и недостатки людей, их проступки обусловлены той обстановкой, в которой они живут. Человек, говорил он, никогда не создавал свой характер и не может его создать. Оуэн полагал, что если изменить условия среды и воспитания, то можно сформировать любой характер. Новая организация общества будет, таким образом, достигнута *путем воспитания и просвещения народа*. Появятся новые люди, которые *мирным путем установят социалистические отношения*.

Основоположники марксизма расценивали воспринятое Оуэном от Гельвеция учение о человеке — продукте среды и воспитания — как материалистическое, отмечали его положительное историческое значение. В то же время они вскрыли односторонность этого учения, рассматривавшего человека как пассивный продукт среды. К. Маркс и Ф. Энгельс установили, что люди — активные участники истории, которые в процессе революционной практики изменяют общественные отношения и одновременно свою собственную природу.

**Оуэн о коммунистических общинах. Опыт воспитания в «Новой Гармонии».** К 1817 году Оуэн разуверился в том, что сможет убедить капиталистов и английский парламент изменить социальный строй и установить социализм. И он перешел к решительной критике капитализма и стал пропагандировать *коммунистические идеи*. Ф. Энгельс писал, что переход к коммунизму был поворотным пунктом в жизни Оуэна. До того времени, пока его деятельность была филантропией богатого человека, он пользовался популярностью и всеобщим признанием, но как только он выступил со своими коммунистическими взглядами, его изгнали из официального общества.

В своих выступлениях Оуэн подверг *резкой критике капиталистический строй*, который основан на неравенстве, эксплуатации и заблуждениях. Он считал необходимым бороться против «троицы зол»: частной собственности, буржуазной формы брака и религии. Будучи утопистом, он полагал, что новый строй будет создан не путем революции, а путем создания *коммунистических общин*, кооперативов, справедливого обмена между товаропроизводителями,

и в особенности правильно организованного воспитания. *Воспитание в новом, коммунистическом обществе будет всесторонним, образование — подлинно научным. Умственное образование будет соединено с физическим воспитанием и производительным трудом, осуществляемым «при содействии сил механики и химии». Дети и подростки будут принимать деятельное участие в посильных для них работах, знакомиться со всеми видами сельскохозяйственного и индустриального труда.*

Иначе будет поставлено и *нравственное воспитание*: оно будет осуществляться *в духе коллективизма.*

За острую критику капитализма, за коммунистические идеи Оуэна стали преследовать в Англии. И он переехал в казавшуюся ему свободной Америку. Вместе со своими единомышленниками он основал там в 1825 году коммунистическую колонию «Новая Гармония», в которой установил особый порядок, отражавший его взгляды на новое, коммунистическое общество. Собственность в колонии объявлялась общественной, устанавливался общий труд, и в соответствии с затраченным трудом распределялись продукты труда. Все члены колонии имели равные права на пищу, одежду, жилище и воспитание.

В колонии в соответствии с принципами Оуэна были открыты школы, в которых давалось систематическое умственное образование, основанное на научных данных, нравственное воспитание в духе новых норм морали, трудовое и физическое воспитание. В «Новой Гармонии» осуществлялось соединение обучения с производительным трудом в области сельского хозяйства и промышленности.

Опыт создания такой коммунистической колонии в условиях капиталистической Америки был обречен на неудачу. Сами колонисты не были подготовлены к такому «социальному эксперименту», они вскоре стали враждовать друг с другом и стремиться к личному обогащению, а затем разделили общественное имущество.

В 1828 году Оуэн вернулся на родину, «Изгнанный из официального общества, замалчиваемый прессой, обедневший в результате неудачных коммунистических опытов в Америке, в жертву которым он принес все свое состояние, Оуэн обратился прямо к рабочему классу, в среде которого он продолжал свою деятельность еще тридцать лет. Все общественные движения, которые происходили в Англии в интересах рабочего класса, — писал Ф. Энгельс, — и все их действительные достижения связаны с именем Оуэна»<sup>1</sup>.

#### **Значение опыта и педагогических идей Оуэна.**

Классики марксизма высоко оценивали идеи Оуэна о всестороннем развитии человека. В осуществленном им опыте соединения обучения с производительным трудом на индустриальной основе они видели «зародыш воспитания будущего».

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 274.

Роберт Оуэн первый обосновал и реализовал идею общественного воспитания детей с первых лет их жизни и создал первое в мире дошкольное учреждение для детей пролетариата. В его образовательно-воспитательных учреждениях давалось умственное и физическое воспитание, дети воспитывались в духе коллективизма. Об этих учреждениях весьма положительно отзывались многие передовые деятели, в частности русские революционные демократы А. И. Герцен и Н. А. Добролюбов. Оуэн не только изгнал религию из своих воспитательных учреждений, но и боролся с религиозными воззрениями, препятствующими, по его мнению, подлинному просвещению народа. Большое значение имели и созданные им просветительные учреждения для взрослых рабочих. Оуэн последовательно и остро критиковал капиталистический строй и воспитание в буржуазном обществе.

Однако он не понимал роли классовой борьбы пролетариата в деле преобразования общества, не признавал, что достигнуть коммунистического строя и осуществить разумное воспитание можно только в результате пролетарской революции. В то же время Оуэн и другие социалисты-утописты выдвинули ряд замечательных идей, в том числе и в области воспитания, которые были критически использованы К. Марксом и Ф. Энгельсом при создании подлинно научной системы коммунистического воспитания.

### Глава 13. УЧЕНИЕ К. МАРКСА И Ф. ЭНГЕЛЬСА О ВОСПИТАНИИ

**Возникновение марксизма и его роль в развитии педагогической науки.** Марксизм как идеология пролетариата, как научное выражение его коренных интересов возник в 40-х годах XIX века, в то время, когда в Западной Европе сложился капиталистический строй, обострились классовые противоречия между буржуазией и пролетариатом и пролетариат выступил на арену борьбы как самостоятельная сила.

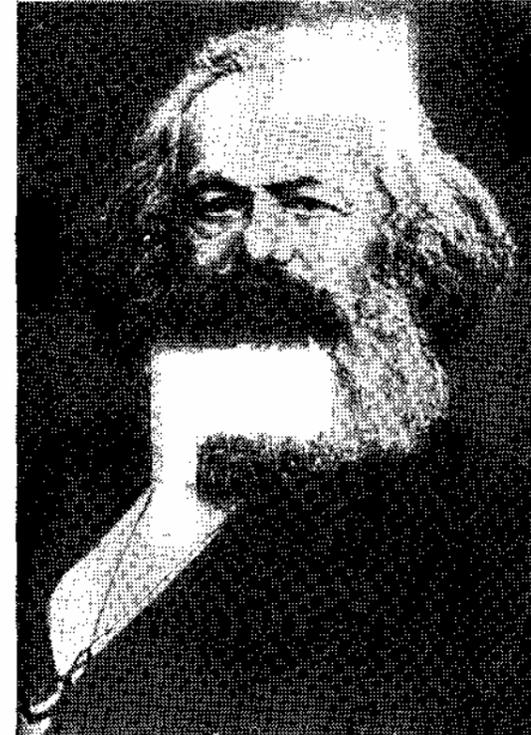
Основателями учения научного коммунизма были Карл Маркс (1818—1883) и Фридрих Энгельс (1820—1895). Они создали философию революционного пролетариата — диалектический и исторический материализм.

Возникновение марксизма было величайшим переворотом в области философии и других наук и сыграло огромную роль в развитии педагогики.

К. Маркс и Ф. Энгельс критически переработали и использовали все то лучшее, что было создано человеческой мыслью до них.

«Вся гениальность Маркса состоит именно в том, — писал В. И. Ленин, — что он дал ответы на вопросы, которые передовая мысль человечества уже поставила. Его учение возникло как прямое и непосредственное продолжение учения величайших представителей философии, политической экономии и социализма»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 23, с. 40.



Марксистское мировоззрение и марксистский диалектический метод открыли перед педагогической наукой возможность решить на научной основе самые сложные педагогические проблемы, которые не могли раньше правильно решить великие умы человечества. Учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании является органической частью научного коммунизма. Основоположники марксизма доказали, что источник происхождения общественных идей и теорий следует искать не в самих идеях и теориях, а в условиях материальной жизни общества. Они установили обусловленность общественного сознания общественным бытием, а это дало возможность выявить *социальную природу воспитания и его классово-исторический характер*. Они вскрыли порочность и ошибочность тех идеалистических теорий, которые рассматривали воспитание как неизменную категорию, независимую от общественных отношений. К. Маркс и Ф. Энгельс показали, какую роль играет *вооружение пролетариата знаниями, воспитание у него социалистического сознания, высоких моральных и волевых качеств для подготовки к революционной борьбе*, которая предстояла ему при выполнении исторической миссии — свержения капитализма и построения социалистического общества.



Пролетариат, возглавляемый коммунистической партией, является передовым общественным классом и носителем передовых идей. Коммунистическая партия организует его борьбу против буржуазии на основе марксистской революционной теории, которая, по словам Маркса, «становится материальной силой, как только она овладевает массами»<sup>1</sup> В этой связи он писал, что «наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения»<sup>2</sup>.

Сознательность масс после победы пролетарской революции является необходимым условием строительства социалистического общества. Поэтому *воспитание в новом обществе, основанное на подлинно научной теории, обладает огромной созидательной силой.*

Основоположники марксизма, выявив социальную сущность воспитания и обусловленность его материальными условиями жизни общества, вскрыли его роль и место в общественной жизни как при капитализме, так и в условиях социалистического строя.

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 1, с. 422.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 198.

Классовый характер воспитания в классовом обществе Критика воспитания в буржуазном обществе. В «Манифесте Коммунистической партии» К. Маркс и Ф. Энгельс показали, что *воспитание определяется общественными отношениями*; они выяснили, что цели и задачи воспитания, его содержание и методы изменяются в различные эпохи, а в одну и ту же эпоху различно понимаются различными общественными классами.

К. Маркс и Ф. Энгельс дали глубокую и разностороннюю критику буржуазного воспитания. Они установили, что господствующие эксплуататорские классы превращают воспитание в орудие угнетения трудящихся, в средство укрепления своего классового господства.

На основании изучения огромного фактического материала Ф. Энгельс в работе «Положение рабочего класса в Англии», К. Маркс в «Капитале» дали подлинную картину всех сторон воспитания, которое получают дети рабочих в капиталистическом обществе, а также ужасающих условий жизни трудящихся и членов их семей.

Непосильный, изнурительный фабричный труд женщин в условиях капитализма приводит неизбежно к разрушению семьи. Не имея минимальных средств для существования, родители-пролетарии вынуждены отдавать своих детей в раннем возрасте внаем капиталистам. Маркс отмечал, что на лондонских шелковых мануфактурах девятилетние дети работали, получая гроши за свой труд. Матери отдают мальчиков внаем на любую работу за мизерную плату.

Зачастую дети рабочих рождались ослабленными из-за ненормальных условий, в которых протекала беременность матерей. Пища в рабочих семьях для маленьких детей совсем не подходит, но у рабочих нет средств, чтобы доставить своим детям полноценное питание. Жилища рабочих расположены в кварталах с нездоровым воздухом. Скученность живущих в одной комнате настолько велика, что ночью нечем дышать. Рабочим, писал Энгельс, «отводят сырые квартиры, подвалы, куда вода просачивается снизу, или мансарды, куда она протекает сверху. Для них так строят дома, что испорченный воздух в них застаивается»<sup>1</sup>. В то время как отец и мать работают на фабриках, дети остаются без надзора и поэтому часто гибнут от несчастных случаев. Рабочие и их дети лишены настоящей медицинской помощи. В результате всего этого чрезвычайно велика смертность среди детей рабочих.

Так, в промышленном округе Англии Манчестере свыше 57% детей рабочих умирало, не достигнув пятилетнего возраста, а из детей этого же возраста, принадлежащих к более обеспеченным группам населения, умирало 20%. В этой массовой гибели пролетарских детей виновен, как справедливо указывал Энгельс, капиталистический строй.

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 331—332.

Условия труда детей ужасны, нередко малолетние рабочие трудятся 12—15 часов в день, часто в ночное время. «...Надсмотрщики вытаскивают раздетых детей из постели и побоями загоняют их на фабрику с одеждой в руках...». Вечером дети, слишком усталые, «чтобы уйти домой, забираются в сушильни и укладываются спать под шерстью...». Оттуда их выгоняют ударами ремней. Те же дети, когда они приходят все же домой, от утомления не могут есть, и родители находят их уснувшими во время молитвы на коленях у постелей. «...Нельзя не возмущаться, нельзя не возненавидеть этот класс (Энгельс имеет в виду буржуазию. — *Н. К.*), который кичится своей гуманностью и самоотверженностью, между тем как его единственное стремление — любой ценой набить свой кошелек»<sup>1</sup>.

Рабочие вынуждены отдавать своих детей на фабрики для работы в каторжных условиях, вследствие исключительно тяжелой жизни. Обвинения, которые возводили некоторые буржуазные деятели на родителей-рабочих в злоупотреблении их родительской властью, были сознательной клеветой. «...Не злоупотребление родительской властью создало, — по словам Маркса, — прямую или косвенную эксплуатацию незрелых рабочих сил капиталом, а наоборот, капиталистический способ эксплуатации, уничтожив экономический базис, соответствующий родительской власти, превратил ее в злоупотребление»<sup>2</sup>.

Основоположники марксизма установили, что пролетарские дети, работая с ранних лет на капиталистической фабрике, превращаются в простые машины для фабрикации прибавочной стоимости и не имеют возможности должным образом развивать свои духовные силы.

К. Маркс и Ф. Энгельс *вскрыли истинный характер того образования, которое получали дети рабочих*. Они установили, что закон, изданный английским парламентом в 1834 году об обязательности обучения работающих на фабрике детей, не выполнялся. Сеть фабричных школ была очень редкая, обучение в них плохое. Учителя были зачастую малограмотны, они шли работать в школу потому, что в другом месте не могли найти работы. После ряда лет занятий в таких школах дети почти не умели читать, писать и считать. По свидетельству Маркса, мальчик 12 лет на вопрос школьного инспектора отвечал, что четырежды четыре — восемь. В отчетах парламентской комиссии, исследовавшей быт рабочих и условия их труда, указывалось, что в результате обучения в фабричных школах дети научаются читать с трудом. Нередко грамотными признаются знающие лишь буквы. Писать умеют немногие, а писать грамотно — почти никто из рабочих-подростков.

В так называемых воскресных школах детские головы набивали только церковными догмами и молитвами. Нравственное воспитание, которое давалось детям в школах, имело своей основной

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 395.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 500.

целью, по выражению Маркса, вдалбливание буржуазных принципов.

Подытоживая огромный фактический материал, освещающий то убогое образование, которое дети рабочих получают при капитализме, Энгельс устанавливает следующее положение: «Если, — говорит он, — буржуазия заботится о существовании рабочих лишь постольку, поскольку это ей необходимо, то не приходится удивляться, если она и образование дает им лишь в той мере, в какой это отвечает ее интересам»<sup>1</sup>.

К. Маркс и Ф. Энгельс установили *классовый характер воспитания в классовом обществе*. Показав, что при капитализме воспитание для огромного большинства является не более как преобразованием в машину, они решительно возражали тем представителям буржуазии, которые оспаривали классовую природу буржуазного воспитания. В «Манифесте Коммунистической партии» они писали: «А разве ваше воспитание не определяется обществом? Разве оно не определяется общественными отношениями, в которых вы воспитываете, не определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.? Коммунисты не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса»<sup>2</sup>.

В условиях капиталистического общества *рабочий класс путем организованной борьбы вырывает у буржуазии некоторые уступки в области просвещения*. Буржуазия нередко объясняет введение всеобщего начального обучения своим демократизмом, стремлением «поднять культурный уровень народных масс» и т. д. Маркс и Энгельс вскрыли лицемерный характер этих заявлений, они показали, что некоторые мероприятия по образованию народных масс буржуазия принуждена проводить под давлением рабочего движения, а также в силу того, что ей необходимы грамотные, квалифицированные рабочие. Но, давая элементарные знания рабочим, буржуазия держит в своих руках школу и печать и стремится использовать грамотность пролетариата для распространения в его среде своей идеологии.

Ф. Энгельс со всей силой подчеркивает *огромную тягу к знанию, которая свойственна пролетариату*. «...Рабочие, — пишет он, — ценят также и «солидное образование», когда оно им преподносится без примеси корыстной мудрости буржуазии»<sup>3</sup>. Они охотно посещают организуемые пролетарскими учреждениями лекции на различные научные и литературные темы. Объединившись, они организуют сами для себя просветительные центры. Энгельс отмечал, что ему приходилось встречать рабочих, обнаруживших серьезные знания по геологии, астрономии и т. д., более глубокие, чем у иного образованного буржуа. «...Наиболее выдающиеся про-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 343.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 443 <sup>а</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 462.

изведения новейшей философии, политической литературы и поэзии читаются, — по его словам, — почти исключительно рабочими»<sup>1</sup>. Рабочие, указывает Энгельс, читают сочинения Гельвеция, Гольбаха, Дидро, Шелли, Байрона и других. Они организуют свои школы и читальни.

К- Маркс был убежден, как указано Ф. Энгельсом в предисловии к немецкому изданию 1890 года «Манифеста Коммунистической партии», в окончательной победе принципов, сформулированных в «Манифесте», «всцело полагается на интеллектуальное развитие рабочего класса...»<sup>2</sup>.

**Учение о формировании человеческой личности и о всестороннем ее развитии.** Марксизм, подвергая критике буржуазное воспитание, разрешил по-новому проблему формирования человеческой личности и вопрос о ее всестороннем развитии.

Как известно, французские материалисты XVIII века в лице Гельвеция выдвинули теорию, согласно которой человек является пассивным продуктом окружающей среды и воспитания. Они отстаивали мысль о всемогуществе воспитания, о равенстве духовных способностей людей. Основоположники марксизма положительно оценивали утверждение, что человек — продукт обстоятельств и воспитания, они констатировали, что у Гельвеция материализм непосредственно применяется к общественной жизни. В то же время они признавали наличие природных различий у людей, рассматривая эти различия как результат определенного исторического развития.

Основоположники марксизма отмечали, что человек наделен от природы не готовыми способностями или определенными свойствами ума, воли и характера, а лишь задатками, которые являются предпосылками для развития этих способностей. От общественных условий и воспитания зависит, что «способность, существующая в освобождающих себя индивидах до сих пор лишь в качестве задатка, начинает функционировать как действительная сила...»<sup>3</sup>. Маркс и Энгельс на конкретных примерах показали, что благоприятные условия способствуют развитию тех или иных дарований.

«...Сущность человека, — писал Маркс, — не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»<sup>4</sup>.

Как известно, французские материалисты, а затем социалисты-утописты утверждали, что человек (его взгляды, характер и нравы) — продукт среды. Из этого вытекало, что для изменения человека надо изменить среду. В то же время они полагали, что сама среда зависит от мнения людей, и делали отсюда вывод, что для изменения среды надо посредством разумного воспитания изменить людей. Получался порочный круг.

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 462.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 22, с. 61.

<sup>3</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 297.

<sup>4</sup> Там же, с. 3.

Марксизм нашел из него выход. Анализ учения французских материалистов и социалистов-утопистов о людях как пассивном продукте обстоятельств и воспитания посвящен третий тезис Маркса о Фейербахе, в котором говорится: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна)»<sup>1</sup>. Таким образом, К. Маркс вскрывает односторонний, механистический характер учения метафизического материализма о том, что люди — пассивные продукты обстоятельств и воспитания.

К. Маркс и Ф. Энгельс считали, что *люди являются производителями своих представлений, идей* и т. д., «но речь идет о действительных, действующих людях, обусловленных определенным развитием их производительных сил и — соответствующим этому развитию — общением...»<sup>2</sup>. Установив, что «обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства», они выдвинули положение о том, что *люди в процессе своего активного воздействия на природу и общество одновременно изменяют свою собственную природу*.

В третьем тезисе о Фейербахе К. Маркс писал: «Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»<sup>3</sup>. Тем самым он подчеркнул важное положение об активной роли людей как в изменении окружающего мира, так и в переделке их собственной природы, сделал вывод, что в своей революционной практике люди коренным образом преобразуют существующие общественные отношения, и изменяют самих себя.

К. Маркс также показал несостоятельность французских материалистов и социалистов-утопистов в том, что они хотели избавить людей от всех их пороков и слабостей, порожденных общественными отношениями, только путем воспитательного воздействия.

Социалисты-утописты считали, что посредством правильного воспитания можно выработать у людей «рациональные характеры» в рамках порочного капиталистического общества. Основоположники марксизма показали, что для формирования людей на новой основе необходимо *революционное изменение самих общественных отношений в результате классовой борьбы пролетариата*, что только активное участие людей в революционной перестройке старого мира приведет к их перевоспитанию. Они считали, что «революция необходима не только потому, что никаким иным способом невозможно свергнуть *господствующий* класс, — но и потому, что *свер-*

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 2.

<sup>2</sup> Там же, с. 24.

<sup>3</sup> Там же, с. 2.

гающий класс только в революции может сбросить с себя всю старую мерзость и стать способным создать новую основу общества»<sup>1</sup>.

Отмечая положительное влияние социалистической общественной среды на людей, Маркс и Энгельс считали *решающим фактором формирования новой личности планомерно организованную в новом обществе систему воспитания всесторонне развитых людей*. Они выявили огромное значение и историческую необходимость всестороннего развития подрастающих поколений, установили, что крупная машинная промышленность обладает революционным техническим базисом: применение машин и химических процессов вызывает постоянные технические изменения производства. Их следствием являются изменения и в функциях рабочих, возрастающая многосторонность, которая обуславливает необходимость всестороннего развития.

Основоположники марксизма указали на глубокое противоречие, которое имеется между потребностью крупной промышленности во всесторонне развитых людях и капиталистической системой производства, превращающей рабочего в придаток машины. Но это противоречие может быть устранено только новым, социалистическим способом производства, который осуществляется в плановом порядке и в общественных интересах. Развитие науки и техники в этих условиях должно сопровождаться организацией воспитания всесторонне развитых людей. В «Принципах коммунизма» Энгельс пишет: «чтобы поднять промышленное и сельскохозяйственное производство ...недостаточно одних только механических и химических вспомогательных средств. Нужно также соответственно развить и способности людей, приводящих в движение эти средства»<sup>2</sup>. В результате дальнейшего развития коммунистического общества на высшей его стадии будет окончательно устранена господствующая в капиталистическом обществе противоположность между умственным и физическим трудом; каждый человек сможет всесторонне развивать все свои силы и способности и всесторонне применять их в жизни.

**Требования пролетариата в области народного образования.** Марксизм вооружил пролетариат программными требованиями борьбы за народное образование при капитализме и наметил необходимые положения, которые должны явиться основой для решения вопроса о построении народного образования при социализме.

Основоположники марксизма считали, что *в условиях буржуазного общества пролетариат должен организованно бороться за знания*. Все начинания рабочих, направленные на создание пролетарских просветительных учреждений, они высоко ценили и считали необходимым, чтобы пролетариат добивался издания законов, обеспечивающих молодежи, работающей на фабриках, заводах и

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 70.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 335.

других капиталистических предприятиях, возможность получения образования.

Фабричное законодательство в Англии Маркс рассматривал как первую скудную уступку, вырванную у капитала. Он указывал на положительное значение закона 1834 года, который ограничивал рабочий день детей в возрасте от 9 до 13 лет восьмью-девятью часами физического труда и вводил для них обучение в течение двух часов в день. «Как ни жалки, — писал он, — в общем статье фабричного акта относительно воспитания, они объявили начальное обучение обязательным условием труда. Их успех впервые доказал возможность соединения обучения и гимнастики с физическим трудом, а следовательно, и физического труда с обучением и гимнастикой»<sup>1</sup>.

*Вовлечение детей в общественное производство Маркс рассматривал как прогрессивное явление, но считал необходимым решительно бороться с теми недопустимыми формами, которые оно приняло при капитализме.*

К. Маркс не мог лично присутствовать на конгрессе 1 Интернационала, который состоялся 3—8 сентября 1866 года в Женеве, и составил для лондонских его участников «Инструкцию делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам». В этой Инструкции Маркс подчеркивал, что при разумном общественном строе дети с девятилетнего возраста могут принимать участие в производительном труде с обязательным соединением его с обучением в школе. Он считал необходимым установить при капитализме в законодательном порядке предельные нормы труда детей и подростков. По его мнению, для детей 9—12 лет следует ограничить труд двумя часами в день; для подростков 13—15 лет установить четырехчасовой, 16—17 лет — шестичасовой рабочий день с перерывом для еды и отдыха.

Маркс писал, что родителям и предпринимателям ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с их воспитанием.

Под воспитанием, говорил К. Маркс, следует понимать три вещи:

«Во-первых: *умственное воспитание*.

Во-вторых: *физическое воспитание*, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

В-третьих: *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств»<sup>2</sup>.

Распределению детей и рабочих-подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. К. Маркс указывал, что «сочетание оплачиваемого производител<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 494.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 198.

ного труда, умственного воспитания, физических упражнений и политехнического обучения поднимет рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии»<sup>1</sup>.

Борясь за право на образование для всех работающих детей и подростков, основоположники марксизма выступали как решительные сторонники *общественной организации воспитания*. Они пришли к выводу, что капиталистический способ производства разрушает пролетарскую семью, и считали необходимым установить общественное воспитание всех детей с того момента, как они смогут обходиться без материнского ухода. Рассматривая общественное воспитание детей как прогрессивную форму воспитания, они в то же время высоко оценивали воспитательную роль *новой семьи при социализме*.

В «Манифесте Коммунистической партии» К. Маркс и Ф. Энгельс пишут, что представители буржуазии утверждают, будто бы коммунисты, заменяя домашнее воспитание общественным, хотят уничтожить самые дорогие для человека отношения. «Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях между родителями и детьми внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата благодаря развитию крупной промышленности, чем более дети превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты»<sup>2</sup>.

Ряд положений по вопросам народного образования был высказан Марксом при критике Готской, а Энгельсом — Эрфуртской партийной программы германской социал-демократии.

В проекте Готской программы германской социал-демократической партии (1875) выдвигалась идея всеобщего равного народного образования, находящегося в зависимости от прусской монархии. К. Маркс назвал эти требования «демократической трескотней». Указывая, что функции этого государства следует ограничить отпуском средств на народное образование, определением квалификации учителей, установлением программы обучения, он в то же время стремился устранить идеологическое воздействие буржуазного государства и церкви на школу. Он решительно выступал также против положения Готской программы о бесплатности повышенного образования в буржуазном государстве, подчеркивал, что это будет подарком имущим классам, дети которых только и могут получать при буржуазном строе повышенное образование; фактически это образование стало бы осуществляться за счет народных средств.

В Готской программе было выдвинуто требование — запретить детский труд. Это требование Маркс признал невыполнимым на практике и реакционным, так как в привлечении детей к труду, при регулировании их рабочего времени в соответствии с возрастом и соблюдении предупредительных мер для их защиты от ка-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 198.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 443—444.

питалистической эксплуатации, видел одно из могущественнейших средств для переустройства современного ему общества.

Так же последовательно, как Маркс, Энгельс подверг критике проект Эрфуртской программы германской социал-демократии, составленный в 1891 году Карлом Каутским. В частности, он протестовал против оппортунистической формулировки о том, что религия есть частное дело, и требовал полного отделения церкви от государства и школы от церкви.

Основоположники марксизма подвергли острой критике и взгляды на воспитание входивших в I Интернационал анархистов, которые снижали роль науки в образовании и рассматривали мелкоремесленный труд как основное средство воспитания. Маркс и Энгельс, напротив, подчеркивали роль науки в образовании трудящихся и указывали на необходимость соединения обучения с производительным трудом детей на базе развитой промышленности.

В «Манифесте Коммунистической партии» основоположники марксизма сформулировали те требования, которые должны быть осуществлены пролетариатом в области воспитания тотчас же *после завоевания им власти*. Этими требованиями являются: «Общественное и бесплатное воспитание всех детей. Устранение фабричного труда детей в современной его форме. Соединение воспитания с материальным производством и т. д.»<sup>1</sup>. В «Принципах коммунизма» Энгельс выдвинул положение о всеобщем общественном воспитании детей: «Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счет»<sup>2</sup>. Общественное воспитание детей с раннего возраста являлось необходимым условием, обеспечивающим женщинам возможность участвовать в производстве и общественной деятельности наравне с мужчинами.

В новом обществе человек будет всесторонне развитым. К. Маркс и Ф. Энгельс глубоко разработали вопросы умственного воспитания, политехнического образования, физического и нравственного воспитания.

**Умственное воспитание.** К. Маркс, говоря о том, что он понимает под воспитанием, на первое место поставил умственное воспитание. *Овладению теорией, науке, образованию основоположники марксизма придавали огромное значение*. Наука была для Маркса, по выражению Энгельса, исторически движущей, революционной силой. Такое же большое значение придавал теории, науке и Энгельс.

В произведении «Анти-Дюринг» Ф. Энгельс раскрывает свои взгляды на содержание образования и методы учебной работы. Критикуя взгляды Дюринга, считавшего, что народная школа будущего общества будет давать своим ученикам все, что «может

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 447.

<sup>2</sup> Там же, с. 333.

обладать привлекательностью само по себе и принципиально важно для человека», он определил содержание и вопросы методики обучения в школе.

Анализируя туманные высказывания Дюринга о том, что в школе будут учить детей «главным выводам наук относительно миро- и жизнепонимания», Энгельс выдвинул требование *последовательного, систематического обучения*. Невозможно обучать детей, писал он, только тому, что может обладать привлекательностью «само по себе», как хотел Дюринг. Каждый предмет имеет свою логику и последовательность, свои трудности, которые необходимо научиться преодолевать.

По мнению Дюринга, в народной школе будущего детей должны обучать некоей «математике в целом». Такое предложение Энгельс считает совершенно неприемлемым, справедливо полагая, что дети при таком обучении ничему не научатся. Он подчеркивает, что, кроме математики, в системе общего образования большое внимание должно быть уделено физике, механике, астрономии и химии. Совершенно недопустимым считает Энгельс то, что Дюринг исключил из курса школы химию. Он протестует и против того, что ботаника и зоология должны преподаваться только в описательной форме и служить предметом легкого собеседования.

Энгельс требовал глубокого и серьезного изучения каждой науки. Он указывал на огромные успехи естествознания, категорически возражал против описательного его преподавания.

Ф. Энгельс, рассматривая вопрос о преподавании литературы, критикует, как порочную, мысль Дюринга о том, что в школе будущего общества будет отброшена та художественная литература прошлого, которая содержит «поэтический мистицизм» (по выражению Дюринга). По этому поводу он иронически замечает, что, видимо, самому г. Дюрингу придется создать «поэтические образцы» для будущего общества. Большое значение придавал Энгельс изучению родного и иностранных языков. Иностранные языки, говорил он, нужны как средство международного общения, что они помогают овладеть культурой всего человечества. Он отмечал также значение изучения древних языков (в частности, латинского), как расширяющих кругозор человека. Изучение их важно не только как средство познания мира, но и для развития мышления.

Знания приобретают путем настойчивого, упорного труда, недопустим поверхностный подход к овладению знаниями. «В науке" нет широкой столбовой дороги, — писал Маркс, — и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам»<sup>1</sup>.

Но К. Маркс и Ф. Энгельс предупреждали, что важна «не наука для науки», а наука, *тесно связанная с жизнью, с борьбой за лучшее будущее человечества*. Овладение общеобразовательными знаниями они связывали с выработкой на их основе *диалектико-*

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 25.

*материалистического мировоззрения. Они призывали активно бороться с религией.*

В преподавании надо идти не только индуктивным путем, но и дедуктивным, так как индукция и дедукция связаны между собой так же, как синтез и анализ. Необходимо применять каждый метод на своем месте, «а этого можно добиться лишь в том случае, если не упускать из виду их связь между собой, их взаимное дополнение друг друга»<sup>1</sup>.

**Политехническое образование.** Политехническое образование является одной из составных частей учения о всестороннем развитии личности. Маркс, говоря о техническом (или политехническом) образовании, считал, что *оно должно знакомить с основными принципами всех процессов производства и в то же время давать ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств.*

К. Маркс установил, что крупная машинная промышленность требует всесторонне развитых рабочих, пригодных к многообразным видам труда, к перемене труда. Эта тенденция становится вполне ясной уже при капитализме. Однако лишь при социализме и коммунизме человек из придатка к машине становится сознательным властелином машин, который умеет с ними обращаться, хорошо разбирается во всей системе современного производства и сравнительно легко переходит от одной отрасли труда к другой.

На основе тщательного изучения развития промышленности в Англии Маркс пришел к выводу, что соединение обучения с производительным трудом на индустриальной основе в условиях капитализма уже является зародышем воспитания будущего. Под этим углом зрения он высоко оценивал опыт Р. Оуэна в Нью-Лэнарке.

К. Маркс показал в «Капитале», что благодаря фабричному законодательству в Англии происходит соединение с фабричным трудом только элементарного обучения. Но «не подлежит никакому сомнению, что неизбежное завоевание политической власти рабочим классом завоюет надлежащее место в школах рабочих и для технологического обучения, как теоретического, так и практического»<sup>2</sup>.

Таким образом, только в обществе будущего возможно осуществление в полной мере политехнического образования. В социалистическом обществе подрастающее поколение должно получить глубокие знания в области механики, физики, химии, которые помогут ему понять общие научные принципы основ индустриального производства.

Политехническое обучение предполагает наряду с теоретическим знакомством с основами производства наличие навыков обращения с простейшими орудиями всех производств, так как в ос-

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 543.

<sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 499.

нове всех, даже самых сложных, машин лежат общие, хотя и различным образом сочетающиеся, простые орудия.

В социалистическом обществе, где создаются все предпосылки для уничтожения противоположности между умственным и физическим трудом, подрастающее поколение должно с определенного возраста участвовать в общественном производстве. По словам Энгельса, «в социалистическом обществе труд и воспитание будут соединены и таким путем подрастающим поколениям будет обеспечено разностороннее техническое образование...»<sup>1</sup>.

**Физическое воспитание.** Всесторонне развитый человек должен получить надлежащее физическое воспитание. Разделение труда в капиталистическом производстве сделало физическое развитие рабочих односторонним: в зависимости от профессии упражнялись или одни, или другие группы мышц. Лишь правильно организованная гимнастика как средство физического воспитания устранит эту односторонность. Маркс в «Капитале» неоднократно подчеркивал значение гимнастики как средства воспитания; большое значение он придавал и военным упражнениям.

В статье «Может ли Европа разоружиться?» Энгельс обстоятельно освещал вопрос о физическом воспитании молодежи. Он рекомендовал обучение в школах гимнастике и военному строю, считая, что это разовьет учащихся в физическом отношении и будет способствовать их военной подготовке, а решение тактических задач во время военных прогулок будет способствовать и умственному развитию школьников.

Основоположники марксизма, выступая за разностороннее физическое воспитание, стремились создать крепкое, сильное и смелое молодое поколение пролетариата, которое во время грядущих революционных боев сумеет добиться решающих побед, бороться против контрреволюции.

**Нравственное воспитание.** Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения находит решение в учении основоположников марксизма о происхождении и сущности морали.

В отличие от буржуазных философов, которые рассматривают мораль как совокупность вечных и неизменных норм, присущих человеческому сознанию, К. Маркс и Ф. Энгельс установили, что мораль есть продукт исторического развития и, как все формы идеологии, обусловлена определенными общественными отношениями. *В условиях классового общества мораль носит классовый характер.*

В своем произведении «Анти-Дюринг» Энгельс писал, что в буржуазном обществе сосуществуют три вида морали: мораль отживающая, оставшаяся в наследство от феодализма, — мораль аристократического класса; мораль господствующего класса —

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 334.

буржуазная мораль и, наконец, мораль пролетарская — та мораль, которой принадлежит будущее. В «Манифесте Коммунистической партии» Маркс и Энгельс вскрыли классовую сущность буржуазной морали, в основе которой лежит интерес накопления капитала — «голый чистоган». В буржуазном обществе идет непрерывная война всех против всех.

*Основоположники марксизма обосновали учение о коммунистической морали.* Для коммуниста самое важное, указывали они, чтобы революционизировать существующий мир, выступить против сложившегося положения и изменить это положение. В процессе борьбы за новый общественный строй формируются и элементы новой морали. Пролетариат ставит своей задачей уничтожение деления общества на классы. Поэтому пролетарская мораль, которая получит свое полное развитие после победы рабочего класса и будет отвечать интересам всего человечества, станет общечеловеческой моралью. Уничтожение частной собственности приведет к освобождению всех человеческих чувств и свойств. В новом обществе человек станет общественным существом и будут достигнуты подлинно человеческие отношения между людьми. Там, по словам Энгельса, прекращается борьба за отдельное существование. «Тем самым человек теперь — в известном смысле окончательно — выделяется из царства животных и из звериных условий существования переходит в условия действительно человеческие»<sup>1</sup>.

Пролетариат в условиях капитализма не имеет отечества, но, вырвав отечество из рук буржуазии, став во главе его, рабочий класс создаст свое государство, свое «действительное отечество, действительный очаг». И в случае, если враждебные коммунизму государства станут воевать с социалистической страной, то пролетариат «будет бороться с воодушевлением, со стойкостью, с храбростью...»<sup>2</sup>, защищая свое отечество, писал Ф. Энгельс в 1845 году в «Эльберфельдских речах». В то же время они тесно связывали социалистический патриотизм с пролетарским интернационализмом. «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» — ведущий лозунг коммунистов.

Важнейшей чертой новой морали К. Маркс и Ф. Энгельс считали коллективизм. В буржуазном обществе существует лишь мнимая коллективность, так как на самом деле там подлинной свободой пользуются лишь представители господствующего класса. Только в социалистическом обществе будет настоящий коллективизм. И только в коллективе получит индивидуум средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода.

Рабочий класс борется за высокие идеалы коммунизма, несущие счастье всему человечеству. Только коммунистическое воспитание — подлинно нравственное воспитание.

<sup>1</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 294. <sup>2</sup> Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 539.

**Карл Маркс о просветительной политике Парижской коммуны.** Основоположники марксизма считали Парижскую коммуну первым опытом установления диктатуры пролетариата. Коммуна впервые в истории, говорил Маркс, «была, по сути дела, правительством рабочего класса, результатом борьбы производительного класса против класса присваивающего; она была открытой, наконец, политической формой, при которой могло совершиться экономическое освобождение труда»<sup>1</sup>.

Как известно, Коммуна просуществовала всего лишь 72 дня, но в эти дни были проведены подлинно революционные преобразования, в том числе и в области народного образования. Передовым французским рабочим, многим руководителям Коммуны были известны произведения Маркса и Энгельса. Среди коммунаров было немало участников I Интернационала, знакомых с положениями основоположников марксизма. Это наложило определенный отпечаток на мероприятия Коммуны и в области просвещения. Коммуна декларировала *бесплатное светское и всестороннее образование*. Рассматривая охрану материнства и младенчества как важнейшую государственную задачу, Коммуна разработала проект организации яслей, создала ряд закрытых учреждений для детей-сирот — жертв франко-прусской и гражданской войн. Воспитанники были окружены большой заботой. В них стремились развить любовь к родине, преданность революции, любовь к труду. В пределах возможного была перестроена и школа, она стала *демократической*. На первое место была выдвинута идея научного и всестороннего образования. Из школьных программ был исключен религиозный материал, школа была отделена от церкви, стала светской. Коммуна приняла меры к осуществлению идеи соединения обучения с производительным трудом.

Коммунары стремились сделать науку доступной всем трудящимся. Как показывает просветительная деятельность Парижской коммуны, строительство просвещения в интересах народа возможно только после завоевания пролетариатом политической власти. К. Маркс о просветительной политике Парижской коммуны писал, что она «немедленно взялась за то, чтобы сломать орудие духовного угнетения, «силу попов»... Все учебные заведения стали бесплатными для народа и были поставлены вне влияния церкви и государства. Таким образом, не только школьное образование сделалось доступным всем, но и с науки были сняты оковы, наложенные на нее классовыми предрассудками и правительственной властью»<sup>2</sup>.

Парижская коммуна была предтечей республики Советов, установленной после победы Великой Октябрьской социалистической революции.

<sup>1</sup>Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 17, с. 346.

<sup>2</sup>Т а м ж е, с. 343.

**Значение учения К.Маркса и Ф. Энгельса о воспитании.** Основоположники марксизма разработали учение о воспитании, которое является неразрывной составной частью научного коммунизма. Они вскрыли сущность воспитания как общественного явления, выявили его роль в общественном развитии в различных исторических формациях: при капитализме и при социализме; установили классовый характер воспитания в классовом обществе и подвергли глубокому критическому анализу воспитание в буржуазном обществе, показали его противоречия.

К. Маркс и Ф. Энгельс создали подлинно научное учение о формировании человеческой личности и всестороннем развитии человека. Они разработали проблему умственного образования и нравственного воспитания, впервые выдвинули и подробно обосновали теорию политехнического образования, глубоко осветили вопросы физического воспитания. Ими была разработана программа борьбы пролетариата за улучшение воспитания трудящихся при капитализме и намечена программа осуществления воспитания и образования подрастающих поколений при социализме.

Учение основоположников марксизма о воспитании вооружило пролетариат всего мира на борьбу за просвещение и школу для народа. Впервые неполно оно было осуществлено Парижской коммуной. Творчески развитое В. И. Лениным, Коммунистической партией Советского Союза применительно к новым историческим условиям учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании претворено в жизнь в СССР и других социалистических странах.

## **ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ИМПЕРИАЛИЗМА**

### **Глава 14. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В КОНЦЕ XIX И НАЧАЛЕ XX ВЕКА В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США**

**Отражение характерных черт империализма в развитии школы и педагогики.** В конце XIX века начинается период перерастания старого, «свободного» капитализма в империализм. В это время в странах Западной Европы растет монополистический капитализм, и на грани XX века устанавливается господство финансового капитала. Весь мир оказался уже поделенным между капиталистическими странами, и на очереди стоял вопрос о переделе мира, что приводило к империалистическим войнам. В. И. Ленин подчеркивал, что империализм означает *наступление реакции и в политике, и в идеологии*. В условиях обострения классовых противоречий в период империализма буржуазные теории переживают кризис. Идеологи реакционной империалистической буржуазии стремятся оправдать растущую эксплуатацию трудящихся, разжигание национализма, милитаризма и захватнические войны, пытаются любыми средствами доказать вечность, справедливость и неизбежность буржуазного строя. Реакция оказывает

прямое влияние и на педагогическую науку, на содержание образования, на политику буржуазии в области народного образования.

Однако в странах с развитым капитализмом (США, Франция, Англия, Германия) буржуазия вынуждена была расширять и улучшать школьное образование, так как она нуждалась в грамотных работниках производства, умеющих обращаться со сложными машинами. В то же время численность пролетариата растет, крепнет его организованная борьба с эксплуататорами, усиливается сопротивление народных масс капиталистическому гнету. Пролетариат настойчиво выдвигает требования о перестройке школы и просвещения в интересах народа.

*Великая Октябрьская социалистическая революция положила начало общему кризису империализма.* Большие успехи, достигнутые советским народом в деле социалистического строительства, мобилизуют пролетариат капиталистических стран, все прогрессивные силы на борьбу за лучшее будущее, за право на образование для всего народа.

Борьба революционных социал-демократов за школу и просвещение для народа. Руководствуясь учением основоположников марксизма, революционные социал-демократы вели активную борьбу за просвещение трудящихся и полноценное образование их детей.

Французский социалист Поль Лафарг (1842—1911) горячо приветствовал Парижскую коммуну как первое рабочее правительство и высоко оценивал ее опыт в области просвещения. Всю свою жизнь он последовательно выступал против враждебной пролетариату идеологии, против религии — за полную светскость школьного образования, за школу, доступную для народа.

Август Бебель (1840—1913), один из основателей германской социал-демократии в условиях жесточайшей реакции, в период франко-прусской войны, как депутат рейхстага поднял свой голос в защиту Парижской коммуны и поддержал проводимые ею мероприятия. Он смело заявил, что «все, у кого еще сохранилось в груди чувство свободы и независимости, взирают с упованием на Париж. Будущее принадлежит угнетенным». Бебель, придавая огромное значение теории, выдвигал требование широкого и глубокого образования для рабочих на научной основе. Он горячо выступал за право трудящихся на образование и защищал интересы «угнетенной части человечества» — женщин, считал в то же время, что настоящее просвещение народа будет возможно лишь после пролетарской революции.

Клара Цеткин (1857—1933), выдающийся деятель германской социал-демократии, начиная с 80-х годов XIX века выступала как пламенный борец за пролетарскую революцию, диктатуру пролетариата, за освобождение женщин от пут капитализма, за новую школу. В ряде работ («Школьный вопрос и рабочий класс», «Женщина и ее экономическое положение» — глава «Женщина и воспитание детей» и др.) она с марксистских позиций проанализи-

ровала состояние просвещения в Германии, подвергла резкой критике буржуазную культуру и школу. Буржуазное общество, разъяряла она, унизило культуру до степени товара, который может купить всякий, кто имеет деньги.

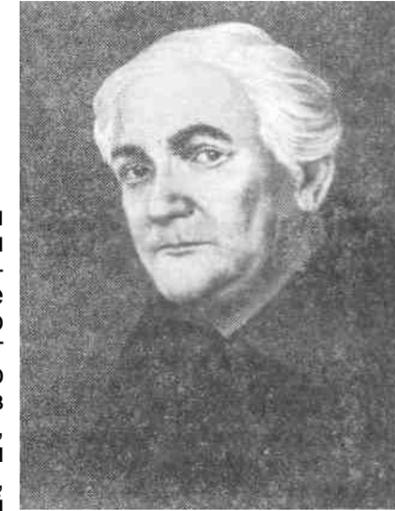
Состояние германской школы на грани XX века Клара Цеткин считала совершенно неудовлетворительным; на основе анализа большого фактического материала она показывает узость и шовинистическую направленность обучения в народных школах, недоступность средней и высшей школы для трудящихся, одурманивание сознания детей и молодежи самим содержанием обучения на всех ступенях школы.

Только социалистическая революция может решительно изменить педагогику и школу. Это, однако, не значит, что до наступления революции пролетариату не следует добиваться улучшения организации всего дела просвещения, школы, изменения содержания преподавания, доступности образования для трудящихся на всех ступенях обучения.

Клара Цеткин требовала *всеобщего обязательного бесплатного начального обучения*, снабжения бедных детей за счет государства учебными пособиями, питанием и одеждой. Она настаивала на решительном *изгнании преподавания религии из школы*.

Предлагая перестроить учебные планы и программы средней школы, и в первую очередь по истории и естествознанию, К. Цеткин писала, что преподавание истории должно освободиться от шовинизма, преподавание естествознания должно быть очищено от библейских легенд и церковной догматики, стать научным. Она отмечала, что преподавание литературы в школе используется буржуазией в своих классовых целях, литература преподносится учащимся в искаженном виде, что с этим нужно решительно бороться и показать детям настоящую жизнь, отраженную в прогрессивной литературе, приучить их к борьбе, а не к покорности.

Необходима борьба за *равноправие женщин*. В этом отношении *совместное обучение*, по мнению К. Цеткин, может сыграть большую политическую роль. Чем больше женщине будет предоставлено возможностей для развития дремлющих в ней природных сил, тем скорее она станет участвовать в освободительной борьбе пролетариата. Необходимо самое широкое вовлечение женщины в общественную жизнь, а потому необходимо и самое широкое



развитие *общественного воспитания детей*, которое в будущем станет общепризнанным.

Клара Цеткин боролась за широкое развитие сети яслей, детских садов и других детских учреждений, выдвигала требование о постройке зданий нового типа для школ и детских садов, образцовых с архитектурной, педагогической и гигиенической стороны.

Всю свою жизнь она выступала как последовательный борец за народное просвещение, была *видным теоретиком марксистской педагогики*. Она бывала в Советском Союзе, изучала и пропагандировала опыт советской школы и педагогики.

Карл Либкнехт (1871—1919)—один из руководителей левого крыла германской социал-демократии и создателей Коммунистической партии Германии — вел широкую политико-просветительную пропаганду среди молодежи, воспитывая ее в духе социализма и интернационализма, в духе непримиримости с шовинизмом и милитаризмом. В своих выступлениях Карл Либкнехт доказал, что господствующие классы на протяжении всей истории использовали просвещение в корыстных целях, держали массы в темноте и невежестве. Не было еще ни одного господствующего сословия, ни одного господствующего класса, писал Либкнехт, который употребил бы свое знание и могущество для просвещения и воспитания управляемых и которых, напротив, не стремился бы урезать у них настоящее образование.

Революционные социал-демократы требовали решительного *изгнания преподавания религии из школы*. Карл Либкнехт писал, что религия в школе представляет серьезную опасность, ибо она призвана воспитывать подрастающее поколение в духе рабства. Клара Цеткин остро критиковала позицию либералов, которые шли на компромисс с церковью в вопросе о школе. Поль Лафарг разоблачал выступления католиков против светского образования и научных знаний в школах Франции.

*Революционные социал-демократы были полны веры в победу пролетариата*. Только с победой пролетариата, в социалистическом обществе, знания станут достоянием широких масс трудящихся и будут созданы все предпосылки для всестороннего развития человека.

Одновременно революционные социал-демократы отстаивали широкую программу *демократизации народного образования* в условиях господства буржуазных отношений.

Действенную программу перестройки школы и просвещения в интересах всех трудящихся выдвинула и осуществила Российская социал-демократическая рабочая партия (большевиков) во главе с В. И. Лениным.

**Выступления оппортунистов против педагогических взглядов деятелей пролетарского революционного движения.** У некоторой части германской, а затем и международной социал-демократии постепенно складывались *ревизионистские взгляды* по ряду важнейших политических и педагогических вопросов.

Как было указано выше, К. Маркс резко критиковал программу германской социал-демократической партии в своем труде «Критика Готской программы». В 1891 году на Эрфуртском партийном съезде был принят новый проект программы, который послали на отзыв Ф. Энгельсу. Энгельс подверг его серьезной критике. Тенденция к соглашению с буржуазией, которая уже чувствовалась в Эрфуртской программе, с течением времени все более и более усиливалась. В. И. Ленин подчеркивал, что отсутствие в этой программе тезиса о пролетарской диктатуре не случайность.

Острая борьба по вопросам воспитания и образования разыгралась на Мангеймском съезде Германской социал-демократической партии в 1906 году, которому были представлены тезисы по вопросам народного образования. Клара Цеткин, выступавшая на съезде, показала образец подлинно марксистского решения коммунистами вопросов воспитания и образования.

Оппортунистические позиции некоторых выступавших на Съезде проявились в том, что они умолчали о диктатуре пролетариата, о революционной борьбе за просвещение народа, в трактовке религии как частного дела социал-демократа, в нежелании признать тот факт, что милитаристы используют школу для подготовки молодежи к империалистической войне.

Верхушка Германской социал-демократической партии в период первой мировой войны признала общность своих интересов с интересами немецкого империалистического государства.

Эту же позицию заняла и некоторая часть английских лейбористов и французских социалистов, которая поддерживала свои правительства и буржуазию в их колониальных грабежах, объясняя жестокую колониальную эксплуатацию «миссией белого человека, насаждающего культуру среди диких народов». Один из деятелей II Интернационала — Вандервельде — всемерно одобрял миссионерскую «просветительную» деятельность католических монахов и доказывал необходимость передачи в их руки всего дела просвещения в колониальных странах, в частности в Бельгийском Конго.

Прикрываясь разговорами о борьбе за интересы пролетариата, о социализме, о воспитании «полноценного человека», оппортунисты разлагали сознание известной части рабочего класса и укрепляли господство буржуазии.

**Буржуазные педагогические теории конца XIX и начала XX века.** Буржуазные педагогические теории этого периода крайне разнообразны, но их основная задача состояла в том, чтобы, с одной стороны, обосновать организацию образования масс в соответствии с интересами буржуазии, с другой стороны, способствовать подготовке детей господствующего класса к руководящему положению в обществе и государстве.

В целях создания школ, удовлетворяющих требованиям крупной буржуазии, возникает течение так называемых *новых школ*,

которое получает широкое развитие. В Женеве было создано «Международное объединение новых школ», которое сформулировало общие требования к школам этого типа, возникшим в Англии, Франции, Бельгии, Швейцарии, США и других странах. «Новые школы» — учебные заведения интернатского типа — организовывались тогда и теперь частными лицами или буржуазными педагогическими организациями. Плата за содержание и обучение в них, как правило, очень высока и доступна лишь привилегированным. В этих школах применяются так называемые «свободные и активные» методы обучения, снижающие роль научных знаний и руководящую роль учителя в процессе обучения.

Работа в этих школах по сравнению с массовыми школами в целом поставлена лучше: в них осуществляется совместное обучение, на высоком уровне стоит физическое воспитание, для занятий привлечены высококвалифицированные учителя, организованы хорошо оборудованные кабинеты и лаборатории, уделяется много внимания эстетическому воспитанию. В некоторых школах осуществляется самоуправление учащихся по типу буржуазных парламентов. В число занятий включается обучение ручному труду (слесарному, столярному), дети участвуют в огородных работах, знакомятся с сельским хозяйством. Однако эти школы не готовят к занятиям, связанным с физическим трудом: такая деятельность — удел детей трудящихся, кто не может попасть в эти школы. Школы расположены в красивых природных условиях.

Теоретиком и организатором «новых школ» был французский педагог Э. Д е м о л е н, который возмущался тем, что в городах вокруг ребенка «разыгрывается битва и его стремятся втянуть в тот или иной класс». Образование же и воспитание, по его мнению, должны быть надклассовыми. Вместе с тем он не выступал против того, что «новые школы» обслуживают детей лишь наиболее зажиточной части буржуазии.

По мнению известного теоретика этих школ швейцарского педагога А. Ферьера, «новые школы» — это лаборатории практической педагогики. В них стремятся образовать ум детей не столько путем накопления заученных знаний, сколько путем общего развития мыслительных способностей. Учащихся приучают наблюдать, выдвигать гипотезы, проверять свои предположения. Все преподавание основано на фактах и опыте, на воспитании инициативы и самостоятельности ребенка. Ферьер считал необходимым тщательно учитывать возрастные особенности учащихся, осуществлять индивидуальный подход к каждому воспитаннику, выявлять его положительные качества и развивать их.

«Новые школы» выгодно отличались постановкой обучения и воспитания от казенных учебных заведений. Однако по существу они готовили командиров капиталистической промышленности, будущих «колониальных деятелей» и, отвечая интересам господствующего класса, пользовались и пользуются большой популярностью в буржуазных кругах.

Справедливую политическую оценку «новых школ» дала Н. К. Крупская. «У нас часто идеализируют буржуазные «новые школы», — писала она в 1912 году, — обращая внимание на внешность и игнорируя чуждый демократизма, пропитанный насквозь филистерством дух, царящий во многих из этих школ. И занятия происходят в саду, и пение и рисование прекрасно поставлено, и ручной труд введен, и дается простор детской самостоятельности, и отношение к детям воспитательное и пр. и пр. А учат детей в этих школах преклонению пред существующим, шовинизму, тому, что религия хороша для невежественного народа, что без диплома нет спасения»<sup>1</sup>.

В конце XIX и начале XX века возникает ряд педагогических теорий, которые продолжают оказывать влияние на педагогов буржуазных стран и в XX веке.

**Педагогика «гражданского воспитания» и «трудовой школы».** Большой популярностью пользовалась в Германии начала XX века и в ряде других стран педагогическая теория Георга Кершенштейнера (1854—1932). Кершенштейнер выступил с идеей «гражданского воспитания» и «трудовой школы». По его мнению, школа должна быть полностью поставлена на службу империалистической Германии. «Гражданское воспитание» должно научить детей *безусловному повиновению государству*. Оно должно осуществляться через народную, массовую школу. В конце XIX — начале XX века экономика Германии быстро развивалась, буржуазии нужны были технически вооруженные и в ее интересах политически воспитанные рабочие, и Кершенштейнер разрабатывал педагогику, удовлетворяющую этим требованиям. Теория «трудовой школы» и подготовки молодежи к предстоящей профессиональной деятельности связана с его взглядами на «гражданское воспитание».

Кершенштейнера тревожит рост сознательности пролетариата, крепнущее рабочее движение. Он пишет, что против «внутренних врагов», против носителей пролетарского сознания не помогают ни пушки, ни броненосцы, ни даже штыки целой армии. Необходимо применять другое оружие, более тонкое, но и более верное и сильно действующее—политическое воспитание, внушающее учащимся «понимание, задач государства, сознание вытекающего отсюда гражданского долга и любовь к отечеству». Под этим он подразумевал шовинистическое воспитание трудящихся, подготовку из них послушных рабочих и солдат.

Кершенштейнер считал, что было бы ошибкой сокращать срок пребывания детей трудящихся в школе, высказал мысль о необходимости «реформировать» школу, сделать ее «трудовой». В этой школе учащиеся, по его мнению, должны заниматься ручным трудом и получать технические навыки, умение работать над различ-

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Пед. соч., т. 1, с. 200.

ными материалами при помощи соответствующих инструментов. С этой целью при каждой *народной школе* для практических занятий должны быть мастерские, сад, школьная кухня. Трудясь в школе, воспитанники должны последовательно развивать в себе качества, необходимые для лучшей работы, приучиться все старательнее, честнее, добросовестнее, обдуманнее выполнять процессы ручного труда. Кроме того, народная школа должна дать учащимся общую трудовую подготовку к предстоящей профессиональной деятельности.

Кершенштейнер считал, что в народной школе не следует давать значительное общее образование. По его словам, «сущность трудовой школы заключается в том, чтобы вооружить минимумом знаний и максимумом умений, навыков и трудолюбия, а также соответствующими гражданскими убеждениями». Стремление Кершенштейнера снизить уровень знаний, даваемых в школе детям трудящихся, является, бесспорно, реакционным.

Свои требования в отношении постановки «гражданского воспитания» в трудовой школе Кершенштейнер смог осуществить в Мюнхене, где ряд лет руководил делом народного образования. Там он, помимо народных школ, организовал так называемые *дополнительные школы*.

Они должны были обслуживать рабочих крупной, средней и мелкой промышленности разных специальностей и профилей, от работающих на токарных станках до парикмахеров. В продолжение 2—3 лет владельцы предприятий должны были каждую неделю освобождать своих работников на 8—10 часов для занятий. Общеобразовательные знания в дополнительных школах давались очень скудные, в них проводились занятия по чтению, письму, счету и естествознанию (применительно к профессии). Так, например, для подростков, которые работали в пивоваренной промышленности, естествознание сводилось к изучению процессов брожения, изготовления закваски и т. д.

Кершенштейнер считал, что вовлечение молодых рабочих в дополнительные школы усилит их «гражданское воспитание» и отвлечет от участия в рабочем движении.

По сути дела, Кершенштейнер был сторонником двойственной системы народного образования. Его «народная школа», *готовящая послушных и толковых рабочих*, никак не связана со средней школой (гимназиями и реальными училищами). Свой «трудовой принцип» он почти не распространил на среднюю школу. Так, в реальных училищах труд, по его мнению, может осуществляться в лабораториях, а в гимназиях трудовая деятельность ограничивается работой с книгой и учебником.

Кершенштейнер ненавидел социализм и революционное движение, считал, что организованное воспитание «может дать надежную защиту» от тех людей, которые «сеют ненависть ко всякому буржуазному обществу». Его воспитание, как прямо заявлял Кершенштейнер, направлено против диктатуры, как он иронизировал, «так называемого пролетариата».

Предложенные Кершенштейнером формы подготовки рабочей молодежи и его педагогические взгляды пользовались популярностью в империалистической Германии, где по примеру Мюнхена в начале XX века стали повсеместно открываться дополнительные школы и в начальные школы вводился «трудоу принцип».

Н. К. Крупская справедливо оценивала взгляды Кершенштейнера: «Он далек от всякого демократизма. Он преклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуще всего его интересы и с ними сообразует свою педагогическую деятельность... Он хочет школы, которая при помощи новых методов преследовала бы старые цели... Новые методы в руках кершенштейнеров являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, повлиять на их чувства и мировоззрение, пропитать их соответствующей моралью и идеологией...»<sup>1</sup>.

**Педагогика «действия».** В те же годы в Германии развернул свою деятельность другой крупный буржуазный педагог — Вильгельм Август Лай (1862 — 1926), который пользовался довольно широкой известностью и в других странах, в частности в дореволюционной России.

Лай биологизировал педагогику и механистически трактовал процесс воспитания. Он полагал, что всякое внешнее раздражение вызывает во всех организмах, начиная с простейших и кончая человеком, ответное движение, или реакцию. При этом рефлекторный акт всегда протекает по одной и той же схеме: *восприятие — переработка — выражение* (или изображение).

Эту механистическую схему Лай применял и к процессу воспитания и обучения, который, по его мнению, складывается из внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций. Учащиеся сначала посредством наблюдений получают впечатления, восприятия, которые затем перерабатываются в сознании, и, наконец, происходит выражение воспринятого и переработанного посредством разнообразных действий.

Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно с нормами логики, эстетики, этики, а также религии, должны во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Этому выражению, или изображению, Лай придавал важное значение в педагогическом процессе, так как именно здесь учащийся имеет возможность проявить свою активность в *действиях*.

Отсюда и название всей его теории — «педагогика действия». Средствами «выражения» в педагогическом процессе, по Лаю, являются различные виды изобразительной деятельности: рисование, лепка, моделирование, черчение, драматизация, пение, музыка, танцы, а также уход за растениями и животными, производство опытов, устные и письменные работы и т. д. Лай полагал, что все

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Пед. соч., т. 1, с. 350.

преподавание должно быть построено на основе этих положений. Так, при изучении естествознания школьные участки дают возможность организовать посеvy, выращивать растения и т. д. Если почему-либо это невозможно, то в классе или в школе должны быть цветы в горшках, за которыми учащиеся следят и ухаживают. На уроках дети должны зарисовывать, прибегать к «изображениям».

Предлагая использовать самые разнообразные средства «выражения», Лай считал, что труд должен быть не, отдельным предметом, а принципом преподавания, что он является необходимым заключительным звеном процесса обучения.

На основе предложенной им схемы педагогического процесса Лай построил «органический учебный план». Все преподавание он подразделял на «наблюдательно-вещественное» и «изобразительно-формальное». В первое он включил все связанное с «восприятием»: жизнь природы (естественная история, физика, химия, география), жизнь человека (история, граждановедение, учение о народном хозяйстве, мораль, философия и педагогика); ко второму он относил все, что дает, по его мнению, материал для «выражения»: изображение, эксперименты, уход за животными, математическое изображение, словесное изображение (язык), художественное изображение, «творчество в моральной области, поведение в классной общине» и т. д. Исходным в учебной работе, по его мнению, является «наблюдательно-вещественный материал, который подвергается обработке на занятиях формально-изобразительного преподавания». При таком искусственном разделении учебного материала естественная история попадает у Лая в рубрику «наблюдательно-вещественного преподавания», а уход за растениями и животными включен в «изобразительно-формальное преподавание».

Как указывалось выше, Лай биологизировал педагогику, не понимал, что воспитание — социальное явление и не может быть всецело объяснено только на основе биологических закономерностей. Кроме того, Лай, уделяя основное внимание «выражению», снижал значение умственной работы, превращал «школу действия» в иллюстративную школу, где учащиеся значительную часть своего времени отдают зарисовкам, лепке, драматизации и т. д. Эта чрезмерная изобразительная деятельность в значительной мере отвлекала их от систематической учебной работы, что приводило к снижению уровня общего образования.

В последние годы своей жизни Лай открыто встал на реакционные позиции, подчеркивал в своих работах особое значение религии и расы в воспитании. Считая, что первенство принадлежит германской расе, он воспевал германский национализм.

Экспериментальная педагогика. В Германии, Англии, США с конца XIX века значительное место заняла так называемая экспериментальная педагогика. Она ставила перед собой задачу найти новые методы изучения ребенка путем *эксперимента* и отвергала другие методы научно-педагогических исследований. Но положительной стороной деятельности педагогов этого направле-

ния было осуществление ряда исследований, которые способствовали более глубокому пониманию отдельных сторон педагогического процесса. Вместе с тем следует отметить, что они рассматривали ребенка вне общественных условий, трактовали воспитание не как социальное, а как чисто биологическое явление. Представители экспериментальной педагогики подчеркивали, что их наука является внеклассовой, внепартийной и, следовательно, «аполитичной», в то время как «философская» педагогика (под таким названием фигурировала вся остальная буржуазная педагогика) субъективна и не опирается на строго научные факты, полученные точными методами. На самом же деле экспериментальная педагогика стремилась найти средства воздействия «на душу» ребенка в целях воспитания его в духе буржуазной идеологии. Сами методы, которые она предлагала, были не точны и не объективны. Эксперименты в большинстве случаев проводились в искусственных условиях и давали результаты, нужные господствующим классам.

Экспериментальная педагогика широко использовала для исследования умственной одаренности детей «метод тестов» — вопросы и задачи, составленные таким образом, что они зачастую дезориентировали ребенка своей сложностью. Тесты претендовали на универсальность и были рассчитаны на некоего «абстрактного ребенка». На самом деле они были приспособлены к возможностям воспитания детей из буржуазных слоев населения. На базе экспериментальной педагогики в конце XIX века в США возникла педология, которая быстро распространилась в западноевропейских странах и была перенесена также в Россию.

Педологи утверждали, что судьба детей якобы обусловлена роковой *наследственностью и социальной средой*, которую они рассматривают как нечто неизменное. Этот реакционный тезис использовался педагогами для зачисления большого количества детей в категорию умственно отсталых, дефективных и «трудных». Широко применяя антинаучные тесты, педологи делали произвольные выводы о якобы слабых умственных возможностях детей трудящихся.

Видным представителем немецкой экспериментальной педагогики был Эрнст Мейман (1862—1915), который создал трехтомный систематический курс «Лекций по введению в экспериментальную педагогику». В целях разностороннего изучения ребенка он объединял данные педагогики, психологии, психопатологии, анатомии и физиологии. Стремление Меймана изучать ребенка во всех отношениях следует признать правильным, но неверно, что это должно происходить только в искусственном эксперименте. Он возражал против педагогического эксперимента на уроке, в обычной школьной обстановке. Кроме указанных выше наук, основой педагогики Мейман считал буржуазную этику, эстетику и некую науку о религии, что придавало его выводам реакционный характер. Однако большой интерес и в наше время имеют мысли Меймана об умственном воспитании, его соображения о гигиене школь-

ной работы и о влиянии на ученика школьной и внешкольной жизни. Постановка вопроса о необходимости создания экспериментальной дидактики также заслуживает внимания. Но сам Мейман не изучал все же ребенка в целом, он рассматривал изолированно психические функции детей (внимание, память и т. д.); при этом он полагал, что школьников должны изучать не учителя, а по преимуществу психологи (иначе говоря, педологи); это отрывало учителя от повседневного изучения учащихся в процессе их воспитания и обучения. В начале первой мировой войны Мейман выступил со статьями шовинистического и расистского характера.

В США экспериментальная педагогика получила широкое распространение. Видным представителем этого направления является Эдуард Торндайк (1874—1949). Он исходил из учения бихевиоризма, согласно которому поведение человека — чисто внешние реакции организма, механически вызываемые стимулами и закрепляемые многократными механическими упражнениями. Таким образом, все воспитание сводится к дрессировке — развитию желательных реакций на определенные стимулы.

Экспериментальную педагогическую работу Торндайк и его последователи фактически свели к тестам. Наряду с существовавшими тестами для определения умственной одаренности были еще установлены и тесты успеваемости, которыми определялась степень развития ребенка по данному предмету. Этот подход к изучению детей широко распространился в 40—50-х годах XX века в США, Англии, ФРГ. Тесты, претендующие на «объективную доказательность», на самом деле служат зачастую средством отбора для продолжения образования тех, кто нужен буржуазии, средством затруднения доступа в школы повышенного типа детям трудящихся.

Экспериментальная педагогика способствовала в известной мере движению вперед в вопросах изучения ребенка. При помощи эксперимента и использования специальных приборов были выяснены некоторые закономерности роста и развития детей: соотношения развития отдельных органов в разном возрасте детей, изменения в области дыхания, кровообращения. Была установлена неравномерность в развитии детей, ускорение в одном возрасте, замедление в другом. Важные положительные результаты получены при изучении зрения, слуха, осязания, что дало возможность установить ряд положений для сенсорного воспитания и решения проблемы наглядности. Определенные результаты достигнуты в изучении внимания, памяти детей, отдельных вопросов умственной работы (упражнения для воспитания памяти), а также в отношении цветовых представлений детей.

**Прагматическая педагогика. В 90-х годах XIX века в США зародилась и затем расцвела так называемая «философия прагматизма». Сторонники прагматизма заявляли, что их философия выше идеализма и материализма.**

лизма, что будто бы объективной истины не существует и человек не может к ней приблизиться. В. И. Ленин в 1908 году писал, что прагматизм (от греческого *pragma* — дело, действие; философия действия) «высмеивает метафизику и материализма и идеализма, превозносит опыт и только опыт, признает единственным критерием практику, ссылается... на то, что наука не есть «абсолютная копия реальности», и... преблагополучно выводит изо всего этого бога в целях практических, только для практики...»<sup>1</sup>.

В качестве критерия истины прагматисты признают *пользу*, при этом значимость пользы определяется чувством «внутреннего удовлетворения», или самоудовлетворения.

Американский философ и педагог Джон Дьюи (1859—1952) был видным представителем одного из направлений прагматизма, так называемого «инструментализма», утверждающего, что всякая теория, всякая идея, раз она полезна данному индивидууму, должна рассматриваться как «инструмент действия». Построенная на такой философии педагогика, естественно, носит беспринципный, «делаческий» характер. В конечном счете идеал Дьюи — «хорошая жизнь». Свою социологию, как и мысли о воспитании, отвечающие интересам американского империализма, Дьюи замаскировывал демагогической критикой некоторых сторон капитализма. Позиции его по вопросам педагогики несколько раз менялись в течение жизни, хотя принципиальная основа сохранялась неизменной. Критика Дьюи школы конца XIX века воспринималась многими как оппозиция по отношению к буржуазной школе вообще, как «новое слово» в педагогике, в частности в области трудового воспитания и связи школы с жизнью. Положительные оценки советской школы до начала 30-х годов, поездки в СССР и в общем благоприятная оценка деятельности Советского правительства в области просвещения создавали Дьюи популярность среди прогрессивной общественности. Но после второй мировой войны с усилением реакции в США отношение Дьюи к СССР решительно меняется. Его политические воззрения становятся все более и более реакционными, из его педагогических взглядов делаются выводы о необходимости сокращения умственного образования трудящихся («метод проектов», так называемая теория «прогрессивного воспитания» и т. д.). Он становится врагом Советского Союза, а в последние годы своей жизни выражал явное сочувствие фашизму.

Дьюи полагал, что радикально изменившиеся условия жизни требуют радикально изменить постановку образования. Но каковы должны быть эти изменения? «Интеллектуальное образование», по мнению Дьюи, оправдывалось лишь тогда, когда его получало меньшинство общества (т. е. дети господствующих классов), которое обладает «интеллектуальными импульсами, тенденциями и склонностями». Ввиду того что сыновья и дочери трудящихся имеют только «узкопрактические импульсы, тенденции и склонности»,

• Л е н и н В. И. Поли. собр. соч., т. 18, с. 363.

новая система образования, предназначенная для массовых школ, должна быть организована таким образом, чтобы она стимулировала развертывание «практических импульсов», помогала детям «что-нибудь работать, что-нибудь делать» вместо усвоения научных знаний.

Таким образом, Дьюи утверждает, что *систематические знания трудящимся не нужны*. Для громадного большинства нет «непосредственного социального основания для приобретения чистого знания, здесь нет никакой социальной выгоды от этого в случае успеха». «Импульсы» рабочего класса направлены на другое — на практическую подготовку к жизни. Задача школы — путем соответствующего воспитания и обучения подрастающего поколения смягчить классовые противоречия.

Большую роль в развитии ребенка Дьюи придавал *наследственности*, причем придерживался реакционной ее трактовки. По его словам, теория наследственности сделала общепризнанным положение, что совокупность умственных и физических свойств индивидуума есть достояние расы и передается по наследству.

Воспитание, как указывал Дьюи, должно опираться на наследственность и исходить из инстинктов и практического опыта ребенка. Оно является непрерывным расширением и углублением этого опыта. *Центральная фигура в процессе воспитания — ребенок*. Он солнце, вокруг которого вращается весь педагогический процесс. Все дело в ребенке. Его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, способности упражняться.

Призыв Дьюи обратить внимание на ребенка в педагогическом процессе и строить обучение исходя только из интересов ребенка в конечном счете приводил к отказу от систематического обучения, к снижению роли научных знаний в воспитании детей.

Недооценивая систематические знания, Дьюи считал, что «обучение посредством делания» только и может связать детей с жизнью. Он говорил, что «занятия трудом делаются явно центром школьной жизни». Поскольку в жизни существует разнообразный труд, учащиеся должны познакомиться и с разнообразными его формами. Их работы должны быть разносторонними и осуществляться в огороде, в саду, в столовой, на кухне, в различных индустриальных мастерских, оборудованных современными машинами. Следует организовать занятия вокруг какого-либо одного задания, например постройки домика. В этих условиях дети первоначально заняты вычерчиванием плана по масштабу, на уроке арифметики рассчитывают стоимость материала для домика, на уроке языка изучают правописание слов, связанных с домиком, на уроках рисования и лепки готовят украшения для домика. Так же можно и нужно поставить изучение всех предметов, учитывая возраст и интересы детей.

Правильно подчеркивая роль трудового воспитания, Дьюи не связывал его с широким общим образованием. Его положение «обучение посредством делания» приводило к недооценке научного образования учащихся, к снижению роли учителя, который

является у Дьюи организатором, консультантом, но не руководителем процесса обучения.

Школа, по мнению Дьюи, не должна иметь постоянных учебных классов, программ, расписания. Подчеркивая интерес ребенка как ведущее начало, Дьюи препятствовал плановой организации работы школы, противопоставлял самостоятельные исследования учащихся вооружению их научными систематическими знаниями. Дьюи сам не выдвигал «метода проектов», но мысли его были использованы для разработки этого метода обучения как универсальной формы организации учебных занятий в школах, что приводило к разрушению классно-урочной системы обучения.

Глава 15. СОСТОЯНИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
и школы в КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ  
В СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

**Характерные черты буржуазных систем народного образования.** Системы народного образования развитых капиталистических стран создавались в XIX—XX веках соответственно с историческими, экономическими, социально-политическими и культурными условиями и особенностями каждой отдельной страны. Однако существуют общие тенденции и характерные черты, присущие системам народного образования капиталистических стран.

Общими чертами систем народного образования развитых капиталистических стран являются *классовый характер школы, расовая, национальная и религиозная дискриминация, наличие привилегированных частных школ*. Широко распространены мнения об интеллектуальной неполноценности детей трудящихся, насаждаемые так называемой теорией «умственной одаренности», направленной на лишение детей трудящихся полноценного образования.

Господствующие силы — руководители государствами монополий, представители военно-промышленного комплекса — стремятся воспитывать подрастающее поколение в духе антикоммунизма и приспособления к существующим капиталистическим отношениям, настойчиво прививают учащимся ненависть к СССР и социалистическим странам.

Классовый характер буржуазной школы зачастую проявляется в завуалированной форме. Образование формально доступно всем слоям населения; действуют законы о всеобщем бесплатном обучении, но фактически они не выполняются.

По этому поводу В. И. Ленин говорил в конце XIX века, что буржуазная школа не знает сословий, она имеет дело с гражданами. В отличие от феодальных времен, когда школа носила сословный характер и для каждого сословия создавались особые школы, при капитализме формально провозглашается единая школа, якобы доступная всем слоям населения, но фактически суще-

ствуется неравенство в области образования. Буржуазная школа по сравнению с феодальной сделала шаг вперед в распространении образования, но не сделала его общедоступным. Далеко не все дети трудящихся попадают в средние школы и только редкие из них учатся дальше. Даже в тех странах, где провозглашено бесплатное среднее образование, дети трудящихся не могут воспользоваться этим правом: не имеют материальных средств на оплату стоимости учебников, спортивных занятий, лабораторных работ и на содержание себя во время учения.

Буржуазным системам народного образования присущ двойственный характер. Хотя официально рекламируется доступность и равенство образования для всех, фактически существуют две различные системы: одна для элиты, другая для материально необеспеченных людей. Переход детей из одной системы в другую фактически невозможен. Дети трудящихся учатся обычно в обязательной школе и тесно связанных с ней низших профессиональных учебных заведениях. Для них создаются школы-тупики, которые не дают достаточных общеобразовательных знаний, необходимых для продолжения образования в средних школах, а готовят к деятельности в сфере физического труда.

Дети предпринимателей и коммерсантов, высших чиновников и привилегированной части интеллигенции учатся в средних школах, затем поступают в высшие учебные заведения. Многие из них предпочитают государственным частные школы с высокой платой за учение, но с хорошим оборудованием и квалифицированными учителями. Они готовятся к тому, чтобы занять командные должности в промышленности, торговле, государственном аппарате.

В высших учебных заведениях Франции число студентов из рабочих семей в 5 раз меньше по отношению к удельному весу рабочих в населении страны, тогда как студенты из привилегированных слоев в процентном отношении в 6 раз превышают удельный вес этой социальной группы.

Ограничению доступа трудящихся в средние и высшие школы в капиталистических странах служит также расовая, национальная и религиозная дискриминация в области образования. Особенно укоренилась дискриминация, основанная на различиях между расами и цветом кожи людей.

В капиталистических государствах существует религиозная дискриминация в области народного образования. Если в период революционной борьбы с феодализмом буржуазия добивалась светского образования и отстранения церкви от влияния на школу, то после прихода к власти буржуазии не было полностью введено светское образование и установился союз с церковью.

В настоящее время в капиталистическом мире возрастает влияние церкви на школу, укрепляются позиции духовенства в области образования. Значительное число частных школ принадлежит религиозным организациям, в эти школы принимаются, как правило, дети, исповедующие определенную религию. Различия в религиоз-

ных верованиях влекут за собой предпочтения или ограничения в области образования.

В 60-е годы XX века под влиянием роста общественной активности трудящихся, достижений и успехов социалистических стран, все усиливающейся научно-технической революции, требующей более подготовленных в образовательном отношении людей, господствующие классы империалистических стран вынуждены были провести необходимые преобразования школьных систем.

Требования по народному образованию, сформулированные при активном участии коммунистических партий этих стран, вошли в программу все нарастающей борьбы трудящихся за свои права. Но решающий голос при определении перспектив развития школы принадлежит в конечном счете представителям монополии, и они стремятся использовать все нововведения для укрепления своих позиций и против народных масс.

Политика военно-промышленного комплекса, владельцев концернов, фирм и монополий вызывает все усиливающееся обострение классовой борьбы. Никогда еще она не достигала такой остроты, как в наши дни. В условиях большого накала классовых битв трудящихся с империалистами против гонки вооружений, провоцирования военных конфликтов, роста нищеты, налогового бремени и эксплуатации активизируется деятельность прогрессивного учительства. Наряду с требованиями улучшения условий работы и повышения оплаты труда, учителя выступают с лозунгами отмены расовой дискриминации и интегрированного равного образования, за отмену военных налогов и повышения ассигнований для школ. В этом их поддерживает прогрессивная часть учащихся.

Огромный размах приобрело оппозиционное движение студенчества, выступающего, наряду с требованиями демократических реформ образования, против внешней и внутренней политики империалистических правительств.

**Состояние народного образования и школы.** Характерные черты современной буржуазной школы, отмеченные выше, по-своему проявляются в рамках определенных систем народного образования, исторически сложившихся в каждой капиталистической стране. Рассмотрим систему народного образования в некоторых развитых капиталистических странах.

**Школы Англии.** Структура английской системы народного образования определена школьным законом 1944 года, или так называемым «Актом об образовании». Этот закон, принятый в условиях роста послевоенного демократического движения, предусматривал унификацию школьной системы, расширение возможности всех граждан на получение среднего образования, улучшение подготовки молодежи в области естественных наук и техники, развития интересов и способностей школьников.

В действительности эти важные задачи были решены прежде всего в интересах господствующих сил.

Основой системы народного образования в Англии является

*начальная школа*, которая охватывает детей с 5 до 11 лет, имеет две ступени: двухлетнюю школу для малышей 5 — 7 лет и собственно начальную школу с четырехгодичным сроком обучения для детей 7 — 11 лет.

В начальных школах обучают чтению, письму, счету, ручному труду, домоводству, религии. В младших классах занимаются физическим и эстетическим воспитанием детей, в старших — даются сведения по естествознанию, географии, истории.

При поступлении в школу детям предлагают дать ответы по тестам и таким образом определяют их умственную одаренность. В зависимости от установленного уровня одаренности детей делят на способных и неспособных к интеллектуальной деятельности и помещают в различные потоки: способных — в поток А, средних — в В, менее способных — в С (иногда в Д и Е). Обучение в потоках проводится по разным программам и различными методами. В потоках А и В внимание учащихся направлено на изучение теоретических знаний, в других потоках — на выработку практических и трудовых навыков. В результате этого дети, оканчивающие начальную школу, имеют различный уровень развития и подготовки.

В 11 лет дети снова подвергаются испытаниям для установления уровня умственной одаренности и в зависимости от их результатов направляются в *средние школы различных типов*.

«Актом об образовании» 1944 года были введены три типа среднего образования: грамматическая семи-, восьмилетняя средняя школа; средняя техническая школа с пяти-, семилетним сроком обучения и, наконец, так называемая современная четырехгодичная школа.

Все эти школы, именуемые средними, резко отличаются друг от друга сроками обучения, целями, задачами, содержанием и методами образования, а также правами, которые они предоставляют своим выпускникам.

Только *грамматические школы*, существующие в Англии с эпохи Возрождения и традиционно отдающие предпочтение классицизму и гуманитарным наукам, дают полное среднее образование, готовят к поступлению в университет. В эти школы из потоков А и В попадает около трети учащихся, окончивших начальную школу, из детей буржуазии, а также среднеобеспеченной интеллигенции.

Основная масса учащихся выбывает из этой школы после окончания пятого класса; сдав соответствующий экзамен, они идут работать служащими фирм, контор и т. п. или продолжают учиться в профессиональных школах.

Остальные учащиеся приобретают серьезные знания в течение 2 лет в старших классах грамматической школы и получают свидетельство «повышенного» уровня — аттестат зрелости, дающий право на поступление в вузы. В грамматических школах имеет место дифференцированное обучение.

В учебных планах младших классов 60 — 65% времени занимают предметы гуманитарного цикла (родной, латинский и один

из современных языков, история, география, музыка, искусство), математика и естествознание — 20—25%, физическое воспитание — Ю 13%, религия — 3%. Девочки занимаются домоводством, мальчики — работами по дереву и металлу. С III—IV классов учащиеся обучаются в избранных ими профилях последующего обучения — гуманитарном, естественнонаучном, математическом, замыкаясь в их рамках в ущерб своему общему образованию. В VI (выпускном) классе снова требуется выбрать одно из отделений: гуманитарное, естественное, математическое (или естественно-математическое), социально-экономическое, техническое, домоводческое и др., где углубленным образом каждый изучает небольшое число учебных предметов по желанию.

Грамматические школы хорошо оснащены учебным оборудованием, в них работают квалифицированные учителя.

За последние двадцать лет число учащихся грамматических школ несколько увеличилось, сейчас около 20—25% молодых людей этого возраста приобретает полное среднее образование и некоторая часть из них поступает в вуз.

Проводимая реформа содержания образования повысила в учебном плане грамматических школ вес естественных наук. Однако под влиянием традиций «нового воспитания» и прагматизма имеет место чрезмерное увлечение самостоятельными «исследованиями» и собственными «открытиями» учащихся.

В *средние технические школы* (сравнительно немногочисленные) направляют тех выпускников начальной школы, которые проявили большие способности к изучению естественных и технических наук. Они составляют 5—7% всех окончивших начальные школы. Средние технические школы дают солидные знания тем, кто собирается продолжать обучение в высших технических учебных заведениях.

Подавляющее большинство оканчивающих начальные школы направляется в *современные школы* с четырех-, пятилетним сроком обучения — самый массовый тип английской школы с наиболее высоким процентом детей из среды трудящихся. Они содержатся на местные средства и не получают правительственных ассигнований.

В них отводится на изучение английского языка 960—1100 часов, социальных наук — 560, иностранных языков — 480, предметов естественно-математического цикла — 920—960, на ручной труд и техническое черчение — 600 часов. Примерно 10% учебного времени отводится физическому воспитанию, 6% — религии.

Однако уровень, объем и характер знаний учеников зависят от того, в каком потоке они учатся. Только 16—20% учащихся сдают экзамены на аттестат зрелости, все остальные получают свидетельство об окончании школы, не открывающее им дороги к высшему образованию. Вместо теоретических знаний по основам наук большинству учащихся даются сведения прикладного характера. Система обучения в этой школе отличается крайним утилитаризмом, и вся ее атмосфера не способствует формирова-

нию у учащихся духовных интересов, поскольку их относят к людям с низким интеллектом, способным к практическим действиям. Низкий уровень знаний учащихся этих школ обуславливается также перегруженностью, отсутствием необходимого оборудования, неудовлетворительным положением и слабой подготовкой учителей.

Под влиянием все возрастающей оппозиции к теории умственной одаренности и делению учащихся на потоки стали создаваться так называемые *объединенные школы*, состоящие из трех отделений: гуманитарного, технического, естественно-математического. В старших классах некоторых объединенных школ имеются профессиональные отделения, в которых учащиеся получают специальности механика, строителя, водопроводчика и др. Тестовый отбор в этих школах проводится менее жестко. Прогрессивная общественность борется за широкое развитие этих школ. Пришедшее к власти правительство консерваторов, проводящее школьную политику в интересах монополий, противодействует этому движению.

Специфической особенностью английской системы образования является наличие в ней особых дорогостоящих частных школ-интернатов, так называемых *паблик скулз*. Эти традиционные аристократические учебные заведения, сложившиеся еще в XVII—XVIII веках, пользуются в кругах английской буржуазии большим авторитетом, которая упорно отстаивает их привилегированное положение как якобы лучших образцов английского воспитания.

Основная задача этих школ — подготовка будущих государственных, политических деятелей. Подавляющее большинство руководителей современного английского государства окончили паблик скулз, а затем учились главным образом в Оксфордском или Кембриджском университете. Располагая большими материальными средствами (плата за обучение в них очень высокая) и пользуясь огромной поддержкой английской аристократии и буржуазии, паблик скулз имеют возможность обеспечить своим воспитанникам необходимые условия для развития и образования.

Система *профессионального образования* Англии включает несколько ступеней, причем низшее профобразование организуется главным образом промышленными и коммерческими фирмами.

*Высшее образование* дается в университетах с трехлетним сроком обучения.

*Подготовка учителей* проводится в трехгодичных педагогических колледжах для начальных и «современных» школ (принимаются окончившие грамматические школы) и в университетах (по окончании какого-либо факультета будущий учитель должен заниматься в одногодичном педагогическом отделении при университете).

В высшем образовании традиционно отдается предпочтение гуманитарным наукам. Эта консервативная традиция упорно поддерживается, несмотря на то что Англия испытывает в настоя-

шее время огромную потребность в инженерах, техниках, лицах с естественно-математическим образованием.

Школы США. В США управление народным образованием вверено штатам, которые имеют свои органы руководства школами комплектуемые, как правило, не из педагогической среды, а из числа промышленников, банкиров, чиновников. Каждый штат делится на учебные округа, различные по территории, материальной обеспеченности и др.

В 70-е годы XX века созданы федеральное Министерство образования (ранее существовало Ведомство образования, входившее в Министерство здравоохранения, социального обеспечения и образования), Национальный научно-исследовательский институт образования и Комитет руководителей образования штатов для координации их действий. Вмешательство федерального правительства в дела школы за последние годы усиливается, однако система финансирования по-прежнему базируется на средствах штатов, а не центрального бюджета, в котором львиную долю съедают расходы на вооружение.

Существующая децентрализация управления и финансирования, содействовавшая отчасти развитию общественной инициативы, создает неравенство материальных условий школ различных учебных округов. Она влечет за собой в современных условиях роста империалистических, антикоммунистических и расистских настроений усиление влияния на школу со стороны местных реакционных сил (характерным является отношение к неграм расистов южных штатов, рьяно поддерживающих сегрегацию школ, несмотря на решение американского суда о совместном обучении белых и черных детей). В системе народного образования основное место занимает так называемая единая («всеохватывающая») общеобразовательная школа.

Начальное образование дается в *элементарных школах* с шести- или восьмилетним сроком обучения детей с 6 до 12—14 лет.

В небольших населенных пунктах существует система 8 + 4, т. е. восьмилетняя элементарная школа и ее продолжение четырехлетняя *средняя школа*. Большее развитие получили системы 6 + 3 + 3 и 6 + + 6, установившиеся в городах и крупных населенных пунктах. В нее входят шестилетняя элементарная школа, трехлетняя младшая средняя школа и трехлетняя старшая средняя школа. Младшая и старшая средние школы могут быть самостоятельными, объединенными в шестилетнюю школу (6 + 6).

Наряду с государственными в США существуют *частные платные школы*, в которых учится 8% всех школьников. Они принадлежат различным религиозным организациям, главным образом католическим. В жизни этих школ большое место занимает религия.

Внутренняя структура американских школ отличается многими специфическими особенностями. Кроме деления детей на потоки по тестовому отбору, как и в Англии, учащиеся класса часто разбиваются на разные группы в зависимости от уровня знаний по тому или иному учебному предмету. Дело в том, что в американ-

ских школах не существует переводных экзаменов и все ученики переходят из класса в класс независимо от своих успехов. Когда выясняется, что некоторые ученики класса не могут усваивать новый учебный материал, их объединяют в отдельные группы.

При организации учебной работы отдается предпочтение индивидуальным формам перед коллективными. Совместным урокам и объяснениям учителя предпочитают самостоятельные работы учащихся по заданиям и «проектам». В связи с этими особенностями организации школы один и тот же ученик может заниматься по разным учебным предметам в разных группах и ученики одного потока и класса могут отличаться друг от друга своими знаниями.

Большой сложностью отличаются организация обучения и внутренняя структура средней школы. Учебные планы средних школ не являются строго обязательными для учащихся. Наряду с немногими обязательными учебными дисциплинами изучается много учебных курсов по свободному выбору. В старших классах проводится дифференцированное обучение и имеются различные отделения, называемые «профилями».

Если в VII и VIII классах средних школ (в системах 6 + 3 + 3 или 6 + 6) все учащиеся данного потока (А, В, С) изучают одни и те же учебные предметы, то начиная с IX класса они изучают, кроме обязательных, учебные предметы или курсы по свободному выбору.

В IX—XII классах к числу обязательных предметов относятся родной язык и литература (изучаются 3—4 года), история США или граждановедение (1 год), физическое воспитание (1—2 года). В IX классе каждый ученик обязан изучить какой-либо математический курс (алгебры, геометрии, иногда математический курс, объединенный со знаниями из области физики, а то и географии). Другие предметы и занятия ученик выбирает в пределах изучаемых в данной школе курсов и профилей. Циклы занятий — курсы — бывают годичными или (реже) полугодовыми. По личному выбору каждый ученик должен ежегодно изучить 4 таких курса, а за все время пребывания в IX—XII классах — 16. Среди них наряду с академическими учебными предметами, представляющими циклы знаний по основам наук, могут быть и курсы практических знаний, такие, как «химия в быту», «арифметика для торговли» или даже для девушек курс «умение нравиться».

Таким образом, американский школьник, окончивший 12-летнюю среднюю школу по традиционным учебным планам и программам, может не иметь систематических знаний по всеобщей истории, биологии, физике, химии и другим основам наук.

В США официально признано, что в средних школах меньшая часть учащихся изучает физику, химию, геометрию, биологию. Отмечается, что преподавание естественнонаучных дисциплин в массовых школах находится на очень низком уровне, ввиду недостатка квалифицированных учителей, учебного оборудования и отсутствия обязательных учебных планов и программ.

В старших классах американские школьники делятся, как уже было сказано, по нескольким разнообразным профилям, среди которых наиболее распространенными являются: академический (включает учащихся только потоков А и В и готовит к высшей школе); коммерческий (готовит мелких служащих различных фирм, компаний, агентств) и общий. Общий профиль не дает полного среднего образования. Он должен готовить к практической деятельности, но не доводить ее до конкретной специализации. В некоторых округах, в экономике которых преобладает сельское хозяйство, организуются сельскохозяйственные профили для подготовки учащихся к работе в хозяйствах родителей или на крупных капиталистических фермах. На академическом профиле учится около 30%, коммерческом — 8—10%, на общем — 40—45% учащихся. Таким образом, почти половина всех учащихся, окончив среднюю школу, получает практическое, утилитарное образование, имеющее своей целью подготовку рабочей силы в сфере низкооплачиваемого труда.

В единой и многопрофильной американской школе существует классовая дифференциация. Дети богатых родителей готовятся на академическом профиле к поступлению в высшую школу, коммерческий профиль заканчивают дети средних буржуазных слоев, а на общем профиле учатся дети рабочих и фермеров, причем половина их уходит, не окончив школы, зачастую пополняя собой опять-таки ряды безработных. Они не получают ни серьезного общего образования, ни достаточной профессиональной подготовки. Так, средняя школа США, состоящая из разных профилей, представляет собой совокупность различных неравноценных путей образования, а распределение ее учащихся по профилям соответствует классовой структуре современного американского буржуазного общества.

В последние годы в средней школе изменяются учебные планы и программы на основании «Акта, об образовании в целях национальной обороны» и «Акта о развитии элементарного и среднего образования», которые были результатом огромного движения трудящихся и прогрессивных сил, вынудивших правительство внести некоторые изменения в работу школы. В связи с принятием этих законов несколько увеличились расходы федерального правительства на финансирование школьных расходов. В некоторых районах, где живет цветное население, введено обучение на родном языке, улучшено обучение языку и арифметике в младших классах, больше внимания уделяется изучению основ естествознания.

В организации и содержании среднего образования наибольшие изменения произошли на отделениях, предназначенных для «академически способных». В создании для них учебных программ по основам наук приняли участие научно-исследовательские центры, различные научные общества, профессора университетов. Многочисленными усилиями были созданы новые учебные программы и учебники по естественно-математическим дисциплинам и иностранным языкам.

Вокруг этих серьезных вопросов, как и в разработке идей программированного обучения и применения технических средств обучения, возникает нездоровая ситуация конкуренции и ажиотажа, что сводит на нет многие усилия.

Новые учебные материалы рассчитаны на «способных», т. е. тех, кто и раньше имел лучшие условия для развития и обучения, по ним занимается небольшая часть учащихся частных школ и школ учебных округов с богатым, обеспеченным населением. Реформа мало затрагивает систему обучения большинства учащихся, по-прежнему не попадающих в число способных. К тому же все меньшее значение придается классно-урочной системе, заменяемой индивидуальной работой и обучением в маленьких группах, с тем чтобы каждый ученик продвигался своим темпом. «Учение, — говорится в одном официальном документе, — это индивидуальный процесс, и каждый ребенок должен делать свое собственное учение».

Сеть *профессиональных учебных заведений* в США очень разнообразна и включает учебные заведения различных уровней и специальностей. В нее входят школы и курсы с разными сроками обучения, принадлежащие государственным и частным организациям. Наряду со стационарным дневным обучением распространены вечерние формы образования для работающих людей. Преобладающее место в профессиональном образовании принадлежит промышленным, сельскохозяйственным и коммерческим школам и курсам.

*Высшее образование* в США дается в университетах, в колледжах и различных профессиональных институтах. Более  $\frac{2}{3}$  учебных заведений, относящихся к высшим, являются частными или профессиональными. Они финансируются монополиями и компаниями, находятся в прямой зависимости от них. Высшие школы взимают со студентов высокую плату за обучение, что и определяет социальный состав американского студенчества. В связи с тем что ежегодные затраты на обучение превышают годовой доход американской семьи, высшее образование фактически доступно лишь тем, кто материально хорошо обеспечен.

*Школы Франции.* Основным звеном системы образования Франции является пятилетняя *начальная школа*, в которую поступают все дети, достигшие 6 лет (так называемый элементарный цикл образования). На базе этой школы существуют различные учебные заведения: *старшие классы начальной школы*, *общеобразовательные коллежи* (неполные средние школы), в которых завершается обязательное восьмилетнее образование подростков 11—14 лет, и *лицеи*, в которых дается полное среднее образование подросткам и юношам 11—19 лет.

Окончившие начальные школы учатся затем в профессионально-технических училищах или идут на неквалифицированные работы в сфере физического труда, окончившие коллежи — в средних специальных учебных заведениях или работают в сфере обслуживания. Только лицеи открывают путь в высшие учебные за-

ведения. Будущее учащегося решается, таким образом, когда ему исполнится 11—12 лет. В зависимости от способностей, а на самом деле от материальных возможностей и общественного положения ученики выбирают по рекомендации дирекции начальной школы и инспектора учебного округа учебное заведение для продолжения образования. Как правило, в старших классах начальной школы преобладают дети рабочих и крестьян, в общеобразовательных коллежах — дети средних слоев населения, в лицеях — социальная элита, среди выпускников лицеев дети рабочих составляют небольшой процент.

Обучение во французских школах раздельное.

Лицеи делятся на классические (гуманитарные) и реальные (естественнонаучные). Фуркация начинается с первого года обучения. Полное среднее образование делится на два цикла: в первый включены VI—III классы, во второй — II, I и выпускной класс (обозначение классов ведется в обратном порядке). Классическое отделение с третьего года делится еще на два. На втором цикле обучение проводится на 7—8 отделениях, в каждом из которых различное соотношение учебных часов на языки, гуманитарные и естественнонаучные дисциплины. По окончании I класса учащиеся сдают первую часть экзамена на бакалавра, и те, кто получит это звание, переходят в выпускной класс с отделениями: философское, естественнонаучное и математическое, где готовятся к поступлению на соответствующие факультеты университета. По окончании этого класса они сдают экзамены комиссиям при университетах, вторую часть экзамена — на бакалавра, и те, кто его выдержит, поступают в университет. Таким образом, в средних школах действует система непрерывного отсева неугодных и отбора «способных», а в действительности детей имущих классов. Среднее образование отличается большой односторонностью: преобладающее место занимают гуманитарные науки.

После второй мировой войны прогрессивные общественные деятели пытались изменить аристократический и классовый характер французского образования, обеспечить его демократизацию, ввести единство и преемственность школ. В 1947 году была создана комиссия Ланжевена-Валлона, которая разработала ценный проект школьной реформы. Однако он не был осуществлен.

В 1959 году была проведена реформа школы, продлившая срок обязательного обучения до 16 лет и установившая для изучения всех школьников 11—15 лет «цикла наблюдения и ориентации». В этот период педагоги всех школ должны изучать способности и интересы детей не только путем тестов на установление умственной одаренности, но и привлекая другие методы. Жизнь показала, что эта реформа не отменила дуалистического характера французской школы и социальной дифференциации учеников внутри разнотипных школ.

В 1965 году несколько изменилась дифференциация в старших—II и I — классах лицея и сближены классические и современные отделения, но в то же время в I и выпускном классах ли-

ция введено больше отделений и усиливается специализация в каждом из них за счет сокращения общеобразовательных знаний.

*Профессиональное образование* дается во Франции в различных школах и разных ступенях. Наиболее распространенным типом низшего профобразования являются государственные и частные центры ученичества со сроком обучения от 1 до 3 лет. Ученики сначала занимаются последовательно в нескольких мастерских, а затем работают по избранному профилю. Дети крестьян обычно посещают трехгодичные сельскохозяйственные курсы, которые обязательны для юношей 14—17 лет, не продолжающих образование.

Система среднего профессионального образования включает технические коллежи и школы ремесла. Технические коллежи готовят кадры средней квалификации для промышленности и торговли, дают право поступления в высшие технические учебные заведения. Школы ремесла — это школы-тупики, учащиеся которых приобретают узкую специализацию и не получают права продолжать образование в высшей школе.

В числе средних профессиональных школ имеются так называемые «нормальные школы», где готовят учителей начальных школ.

*Высшее образование* осуществляется в университетах и в так называемых «больших школах», которые готовят деятелей высшей администрации. В эти школы принимают слушателей путем сложных конкурсов, женщины к ним не допускаются.

**Школы ФРГ.** В Федеративной Республике Германии организация народного образования находится в ведении отдельных земель (всего 10 земель). На каждой из этих территорий создано министерство, ведающее вопросами культуры, просвещения, вероисповеданий. На правах общегерманского органа действует Постоянная конференция министров культов, в составе которой имеется Германский комитет по вопросам просвещения и воспитания. Общий характер, направление и содержание работы школы определяются различными законами земель, принятыми после 1946 года.

В 1955 году Постоянная конференция приняла «Декларацию», в которой-то мере унифицировавшую работу всех школ ФРГ.

Система общего образования включает народные школы, неполные средние школы и гимназии.

*Народная школа* принимает детей с 6 лет и делится на две ступени: 1) основная школа (I—IV классы), которую обязаны посещать все дети; 2) старшая ступень народной школы (V—VIII, иногда IX классы), с 1965 года носит название «главная». После окончания обязательной ступени дети распределяются для дальнейшего образования путем отбора «по способностям» и конкурсным экзаменам. 75—80% детей остаются доучиваться на старшей ступени, по окончании которой они должны заниматься в основном физическим трудом. Среди них лишь немногие поступают в низшие профессиональные школы, еще меньше попадают в особые подготовительные классы, из которых можно поступить в сокращенные гимназии (IX—XI классы).

20—25% учащихся основной школы, признанные способными к дальнейшему образованию и выдержавшие экзамены, переходят в *неполные средние школы* с шестилетним сроком обучения — с 1965 года именуется «реальными» — и в классические *гимназии* с девятилетним курсом. Гимназия — основной тип средней школы, только она готовит учащихся к высшему образованию.

Народные школы организованы по конфессиональному принципу и делятся на католические, евангелические и др. Деление школ по различным вероисповеданиям приводит к большой дробности и малокомплектности. Более половины народных школ ФРГ являются одно- и двухкомплектными.

В народной школе действует комплексная система обучения, уделяется большое внимание ручному труду, садоводству и огородничеству, в тесной связи с этими занятиями изучается естествознание, преподавание которого имеет резко выраженный практический уклон.

Большое место в учебно-воспитательной работе школы занимает религия, на преподавание которой отводится по 2—4 часа в неделю.

Гимназии делятся на классические, новых языков и естественно-математические. В классической гимназии изучаются латинский, греческий и один современный язык. Учебный план других типов общий для V—X классов. В старших классах усиливается внимание к профилирующим дисциплинам. Во всех типах гимназий главное внимание обращено на преподавание языков и математики.

В гимназию принимаются в подавляющем большинстве дети из буржуазных слоев населения. Однако далеко не все они оканчивают гимназию вследствие большого отсева, который становится массовым в последних, старших классах. Только 25—30% учащихся получают аттестат зрелости, что составляет около 5% всей молодежи данного возраста. Таким образом, в ФРГ только незначительная часть молодежи получает полное среднее образование.

Шестилетняя неполная средняя школа — реальная — готовит кадры средней квалификации и предназначается для тех детей, которые якобы обладают «теоретико-практическими способностями». В эту школу поступают главным образом дети мелкой буржуазии и материально обеспеченных рабочих. В учебный план этой школы включаются следующие предметы, изучаемые по выбору учащихся: латинский и французский языки, естественнонаучные предметы, музыка, физкультура, ручной труд, домоводство и др. Все эти предметы имеют прикладной, утилитарный характер и ставят своей целью готовить учащихся к практической деятельности. Окончившие школу имеют право поступить (после обучения в профессиональной школе и двухлетней производственной работы) в средние технические учебные заведения.

Система народного образования в ФРГ носит открыто выраженный классовый характер. Распределение учащихся по типам

школ соответствует классовой структуре западногерманского общества.

*Профессиональное образование* включает в себя различные типы школ, среди которых много низших профессиональных школ, работающих на базе народной школы с узкой производственной специализацией. Другие профшколы принимают окончивших 10 классов неполных средних школ или, гимназий и дают право поступления в технические вузы.

*Высшее образование* дается в университетах и специальных институтах.

Учителя народных школ готовятся в педагогических институтах и академиях с трехлетним сроком обучения на базе гимназий.

Окончившие институт сдают первый учительский экзамен и работают стажерами в народных школах. После двух-трех лет педагогической работы они держат второй учительский экзамен, дающий право на штатную должность.

Учителя гимназий готовятся в университетах. Они получают полные права учителя после двухлетней практической работы и сдачи второго учительского экзамена.

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ДО ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

### Глава 16. ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДОФЕОДАЛЬНЫЙ ПЕРИОД И В ПЕРИОД ФЕОДАЛИЗМА (с древнейших времен до XVII века включительно)

**Воспитание и обучение у древних славян.** Восточно-славянские племена, издавна жившие на территории Европейской части СССР, прошли, как все народы, длительный путь исторического развития от времени дородового общества до периода разложения первобытнообщинного строя и разделения общества на классы.

Воспитание детей восточных славян при первобытнообщинном строе характеризовалось чертами, свойственными другим первобытным народам. Оно осуществлялось путем непосредственного участия детей во всей повседневной жизни общины, в трудовой деятельности соответственно с возрастом, в сопровождающих ее обрядах, празднествах, культовых актах и т. п. При этом прежде всего усваивались обряды и обычаи, связанные с почитанием землекормилицы, хлеба, старших и предков.

Дети воспитывались всей родовой общиной: в раннем возрасте до 7—8 лет — женщинами, а затем мальчики и юноши — мужчинами, а девочки и девушки — женщинами. Имеются основания полагать, что у древних славян, как и у других народов, существовало деление людей на возрастные группы, а с периода позднего матриархата имелись *дома молодежи*, в деятельности которых важное место занимала подготовка к «посвящениям» (инициациям) в следующую возрастную группу.

С появлением парной семьи произошла замена общественного воспитания детей *семейным воспитанием*. Семья во главе с отцом стала массовым органом воспитания и обучения детей. Дети наследовали виды занятий своих родителей — земледелие, охоту, скотоводство, ремесла.

Непосредственно участвуя во всей жизни семьи, дети приобретали необходимые им практические навыки и умения, усваивали взгляды, представления и понятия, моральные требования и нормы. Обучение ремеслам и искусствам, например изобразительному, осуществлялось отдельными искусными мастерами. При языческих святилищах некоторые дети могли обучаться простейшему древнему (пиктографическому) письму. Имеются данные о том, что в VIII веке славяне пользовались древней формой письма, «чертами и резами», т. е. своеобразным вариантом пиктографического письма.

В связи с классовым расслоением общества появляется неравное воспитание для детей разных социальных слоев. Так, согласно свидетельствам летописи в X веке в княжеских домах появляются специальные лица для воспитания и обучения княжеских детей, в том числе и военному искусству.

**Воспитание, частное обучение и школы в Киевском государстве.** В VI—VIII веках в древнеславянском обществе создались необходимые предпосылки для оформления раннефеодальных отношений, и на рубеже VIII—IX веков возникло крупнейшее в Европе раннефеодальное государство — Русь с центром в Киеве, которое просуществовало до наступления периода феодальной раздробленности и монголо-татарского завоевания.

Создание мощного политического союза, объединившего под властью киевских князей многочисленные племена, расселившиеся на огромной территории от Карпатских гор до Урала и от Черного до Белого моря, создало благоприятные условия для развития в Киевском государстве высокой культуры, просвещения, новых форм воспитания и обучения.

Процессу укрепления классовых отношений и феодализации Руси способствовало осуществленное киевскими князьями в 988 году крещение населения. *Христианство*, воспринятое из Византии и превращенное в государственную религию, явилось важнейшим идеологическим средством утверждения феодального строя.

Огромное значение для развития культуры и просвещения имело дальнейшее укрепление тесных связей с Византией, которая была наследницей античной культуры. Усвоение новой культуры проходило на Руси творческим путем на основе сложившихся древнеславянских традиций и с учетом запросов своего времени.

В своих политических целях княжеская власть стремилась к тому, чтобы создать национальную церковь, независимую от византийского духовенства. Поэтому князья стали энергично действовать в области подготовки духовенства. Государству требовались грамотные люди и для сферы управления.

Для дальнейшего развития древнерусской культуры и просвещения важное значение имело введение усовершенствованной *азбуки* (кириллицы), созданной на основе буквенно-звукового греческого алфавита с учетом фонетической системы древнеславянского языка. Близость новой азбуки к речи восточных славян способствовала усилению языковой общности единой древнерусской народности и развитию литературы и языка. Все это имело огромное педагогическое значение, позволяло организовать обучение грамоте на родном языке, использовать в воспитании детей произведения устного народного творчества, обеспечить распространение грамотности и в демократических слоях населения.

**Первые школы.** Летопись под 988 годом указывает, что князь Владимир после крещения киевлян начал строить церкви, назначать священников, собирать детей знатных лиц (главным

образом из среды дружинников) и «даяти нача на учение книжное». Под 1028 годом летопись отмечает, что князь Ярослав в Новгороде «собра от старост и поповых детей 300 учити книгам». Смоленский князь Роман Ростиславович организовал ряд школ. Галицкий князь Ярослав Осмомысл (XIII век) заводил училища и предписывал монахам обучать детей в монастырях.

В конце XI века в одном из женских монастырей Киева было создано женское училище, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу. В Суздале в XIII веке также было учреждено женское училище. На основании этих и других данных можно считать, что в Киевском государстве в X—XIII веках при церквях и монастырях учреждались *училища* для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых государству.

При дворе князя Ярослава Мудрого существовала повышенная школа, где получили серьезное образование, прошли «книжное учение» многие деятели культуры того времени: писатели, летописцы, переводчики и переписчики книг, проповедники и образованные «книжники».

Известна повышенная школа, организованная в Киево-Печерском монастыре для «книжного учения» монахов. Из этой школы вышло несколько десятков представителей высшего духовенства.

Дети простых людей воспитывались в *семье*. Их учили сельскохозяйственному труду, домашним работам. Детей отдавали к мастерам учиться какому-либо ремеслу; некоторых наряду с ремеслом обучали чтению, письму и церковному пению «мастера грамоты» из духовенства. Так, в былине о новгородском молодце Василии Буслаеве говорится, что его мать

Дала его учить грамоте,  
грамота ему в наук пошла;  
посадила его пером писать,  
письмо Василию в наук пошло;  
отдала она петью его учить —  
петье Василию в наук пошло.

**Другие** былины также свидетельствуют о грамотности богатырей, **которые**, по-видимому, чаще обучались у «мастеров грамоты».

**Памятники педагогической литературы XI—XIII веков. «Поучение князя Владимира Мономаха детям».** В Киевском государстве в XI—XII веках появился ряд рукописных сборников, переводных и оригинальных, среди которых имелись тексты и высказывания педагогического содержания.

В сборниках под названиями «Пчела», «Измарагд» (т. е. изумруд), «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст» (по прозвищу греческого церковного писателя и проповедника Иоанна Златоуста) содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, Аристотеля. В *«Изборнике» Святослава* помещен, например, серьезный математический трактат Аристотеля и оригинальное педагогическое сочинение киевлянина по методике чтения. В домонгольский период на Руси были созданы оригинальные

учебные руководства, как-то «Учение им же ведати человеку числам всех лет». Оно составлено Кириком Новгородцем и является выдающимся средневековым трактатом, обладающим высокими математическими и литературными достоинствами.

В знаменитой «Русской Правде» (XI век) — юридическом памятнике Киевской Руси — обнаружены математические задачи, представляющие в совокупности учебное пособие для приобретения навыков в вычислительной практике и хозяйственных расчетах. Они делались с помощью счетного устройства типа греческой абаки. На древнерусской абаке (прототипе позднейших счетов) мелкими предметами (например, вишневыми и сливовыми косточками) откладывались числа в уровнях, идущих параллельными рядами снизу вверх: на нижнем — единицы, среднем — десятки, затем — сотни и т. д.

В педагогической литературе того времени содержатся советы о воспитании у детей благочестия, о почитании родителей и старших, советы родителям, как обеспечить физический рост и здоровье, нравственное и умственное развитие детей, держать их в строгости, применять в случае непослушания телесные наказания, воспитывать строго, но и ласково.

Оригинальным педагогическим памятником XII века является «Поучение князя Владимира Мономаха детям». Умный государственный деятель Владимир Мономах давал своим детям советы как жить, призывал их любить родину, защищать ее от врагов, быть деятельными, трудолюбивыми, храбрыми. Он указывал на необходимость воспитывать в детях мужество, отвагу и в то же время быть гуманными, отзывчивыми к людям, быть защитниками сирот и вдов, не давать сильным губить человека, к старым быть почтительными, к сверстникам — приветливыми. Богу надо угождать не отшельничеством, не монашеством, не постом, а добрыми делами. Обращаясь к людям, Владимир Мономах советовал им учиться, ссылаясь на своего отца, который знал иностранные языки. Свои советы он давал всем, кто «примет в сердце свое грамо-тицу».

Просвещение и образование достигли в Киевском государстве высокого уровня благодаря усилиям *единой древнерусской народности*, распавшейся в период монголо-татарского завоевания на три самостоятельных народа: великорусов, украинцев, белорусов, сохранивших навечно воспоминание о прежнем единстве и всегда тяготевших к нему.

Осознание единства происхождения, исторической и культурной общности предопределило в значительной степени развитие у этих народов просвещения, школы и педагогической мысли в XIV—XVII веках.

#### **Просвещение и обучение на Руси в XIII—XV веках.**

Развитие культуры, так высоко стоявшей в Киевском государстве, в XIII—XIV веках затормозилось вследствие нараставшей феодальной раздробленности и монголо-татарского нашествия на

Русь. Горели осаждаемые захватчиками города и села, уничтожались многочисленные культурные ценности, в том числе рукописи сборников, поучений педагогического характера.

Однако даже в этих тяжелых условиях русская культура продолжала развиваться, в особенности в тех княжествах, которые или не подверглись нашествию, или не были сильно разорены. Такими прежде всего были обширная и богатая Новгородская земля, Тверское и Владимирское княжества и начавшее постепенно крепнуть и возвышаться Московское княжество.

Новгород был экономически сильным и политически самостоятельным торговым городом. В нем была широко развита переписка книг и насчитывалось много *книжных писцов*. Не только представители духовенства, но и светские люди нанимали писцов для переписывания книг. Профессия «книжник» была зарегистрирована в писцовых книгах как одна из многочисленных профессий новгородских ремесленников. Подготовку эти «книжники» получали, как правило, в своих семьях: молодежь обучали отцы — профессиональные писцы. Изредка в такую семью «на учење» допускались за плату и посторонние.

Рукописные книги находили сбыт не только в богатых боярских домах, но и у простого люда, что свидетельствовало о широком распространении грамотности. Новгородские и псковские писцы любили делать всяческие приписки от себя к тексту. Мастера и мастерицы ставили свои подписи на ремесленных изделиях.

Археологические раскопки, проведенные в Новгороде, обнаружили большое число написанных на бересте грамот, писем и других документов, относящихся к XII—XV векам. Большинство из найденных грамот — частная переписка рядовых новгородских граждан. Письма процарапаны на бересте костяной острой палочкой — «писалом». Эти письма — убедительное подтверждение значительного распространения грамотности в городах и селениях Новгородской земли, и притом не только среди мужчин, но и среди женщин. Позже *берестяные грамоты* были обнаружены и в других городах Руси: Пскове, Рязани, Смоленске.

Археологами найдено несколько берестяных грамот, написанных новгородским мальчиком Онфимом. Собрание грамот школьника Онфима (списывание текста, диктанты, неотправленное письмо к сверстнику и др.) позволяют достаточно отчетливо представить сложившуюся методику обучения письму, чтению и счету.

Здесь же, в Новгороде, была найдена деревянная *азбука* — дощечка с нацарапанными на одной ее стороне 36 буквами древнерусского алфавита. Такие азбуки изготовлялись ремесленниками и продавались по доступной цене.

Обучение письму начиналось с нацарапывания на вощеной дощечке «писалом» элементов букв-палочек, перекладин, овалов и затем уже букв. На грамотах школьника Онфима видно, как переходили к написанию слогов и соединению слогов в слова и затем в предложения. После приобретения навыков письма на дощечках

переходили к письму на бересте. Несколько «берестянок» сшивалось в «тетради».

Обучение детей чтению проводилось *буквослагательным методом*. Методика чтения книг получила отражение в вошедшее в известный «Изборник» Святослава (1076 г.) «Слово... о чьтѣи книгѣ»; при обучении чтению и письму широко использовались произведения устного народного творчества: пословицы, поговорки и загадки.

При овладении счетом начинали со счета на пальцах, затем изучалась *буквенная символика*, обозначающая у славян цифры. Многие из найденных берестяных грамот представляют собой упражнения в написании цифр.

До нашего времени дошли рукописи наиболее древних азбучников, словарей энциклопедического типа, составленных в Новгороде в XV веке. Один из них содержит толкование 350 встречающихся в писаниях слов, взятых из греческого, болгарского и других языков. Эти словари дают основание полагать, что имелось значительное число читателей, нуждавшихся в подобного рода справочниках при самостоятельном чтении книг.

Новгород был центром так называемых «еретических» движений. В те времена политические движения представляли собой большей частью и богословские «ереси». Характерной чертой новгородских «еретиков» была их высокая грамотность. В собраниях рукописных книг новгородских еретиков имелись сочинения по астрономии, естествознанию и даже по философско-богословским вопросам, что свидетельствовало о большой начитанности их владельцев.

**«Мастера грамоты».** В XIII—XIV веках при монастырях и некоторых церквях существовали школы грамоты. Так, сохранилась миниатюра, изображающая школу в Троице-Сергиевском монастыре. Но ни князья, ни церковь не открывали достаточного количества школ, не удовлетворяли растущей потребности в подготовке грамотных людей, и народные массы пользовались для этого услугами «мастеров грамоты».

*Мастера грамоты* появились еще в Киевском государстве в XII веке. У себя «в жильѣ» или «на стороне», в домах родителей, они за плату обучали детей чтению, письму и счету. В XIII—XIV веках обучение у «мастеров грамоты» стало более частым явлением. Группы мальчиков, обучающихся у одного «мастера грамоты», стали многочисленнее (8—12 человек), т. е. составляли • уже настоящую школу.

«Мастерами грамоты» были дьячки и «мирские» люди, занимавшиеся обучением детей в качестве дополнительной (например, к какому-либо ремеслу) или даже основной профессии. У некоторых «мастеров грамоты» профессией было, как сказано в одном «житии», «книги писати и учити ученики грамотные хитрости». Небольшое количество «мастеров грамоты» было, так сказать, повышенного типа. Они обучали отдельных учеников (вероятно, из бо-

лее зажиточных семей) не только чтению и письму, но и «словесным наукам» и даже математике.

Церковь, стремившаяся монополизировать в своих руках просвещение и воспитание, хотя и была вынуждена пользоваться услугами «мастеров грамоты», в целом относилась к их деятельности отрицательно, так как эти светские учителя нередко находились в оппозиции к ортодоксальному православию, что выяснилось в период «еретических» выступлений в Новгороде, Пскове, Москве (XVI век).

**Просвещение, школа и педагогическая мысль в Русском государстве в XV—XVI веках.** В XV—XVI веках на огромной территории, занятой обособленными русскими княжествами, шел процесс образования единого централизованного Русского государства. В это время происходит развитие товарно-денежных отношений, ремесла и промыслов, рост городов, культуры и просвещения. Одновременно усиленными темпами идет закрепощение крестьянства.

Во главе северо-восточных земель становится Московское княжество, которое объединяет народ на борьбу с монголо-татарским игом. Эта борьба закончилась полной победой русского войска над ханами в 1380 году.

Борьба за освобождение страны от иноземных захватчиков и создание единого Русского государства сопровождалась образованием единой великорусской народности, что активно способствовало росту культуры и просвещения.

Наряду с деятельностью монастырей и княжеских властей по созданию в Москве и других княжествах книгохранилищ, переписке книг и открытию школ, заметно оживляется частная педагогическая практика светских «мастеров грамоты». Деятельность некоторых учителей из простого народа отличалась по своему содержанию от просвещения, насаждаемого церковью, большим свободомыслием, гуманизмом и рационализмом, характерными для еретических движений.

В среде таких «вольнодумцев» создаются в это время оппозиционные произведения гуманистического характера.

Так, в конце XV века член московского еретического кружка Федор Курцын создал гуманистическое произведение «*Написание о грамоте*», в котором сформулировал ряд весьма интересных демократических идей антифеодального и антицерковного содержания.

Он выступил против слепого подчинения требованиям религиозных догм и выполнения церковных обрядов. Автор призывал к «самовластью души» и свободе разума и утверждал, что путь к этому — сознательное, а не догматическое изучение знаний. Процесс овладения грамотой и знаниями представляет собой не механическое усвоение содержания книг, а свободную деятельность! «Грамота есть самовластие». Она результат деятельности свободной души, свободной воли, свободного разума.

Обладая «самовластием души», человек способен к всестороннему совершенствованию своих нравственных и умственных сил, к познанию окружающего мира и самого бога. Подобные идеи, содержащиеся в еретической литературе, созданной в XIV—XVI веках в Новгороде и Москве, были созвучны тем, которые развивались в это время в гуманистической литературе Западной Европы.

Педагогические идеи в памятниках литературы XVI века. Крупнейшим памятником педагогической литературы XVI века является впервые напечатанная в 1574 году кирилловскими буквами славянская «Азбука» (букварь) первопечатника «москвитянина», как он себя называл, Ивана Федорова. Эта учебная книга, содержащая усовершенствованную систему обучения грамоте и элементарную грамматику, пронизана гуманными педагогическими идеями. Характерен в этом отношении мотив, избранный составителем в качестве заставок к текстам книги. Они графически изображают идею роста, развития растения с листьями, цветами и плодами, символизируя радостный процесс развития и воспитания детей, который должен быть окрашен положительными эмоциями учителей и учеников.

Давая во второй части своего учебного пособия, после азбуки и грамматики, тексты для закрепления и развития навыков письма и чтения, автор помещает не только молитвы и религиозные наставления. Он подбирает различные изречения, в которых просит воспитывать детей «в милости, в благоразумии, в кротости, в долготерпении, приемлюще друг друга и прощение дарующе».

Идеи И. Федорова, его система обучения использовались затем в других русских учебных книгах — букварях и азбуках.

К XVI веку относится также сборник наставлений относительно быта, хозяйствования и воспитания детей в семье — «Домострой», который учил, как «в правде жить и в кривде не жить», и содержал советы относительно домашнего «устройства». Ряд глав «Домостроя» («Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе божий», «Како дети учити и страхом спасти» и др.) целиком посвящен вопросам воспитания детей.

«Домострой» требует воспитания детей в «страхе божиим», выполнении религиозных обрядов, беспрекословного повиновения старшим, говорит о суровой дисциплине, советует применять телесные наказания. Но наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывает родителей любить детей, заботиться об их нормальном росте и развитии, требует воспитания в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности, «вежества» (т. е. вежливого обращения).

Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI—XVII веках. Украина и Белоруссия находились в XVI и первой половине XVII века под властью Польско-Литовского государ-

ства. Польские паны угнетали украинский и белорусский народы, стремились при помощи иезуитов ополячить их и сделать католиками. Значительная часть крупных землевладельцев Украины и Белоруссии поддалась процессу ассимиляции: она заимствовала польский язык и культуру, переходила в католичество, отдавала своих детей в польские учебные заведения. По-иному отнеслись к попыткам национально-культурного порабощения народные массы, ремесленники, торговцы, а также запорожское казачество, низшее духовенство, мелкопоместное дворянство. Они вели борьбу против польско-католического гнета, создавали особые религиозно-национальные организации — *братства*, в которых дела решались по демократическому принципу (общим собранием, большинством голосов и т. п.), создавали *братские школы*, противостоявшие польским католическим школам и явившиеся одним из средств борьбы с национальным и религиозным угнетением.

Первой украинской братской школой была *Львовская*, возникшая в 1586 году. Тогда же был составлен устав этой школы, замечательный педагогический документ, заимствованный другими братскими школами Украины и Белоруссии. В ближайшие десятилетия возникли Виленская, Брестская, Могилевская, Луцкая, Киевская и многие другие братские школы в городах Украины и Белоруссии.

Дошедшие до нас уставы Львовской и Луцкой школ (последний с очень небольшими изменениями повторяет львовский устав) рисуют следующую демократическую организацию братских школ. Ректор и учителя братской школы избирались общим собранием братства. Кроме того, братство избирало двух попечителей — общественных наблюдателей за школой. Устав указывал, что каждый член братства имеет право посещать школу с целью ознакомления с ее работой.

Отдавая детей в школу, отец составлял с ректором договор, в котором указывалось, чему должна учить ребенка школа, и определялись обязанности родителей по отношению к школе (не брать детей до окончания курса, не мешать аккуратному посещению детьми школы и пр.). Устав подробно определял качества, которыми должны обладать учителя. Учитель должен быть «благочестив, рассудителен, смиренно мудр, кроток, воздержлив, не пьяница, не блудлив, не лихоимец, не гневлив, не завистлив, не смехтворец, не сквернослов, не чародей, не басносказатель, не способник ересей». К детям он должен относиться строго, но с любовью. Наряду с нравственным воспитанием он должен также заботиться о здоровье учащихся, проводить физическое воспитание детей с использованием игр, состязаний и п-р.

В школу принимались дети всех сословий, без различия их социального и материального положения. Сироты содержались на полном иждивении братства. В уставе предъявлялись демократические требования к учителям братских школ: «Учитель должен и учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих, и тех, которые ходят по улицам, прося пропита-

ния. Учить их, сколько кто по силам научиться может, только не старательнее об одних, нежели о других».

Дети должны были приходиться в школу ранним утром; пропуски занятий и опоздания не допускались. В случае отсутствия кого-либо из учеников в школе учитель обязан был навестить справку на дому ученика, почему он не пришел на занятия. Утром ученики показывали учителю выполненные дома письменные работы и опрашивались учителем устно. Затем шли классные занятия. После обеденного перерыва учитель задавал уроки на дом. В субботу повторялось все пройденное за неделю.

На первом месте в братских школах стояло обучение славянскому языку. Учителями братских школ в XVI и начале XVII века было составлено несколько печатных славянских грамматик, как-то: «Грамматика доброглаголивого эллинословенского языка», изданная Львовским братством в 1591 году; «Грамматика словенского языка», составленная в 1596 году учителем братских школ Лаврентием Зизанием (издана в Вильне); «Грамматика словенская», составленная Мелетием Смотрицким (учителем Киевской братской школы), изданная в 1619 году и затем переизданная в 1648 году в Москве.

Преподавались также греческий и латинский языки, грамматика, риторика, диалектика (т. е. гуманитарный цикл наук того времени, так называемый тривиум) и некоторые элементы квадривиума (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Полный курс всех этих наук преподавался лишь в братских школах наиболее крупных городов: Львова, Луцка, Могилева, Вильно, Киева; в остальных братских школах, по-видимому, курс обучения заключался в изучении славянского, греческого и латинского языков, риторики и пения. В учебных занятиях братских школ имелись элементы классно-урочной системы, использовалось народное творчество. В них было много нового, ценного: демократический характер школы, большой охват детей обучением, ценные дидактические правила.

Многие демократические черты братских школ Украины, являвшихся передовыми школами своего времени, созвучны прогрессивным принципам Коменского.

Братские школы, воспитывая детей в духе борьбы против польских панов и иезуитов, угнетавших Украину и Белоруссию, сыграли большую роль в борьбе за воссоединение их с Россией в 1654 году.

**Киевская академия.** Школа Киевского богоявленского братства, открытая в 1615 году, превратилась в 1632 году в первое в России *высшее учебное заведение* — Киево-братскую коллегию, получившую затем права академии.

Во главе Киево-братской школы стояли ректоры, обладавшие солидным образованием, авторы ряда литературных произведений. Таков был, например, ректор Львовской школы Иов Борецкий,

впоследствии киевский митрополит, большой сторонник воссоединения Украины с Россией.

Польские короли, под властью которых находился Киев, отказывали этой школе в правах академии, хотя фактически ее курс равнялся обычному курсу польской академии того времени. Права и титул академии ей были предоставлены лишь Петром I.

В академии было 8 классов, они разделялись на отделения: младшие — 4 класса, средние — 2 класса и старшие — 2 класса. Продолжительность обучения доходила до 12 лет. В младшем отделении преподавались славянский, греческий, латинский и польский языки (чтение, письмо, грамматика), молитвы, катехизис, арифметика, музыка, пение; в средних классах — поэзия (пиитика) и риторика; в старших — философия, а с конца XVII века — богословие. В академию принимались лица различных сословий, причем детей духовенства было значительно меньше, чем учащихся других сословий.

Киевская академия была крупным культурным центром, она оказала большое влияние на развитие просвещения в России.

Под ее влиянием возникли позже коллегииумы в Харькове и Чернигове. Она дала ряд деятелей в области просвещения (Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий и др.), которые были организаторами греко-латинских школ в Москве во второй половине XVII века. По образцу Киевской академии возникла в Москве в 1687 году Славяно-греко-латинская академия. В своей борьбе со старорусским духовенством, противодействовавшим проводимым реформам, Петр I опирался на воспитанников и преподавателей академии (Феофан Прокопович, Стефан Яворский и др.). Большинство ректоров и префектов Славяно-греко-латинской академии и духовных семинарий в XVIII веке тоже были выходцами из Киевской академии. В ней же получили образование некоторые первые профессора Московского университета.

После открытия Харьковского университета в 1805 году Киевская академия перестала играть роль культурного центра Южной России, а в 1819 году была реорганизована в духовную академию.

**Рост просвещения в Русском государстве в XVII веке. Начальные и греко-латинские школы.** В начале XVII века русский народ отразил попытки иностранных интервентов лишить его самостоятельности. В борьбе с внешними врагами выросло национальное самосознание русского народа.

В XVII веке росло феодальное землевладение, были освоены обширные пространства; развивались ремесла и торговля, возникли крепостная мануфактура, единый всероссийский рынок; усилились торговые связи с Западной Европой. Сформировалась сословно-представительная монархия. Шла борьба народных масс против закрепощения, получившая отражение в еретических учениях.

Все эти обстоятельства определили большие сдвиги в развитии русской литературы, усилили потребность в просвещении и обус-

ловили развитие школы и педагогической мысли, особенно во второй половине XVII века.

Появляется много литературных произведений, в том числе ряд светских и сатирических повестей, биографий различных деятелей, а также много рукописных азбуковников и печатных букварей; развивается книгопечатание. Русские мореходы и землепроходцы делают на севере и востоке Азии ряд важных географических открытий. Происходит постепенный переход от славянского обозначения чисел к так называемой арабской цифровой системе, что имело большое значение для развития математических знаний и обучения математике.

XVII век, особенно вторая его половина, был в истории России периодом, подготовившим просветительные реформы начала XVIII века.

Число *начальных школ* при церквях и в монастырях, где обучали чтению и письму, возросло. Обучение чтению велось во второй половине XVII века по печатным букварям. Сначала заучивали азбуку со славянскими названиями букв: *аз, буки, веди, глагол, добро, есть, иже* и т. д. Затем ученики заучивали «двописьменные» открытые слоги, сочетая все согласные буквы алфавита в последовательном порядке со всеми гласными:

*ба, ва, га, да... ша, шл,*

*бе, ве, ге, де... ше, ще,*

*бя, вя, гя, дя...ця, ця.*

Далее следовали «троеписьменные» слоги:

*бра, ера, гра... и т. д.,*

*бре, ере, гре... и т. д.,*

причем требовалось сначала назвать каждую букву, а затем весь слог: *буки-аз — ба, веди-аз — ва я т. д.*

Процесс обучения чтению буквослагательным методом проводился на материале первых книг для чтения — часослова и псалтыри, сильно воздействовавших на эмоции детей. Обучение письму было сравнительно нетрудно, так как буквы славянской азбуки не имеют особого письменного начертания.

Кроме элементарных школ грамоты, в некоторых крупных городах и монастырях, по-видимому, открывали и школы повышенного типа, которые называли *грамматическими*. Но и домашнее обучение при помощи более квалифицированных «мастеров грамоты» тоже усложнилось.

Доказательством этого служит большое число азбуковников, где помещены курсы грамматики, как они были изложены греческим ученым Иоанном Дамаскиным и позже в грамматиках Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого. В рукописных азбуковниках, предназначенных для этих повышенных школ и домашнего обучения, кроме кратких курсов грамматики, помещались курсы арифметики, излагавшие четыре действия.

Во второй половине XVII века в Москве возникает одна за другой несколько *греко-латинских школ*. Так, в середине века боярином Ртищевым была открыта в Андреевском монастыре, в окрестностях Москвы на Воробьевых горах, греко-латинская школа, в которой обучали латинскому и греческому языкам, риторике и философии.

В 1653 году под руководством Епифания Славинецкого была открыта греческая школа в Чудовом монастыре. В середине 60-х годов Симеоном Полоцким в Спасском монастыре (в центре Москвы) была организована греко-латинская Заиконоспасская школа. В начале 80-х годов XVII века правительство открыло греческое училище при Московской типографии, число учащихся которого в середине 80-х годов дошло до 233. Существовали училища переводчиков с разных иностранных языков (польского, шведского, немецкого) и частное обучение переводу, особенно в Посольском приказе.

Большая часть школ открывалась не по инициативе церкви, а просвещенными людьми или правительством, иногда и при сопротивлении церкви.

Между сторонниками нового образования, выступавшими за приобщение к западноевропейской науке, и старорусским духовенством, поддерживаемым православными зарубежными патриархами, шла острая борьба из-за содержания образования во вновь открываемых школах. Консервативные церковники упорно возражали против латинского языка и элементов светской науки (грамматики, риторики, арифметики) и требовали, чтобы учащиеся, «не учася сим хитростям», ограничивались лишь чтением священного писания.

**Славяно-греко-латинская академия.** Мысль о создании в Москве академии по образцу Киевской возникла в конце 70-х годов XVII века. Инициатором создания такой академии был прибывший в Москву из Белоруссии известный писатель и педагог **Симеон Полоцкий**. Он в 1682 году составил «Привилею» (учредительную грамоту) академии, но она сначала не была утверждена царем.

По этому проекту в академию должны были приниматься только православные люди. Академия имела целью подготовку образованных людей, необходимых государству и церкви. Проектом намечалось преподавание «семи свободных наук» (т. е. грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, астрономии, музыки), богословия и «науки правосудия». Расширяя образовательные задачи академии, проект в то же время возлагал на нее задачи блюстительницы православных канонических законов и оплота борьбы с ересями и отступничеством от православия.

Патриарх и окружавшее его консервативное духовенство долго тормозило открытие академии, которое состоялось лишь в 1687 году. Основными преподавателями академии были два ученых греческих монаха — братья Ионикий и Софроний Лихуды, докто-

ра наук Падуанского университета. Они подбирали учителей, вели сами в старших классах академии риторику и философию, составляли на греческом и латинском языках учебники грамматики, пиитики и риторики православного содержания.

Старорусское духовенство, недовольное их новшествами, добилось устранения Лихудов из академии и заточения их в один из провинциальных монастырей. Лишь через пять лет им позволено было переселиться в Новгород, где они открыли славяно-греко-латинское училище по образцу Московской академии и стали преподавать в нем. Это училище послужило в начале XVIII века рассадником грамматических школ в различных городах Новгородской епархии.

Славяно-греко-латинская академия готовила не только духовенство, но и учащихся для медико-хирургических школ, многие из которых затем стали студентами университета, открытого в 1725 году при Академии наук. В Славяно-греко-латинской академии обучались М. В. Ломоносов, известный писатель А. Д. Кантемир, архитектор В. И. Баженов и другие известные деятели культуры, науки и просвещения XVIII века.

С открытием в 1755 году Московского университета академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского характера и превратилась в духовную академию. В начале XIX века она была переведена в Троице-Сергиевскую лавру.

**Учебные книги XVII века.** Среди первых книг, напечатанных в Москве в XVI и первой половине XVII века, было много учебных книг. Печатные книги были в то время очень дороги и редки. Для обучения в школах и в домашнем обучении употреблялись *рукописные азбуковники*. Часть этих азбуковников, представляла собой учебные пособия, в которых помещался букварь, краткие сведения по грамматике, по арифметике, религиозно-нравственные поучения. В некоторых азбуковниках имелись первоначальные сведения по греческому языку, а также краткие статьи по природоведению («О громах и молнии», «О четырех временах года» и др., описания некоторых животных и т. п.) и по истории («О Иулии Кесаре», «О взятии Царьграда», «О сожжении Яна Гуса», «О возникновении Русского государства», «Об убиении Бориса и Глеба» и др.). Эти азбуковники, вероятно, использовались в качестве учебных пособий при грамматическом обучении в школах повышенного типа и в процессе дальнейшего обучения.

Другим видом рукописных азбуковников были *словари* энциклопедического типа, содержавшие толкование «неудоборазумемых речей», т. е. непонятных слов.

Азбуковники-словари энциклопедического типа употреблялись как справочники при чтении книг взрослыми читателями и в школьном обучении (в школах повышенного типа).

Книга *«Гражданство обычаев детских»* была написана во вто-

рой половине XVII века и распространилась во многих рукописных списках. Это был творческий перевод произведения Эразма Роттердамского о нравственном воспитании, составленный, по-видимому, Епифанием Славинецким, прогрессивным деятелем просвещения того времени.

В этом сборнике «благородных обычаев детских», изложенных в 164 вопросах-ответах, даются подробные указания детям, как прилично держать себя (поза, жесты, мимика, одежда и пр.), как вести себя дома и в гостях за столом, при встрече с кем-либо, в играх с детьми, правила поведения в школе и т. п.

«Гражданство обычаев детских» — замечательное педагогическое произведение. В нем говорится, что соблюдение детьми правил общежития является отражением их высоких внутренних качеств: благорасположения и уважения к людям, сдержанности, сознания чувства собственного достоинства и т. п.

#### **ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД РАЗЛОЖЕНИЯ ФЕОДАЛИЗМА И ЗАРОЖДЕНИЯ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИИ (XVIII — первая половина XIX века)**

#### **Глава 17. ПРОСВЕЩЕНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В XVIII ВЕКЕ**

##### **Реформы начала XVIII века в области просвещения.**

К XVIII веку Россия превратилась в обширное многонациональное феодально-абсолютистское государство.

Усиленно развивалось мануфактурное производство и особенно металлургическая промышленность. Международное значение страны значительно возросло и укрепилось. Но несмотря на значительные сдвиги, страна продолжала отставать от западноевропейских государств.

В интересах роста производительных сил и укрепления обороноспособности страны дворянское правительство Петра I осуществило различные реформы в области культуры, науки и техники. Эти реформы прежде всего способствовали возвышению дворянства. В армии, флоте и государственном аппарате все командные посты были закреплены за дворянами. Много было сделано и для усиления нарождающегося сословия купцов.

Для развития педагогики и школы большое значение имели такие просветительные реформы, как введение гражданского алфавита и возникновение периодической прессы, в частности издание первой газеты «Ведомости», выпуск светской оригинальной и переводной литературы, учреждение Академии наук. Крупнейшим событием культурной жизни России было открытие первых светских государственных школ.

*Школа математических и навигационных наук* была открыта в Москве в 1701 году. Это было первое реальное училище в Европе. Другое, открытое в 1708 году в Галле (Германия) реальное учебное заведение, называвшееся «Математическое, механическое и экономическое реальное училище», было частным, имело мало учеников (12 человек) и просуществовало всего несколько лет.

Московская школа, функционировавшая в течение первой половины XVIII века, была государственной, в ней обучалось ежегодно не менее 200, а иногда до 500 учащихся.

В учебный план школы входили математика (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия), астрономия, географические сведения и специальные науки: геодезия, мореплавание и другие светские науки. Являясь профессионально-техническим учебным заведением широкого профиля, школа выпускала специалистов разных профессий.

Сюда принимали учащихся, «добровольно хотящих, других же паче, со принуждением». В принудительном порядке зачислялись дворянские дети, не желавшие учиться вследствие косности, привычки к праздности, порождаемой у правящего сословия крепостным строем. Большое количество учащихся принадлежало к «низшим» сословиям (дети дьяков, подьячих, посадских и солдат), заинтересованным в получении образования и технической специальности.

Для работы в этой школе были приглашены из Англии профессор Форварсон и два преподавателя. Но в ней основным учителем был Леонтий Филиппович Магницкий (1669—1739), образованный математик и прекрасный педагог, отдавший школе все свои силы и способности.

Были созданы учебные пособия, среди которых особо важную роль играла книга Л. Ф. Магницкого «Арифметика, сиречь наука числительная» (1703).

В 1715 году морские классы школы математических и навигационных наук были переведены в Петербург, где на их основе открылась *Морская академия*.

В школе не было установлено определенных сроков обучения. По мере усвоения одной науки учащиеся в индивидуальном порядке переходили к изучению другой и, таким образом, выпускались из нее в разное время в зависимости от личных успехов, а иногда по требованию различных ведомств.

По окончании этой школы ее воспитанники направлялись в разные отрасли хозяйства, управления, культуры и науки, а некоторые учителями открываемых училищ. Дворянские дети могли продолжать образование в Морской академии, в которую иногда попадали из «низшего чина» люди, отличившиеся в Московской школе своими способностями и усердием. Многие питомцы школы принимали самое активное участие в экспедициях, организуемых Академией наук для изучения России.

**Специальные и общеобразовательные школы.** В период царствования Петра I были открыты *артиллерийские школы* в Петербурге, Москве и других крупных городах,  *навигацкие школы* — в портовых городах, а также *хирургическая, инженерная и «разноязычная»* школы в Москве.

В начале XVIII века были созданы первые металлургические заводы по разработке уральской руды, которым нужны были специалисты горнорудного дела.

В 1721 году на Урале создается первая *горнозаводская школа* под руководством русского ученого и государственного деятеля В. Н. Татищева, который в то время управлял уральскими горными заводами. Позже при всех уральских государственных заводах были открыты *арифметические школы*, на некоторых — горнозаводские школы, в Екатеринбурге — Центральная школа, руководившая всеми арифметическими и горнозаводскими школами Урала. Эти школы умело сочетали общеобразовательную и специальную подготовку учащихся.

В начале XVIII века была сделана попытка создать государственные общеобразовательные школы. В 1714 году был разослан указ по всем церковным епархиям об открытии *цифирных училищ* для обучения грамоте, письму и арифметике, а также элементарным сведениям по алгебре, геометрии и тригонометрии. В 1718 году было открыто 42 цифирных училища, в них, так же как и в школе математических и навигацких наук, зачислялись не только добровольно, но и принудительно дети всех сословий, за исключением крепостных крестьян.

Наряду с организацией светских школ была проведена реформа духовного образования; созданы *начальные архиерейские школы* и *духовные семинарии*, имевшие довольно широкую общеобразовательную программу. В них обучались иногда и дети податного населения. Крепостное крестьянство было лишено возможности получать образование в государственных школах. Только редкие одиночки из народа учились у дьячков и домашних учителей церковной грамоте.

При всей своей классовой ограниченности реформы оказали большое влияние на развитие просвещения и школы.

В 1725 году, уже после смерти Петра I, в Петербурге была открыта *Академия наук*. Еще при его жизни, в 1724 году, был опубликован Устав Академии, приглашены из Западной Европы крупные ученые, заказано оборудование, проведены другие мероприятия по организации Академии. При Академии были открыты *университет* и *гимназия*, в которых иностранные ученые должны были готовить русских ученых и специалистов.

В Академии наук не было представлено богословие, и вся ее работа носила светский характер. В ее стенах совместно трудились крупнейшие иностранные ученые (Эйлер, братья Бернулли, Гмелин, Паллас и др.) и русские люди, получившие теперь возможность проявить себя в области научного исследования. Это были главным образом выходцы из демократических слоев населе-



ния. Первое место среди них по праву принадлежит М. В. Ломоносову,

**М. В. Ломоносов и его значение для развития русской педагогики и школы.** Изумительная разносторонняя деятельность великого сына русского народа М. В. Ломоносова вдохновлялась его страстным патриотическим стремлением сделать свою любимую родину могучей, богатей и просвещенной.

Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765), сын крестьянина-помора, учился сначала у себя в селе близ Холмогор у домашних учителей по учебникам Смотрицкого и Магницкого. Девятнадцати лет он

пешком пришел в Москву и, скрыв свое крестьянское происхождение, поступил в Славяно-греко-латинскую академию, откуда был командирован как один из лучших учеников в академическую гимназию в Петербург. В 1736 году был направлен для продолжения образования за границу, где учился у крупнейших ученых.

В 1741 году Ломоносов становится адъюнктом Петербургской Академии наук, затем в 1745 году — профессором химии, а в дальнейшем — академиком. Его деятельность была исключительно разносторонней и эффективной; он создал ряд новых отраслей науки. «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения... Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец—он все испытал и все проник», — писал А. С. Пушкин. Ломоносов явился создателем русской классической философии, основоположником философского материализма, научного естествознания. Он открыл всеобщий закон природы — закон сохранения материи и движения, который лежит в основе естествознания. С именем Ломоносова связано создание русской грамматики и формирование в России литературного языка, что имело огромное значение для дальнейшего развития литературы, поэзии, искусства. Ломоносов обогатил лексику русского языка научными терминами, первый из академиков читал лекции по физике и писал научные труды на русском языке.

Ломоносов вел непримиримую борьбу с теми реакционными учеными, которые тормозили развитие русской науки и подготовку «ученых россиян», пользуясь поддержкой придворных невежд, действовавших в корыстных целях. Он с возмущением говорил о

том, что крестьянам закрывают доступ в учебные заведения, всемерно добивался организации в России бессловной школы.

В патриотической борьбе Ломоносова за развитие русской науки большое место занимала его педагогическая деятельность в университете и гимназии при Академии наук.

Возглавляя с 1758 года эти учебные заведения, Ломоносов определил общие правила работы гимназии и университета, разработал учебный план гимназии и распорядок учебной работы университета, установил принципы и методы обучения в этих учебных заведениях. В составленном им в 1758 году *«Регламенте академической гимназии»* Ломоносов отстаивал мысль об общеобразовательном и бессловном характере средней школы.

Для гимназии и университета он создал ряд учебников. В 1748 году им была написана *«Риторика»*, в 1755 году — *«Российская грамматика»*, которые в течение 50 лет были лучшими учебными руководствами русской общеобразовательной школы. В них нашло свое применение передовое учение Ломоносова о языке и литературе, в которых, по его мнению, отражаются реальные отношения действительности. Ломоносов написал книгу по истории. В переведенном им учебнике *«Экспериментальная физика»* явления природы объяснялись в духе философского материализма. В этой книге впервые было дано не догматическое изложение физических законов, а описание физических опытов, подводящих учащихся к пониманию законов физики.

Ломоносов принял самое активное участие в создании Московского университета.

#### **Закрывать сословно-дворянские учебные заведения.**

Мероприятия государства в области экономики, политики и культуры, осуществленные в XVIII веке, способствовали возвышению дворянства. Дворянство превращается в правящее сословие, оно пользуется большими привилегиями. Для дворян начиная с 1731 года создаются особые военные школы — *кадетские корпуса*, в которых дворянские дети готовились к военной службе в офицерских чинах.

Первая закрытая сословно-дворянская школа — *Сухопутный шляхетский корпус* — была открыта в 1731 году в Петербурге. По его образцу строились все кадетские корпуса. В этих школах наряду со специальной военной подготовкой дети дворян получали широкое общее образование и «светское» воспитание.

В кадетском корпусе было четыре класса. В каждом из них обучение продолжалось от двух до четырех лет. Общий срок обучения составлял в среднем 10—12 лет. Счет классам велся в обратном порядке, т. е. первый класс считался четвертым, а выпускной — первым.

В первых двух классах (четвертом и третьем) изучались общеобразовательные предметы: словесность, математика, история и география, а в старших классах — специальные. Кроме того, в корпусе уделялось большое внимание верховой езде, фехтованию.

танцам и музыке, выработке у дворянских детей хороших манер, умения вести себя в «высшем обществе», в «свете».

Определение будущей профессии производилось не в принудительном порядке, как это имело место в государственных школах, открытых при Петре I, а в зависимости от склонностей и желаний самих воспитанников, которые могли специализироваться в области гражданской или военной службы.

Создавая для своих детей закрытые учебные заведения, дворяне использовали достижения современной педагогики. Обращалось большое внимание на физическое и эстетическое воспитание учащихся, применялись гуманные методы обучения. При кадетском корпусе имелись хорошо составленная библиотека, свой театр, среди учащихся было широко развито стихотворное творчество, ими издавался журнал, проводились вечера, различные увеселения, прогулки и т. п.

В связи с усилением сословно-дворянской политики образование в этих школах приобретает к середине XVIII века ярко выраженный *сословный характер*.

В 1752 году Морская академия переименовывается в *Морской кадетский корпус* — замкнутую сословно-дворянскую школу. Существовавшие в Петербурге артиллерийская и инженерная школы превращаются в *Артиллерийский* и *Инженерный* дворянские корпуса.

В Петербурге и Москве открываются иностранные *пансионы* — частные воспитательно-образовательные заведения. В помещичьи усадьбы приглашаются из-за границы, особенно из Франции, воспитатели и гувернеры, обучающие дворянских детей французскому языку и светским манерам.

Для детей духовенства организуются *духовные школы*. Для низших слоев населения предназначаются особые школы; так, несколько уцелевших к тому времени цифирных училищ преобразуются в *гарнизонные школы*, где обучаются солдатские дети.

Сложившаяся в России к середине XVIII века *сословная система образования* отличалась следующими характерными чертами: каждое учебное заведение предназначалось для определенного сословия, программы школ для разных сословий были различными. В то время как дворянские школы процветали, школы для других сословий влачили жалкое существование.

**Московский университет и его влияние на развитие педагогики и школы.** Ко второй половине XVIII века появилась многочисленная *русская интеллигенция* — прогрессивные ученые, группировавшиеся вокруг М. В. Ломоносова. Как важнейшая проблема тогда выдвигалась задача создания центра отечественной науки, который готовил бы кадры ученых из «природных россиян». Ломоносов доказывал, что новый центр науки необходимо организовать в Москве, которая и после основания Петербурга продолжала оставаться экономическим, культурным и общественным центром русской жизни.

В апреле 1755 года при самом ближайшем участии М. В. Ломоносова был открыт в Москве университет в составе трех факультетов: юридического, философского и медицинского. В отличие от западноевропейских университетов он не имел богословского факультета. Структура и направление работы каждого факультета обеспечивали интересы развития наук природоведческих (особенно физики) и общественных (словесности и истории). На медицинском факультете должны были изучаться естественные науки «во всем их пространстве», а в состав философского факультета входили историко-филологические кафедры. Московский университет стал центром светского образования.

Забываясь о том, чтобы ученые могли заниматься научными исследованиями, М. В. Ломоносов предусмотрел создание при университете различных вспомогательных учреждений (физического кабинета, анатомического театра и т. д.).

При университете были открыты две гимназии. В соответствии с устоями самодержавно-крепостнического строя и сословными воззрениями дворянства на задачи и формы образования одна гимназия предназначалась для дворян и вторая — для разных чинов людей, кроме крепостных крестьян. Мечты гениального Ломоносова о разрешении крестьянам получать образование в университете не осуществились.

В гимназии изучались языки русский, латинский и один из иностранных, словесность, математика и история. Важно отметить, что среднее образование начиналось в университетской гимназии с изучения отечественного языка.

На основе опыта этой гимназии по инициативе профессоров Московского университета была открыта в 1758 году в Казани гимназия, готовившая к поступлению в университет. В течение 30 лет Московский университет обеспечивал эту гимназию преподавателями, учебниками, учебными пособиями и оборудованием. В 1804 году на базе этой гимназии был открыт *Казанский университет*, в который позднее поступил В. И. Ленин.

Велика заслуга М. В. Ломоносова в создании Московского университета и университетской гимназии, оставивших глубокий след в истории развития науки, просвещения и культуры в России.

При Московском университете работала школа известного русского архитектора Казакова, ставившая своей задачей подготовку зодчих и строителей из «природных россиян». Другой крупнейший русский архитектор, Баженов, сам окончивший Московский университет, тоже открыл школу, в которой обучались талантливые разночинцы и вольноотпущенники из крепостных.

Огромный вклад в дело русского просвещения в XVIII веке сделан профессорами и преподавателями Московского университета и гимназии. Например, профессора Аничков, Барсов, Двигубский и другие создавали учебники, воспитанниками московской гимназии и университета были профессора Афонин, Карамышев (защитившие диссертации у знаменитого естествоиспытателя

К. Линнея), профессора Перовщиков и Десницкий (защитившие диссертации у Адама Смита), писатели-просветители Фонвизин и Новиков и многие другие виднейшие деятели отечественной науки и просвещения.

Профессора и преподаватели университета, ученики и последователи Ломоносова много занимались вопросами воспитания. В своих речах на университетских актах эти ученые освещали важнейшие педагогические вопросы. Они занимались разработкой методики обучения и создали очень ценное оригинальное пособие, которое содержало указания, как обучать отдельным предметам (истории, математике и т.д.). Это пособие было издано в 1771 году на русском, латинском, немецком и французском языках под названием «Способ учения подготовляющегося к университету».

В 1779 году при университете была открыта первая *учительская семинария* в России, которая готовила учителей для Московской и Казанской гимназий, а также для пансионов.

При университете на протяжении второй половины XVIII века работало много различных литературных и научных обществ. Большую роль в развитии школьного обучения играло «Типографическое общество», в котором большую роль сыграл видный писатель-сатирик и просветитель-педагог Н. И. Новиков. Общество собирало пожертвования на организацию книжных лавок, местных типографий и библиотек в провинциальных городах, а также издавало много учебной литературы для школ и домашнего обучения.

В деятельности типографии при Московском университете и литературных обществ большое место занимали переводы лучших зарубежных педагогических трудов. Так, был переведен на русский язык учебник Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» и другие его произведения, трактат Локка «Мысли о воспитании», книга Руссо «Эмил, или О воспитании» (последняя была запрещена Екатериной II к продаже).

После крестьянской войны под водительством Пугачева правительство закрыло все общества Московского университета, некоторые деятели этих обществ были арестованы, заключены в крепость, а затем сосланы. Несмотря на все гонения, Московский университет и его прогрессивные деятели продолжали оказывать влияние на развитие культуры, просвещения, школы и педагогической мысли России.

**Педагогическая деятельность И. И. Бецкого.** Во второй половине XVIII века жестокая эксплуатация помещиками крепостных крестьян была доведена до крайних пределов. Усилилась классовая борьба между крестьянами и помещиками, вспыхнула грозная крестьянская война.

Екатерина II начала в 1762 году свое царствование с обещаний улучшить государственные законы и положения различных сословий. Она состояла в переписке с французскими просветителями, которых лицемерно приглашала участвовать в разработке

и осуществлении проектов организации народного образования, обещала улучшить воспитание и школы. Для этой цели был привлечен Иван Иванович Бецкой (1704—1795), который много лет провел во Франции, встречался с французскими просветителями, знакомился с учреждениями просветительного характера. В 1763 году в Москве по его инициативе открылся воспитательный дом с госпиталем для родильниц. Позже был создан Петербургский воспитательный дом и воспитательные дома в провинциальных городах.

И. И. Бецкой представил Екатерине доклад об общей реорганизации в России дела воспитания детей. Доклад был опубликован в 1764 году под названием *«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»* и получил силу закона. В нем говорилось о необходимости воспитать в России «новую породу людей» из всех сословий путем организации *«закрытых воспитательно-образовательных учреждений»*, в которых дети должны пребывать с 5—6 лет до 18-летнего возраста. Все это время они должны быть изолированы от окружающей жизни, чтобы не подвергаться «развращающему» влиянию простых людей.

Бецкой изменил постановку учебно-воспитательной работы в кадетских корпусах и гимназиях, удлинил в них сроки пребывания воспитанников, открыл новые воспитательно-образовательные учреждения для разных сословий, кроме крепостных крестьян, а именно: училище при Академии художеств и Коммерческое училище для мальчиков, Смольный институт благородных девиц в Петербурге для дворянок с отделением для девочек из мещан.

Бецкой, как все просветители XVIII века, очень высоко ставил роль воспитания в общественной жизни, говорил, что «корень всему злу и добру — воспитание». Он рассчитывал создать путем воспитания «новую породу людей» — образованных дворян, способных гуманно обращаться с крестьянами и справедливо управлять государством, а также разночинцев — «третий чин людей», которые занимались бы промышленностью, торговлей, ремеслом. Он также надеялся, что эти новые люди передадут привитые им взгляды и привычки своим детям, те в свою очередь — будущим поколениям, и так постепенно изменится нравственность и поступки людей, а следовательно, улучшится общество. Он предлагал провести общественные преобразования, но с обязательным сохранением в неприкосновенности крепостнического строя.

Бецкой считал главными средствами нравственного воспитания внушение «страха божия», изоляцию детей от окружающей среды, положительные примеры. Он предлагал в закрытых воспитательных учреждениях поддерживать в детях склонность к трудолюбию, создавать у них привычку избегать праздности, быть учтивыми, сострадательными к бедности и несчастью.

Бецкой придавал большое значение физическому воспитанию, главными средствами которого считал чистый воздух, а также «увеселение невинными забавами и играми». Касаясь вопросов умственного воспитания, он указывал, что процесс учения должен

быть приятным для детей, проводиться без принуждения, опираться на детские склонности, рекомендовал учить юношество «больше от смотрения и слышания, нежели от твержения уроков», предупреждал, что принуждение детей к учению может привести к притуплению детских способностей, категорически настаивал на запрещении физических наказаний. В «Генеральном плане Московского дома» говорилось по этому поводу: «Единажды навсегда ввести закон и строго утверждать — никогда и ни за что не бить детей».

Сторонник женского образования, Бецкой признавал важную роль женщин в деле воспитания детей, особенно раннего возраста, говорил о необходимости создания в обществе уважения к женщине, как матери и воспитательнице. Он сыграл большую роль в открытии первого женского воспитательно-образовательного учреждения — *Института благородных девиц* (Смольный институт). Однако во взглядах Бецкого отчетливо выступает печать классовая, дворянская ограниченности: в его требовании «вкоренить» в сердца детей «страх божий», в иллюзорной вере, что посредством воспитания можно улучшить крепостнический строй, в стремлении изолировать детей от окружающей действительности и организовать сословную систему воспитания, в которой каждому сословию доступны только определенные школы, а крепостные люди лишены возможности учиться.

Создание училищ в городах. Деятельность Ф. И. Янковича. Подъем экономического развития России, рост городов и увеличение городского населения, поставленная крепостниками после разгрома крестьянской войны задача усиления на местах государственного аппарата (повсеместное учреждение в 1775 году губерний) заставляли правительство заняться делом организации школ для непривилегированного городского населения.

В 1782 году была создана в Петербурге Комиссия народных училищ — правительственно-бюрократический орган, в который не были введены виднейшие деятели русской культуры того времени. Самым деятельным членом этой комиссии стал серб Федор Иванович Янкович (1741—1814), приглашенный из Австро-Венгрии по рекомендации австрийского императора. Янкович был крупным дидактом, последователем идей Коменского.

В 1786 году правительством был опубликован подготовленный комиссией «Устав народным училищам в Российской империи», согласно которому в городах разрешалось открывать *малые* (с двухлетним курсом) и *главные* (с пятилетним курсом обучения в составе четырех классов, последний класс был двухгодичным) *народные училища*.

В учебный план главных училищ включались следующие предметы: чтение, письмо, счет, краткий катехизис, священная история, чистописание, рисование, арифметика, история (всеобщая и русская), география, грамматика, геометрия, механика, физика, естественная история, архитектура.

При главных училищах рекомендовалось открывать библиотеки, а также учебные кабинеты, в которых должны быть наглядные пособия по естественной истории, математике, физике.

В уездных городах открывались малые училища, в которых изучались учебные предметы первых классов главных училищ.

Учебником для школьников считалась «Книга о должностях человека и гражданина», в которой объяснялись детям их обязанности по отношению к богу, царю, людям в духе самодержавно-крепостнической идеологии.

Материальное снабжение и руководство народными училищами было возложено на приказы общественного призрения, во главе которых стояли чиновники губернии, а не педагогическая администрация. Школы были отданы в ведение местных властей, которые не были заинтересованы в их развитии, не знали педагогики, видели в учителях мелких чиновников и третировали их.

К концу XVIII века в России открылось 315 малых и главных училищ с общим количеством учащихся около 20 000 человек; в них работало 790 учителей. Для такой огромной страны, как Россия, это число школ и учащихся было, конечно, крайне недостаточно.

Учебная работа во вновь созданных училищах проводилась на основе принципов и методов, разработанных Янковичем совместно с русскими учеными, принявшими активное участие в работе *Петербургского главного народного училища*. Оно было открыто в 1782 году и фактически выполняло роль учительской семинарии, подготавливавшей учителей для будущих народных училищ. Деятели Академии наук и Московского университета создали учебники по всем предметам, входившим в учебный план народных училищ. Был написан серьезный дидактический трактат *«Руководство учителям народных училищ»*. В этой книге давались указания по всем вопросам учебно-воспитательной работы школы, рекомендовалась классно-урочная организация учебной работы вместо индивидуальной системы обучения.

Рекомендовались такие методы:

*Совокупное, или коллективное, чтение.* В классе должна читаться учителем или вызванным им учеником учебная книга, которую имеют все ученики.

*Совокупное наставление,* т. е. объяснение учителем трудных мест учебной книги, читаемой в классе и изучаемой учащимися дома.

*Таблицы,* т. е. составление планов, тезисов, конспектирование текста учебника.



*Изображение начальными буквами.* Изображение на доске или в тетради определения или правила начальными буквами тех слов, которые составляли это правило. Это был мнемонический прием, облегчающий запоминание.

*Вопрошение*, т. е. опрос учащихся; при этом учителю рекомендовалось, опрашивая учеников, выяснять, поняли ли они его объяснения.

В «Руководстве» говорилось, что учитель должен обращаться не столько к памяти учащихся, сколько к их разуму, добиваться понимания, а не одного запоминания. Однако разработанные методы были рассчитаны все же главным образом на запоминание текста учебника. Над текстом в классе проводилась большая работа, облегчавшая усвоение учебника. В этом несомненная ценность рекомендованных приемов преподавания.

В народных училищах должны были проводиться два раза в год испытания: в середине учебного года — частные испытания учеников в присутствии учителей других классов, а в конце учебного года — публичные испытания в присутствии большого количества приглашенных лиц и гостей из дворянства, купечества, духовенства и чиновников города. Публичные испытания проводились в торжественной обстановке: учителя должны были говорить приветственные речи, в которых пропагандировалось значение науки и государственного обучения. Ученики декламировали стихи. Гости имели право задавать ученикам вопросы в соответствии с программой испытаний.

«Руководство учителям» считалось официальной дидактикой, учителям предписывалось строго выполнять все рекомендации этой книги, не отступая от них ни в чем.

Яркими представителями педагогической мысли России были во второй половине XVIII века выразители антикрепостнических настроений Г. С. Сковорода, Н.И.Новиков и выдающийся представитель русского революционного просветительства А. Н. Радищев.

**Педагогические взгляды Г. С. Сковороды.** Выдающийся украинский философ, демократ и просветитель Григорий Саввич Сковорода (1722—1794) был бесстрашным обличителем официальной религии и мертвой церковной схоластики. Хотя его мировоззрение в целом было идеалистическим, в его взглядах имелось много материалистических элементов, которые роднят его с М. В. Ломоносовым. Г. С. Сковорода полагал, что «природа является всему началом, что она безгранична в пространстве и времени, не имеет ни начала, ни конца».

Сковорода отрицал врожденные идеи, считал источником знаний окружающий мир. Он подверг резкой критике господствующие представления о воспитании. Одним из важнейших положений, которое он отстаивал, является утверждение о способности простого народа к самостоятельному педагогическому творчеству, о вреде механического заимствования чужеземных теорий.

В притче «*Благодарный Еродий*» он высмеивает стремление украинского дворянства механически подражать французам и немцам, рассказывает об обезьяне, которая дает своим детям особое,

не такое, как у простого народа, а «благородное» воспитание. Это воспитание осуществляется французскими учителями, обучающими мартышек говорить по-французски, петь, играть, танцевать, владеть светскими манерами, с тем чтобы они могли попасть в придворные к марокканскому владельцу.

В противовес мартышке, которая по-обезьяньи подражает вкусам и требованиям марокканских властелинов (т. е. русских дворян), Скворода выводит простого, по-настоящему благородного аиста Еродия. Воспитывая своих детей, он старается спасти их от спеси, праздности, безнравственности, эгоизма.

Скворода выступил, как и Руссо, с требованием природосообразного воспитания, однако не считал первобытное состояние людей идеальной формой общественной жизни, не идеализировал детской природы и не требовал удаления детей от общества на лоно природы. Его мысль о необходимости строить воспитание в соответствии с природными особенностями детей имела положительное социальное содержание. Он требовал, чтобы людей предназначали к той или иной деятельности в соответствии с их способностями и интересами, а не в зависимости от их социальной принадлежности и положения в обществе.

Скворода считал, что воспитатель должен руководить воспитанием, а природные задатки детей следует развивать путем упражнений и деятельности. В притче «Благодарный Еродий» аист говорит обезьяне: «Отец родил мне крыла, а я сам научился летать. Он вродил мне благое сердце, я же самовольно навикаю». Большое значение в деле нравственного совершенствования человека Скворода придавал трудовому воспитанию. Он выдвинул передовые дидактические требования, настаивал на том, чтобы ученики понимали изучаемый материал, самостоятельно его продумывали.

Скворода считал необходимым дать образование всем детям и был сторонником равного образования для мужчин и женщин.

**Педагогическая деятельность и взгляды Н. И. Новикова.** Известный просветитель-педагог второй половины XVIII века Николай Иванович Новиков (1744—1818) воспитывался в Московском университете, где формировалось его мировоззрение а затем развернулась просветительская деятельность.





Новиков возглавил общественное движение по организации независимых от царской власти народных училищ, направляя общественную инициативу на создание школ для непривилегированного населения. Он стремился помочь домашним учителям правильно поставить обучение детей и издал много учебной литературы: азбук, букварей, учебников по различным предметам. Новиков был создателем и редактором первого в России детского журнала *«Детское чтение для сердца и разума»*, издание которого затем передал известному историку и писателю Н. М. Карамзину. Об

этом журнале очень положительно впо следствие отзывался В. Г. Белинский. В своих сатирических журналах *«Трутень»*, *«Живописец»* и других изданиях Новиков помещал статьи на педагогические темы, привлекая общественное внимание к вопросам воспитания.

Вся просветительская деятельность Новикова была проникнута ненавистью к самодержавию, к крепостническому режиму и всем его порождениям, в том числе к крепостнической системе воспитания. Однако борьбу против рабства, деспотизма и произвола он вел с *просветительских позиций*. В просвещении Новиков видел главное средство разрешения социальных вопросов. *«Причина всех заблуждений человеческих есть невежество, а совершенства — знание»*, — говорил он.

Новиков призывал к нравственному совершенствованию людей, полагая, что они станут добродетельными, если будут просвещенными и образованными, стремился примирить науку с религией и видел в религиозном воспитании составную часть нравственного воспитания детей и юношества. Но Новиков не был защитником официальной религии и господствующей церкви. Он являлся поборником веротерпимости, критиковал православное духовенство, выдвигал антиклерикальные идеи, высказал предположение, что развитие мира совершается по своим естественным законам.

*Цель воспитания*, по его мнению, заключается в *формировании активной добродетельной личности*, направляющей свою деятельность на то, чтобы приносить пользу отечеству и своим согражданам.

Всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум, и Новиков настаивал на том, чтобы дать детям широкое и разностороннее *умственное образование*. Он считал,

что образование должно не только обогащать разум детей новыми знаниями, но и развивать их способность мыслить. «Разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтобы они мало-помалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного».

Руководствуясь идеей *народности воспитания*, которая занимает большое место во всей его педагогической системе, Новиков считал, что детям необходимо прежде всего изучить родной язык и словесность, историю и географию своей страны. В содержание обучения он включал «элементарные основания» как гуманитарных, так и точных наук, а также знания о природе.

Новиков считал, что детям надо изучать мир растений и животных, знакомиться с трудовой деятельностью людей и с трудовыми процессами. В то время как в дворянской России подрастающему поколению внушали презрение к простым людям, занятым физическим трудом, он открыто призывал воспитателей прививать детям *уважение к труженикам*. «Водите их в дома и житницы крестьянина, в рабочие дома художников и рукодельцев, показывайте им там, как обрабатываются многообразные богатства земли, как приготавливаются они к употреблению для пользы и удовольствия человека, научайте их знать главнейшие орудия, к тому употребляемые, и почитать надлежащим образом тем занимающихся».

В области нравственного воспитания Новиков сделал также много ценных предложений. Он считал необходимым любить и уважать детей, воспитывать их на положительных примерах, заставлять их вдумываться в мотивы своих поступков, постоянно упражняться в нравственных действиях.

Новиков решительно выступал против физических наказаний. Он указывал, что сознание детей следует обогатить правильными моральными представлениями и прежде всего «впечатлеть глубоко натуральное равенство человека», призывал развивать у детей любовь к людям вне зависимости от их состояния, религии, национальности, положения в обществе. Чтобы вызвать у детей сострадание и уважение к бедным и обездоленным, советовал «водить их в печальные, но поучительные жилища бедных, больных и умирающих», показывать им, как трудно достается хлеб больным и нуждающимся.

Очень важно воспитывать у детей любовь к правде и твердое намерение отстаивать истину, с ранних лет приучать детей к полезному труду.

В журнале «Прибавление к Московским ведомостям» Новиков напечатал замечательную статью *«О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия»*. Это важнейший педагогический труд своего времени, в котором рассматриваются вопросы физического, нравственного и умственного воспитания. Автор призывал в нем к разработке педагогики как теории воспитания, утверждал, что есть

уже «довольно материалов для сия науки, которую можно назвать педагогикой», стремился ознакомить широкий круг читателей его изданий, родителей и воспитателей с уже имеющимися в педагогике сведениями о том, как следует воспитывать детей. Деятельность и взгляды Новикова оказали большое влияние на формирование мировоззрения передовых людей России, в частности А. Н. Радищева.

**Выдающийся революционный просветитель А. Н. Радищев.** Крупнейшим представителем прогрессивной педагогической мысли России второй половины XVIII века является зачинатель русского революционного движения Александр Николаевич Радищев (1749—1802). В период усиления крепостничества, беспощадной эксплуатации народа он смело и мужественно встал на его защиту.

«Твердость в предприятиях, неутомимость в исполнении суть качества, отличающие народ российский... О народ, к величию и славе рожденный!» — восклицает Радищев. Он один из немногих передовых русских дворян поднялся в XVIII веке до понимания *необходимости революционной борьбы с самодержавием*. Революционер Радищев внимательно изучал опыт крестьянской войны под водительством Пугачева, разрабатывал теорию народной революции.

Веря в то, что народные массы сами изменят к лучшему общественный строй России, Радищев предвидел наступление того времени, когда не будет эксплуататоров и власть возьмут в свои руки трудящиеся. «Не мечта сие, — пророчески предсказывал он, — но взор пронизает густую завесу времени, от очей наших будущее скрывающую; я зрю сквозь целое столетие!»

Он опирался на научные открытия Ломоносова, перед которым преклонялся, считая его взгляды вершиной научной мысли XVIII века. Он развивал передовые положения русского философского материализма во взглядах на природу, происхождение человека и его сознания. Радищев признавал наличие внешнего мира, его материальность, познаваемость, а официальную церковную идеологию и масонские учения называл мистическими бреднями, напоминающими прежние времена схоластики.

Следует, однако, отметить, что в своем основном философском трактате «О человеке, о его смертности и бессмертии» Радищев все же колебался между утверждением церкви о бессмертии души и наукой, не признающей загробной жизни.

Историческая ограниченность взглядов Радищева, как и всех представителей материалистической философии XVIII века, сказалась в том, что он давал идеалистическое объяснение законов общественного развития. Однако, как уже указывалось выше, он поднялся до признания необходимости самой активной революционной борьбы за новый строй.

Педагогические взгляды А. Н. Радищева отражают сильные и слабые стороны его *материализма и революционно-просветитель-*

ских воззрений. Он рассматривал человека как материальное существо — часть природы. Выступая против религиозно-идеалистического взгляда на человека, Радищев говорил: «Мы не унижаем человека, находя сходственности в его сложении с другими тварями, показуя, что он в существенности следует одинаковым с ними законам...» Он указывал на связь между физическим и умственным развитием человека; по его словам, «развержение сил умственных в человеке следует во всем силам телесным».



Основной задачей воспитания Радищев считал формирование человека, обладающего гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего больше всего свое отечество. В отличие от многих современных ему мыслителей он полагал, что настоящим патриотом может быть только человек, способный активно бороться с самодержавием за благо угнетенного народа. Эти возвышенные мысли он изложил в своем замечательном сочинении *«Беседа о том, что есть сын Отечества»*.

В своем основном произведении *«Путешествие из Петербурга в Москву»* он рисовал тяжелую картину страданий, которым подвергают помещики крестьянских детей. «О солнце, — восклицал Радищев, — лучами щедрот своих озаряющее, призри на сих несчастных». Он указывал, что крепостнический строй препятствует духовному развитию крестьянских детей, глушит их природные способности, притупляет их сообразительность, требовал воспитания для всех детей вне зависимости от их сословного положения и считал, что одним «из величайших пунктов конституции государства является воспитание, как общественное, так и частное». Государство обязано позаботиться о том, чтобы подрастающие поколения получили надлежащее воспитание, которое бы помогло развить силы ребенка и сделать его настоящим патриотом, истинным сыном Отечества.

Радищев выступал против слепого подчинения детей воле родителей. Он указывал, что взаимоотношения родителей с детьми не их частное, а глубоко общественное дело. «Если отец в сыне своем видит своего раба, а власть свою ищет в законоположении, если сын почитает отца наследия ради, то какое благо из того обществу? Или еще один невольник в прибавок ко многим другим, или змея за пазухой...» Радищев считал, что отношения родителей к детям должны быть основаны на взаимном уважении,

любви, разумной требовательности; в этом одинаково заинтересованы все общество и каждый отдельный гражданин.

Большое место в воспитании «истинного сына Отечества» Радищев отводил процессу *овладения знаниями, умственному развитию*. Вместе со всеми передовыми людьми своего времени он решительно настаивал на том, чтобы отечественный язык стал языком науки и образования. В этом видел необходимое условие, обеспечивающее развитие в России науки, а также демократизацию просвещения. Он выдвигал обширную программу образования, в которую должны были входить знания об обществе и природе.

Радищев высоко оценивал взгляды французских просветителей, но в то же время подверг обстоятельной критике их теории о взаимоотношении человека с обществом. Возражая Руссо, который утверждал, что потеря человеком свободы и возникновение неравенства людей есть результат их общественного объединения, он указывал, что в первобытном состоянии люди были «неможны, слабы, расслаблены» и, только объединившись в общество, стали сильными. Радищев категорически заявлял: «Человек рожден для общежития...» «Да, человеки не разыдутся, как звери». Он считал человека существом социальным, которое развивается в обществе, черпает свои силы в общественном союзе, нуждается для своего формирования в общении с людьми.

Радищев критиковал индивидуалистическую концепцию воспитания Руссо, едко высмеивал его поклонников, указывал на несообразность их воспитательных средств и методов, «эмилеподобных представлений по лесам, лугам и нивам», возражал против идеализации детской природы. В то же время он призывал считаться с природными особенностями детей. «Признавая силу воспитания, мы силу природы не отъемлем, — писал он, — воспитание, от нее зависящее, или развержение сил останется во всей силе, но от человека зависит будет учение употреблению оных, чему способствовать будут всегда в разных степенях обстоятельства и все нас окружающее».

Главное в формировании человека, по Радищеву, не его природные данные, а обстоятельства жизни, все те социальные факторы, которые окружают человека.

Критикуя закрытые, изолированные от окружающей жизни воспитательно-образовательные учреждения, Радищев указывал на необходимость такой организации воспитания, которая помогала бы «наклонять человека к обществу». Он считал, что в условиях изолированного от общества воспитания нельзя сформировать человека с общественными стремлениями, интересами и наклонностями. В своих произведениях «Житие Федора Васильевича Ушакова», «Путешествие из Петербурга в Москву» он отмечал, что в формировании «истинных сынов Отечества» огромную роль играет их повседневное участие в борьбе с деспотизмом, насилием, несправедливостью.

Радищев стоял в ряду лучших мыслителей своего времени. Он

оказал несомненное влияние на зарубежную общественную мысль XVIII века. Бюст Радищева был выставлен в Париже в период французской буржуазной революции. Его «Путешествие из Петербурга в Москву» в рукописном виде распространялось среди деятелей французского Конвента. Эта книга была переведена в Лейпциге на немецкий язык.

Но особенно велико было влияние Радищева на развитие революционно-демократической мысли в России.

#### Глава 18. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В конце XVIII и начале XIX века совершались важнейшие всемирно-исторические события. В. И. Ленин назвал это время эпохой буржуазно-демократических движений вообще, «буржуазно-национальных в частности», эпохой «быстрой ломки переживших себя феодально-абсолютистских учреждений»<sup>1</sup>.

Отечественная война 1812 года, спасшая Европу от владычества Наполеона, подъем под влиянием этой войны национально-освободительного движения на Западе, события в Испании, восстание в Греции, выступление дворянских революционеров-декабристов против самодержавно-крепостнического строя — таков краткий перечень этих важнейших всемирно-исторических событий.

Во всех странах Европы в это время происходила борьба передовых сил против феодализма за утверждение более прогрессивного в ту пору буржуазного строя.

Создание в России государственной системы школьного образования. Вследствие исторических условий, требовавших ломки феодально-абсолютистских учреждений, «монархи заигрывали с либерализмом». В России царским правительством, вынужденным идти под влиянием начавшегося кризиса крепостнических отношений на уступки общественному мнению, была проведена реформа просвещения.

Воцарение Александра I сопровождалось заменой устаревшей системы государственного управления — коллегий — министерствами, которые более соответствовали требованиям времени. Реорганизуя государственный аппарат, правительство сохранило, однако, основы самодержавно-крепостнического строя. Оно только подновило его внешний фасад.

Среди других министерств, организованных царской властью в 1802 году, было создано *Министерство народного просвещения*. Наименование этого органа царского бюрократического аппарата «народным» было подсказано правительству передовыми русскими людьми, наивно надеявшимися направить деятельность правительственной бюрократии на удовлетворение общенародных интересов в области просвещения. Конечно, министерство просвещения, названное лицемерно народным, осуществляло, как и все

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 26, с. 143.

другие министерства, классовые интересы, крепостников-помещиков и их оплота — самодержавного правительства.

В 1803 году были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», а затем, в 1804 году, — «Устав учебных заведений, подведомых университетам». К их разработке были привлечены и передовые деятели русской культуры. Этими документами была оформлена новая система школьного образования в составе четырех типов учебных заведений: приходское училище, уездное училище, гимназия и университет. Она более соответствовала начавшемуся процессу развития капиталистических отношений, чем прежняя система.

Согласно принятому уставу Россия была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский. Во главе каждого учебного округа были поставлены университеты.

К этому времени в России имелись три университета: в Москве, Дерпте (ныне г. Тарту) и Вильно — и должны были открываться университеты еще в Петербурге, Казани и Харькове. На университеты наряду с научными и учебными возлагались и административно-педагогические функции. Они должны были управлять всеми учебными заведениями своего округа, в связи с чем при советах университетов создавались училищные комитеты и профессора университетов должны были выполнять функции методистов и инспекторов («визитаторов»).

Была установлена строгая бюрократическая зависимость низших звеньев системы народного образования от высших: приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища — директору гимназии, гимназии же — ректору университета, университет — попечителю учебного округа.

*Приходские училища* с одногодичным курсом обучения могли учреждаться во всех приходах городов и селений. Целью приходских училищ являлось, во-первых, подготовить учащихся к уездным училищам, во-вторых, дать детям низших слоев населения религиозное воспитание и навыки чтения, письма и счета. Правительство не отпускало на эти школы средств, поэтому они почти не развивались.

В учебный план приходских училищ входили такие учебные предметы: закон божий и нравоучение, чтение, письмо, первые действия арифметики, а также чтение некоторых отделов из книги «О должностях человека и гражданина», которая с 1786 года применялась в народных училищах как официальное пособие, рассчитанное на воспитание чувства преданности самодержавию. Занятия в школе должны были проводиться 9 часов в неделю.

*Уездные училища* с двухгодичным сроком обучения создавались по одному в губернских и уездных городах, а при наличии средств — и в большем числе. В городах малые училища преобразовывались в уездные.

Целью уездных училищ было, во-первых, подготовить учащихся для поступления в гимназию, а во-вторых, сообщить детям не-

привилегированных свободных сословий «необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности».

В учебный план уездных училищ были включены закон божий, изучение книги «О должностях человека и гражданина», российская грамматика, а там, где население употребляет другой язык, сверх этого грамматика местного языка, всеобщая и русская география, всеобщая и русская история, арифметика, начальные правила геометрии, начальные правила физики и естественной истории, начальные правила технологии, относящиеся к хозяйству края и его промышленности, рисование — всего 15 учебных предметов. Такая многопредметность создавала непосильную нагрузку для учащихся. Все предметы преподавались двумя учителями; их недельная нагрузка равнялась 28 часам. Каждый учитель обязан был преподавать 7—8 предметов.

Уездные училища финансировались лучше, чем малые училища. В то время как малые училища содержались за счет пожертвований, собираемых приказами общественного призрения, уездные частично содержались за счет государственного бюджета, а также за счет местных сборов, путем обложения населения. Это положительно сказалось на росте числа уездных училищ.

*Гимназии* учреждались в каждом губернском городе на базе главных народных училищ, там же, где их не было, следовало открыть новые средние школы. Курс обучения в гимназии продолжался четыре года. Целью гимназий, предназначенных для дворян и чиновников, являлась, во-первых, подготовка к университету, а во-вторых, преподавание наук тем, которые «пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека».

Учебный план гимназии был крайне обширным, энциклопедичным. В него входили латинский, немецкий и французский языки, география и история, статистика общая и Российского государства, начальный курс наук философских (метафизика, логика, нравоведение) и изящных (словесность, теория поэзии, эстетика), математика (алгебра, геометрия, тригонометрия), физика, естественная история (минералогия, ботаника, зоология), теория коммерции, технология и рисование.

В гимназии предлагалось иметь восемь учителей и учителя рисования, с нагрузкой от 16 до 20 недельных часов. Каждый учитель вел цикл предметов: философские и изящные науки, физико-математические дисциплины, экономические науки. Это создавало лучшие условия учебной работы педагогов средней школы для привилегированного населения по сравнению с уездными училищами, рассчитанными на простых людей.

В учебном плане гимназии отсутствовал закон божий. Это явилось результатом влияния передовых русских людей на устав 1804 года. Вместе с тем в гимназиях не предполагалось преподавание русского языка, что объясняется тем пренебрежением к русскому народу, которое было присуще бюрократии.

Так же как и в уставе народных училищ 1786 года, препода-

вание учебных предметов рекомендовалось связывать с жизнью. Так, учитель математики и физики должен был проводить с учащимися прогулки, показывать им мельницы, различные машины, находящиеся на местных предприятиях. Учитель естественной истории собирал с учениками минералы, травы, образцы почв, объясняя учащимся их «свойства и отличительные признаки».

В целях наглядного преподавания в гимназиях рекомендовалось иметь библиотеку, географические карты и атласы, глобусы, «собрание естественных вещей всех трех царств природы», чертежи и модели машин, геометрические и геодезические приборы, наглядные пособия для уроков физики.

Гимназии были поставлены в лучшие материальные условия по сравнению с уездными и тем более приходскими училищами, обслуживающими народные массы. Государство полностью брало на себя содержание гимназий. Юноши дворянского происхождения, окончившие гимназии, имели широкие права на занятие различных государственных должностей. Податные люди могли по окончании гимназии быть утверждены учителями (начальных и средних школ) только по решению сената.

*Университеты* составляли высшую ступень системы народного образования, в них поступали имеющие знания в объеме гимназического курса. Идя на уступки ученым, участвовавшим в составлении уставов, царское правительство дало университетам некоторую автономию. Университеты управлялись выборными советами, профессора выбирали также ректора и деканов. Им разрешалось создавать научные общества, иметь типографии, издавать газеты, журналы, учебную и научную литературу. Профессорам рекомендовалось употреблять по отношению к студентам гуманные меры воздействия. Студенты могли создавать различные общества, кружки, устраивать товарищеские сходки.

Но главной задачей университетов являлась подготовка чиновников для всех родов государственной службы, в том числе и в области просвещения. Хотя была провозглашена доступность школы для всех сословий и не упоминалось, что принадлежность к крепостному сословию служит препятствием для поступления в школу, фактически была создана сословная система народного образования. В то же время этой системе были присущи и некоторые черты, свойственные буржуазной школе: преемственность программ школ, бесплатность образования на всех ступенях, формальная доступность школ для детей, принадлежавших к свободным сословиям. Но правительство всячески старалось, чтобы вновь созданная система не нарушала устойчивости сословно-крепостнического строя. Так, через некоторое время после опубликования устава министр разъяснил, что принимать в гимназии детей крепостных крестьян не разрешается.

В учебные заведения вводился «способ учения», разработанный в 80-х годах XVIII века комиссией народных училищ. Всем учителям предписывалось применять ту организацию и методы обучения, которые были рекомендованы в книге «Руководство учи-

телям народных училищ». По-прежнему не разрешалось никаких отступлений от правил официальной дидактики. В уставе 1804 года, как в уставе 1786 года, учителя рассматривались как чиновники. Царская<sup>4</sup> власть не признавала за ними права на педагогическое творчество.

**Развитие школы в первой четверти XIX века.** Несмотря на многие трудности, обусловленные существованием со-словно-крепостнического строя, школьное дело в стране неуклонно развивалось. Этому способствовало развитие капиталистических отношений, рост населения, особенно городского, потребность в грамотности, деятельность передовых ученых и учителей. К началу Отечественной войны 1812 года в России было 47 губернских городов и почти в каждом из них были гимназии, уездные и приходские училища. В уездных городах существовали уездные, приходские и малые училища.

Развитие школ в Петербурге и Москве шло гораздо быстрее, чем в других городах. Однако и в столицах было мало школ: в Москве 20, а в Петербурге всего 17. Все они, за исключением гимназий (по одной в Москве и Петербурге), были переполнены учащимися. Правительство не отпускало средств для создания в столицах необходимой населению сети школ. А что касается сельских местностей, то там почти не было школ, созданию их препятствовало крепостное право.

Министерство народного просвещения провело в начале XIX века работу по созданию учебников для гимназий, а по некоторым предметам и для уездных училищ. К их созданию прежде всего привлекались профессора-иностранцы, преподававшие в русских университетах. Учебные руководства, которые составлялись русскими учеными, часто министерством не допускались в школы. Однако университеты, в особенности Московский, издавали много учебной литературы. Из-за обширности страны, отсутствия железных дорог книги, изданные министерством просвещения в центре страны, редко доходили до провинции, и часто вопреки официальным решениям преподавание в школах на местах проводилось по изданиям университетов.

К началу Отечественной войны 1812 года правительство все более отходило от либеральных положений устава 1804 года и принимало меры к тому, чтобы использовать систему народного образования для распространения в народе самодержавно-крепостнической идеологии. С 1811 года был введен закон божий во всех учебных заведениях.

После Отечественной войны 1812 года, когда свободолюбивые настроения стали усиливаться, возникли тайные общества декабристов, *передовые идеи стали проникать в школы*. В учебных заведениях распространялась запрещенная литература: стихотворения Пушкина, Грибоедова и поэтов-декабристов — Рылеева, Одоевского и других, в которых воспевалось высокое гражданское, патриотическое чувство, желание посвятить себя служению роди-

не, борьбе с тиранами. В отдельных школах передовые учителя рассказывали учащимся о несправедливости крепостного права и темных сторонах российской действительности.

Большую роль в распространении антиправительственных настроений играло преподавание отечественной истории. Яркие впечатления от героических эпизодов народной войны 1812 года заставляли по-новому осмысливать вопрос о роли народа в истории Русского государства. В некоторых учебных заведениях иносказательно толковались история и литература античных народов, проповедовались республиканские и антикрепостнические идеи. Подчеркивалось свободолюбие греков и римлян, указывалось, что «свободой Рим возрос, а рабством погублен» (Пушкин).

В ответ на нарастающее в стране общественное недовольство и волнения среди крестьян, казаков, солдат и крепостных рабочих царское правительство установило *аракчеевский режим*.

В царских указах было в это время объявлено, что дети крепостных крестьян не должны приниматься в гимназии, институты, университеты. Для того чтобы затруднить простым людям возможность учиться в школах, в 1819 году была введена плата за обучение в приходских, уездных училищах и в гимназиях.

В целях усиления религиозного воспитания в школах Министерство народного просвещения было преобразовано в 1817 году в *Министерство духовных дел и народного просвещения* (оно было снова реорганизовано в 1824 году). Главой единого министерства был назначен А. Н. Голицын, он же был президентом Российского библейского общества. Целью министерства являлось «основать народное воспитание на благочестии согласно с актом «Священного союза». «Священный союз» объединил в 1815 году крупные европейские государства для подавления революций и свободомыслия народов.

Мероприятия нового министерства были прежде всего направлены на *усиление религиозного воспитания*. В 1819 году были изменены учебные планы всех школ, введено «чтение из священного писания», запрещено преподавание естествознания.

Из гимназического курса исключались учебные предметы, которые могли способствовать развитию у учащихся «вольнолюбивых» настроений, как-то: философия, политическая экономия, естественное право, эстетика.

Особенно резко обрушилась реакция на университеты. В 1819 году симбирский губернатор и президент местного библейского общества Магницкий выступил с погромной критикой научной и учебной деятельности русских и западноевропейских университетов. Он писал, что «профессоры безбожных университетов передают тонкий яд неверия и ненависти к законным властям несчастному юношеству, а тиснение (книгопечатание. — М. Ш.) разливает его по всей Европе». Магницкий призывал правительство заняться наконец искоренением вредного направления, а Казанский университет «публично разрушить».

Назначенный попечителем Казанского учебного округа, Маг-

ницкий, применяя аракчеевские методы руководства школами, составил инструкцию директору и ректору Казанского университета, фактически отменившую утвержденный в 1804 году устав университетов. В этой инструкции подчеркивалось, что главной добродетелью человека является покорность властям и что орудием воспитания должна быть прежде всего религия.

Преподавание в Казанском университете предлагалось перестроить так, чтобы философия преподавалась в духе апостольских посланий, а политические науки — на основании Ветхого завета и отчасти Платона и Аристотеля. При изучении математики рекомендовалось обращать внимание студентов на то, что *три* есть числа священное, а на занятиях естественной историей твердить, что от Адама и Евы произошло все человечество. Магницкий отстранил от преподавания лучших профессоров и прогрессивно настроенных учителей.

Такой же тяжелой участи, как и Казанский, подвергся в это время и Петербургский университет, основанный в 1819 году на базе Педагогического института. Его профессора, читавшие курсы философских и политических наук, открыто говорили на лекциях о несправедливости крепостного права и монархического образа правления.

Мракобес Рунич, назначенный правительством для расправы с Петербургским университетом, отстранил от должности передовых профессоров, исключил некоторых студентов, применил в университете составленную Магницким инструкцию, ввел на территории учебного округа аракчеевские порядки. Он закрыл также работавший при университете учительский институт, в котором шла творческая разработка методов первоначального обучения грамоте, арифметике, истории, географии.

**Влияние декабристов на педагогическую мысль и школу России.** В своей революционной борьбе против самодержавно-крепостнического строя декабристы уделили большое внимание делу народного образования. Одним из программных требований декабристского движения было *распространение грамотности среди народа*. Декабристы подвергли резкой критике систему бюрократического надзора, установленного правительством за деятельностью ученых и учителей, выступили с решительным протестом против стеснений и препятствий, которые чинили царские чиновники делу развития в стране культуры и науки.

Тайные декабристские организации, как и отдельные декабристы, занимались распространением грамотности среди солдат, оказывали большое влияние на школы военно-сиротских отделений для солдатских детей, открывали в своих имениях школы для детей крепостных крестьян, а в городах — для детей городской бедноты. Они добивались создания широкой сети народных школ, которые, по их мнению, должны открываться общественными силами и быть свободными от контроля со стороны правительства.

В своих взглядах на развитие общества дворянские револю-

пионеры были идеалистами, они считали просвещение важнейшим фактором преобразования общественных отношений. Но некоторые декабристы (П. И. Пестель и др.) поднялись до правильного понимания зависимости просвещения от существующего строя. Они видели в уничтожении самодержавия и крепостничества необходимое условие для развития просвещения и правильной постановки воспитания.

В «Русской правде», составленной П. И. Пестелем, указывалось, что воспитание находится в прямой зависимости от условий материального существования людей, политической свободы и других факторов, отражающих характер существующего общественного строя. Пестель говорил о необходимости «исправить правление, от коего уже и нравы исправятся».

Декабристы считали, что в новой России, свободной от деспотизма и крепостничества, одним из существенных прав всех граждан должно стать *право на образование*. Они полагали, что новая государственная власть должна создать широкую сеть школ для всего населения и оказывать в интересах общества повседневное влияние на семейное воспитание.

Новое воспитание должно быть по своему содержанию *патриотическим, народным, доступным всему народу* и иметь своей целью воспитание человека, обладающего гражданскими добродетелями, любящего свой народ и отдающего все свои силы процветанию родины. С большим возмущением относились дворянские революционеры к попыткам правительства привить подрастающим поколениям презрительное отношение ко всему русскому и преклонение перед иностранным. Они требовали «отечественного воспитания», проводимого на русском языке, который, по их мнению, являлся ярким свидетельством «народного величия». «Горе обществу,— писал один из декабристов,— где добродетели и гордость народная истреблены иноземным воспитанием».

Большие ответственные задачи возлагали декабристы на учителей, которым предстояло готовить молодое поколение к жизни в условиях нового, более справедливого общества.

Воспитателями, по мнению дворянских революционеров, должны быть люди, «испытанные в добродетели, известные любовью к отечеству, исполненные народной гордости, ненавидящие иноземное влияние. Они должны описанием добродетелей великих людей всех народов поселить в сердцах воспитанников желание подражать им».

Дворянские революционеры решительно поддерживали передовые методы обучения детей, выступали против механического запоминания учащимися изучаемого материала, против зубрежки и муштры. Они требовали такой организации и методов обучения, которые давали бы возможность учащимся ознакомиться с самими фактами и явлениями, обеспечивали их самостоятельную умственную деятельность.

Декабрист Якушкин, открывший после отбытия каторги школу в г. Ялutorовске, говорил, что, «обучая какому бы то ни было

предмету, учитель не сообщает никакого понятия об этом предмете ученику своему: он может только искусным преподаванием... способствовать пониманию самого ученика».

Средством распространения грамотности в народе декабристы считали систему взаимного обучения (ланкастерская), т. е. школы, в которых занятия велись не по классам, а по отделениям (десятки), обучение поручалось старшим ученикам, которые инструктировались учителями школы.

В то время как царское правительство собиралось ввести в России развившуюся в Западной Европе ланкастерскую систему взаимного обучения в целях распространения в массах населения религии и священного писания, декабристы создавали школы взаимного обучения для распространения в народе грамотности, знаний, а в некоторых случаях и революционной пропаганды. Они организовали «*Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения*» — солидную общественную организацию, занимавшуюся созданием школ для народа, выпуском учебной литературы и книг для народного чтения, подготовкой учителей, бесплатной медицинской помощью учащимся. Это общество было, собственно, педагогическим филиалом декабристского «Союза благоденствия», а после его роспуска находилось в тесной связи с «Северным обществом» декабристов. Под влиянием декабристов русскими учителями были созданы в это время в Петербурге, Киеве и Москве дидактические материалы («таблицы») для обучения грамоте, в которых содержались антикрепостнические идеи. После разгрома восстания декабристов «Вольное общество» было закрыто, таблицы изъяты, а открытые дворянскими революционерами школы взаимного обучения ликвидированы.

Политика царского правительства в области народного образования после разгрома восстания декабристов. Правительство Николая I считало одной из причин восстания декабристов распространение просвещения и обвиняло в этом науку и школу, профессоров и учителей.

В 1826 году был создан особый Комитет по устройству учебных заведений, который должен был срочно ввести единообразие в работу учебных заведений и сделать систему школьного образования более способной внедрять в сознание народа *самодержавно-крепостническую идеологию*. Министр просвещения Шишков говорил, что следует принять надлежащие меры к тому, чтобы все вредное для правительства, вкравшееся в преподавание наук, «остановить, искоренить и обратить к началам, основанным на чистоте веры, на верности и долге к государю и отечеству... Все науки должны быть очищены от всяких не принадлежащих к ним вредных умствований». Вместе с тем образование должно даваться «сообразно со званиями, к которым учащиеся предназначаются».

В 1827 году царь Николай I писал этому комитету, что предметы обучения в школах, как и методы их преподавания, должны

вместе с «общими понятиями о вере, законах и нравственности» способствовать тому, чтобы учащийся «не стремился чрез меру возвыситься» над тем сословием, «в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено оставаться». Он указывал, что главной задачей школы должна стать подготовка человека к выполнению его сословных обязанностей.

В 1828 году был издан реакционный *«Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов»*. Каждый тип школы приобретал законченный характер и был предназначен для обслуживания определенного сословия. В целях укрепления сословного характера школьной системы преемственная связь между учебными заведениями, введенная в 1804 году, была отменена и доступ детей податного сословия в среднюю и высшую школу сильно затруднен.

*Приходские училища*, рассчитанные на мальчиков и девочек из «самых нижних сословий», не должны уже были готовить их к уездным училищам.

*Уездные училища*, предназначенные для детей купцов, ремесленников, мещан и других городских жителей, не относящихся к дворянству, стали теперь трехклассными учебными заведениями. В них изучались следующие учебные предметы: закон божий, священная и церковная история, российский язык, арифметика, геометрия до стереометрии и без доказательств, география, сокращенная всеобщая и русская история, чистописание, черчение и рисование. Преподавание физики и естествознания было прекращено, а математика должна была изучаться догматически. Чтобы отвлечь детей непривилегированных городских сословий от поступления в гимназии, при уездных училищах разрешалось открывать дополнительные курсы, где желающие продолжать учение могли получить какую-либо профессию. Правительство привлекло дворянство к надзору за деятельностью учителей.

*Гимназии*, предназначенные для дворян и чиновников, сохранили преемственную связь с университетами. Они должны были давать подготовку к университетскому образованию, а равно и выпускать молодежь в жизнь со знаниями, «приличными их сословию». В гимназии изучались словесность и логика, языки латинский, немецкий и французский, математика, география и статистика, история, физика. В гимназиях, находящихся в университетских городах, должен был изучаться и греческий язык.

Таким образом, гимназии стали классическими. Классицизм был в это время своеобразной реакцией на идеи, возникшие в период Французской буржуазной революции.

Устав 1828 года и дальнейшие распоряжения правительства обращали особо пристальное внимание на установление надзора за деятельностью учебных заведений, на введение в них палочной дисциплины. Царизм стремился превратить все школы в казармы, а учащихся и студентов — в солдат. Было разрешено применение в школах физических наказаний. В учебных заведениях уве-

личивались штаты чиновников, выполнявших роль надзирателей за поведением учащихся и учителей.

Наряду с увеличением школьной полиции усиливалось вмешательство в дела просвещения губернских и уездных чиновников. С 1831 года кавказские школы отдаются под надзор главноуправляющего Кавказа, а сибирские — губернатора Сибири. Царская полиция проводила самую решительную борьбу с домашним обучением и деятельностью частных учителей. Строго указывалось, что люди, не получившие аттестата об окончании гимназии или университета или не сдавшие экзамена на право быть наставниками, не могут заниматься преподаванием. Главной задачей воспитания была подготовка верноподданных граждан, внушение учащимся их обязанностей по отношению «к богу и поставленным над ними властям».

На окраинах России царская политика была направлена на русификацию народов, входивших в состав империи.

**Православие, самодержавие и народность как идеологическая основа политики в области просвещения.** Революция 1830 года в Европе, польское восстание 1830—1831 годов, массовые волнения внутри России повлекли за собой усиление реакционного курса внутренней политики Николая I.

В 1833 году министром народного просвещения был назначен С. С. Уваров. Обосновав правительственную программу в деле просвещения, он заявил, что необходимо «завладеть умами юношества», которому следует привить «истинно русские охранительные начала православия, самодержавия и народности, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего отечества».

Внедрение начал православия, самодержавия и народности в школу стало главным направлением в деятельности министерства просвещения. Оно осуществлялось путем настойчивой борьбы с «разрушительными понятиями», умножением «числа умственных плотин» на пути развития молодежи, обуздания ее порывов и стремлений к приобретению «роскошных» (т. е. широких) знаний.

По новому университетскому уставу 1835 года университеты лишались права руководить школами и создавать научные общества. Учебные заведения были переданы в непосредственное ведение попечителей учебных округов, была фактически уничтожена автономия в университетах и приняты меры к тому, чтобы стеснить проникновение в них разночинцев.

Особенно не взлюбил царь Николай I Московский университет, в котором, несмотря на строжайший режим, возникали революционные кружки. В 1834 году была утверждена специальная инструкция инспектору студентов Московского университета, которая доводила полицейский надзор за студентами до крайних пределов.

Министерством народного просвещения был принят ряд мер к сокращению объема гимназического образования. В 1844 году

из учебного плана гимназии была исключена статистика, в 1845 году ограничено преподавание математики, в 1847 году была изгнана логика. 41% учебного времени отводился на изучение древних языков: латинского и греческого.

В гимназиях усиливались карательные меры по отношению к учащимся. Если по уставу 1828 года разрешалось применение физических наказаний к учащимся трех младших классов, то с 1838 года они были введены для всех гимназистов.

В 1845 году Уваров внес предложение повысить плату за обучение в гимназиях, чтобы «удержать от стремления к получению образования юношей недворянского происхождения». Николай I, одобрив предложение министра, написал на его докладе: «Притом надо сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназию для разночинцев». Царь призвал решительно бороться с тягой народных масс к образованию.

Царское правительство обрушило на школы новую волну репрессий после революции 1848 года в западноевропейских государствах. Классицизм, введенный в гимназии уставом 1828 года, был объявлен вредным, поскольку выяснилось, что изучение античной литературы, истории Греции и Рима, в которых существовал республиканский образ правления, мешает формировать у юношей преданность самодержавно-крепостническому строю. Но и реальное направление среднего образования, основанное на изучении естествознания, пугало правительство возможностью пробудить в сознании учащихся материалистические идеи. Правительство встало на путь борьбы с общеобразовательным характером средней школы.

В 1852 году были созданы три типа гимназий, каждый с особым учебным планом: 1) гимназии, в которых сохранялись древние языки, вместо изучения античной литературы вводилось чтение сочинений церковных писателей; 2) гимназии, в которых оставался латинский язык, а вместо учебных предметов классического цикла вводилось изучение естествознания в описательном духе и с теологическим толкованием природных явлений; 3) гимназии, в которых главное внимание уделялось преподаванию курса так называемого законоведения, причем тоже в описательно-эмпирическом духе и без изучения юридической теории.

Эта реформа сократила количество средних школ, которые готовили в университет. В средних учебных заведениях было введено дифференцированное обучение и подготовка к будущей специальности. Особым циркуляром было предписано школьной администрации обратить самое пристальное внимание на идеологическое направление преподавания, на образ мыслей и поведение учащихся, на политическую благонамеренность педагогов и воспитателей.

Плата за учение повышалась, освобождать же от нее малосостоятельных учащихся недворянского происхождения запрещалось.

Царское правительство последовательно приспособляло школу к интересам дворянства и монархии.

**Развитие школы во второй четверти XIX века.** Антинародная политика царизма, направленная на укрепление сословной школы, все же должна была приспособливаться к требованиям развивающегося капиталистического уклада. Кровавая диктатура Николая I не могла подавить нарастающего недовольства самодержавно-крепостническим строем. Если в период с 1826 по 1834 год имело место 145 крестьянских волнений, до 16 за год, то с 1845 по 1854 год их было 348, в среднем 35 волнений в год. Самодержавию не удалось убить в народе тягу к просвещению. Несмотря на все стеснения, которые монархия чинила развитию в стране школьного дела, в России растет, хотя и медленно, сеть начальных училищ. Если к концу первой четверти XIX века было 349 приходских училищ, то к 1841 году их стало 1021, но они в основном находились в городах.

Крепостные крестьяне, находившиеся во владениях помещиков, учились у дьячков и домашних учителей, которые применяли буквослагательный метод обучения грамоте, чтение часослова. В селениях крепостных крестьян школы должны были открываться помещиками, но вплоть до 50-х годов XIX века в крепостных селениях школ почти не было. Министерство народного просвещения не проявляло никакой заботы о создании школ для крестьян.

В городских, приходских и уездных училищах, особенно в центральных губерниях России, употреблялись новые методы и учебные пособия, как например аналитический звуковой метод обучения грамоте, наглядные пособия при обучении чтению (разрезная азбука, азбучное лото, буквы с картинками и т. д.).

С начала 30-х годов в селениях, где жили *государственные и удельные крестьяне*, ведомством государственных имуществ и удельным ведомством стали создаваться *школы*. Их задачей являлось обучение грамоте крестьянских детей и подготовка писарей и счетных работников для учреждений, которые управляли крестьянами. В этих школах обращалось большое внимание на выработку у учащихся хорошего почерка и овладение ими устным счетом. Большое распространение получили русские счеты как наглядное пособие на уроках арифметики. Школы эти содержались за счет общественных сборов с крестьян. Так, в период с 1842 по 1858 год было создано в селениях государственных крестьян 2975 школ, которые в 40-х годах XIX века были самыми многочисленными сельскими народными школами.

Школами для государственных крестьян (к началу 40-х годов XIX века государственных крестьян в России было более 20 миллионов) занимался Ученый комитет министерства государственных имуществ, в котором около четверти века (1838—1862) работал в должности старшего члена Комитета по народному образованию видный общественный деятель, писатель и музыковед, выдающийся педагог-просветитель Владимир Федорович Одоевский (1804—1869). Он осуществлял педагогическое руководство учебной деятельностью сельских училищ государственных крестьян.

В сельских приходских училищах министерства государственных имуществ, а также в школах некоторых учебных округов (Петербургского, Казанского) применялись учебные руководства, учебные и народные книги для чтения, созданные В. Ф. Одоевским. Эти руководства, по которым дети обучались грамоте, знакомили их с начальными сведениями из естествознания, географии, истории, с окружающей деятельностью, способствовали развитию их умственных способностей, расширяли объем общеобразовательных знаний. В обучении грамоте Одоевским был введен вместо буквослагательного звуковой метод («Таблицы складов», 1839 г.).

В области обучения арифметике также применялись новые дидактические идеи. Так, Ф. И. Буссе, профессор математики Главного педагогического института в Петербурге, открытого в 1828 году, рекомендовал начинать обучение арифметике с приучения детей к вычислениям в уме, овладения ими свойствами чисел и уяснения понятий об отношениях величин. В учебниках Буссе учащиеся подводились к выводам и правилам, основное внимание уделялось пониманию ими математических явлений.

В отдельных гимназиях проводились конкурсные письменные работы по русскому языку и словесности, истории, литературные беседы, во время которых заслушивались и обсуждались лучшие работы учащихся. Однако новые дидактические идеи не получали поддержки правительственных органов, лучший педагогический опыт не обобщался и не распространялся по школам. Политическим задачам самодержавия больше отвечала школа «муштры и зубрежки», которую оно и старалось насаждать в интересах подготовки верноподданных, покорных слуг престола.

Рост производительных сил страны, промышленности и сельского хозяйства вызвал некоторые сдвиги в развитии профессионального образования. Открываются *высшие технические учебные заведения* (в 1828 году в Петербурге открывается Технологический институт, в 1832 году — Институт гражданских инженеров, преобразованы ранее существовавшие Горный и Лесной институты). В губерниях организуются государственные средние и низшие сельскохозяйственные (в Западной Европе они были главным образом частные), технические и коммерческие учебные заведения (с 1839 года при некоторых гимназиях и уездных училищах открываются реальные классы, в которых изучаются технические и коммерческие науки).

Царское правительство считало, что юношеству недворянского происхождения следует давать больше практических и ремесленных умений и навыков и меньше всего общеобразовательных знаний.

Глава 19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ  
РУССКИХ РЕВОЛЮЦИОННЫХ ДЕМОКРАТОВ В.  
Г. БЕЛИНСКОГО и А. И. ГЕРЦЕНА

Огромную роль в развитии русской прогрессивной общественно-педагогической мысли в 30—40-е годы XIX века сыграли В. Г. Белинский и А. И. Герцен. На основе революционно-материалистического мировоззрения они создали в русской педагогике *революционно-демократическое направление*, которое отвечало интересам революционного движения России.

**Педагогические взгляды В. Г. Белинского.** Виссарион Григорьевич Белинский (1811—1848), выдающийся революционер-демократ, отразил в своих произведениях протест против крепостного права, защищал интересы крестьянства; Он являлся, по определению В. И. Ленина, одним из предшественников русской социал-демократии. В. Г. Белинский был гениальным критиком, обладал неиссякаемой, страстной любовью к России, русскому народу, непоколебимо верил в его лучшее будущее. Любовь к своей родине сочеталась у В. Г. Белинского с глубоким уважением к другим народам. «Общее,— писал он,— является только в частном. Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству».

В. Г. Белинский прошел сложный путь идейного развития. Сначала он полагал, что справедливое устройство общества можно осуществить только путем распространения просвещения. В 40-е годы XIX века он перешел от революционного просветительства к *революционному демократизму*, горячо отстаивал принципы материалистической философии, высказывал диалектические взгляды на развитие мира. Став *убежденным материалистом*, Белинский с присущей ему страстностью выступил против православной церкви и всяких религиозных верований. Он указывал на существование теснейшей связи между церковью и общественным устройством, основанным на неравенстве, деспотизме, притеснении народа.

«Церковь,— писал он,— явилась иерархией, стало быть, поборницей неравенства, льстецом власти, врагом и гонительницей братства между людьми,— чем продолжает быть и до сих пор».

Атеистические взгляды В. Г. Белинского нашли яркое выражение в его знаменитом письме к Н. В. Гоголю, которое В. И. Ленин считал одним из лучших произведений демократической печати, сохранивших громадное значение до наших дней.

Указав в этом письме, что «Россия видит свое спасение не в мистицизме, не в аскетизме, не в пиэтизме, а в успехах цивилизации, просвещения, гуманности», Белинский утверждал, что ее будущее зависит от коренных преобразований на основе разума и справедливости.

Белинский разработал *теорию народности* искусства, литературы, просвещения и воспитания. И в то же время гениальный кри-



тик разоблачал реакционную  
сущность теории  
официальной народности,  
выступал против  
славянофильского  
преклонения перед  
консервативными устоями  
старинного русского быта.  
Белинский заклеил всякое  
проявление национализма.  
«Да будет, — говорит он, —  
проклята всякая народность,  
исключающая из себя  
человечность». Он считал  
человечество дружной семьей  
народов, стремящейся к  
прогрессу, к лучшему  
общественному строю.

В 40-е годы Белинский стал  
*социалистом-утопистом*. Но в

отличие от  
западноевропейских социалистов-утопистов (Р. Оуэна и др.) он  
считал, что нельзя установить социализм мирным путем, без  
народной революции. Он был крупнейшим идейным вождем своего  
времени, вокруг него объединялись все передовые мужественные  
люди, борцы за новую, свободную Россию.

**О роли и сущности воспитания.** В. Г. Белинский резко  
выступал против широко распространенных в его время утвер-  
ждений, что природа человека предопределяет возможности его  
воспитания. Он, напротив, утверждал, что природа щедро одаряет  
людей способностями и дарованиями, а бездарные и тупые люди  
— такое же редкое исключение, как физические уроды. Сословная  
принадлежность человека также не должна ограничивать его право  
на воспитание и образование.

Признав вслед за А. Н. Радищевым, что «человек есть существо  
общественное», Белинский говорил: «Создает человека природа,  
но развивает и образует его общество». Общество должно обе-  
спечить всем людям равное воспитание, развить их духовные силы  
и индивидуальные способности. В 40-х годах XIX века он пришел  
к заключению, что только *социалистическое общество*, в котором  
все люди будут равны, *обеспечит возможность всестороннего раз-  
вития и правильного воспитания человека*.

В. Г. Белинский высказывал прогрессивные педагогические  
взгляды на развитие ребенка и сущность воспитания. Он выступил  
против механистического представления о воспитании как о  
процессе, в ходе которого взрослые наполняют ребенка, как пустой  
сосуд, тем или иным содержанием. Указывая, что ребенок не вещь,  
не игрушка в руках воспитателя, Белинский подчеркивал, что  
демократическая педагогика с доверием относится к детям, что

в каждом ребенке есть хорошие стороны. Искусство воспитания в том и состоит, чтобы их выявить, развить, сформировать.

Педагоги должны заниматься не подавлением у детей выдуманных пороков, а устранением причин, вызывающих детские проступки. Борьбу с отрицательным поведением детей необходимо сочетать с развитием их положительных свойств и качеств.

**Цели воспитания.** В. Г. Белинский поставил перед воспитанием новые, прогрессивные задачи. В противовес официальной педагогике, которая видела в воспитании средство подготовки детей к выполнению ими в будущем их сословно-профессиональных обязанностей, он выдвинул требование *общечеловеческого воспитания*. «Первоначальное воспитание,— говорил он,— должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком». Воспитание развивает в ребенке такие качества и черты, которые должны иметь все люди вне зависимости от их социального положения, национальности, знатности, богатства. «Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии,— говорит Белинский,— быть человеком».

Из разработанной им теории народности литературы Белинский сделал педагогические выводы о *необходимости воспитания детей в духе любви к своей родине*. Нужно сделать русский язык и отечественную литературу важнейшими предметами обучения. В творчестве Пушкина, Крылова, Гоголя и других великих писателей России Белинский видел яркое проявление русской народности и благородного патриотизма. Белинский призывал формировать у детей положительные качества, присущие русскому народу,— смелость, находчивость, стойкость духа, трудолюбие.

Идею народности воспитания Белинский отстаивал и развивал в ожесточенной борьбе с защитниками теории «православия, самодержавия и народности», считавшими основными качествами русского народа приверженность к старине, религиозность и покорность.

Вопрос о целях воспитания Белинский уточнил в 40-е годы в соответствии со своими материалистическими взглядами.

Страстный поборник идей человечности, Белинский в то же время выступал против абстрактного гуманизма. Он считал, что настоящий гуманизм предполагает борьбу с тунеядцами, с людьми, действующими на пользу только себе и во вред всем, что следует прививать детям любовь к друзьям человечества и ненависть к эксплуататорам, воспитывать людей, способных подняться на борьбу против неразумного общественного устройства.

В 40-е годы Белинский упорно и настойчиво разоблачал слащавые, мечтательно-романтические идеалы воспитания, которые проповедовались зарубежными беллетристами, русскими переводчиками, сочинителями детских книг. В рецензии на книгу «Антоло-

гия из Жан-Поля Рихтера» он иронически замечает: «У Жан-Поля на все болезни одно лекарство — любовь».

Целью воспитания Белинский считал подготовку бесстрашных борцов за лучший общественный строй, при котором не будет эксплуатации, угнетения и все люди станут равноправными гражданами своей свободной родины.

**Содержание и методы школьного воспитания.** Одним из основных положений педагогической теории Белинского является *гармоническое развитие человека*.

Физическое воспитание детей, говорил Белинский, имеет своей задачей охранять здоровье детей, развивать их физические силы, ловкость и гибкость путем установления правильного образа жизни, организации игр, выполнения гимнастических упражнений. Им также подчеркивалась необходимость соблюдения правил личной и общественной гигиены и усвоения естественнонаучных знаний о человеке. Физическое воспитание, по его мнению, должно осуществляться в тесной связи с нравственным.

«Не упускайте из вида ни одной стороны воспитания,— писал Белинский,— говорите детям и об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер и обращения с людьми, но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника — не из условных требований общественного звания или сословия, но из высоты человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человека».

Нравственное воспитание Белинский считал важнейшей стороной формирования человека — общественного деятеля. Его высказывания в средствах и путях воспитания нравственности богаты и содержательны. Глубокий диалектик и тонкий психолог, он стремился вскрыть психологические основы морального воспитания, обращал внимание педагогов на сложность этого процесса и предупреждал против формального подхода к нему. Этот формализм появляется тогда, когда действуют только посредством назиданий и сентенций, не развивая нравственные чувства, эстетические вкусы, сознание, волю, когда сводят сложный процесс нравственного воспитания к словесным увещаниям.

Необходимо, чтобы дети прежде всего полюбили добро. Белинский указывал, что главную роль в психической жизни детей раннего возраста играют эмоции. Поэтому нужно воздействовать прежде всего на чувства детей, а не на их сознание. «Чувство предшествует знанию, кто не почувствовал нравственности, тот не понял ее», — говорил Белинский.

Чем моложе ребенок, тем более непосредственный характер носят его впечатления и представления. Поэтому в младшем возрасте следует развивать в детях расположение к хорошему и отвращение к дурному.

Белинский считал, что от малолетних детей надо удалять все дурное; они должны видеть только положительные примеры. Де-

тей нужно не принуждать, а приохотить к положительному. Их следует не столько учить, сколько приучать. «Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, т. е. тем более должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам, основывая все преимущественно на привычке, а не на преждевременном и, следовательно, неестественном развитии понятий».

Конечно, по отношению к детям более старшего возраста нельзя ограничиться только воспитанием любви к добру. Детский рассудок, как и чувства, требует развития. Поэтому нужно развивать сознание юноши. Оно будет указывать дорогу добру.

Белинский при этом указывал, что надо учитывать уровень развития воспитанников. Преждевременное привитие им понятий о морали, сознательно воспринять которые они не могут вследствие недостатка жизненного опыта, может привести к формированию людей, умеющих прикрывать безнравственные поступки нравственными рассуждениями. Он советовал воспитателям не пичкать детей морально-дидактическими рассуждениями, докучливыми разговорами о приличном поведении, которые, утверждал он, действуют слабо и развивают лицемерие.

Большое значение в деле нравственного воспитания придавалось им развитию воли, выработке закаленного характера, которые необходимы для того, чтобы вести настойчивую борьбу со злом, отстаивать свои убеждения, не боясь трудностей и препятствий.

Нравственное воспитание в старшем возрасте должно сочетаться с умственным образованием, перед которым стоят сложные и ответственные задачи.

У м ст в е н н о е о б р а з о в а н и е . «После 7 лет должно начаться систематическое образование дитяти, которое не может быть частным, специальным или исключительным». Оно должно быть тоже общечеловеческим, иметь в виду развитие всех умственных сил будущего человека, формирование у него мировоззрения и сознательных убеждений, стойкость в их защите.

Белинский резко критиковал современную ему школу, считал, что содержание образования в ней крайне отстало от развития русской науки, указывал на утилитарно-эмпирическое направление учебников. Он считал необходимым, чтобы учащиеся не только усвоили определенную сумму знаний, но и приобрели цельное научное мировоззрение, требовал ликвидировать разрыв между наукой и учебными предметами, между теорией и практикой.

Энергично боролся Белинский за приближение науки к жизни. Он отмечал, что существующее школьное образование не отвечает интересам и потребностям народа. А народ правильно считает, что отдать мальчика учиться — значит научить его не только знать, но и уметь сделать, применить свои знания в жизни.

Белинский выступал против преподавания религии, за светское образование, повышение его уровня с учетом достижений, отечественной науки.

Важнейшими учебными предметами Белинский считал гуманитарные науки (родной язык, литературу, историю), помогающие нравственному воспитанию, «очеловечиванию» людей; большое значение придавал естественным наукам, которые сообщают в высшей степени полезные сведения, «сильнее всего могут заинтересовать детей. Этот предмет им близкий, они на каждом шагу сталкиваются с природой, природа сродни детям».

Белинский проявлял большой интерес к внедрению в школы новой методики обучения, построенной на активности и самостоятельности детей, учитывающей их возрастные особенности и индивидуальные склонности.

По его мнению, индуктивный путь есть основной путь обучения. «Переходить от анализа к синтезу, извлекать из примеров правила — самая полезная система преподавания». Белинский резко выступал против догматического обучения.

Нежелание педагогов обращаться к сознанию детей, злоупотребление механической памятью учеников неизменно вызывали резкую отповедь со стороны Белинского. Он требовал, чтобы общие правила и абстрактные понятия выводились учителем на глазах учеников, закреплялись в их сознании, чтобы весь процесс образования способствовал формированию у подрастающего поколения сознательных убеждений, основанных на глубоких научных знаниях.

**Воспитание в семье.** Много внимания уделял Белинский вопросам семейного воспитания. Задача общечеловеческого воспитания, писал он, лежит не только на обществе, но и на семье и родителях. Семейное воспитание должно развивать в детях с малых лет общественные интересы и стремления, а для этого отношения взрослых и детей должны строиться на взаимном доверии.

Привычное представление о родительской любви к детям Белинский считал неправильным. Родители часто любят своих детей, говорил он, инстинктивной, эгоистической любовью, как «Простакова любила Митрофанушку, овца любит своих ягнят». Но любовь человека должна быть высшей ступенью той любви, которая есть в природе, и в любви родителей к детям не должны преобладать родительское самолюбие, эгоистические, тщеславные расчеты. Родители должны любить в ребенке прежде всего будущего человека, и потому основой любви родителей к детям должна быть не любовь к себе, а любовь к истине и к человечеству.

Белинский резко осуждал родителей, которые не занимаются воспитанием своих детей, полагаясь на волю случая. Но не менее отрицательно отзывался он и о таком воспитательном воздействии родителей на детей, когда последних превращают в попугаев, обязанных с почтением повторять то, что говорят, что требуют взрослые. Такая атмосфера способствует тому, что в детях убиваются «энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтитель-

ными статуями, заражаются рабскими пороками — **хитростью**, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются».

Избежать всех этих недостатков в воспитании можно, **только** установив правильные отношения между родителями и детьми. Они должны покоиться на уважении взрослых к личности ребенка, к его человеческому достоинству. Взрослые должны развивать в ребенке все хорошее, поддерживать в нем его собственное стремление к совершенствованию. Белинский ратовал за искоренение семейного деспотизма, за введение такой дисциплины, которая основывалась бы на развитии в детях чувства долга и ответственности, решительно был против употребления наказаний, унижающих достоинство ребенка.

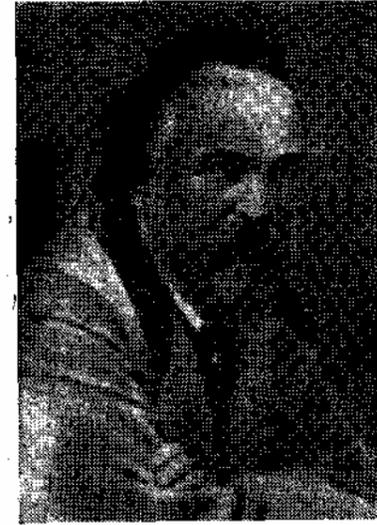
Белинский вскрыл уродливый характер женского воспитания в крепостнической семье, писал, что девочкам с малых лет внушают извращенные представления о роли и месте женщины в обществе. Утверждая, что женщина «точно так же человек, как и мужчина», он считал, что следует давать мальчикам и девочкам равное образование.

Говоря о важном значении детской литературы в нравственном воспитании в семье, Белинский указывал детским писателям на их огромную ответственность перед обществом. «Детские книги пишутся,— говорил он,— для воспитания, а воспитание — великое дело, им решается участь человека». Он зло высмеивал книги, которые прививали детям пошлые, мещанские взгляды на жизнь, которые под видом нравственности говорят о безнравственности. Это он считал не менее опасным для детей, чем заразные болезни, например корь или оспу.

Он хотел, чтобы детские книги побуждали детей любить доброе и хорошее, воспитывали их не сентенциями и нравочениями, а всем своим идейным содержанием. Детский писатель, по мнению Белинского, должен обладать передовыми убеждениями и высоким моральным обликом, любить детей, знать их возрастные особенности, владеть выразительной образной речью.

Педагогические идеи Белинского сыграли огромную роль в общей борьбе прогрессивных сил России против крепостнического воспитания и школы муштры и зубрежки.

**Педагогические взгляды А. И. Герцена.** Выдающийся представитель русского революционного движения, крупнейший политический деятель, блестящий публицист и талантливый писатель Александр Иванович Герцен (1812—1870), так же как и Белинский, был представителем русской революционно-демократической педагогической мысли 30—40-х годов XIX века. Характеризуя мировоззрение Герцена, В. И. Ленин писал, что в условиях крепостной России 40-х годов XIX века Герцен сумел подняться на такую высоту, что встал вровень с величайшими мыслителями своего времени, *вплотную подошел к диалектическому материализму, остановившись перед историческим материализмом.* Он страстно боролся с мистикой, идеализмом, духовенст-



вом, был убежден в том, что «союз науки с религией невозможен». *Ярый враг крепостничества и самодержавия*, Герцен был в то же время блестящим критиком капитализма. Но он еще не мог понять, что силой, которая призвана уничтожить власть буржуазии и установить социализм, является растущий пролетариат. Герцен мечтал о переходе России к социализму через крестьянскую общину.

Однако в отличие от западно-европейских социалистов-утопистов он считал, что для установления нового общественного строя необходима народная революция. Герцен вместе с Огаревым создал за границей вольную русскую типографию и прессу,

распространял нелегальную литературу, в которой звал на борьбу с самодержавием.

**Обличение царской школьной политики и системы воспитания.** Герцен назвал царствование Николая I тридцатилетним гонением на школы и университеты и показал, как николаевское министерство просвещения душило народное образование. Царское правительство, по словам Герцена, «подстерегало ребенка при первом шаге в жизни и развращало кадета-дитя, гимназиста-отрока, студента-юношу. Беспощадно, систематически вытравило оно в них человеческие зародыши, отучало их, как от порока, от всех людских чувств, кроме покорности. За нарушение дисциплины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах закоренелых преступников».

Герцен указывал, что церковь все более и более усиливает свое влияние на народное образование, что «школы задавлены надзором и попами». Он решительно выступал против внедрения религии в воспитание, против превращения школ и университетов в орудие укрепления крепостничества и самодержавия.

Сословно-крепостнический строй, при котором процветают произвол, насилие, глумление над человеческой личностью, неуважение к человеческому достоинству, как отмечал революционный демократ Герцен, развращающим образом влияет на детей. Напротив, самое положительное влияние на них оказывает простой народ. Герцен считал, что именно народ является носителем лучших русских национальных качеств. У народа молодые поколения учатся уважению к труду, отвращению к праздности, бескорыстной любви к родине.

Гершен подчеркивал, что в народе крепко держится справедливое мнение «о праве крестьян на землю», многовековая уверенность в несправедливости крепостного рабства, ненависть ко всякому насилию и произволу. Он также разъяснял, что, несмотря на жестокое подавление самодержавием демократических традиций русского воспитания, их не удалось полностью задушить. Передовые профессора и учителя «продолжали проповедовать идею независимости и ненависти к произволу».

Гершен подверг критике не только крепостническую систему воспитания, но и складывающуюся в его время систему воспитания в буржуазном обществе, которую он наблюдал в странах Западной Европы и отчасти в России. Эта новая система общественного и частного воспитания, как и та, которой она идет на смену, тоже направлена на утверждение неравенства, идеалистических воззрений и религиозных представлений, она готовит дельцов, прививает детям мещанские воззрения на жизнь.

Гершен показал противоречия буржуазной педагогики и системы образования.

**Оценка Гершеном педагогических теорий Руссо и Оуэна.** Гершен высказал очень ценные суждения о педагогических теориях Руссо и Оуэна. Отмечая прогрессивное историческое значение этих теорий, он в то же время отчетливо показал и их недостатки. Он высмеивал сентиментально-романтические идеалы воспитания, проповедуемые Руссо, Песталоцци и другими педагогами, стоящими на позициях идеализма, отмечал, что человек, воспитанный в соответствии с их взглядами, не способен к жестокой, суровой борьбе, без которой передовые идеалы не могут быть воплощены в жизнь. Гершен критиковал Руссо за изоляцию детей от окружающей жизни, игнорирование в системе умственного образования опыта, приобретенного человечеством. «Как будто,— говорил Гершен,— воспитание не есть привитие родовой жизни одному лицу». Самым решительным образом он выступал против теории «свободного воспитания», требовал, чтобы у детей с юных лет воспитывали ответственность за их поступки, чувство долга, сознательность и дисциплинированность.

В романе «*Кто виноват?*» Гершен показал, как в условиях жестокой крепостнической действительности лучшие юноши, воспитанные на прогрессивных идеях гуманно настроенными воспитателями, не могут найти себе применения, становятся «лишними людьми». Виной этому он считал тяжелые общественные условия, в которых происходило формирование молодых людей, а также полученное ими воспитание. Герой его романа Бельтов не нашел своего места в жизни потому, что его воспитание проходило в отрыве от нее. Воспитатели оберегали его от всяких столкновений с суровой действительностью, скрывали от него все ее теневые стороны. И в итоге они воспитали человека, проникнутого гуманными стремлениями, но в то же время лишенного способности «раз-

бирать связный почерк живых событий», противостоять злу и несправедливости, бороться за свои прогрессивные убеждения.

Герцен в произведении *«Былое и думы»* с одобрением отзывается о социальных и педагогических мероприятиях, проведенных Робертом Оуэном в Нью-Лэнарке, отмечает, что опыт его «костью стоит в горле людей, постоянно обвиняющих социализм в утопиях и в неспособности что-нибудь осуществить на практике». И в то же время он считает многие теоретические положения Оуэна неправильными, решительно выступает против его учения о том, что «главный путь водворения нового порядка — воспитание», что человек является пассивным продуктом обстоятельств и воспитания. Он говорит, что активная роль людей в истории формируется в процессе борьбы с общественным злом и несправедливостью.

В критике учения социалистов-утопистов Герцен довольно близко подошел к историческому материализму, однако он не осознал до конца преобразующей, революционной роли рабочего класса в истории общества.

О формировании материалистического мировоззрения. Главной задачей воспитания Герцен считал формирование гуманной, свободной личности, которая живет интересами своего народа и стремится к преобразованию общества на разумных началах.

Огромное значение в борьбе против деспотизма и общественного произвола, за освобождение народа он придавал *науке*. Герцен страстно добивался распространения просвещения и знаний среди народа, призывал ученых вывести науку из стен кабинетов, сделать ее достижения всеобщим достоянием.

Придавая большое революционизирующее значение *просвещению*, Герцен много внимания уделял умственному образованию, формированию материалистического мировоззрения. Важнейшим средством умственного образования он считал *естествознание*, которое научно объясняет то, что кажется таинственным, мистическим; естественные науки подрывают корни религиозных заблуждений и предрассудков, располагают точными методами изучения действительности.

Герцен написал два специальных произведения, в которых объяснял подрастающему поколению явления природы: *«Опыт бесед с молодыми людьми»* и *«Разговоры с детьми»*. Эти произведения являются замечательными образцами талантливого, популярного изложения сложных мировоззренческих проблем. Автор просто и живо разъясняет детям с материалистических позиций происхождение вселенной. Он убедительно доказывает важную роль науки в борьбе с неправильными взглядами, предрассудками и суеверием и опровергает идеалистическое измышление о том, что в человеке отдельно от его тела существует еще и душа.

Герцен стремился возбудить у молодежи живой интерес к изучению природы, выработать материалистический подход к окру-

жающей действительности, сформулировать *атеистические взгляды*.

Подчеркивая огромное воспитательное и образовательное значение естественных наук, Герцен был в то же время за систему *всестороннего общего образования*. Он хотел, чтобы учащиеся общеобразовательной школы наряду с естествознанием и математикой изучали литературу (в том числе и литературу античных народов), иностранные языки, историю.

Герцен всемерно подчеркивал, что образование должно соответствовать развитию у учащихся самостоятельного мышления. Он осуждал догматизм и формализм в работе школ, где «мысли, суждения... прививаются, как оспа», где детям вбивают «готовые истины». По его мнению, образование есть результат упорного труда и собственных размышлений того, кто учится. Он пишет, что «в науке нет другого способа приобретения, как в поте лица».

Много ценных мыслей высказал Герцен об общем образовании, о воспитании детей в семье, о детском чтении и самообразовании.

**Нравственное воспитание.** Герцен решительно протестовал против деспотизма воспитателей и насилия над детьми. Детям должны быть предоставлены условия для свободного развития. «Разумное признание своеволия есть высшее и нравственное признание человеческого достоинства», — писал он.

В повседневной воспитательной деятельности важную роль играет «талант терпеливой любви», расположение воспитателя к ребенку, уважение к нему, знание его потребностей. Здоровая семейная обстановка и правильные отношения между детьми и воспитателями являются необходимым условием нравственного воспитания.

Воспитателям следует, опираясь на врожденные склонности детей к общению, развивать в них общественные стремления и наклонности. Этому служат общение со сверстниками, коллективные детские игры, общие занятия. Дети и подростки, общаясь с товарищами, приобретают ценные социальные качества: умение сдерживаться, подчиняться требованиям других, быть инициативными и самостоятельными.

Герцен боролся против подавления детской воли, но в то же время придавал большое значение дисциплине, считал установление дисциплины необходимым условием правильного воспитания. «Без дисциплины, — говорил он, — нет ни спокойной уверенности, ни повиновения, ни способа оградить здоровье и предупредить опасность».

Воспитатели обязаны предъявлять детям определенные требования, продиктованные условиями семейной и общественной жизни, и добиваться их выполнения. Они должны умело руководить воспитанниками, осуществляя цели и задачи нравственного воспитания.

Революционно-педагогические взгляды Герцена, представлявшие большую опасность для официальной идеологии, преследова-

лись в царской России. Широко известными они стали в нашей стране только после Великой Октябрьской социалистической революции. Мысли Герцена о воспитании человека, активно участвующего в переустройстве жизни на новых началах, о развитии в детях общественных интересов, о свободе и дисциплине в воспитании, о формировании у воспитанников материалистического, атеистического мировоззрения, о воспитании детей в семье и другие сохраняют свое значение для советской педагогики, школы и семьи.

## ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД КАПИТАЛИЗМА

### Глава 20. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ВЗГЛЯДЫ Н. И. ПИРОГОВА

Общая характеристика общественно-педагогического движения 60-х годов XIX века. 60-е годы XIX столетия (начиная с 1855 года) были в России периодом большого общественного движения, обусловленного все растущими противоречиями между развитием производительных сил и тормозящими это развитие крепостническими отношениями. Крымская война 1853—1855 годов особенно ярко вскрыла архаизм крепостной системы. Несмотря на героизм солдатской массы и многих военачальников, Россия вследствие экономической и технической отсталости, неправильной стратегии высшего командования потерпела поражение.

Характеризуя 60-е годы, В. И. Ленин писал: «Оживление демократического движения в Европе, польское брожение, недовольство в Финляндии, требование политических реформ всей печатью и всем дворянством, распространение по всей России «Колокола», могучая проповедь Чернышевского, умевшего и подцензурными статьями воспитывать настоящих революционеров, появление прокламаций, возбуждение крестьян, которых «очень часто» приходилось с помощью военной силы и с пролитием крови заставлять принять «Положение», обдирающее их, как липку, коллективные отказы дворян — мировых посредников применять такое «Положение», студенческие беспорядки — при таких условиях самый осторожный и трезвый политик должен был бы признать революционный взрыв вполне возможным и крестьянское восстание — опасностью весьма серьезной»<sup>1</sup>.

В связи с этим широко распространились передовые идеи, наблюдалось дальнейшее развитие критического реализма и идеи народности искусства, литературы и воспитания. Эти идеи, однако, понимались представителями различных мировоззрений по-разному.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 5, с. 29—30.

Важной составной частью общественного движения было мощное педагогическое движение того времени. Острая критика крепостнического воспитания, борьба против сословной школы за общее светское образование, дающее широкий кругозор, за воспитание человека и гражданина, за образование женщин, борьба против догматизма и схоластики, зубрежки и муштры, уважение к личности ребенка, разработка на прогрессивных началах дидактических вопросов, требование широкой сети народных школ, автономия высшей школы — таковы были важнейшие вопросы, выдвинутые русской прогрессивной педагогикой 60-х годов XIX века.

Педагогическое движение не было, конечно, однородным. Педагоги, принадлежавшие к различным общественным направлениям, трактовали вопросы со своих классовых позиций.

В этот период возникает ряд общественных организаций, которые ставят себе целью решение насущных проблем педагогической теории и практики. В 1859 году создается *Петербургское педагогическое собрание*, впоследствии переименованное в Петербургское педагогическое общество. В его работе участвовали П. Г. Редкий, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, Д. Д. Семенов, А. Я. Герд и многие другие педагоги и методисты.

В 1861 году при Вольном экономическом обществе создается Комитет грамотности, где оживленно обсуждаются вопросы организации народной школы. Организуются воскресные школы, в которых ведут свою работу и революционеры. Создаются школы для детей рабочих, а в некоторых местах — дошкольные учреждения.

Под влиянием общественно-педагогического движения развивается в эти годы *педагогическая журналистика*; на страницах многих журналов горячо обсуждаются главнейшие вопросы воспитания и обучения.

Издавались: «Журнал для воспитания» (возник в 1857 году, с 1860 года выходил под названием «Воспитание», в нем помещено несколько первых статей К. Д. Ушинского); «Русский педагогический вестник», «Учитель» (выходил с 1860 по 1870 год, был посвящен почти исключительно вопросам народной школы); «Педагогический сборник» (журнал издавался Главным управлением военно-учебных заведений с 1864 года, был посвящен общим вопросам воспитания и средней общеобразовательной школе); «Ясная Поляна» (журнал издавался в 1861—1862 годах Л.Н.Толстым, освещал опыт Яснополянской школы) и др.

Вопросы воспитания и народного образования освещались также литературными и политическими журналами. В «Современнике» — журнале революционно-демократического направления — было помещено несколько статей Н. Г. Чернышевского по вопросам воспитания и образования и Н. А. Добролюбова («О значении авторитета в воспитании», «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» и др.).

Общим вопросам воспитания посвящали свои страницы в начале 60-х годов некоторые специальные журналы. Так, в 1856 году в журнале «Морской сборник» была опубликована известная

статья Пирогова «Вопросы жизни», послужившая началом оживленной педагогической дискуссии.

**Педагогическая деятельность Н. И. Пирогова.** Николай Иванович Пирогов (1810—1881), родился в Москве. По окончании Московского университета (медицинский факультет) он подготовлялся в Дерпте (г. Тарту) к профессоруре и после защиты диссертации на степень доктора медицины в течение двух лет занимался в Германии усовершенствованием своих знаний. В возрасте 26 лет он стал профессором хирургии сначала в Дерптском университете, а затем в Медико-хирургической академии в Петербурге.

В 1854 году во время осады Севастополя Пирогов по его личной просьбе был направлен на фронт во главе с организованной им общиной «сестер милосердия».

Здесь, на театре военных действий, Пирогов отдавал все свои силы лечению раненых воинов. Им было произведено несколько тысяч операций. Его теоретические работы по хирургии и практическая деятельность в качестве хирурга заслуженно принесли ему славу великого ученого, отца военно-полевой хирургии.

В 1856 году появилась статья Пирогова «Вопросы жизни», освещавшая важные вопросы воспитания. Она обратила на себя внимание общественности передовыми идеями об общечеловеческом воспитании, сделала имя автора широко известным.

В 1856 году Пирогов был назначен попечителем Одесского учебного округа. Александр II отрицательно относился к Пирогову, считая его «красным» (хотя он был только либералом), но, назначая его на этот пост, хотел создать видимость заботы царского правительства о народном образовании. В течение двухлетнего управления Одесским учебным округом Пирогов стремился поднять значение педагогических советов гимназий, внушал директорам и учителям учебных заведений мысль о необходимости гуманного отношения к детям, подготовил открытие университета в Одессе. Либеральная деятельность его в качестве попечителя учебного округа вызвала у одесского генерал-губернатора подозрение в свободомыслии и подрыве авторитета властей. Пирогов был переведен в Киев на должность попечителя Киевского учебного округа. Здесь он продолжал улучшать работу школ, рекомендовал учителям посещать уроки друг друга, поощрял методические искания учителей, ввел в практику гимназий внеклассные литературные беседы, способствовал открытию в Киеве одной из первых в России воскресных школ для взрослых.

Когда в 1861 году Пирогов был уволен с должности попечителя, прогрессивная общественность Киева устроила ему торжественные проводы. Герцен написал в «Колоколе», что увольнение Пирогова — это «одно из мерзейших дел России дураков против России развивающейся».

Правительство сделало вид, что оно намерено использовать опыт Пирогова как педагога, и назначило его руководителем мо-

лодых людей, подготавливавшихся за границей к профессуре, но в 1866 году лишило его и этой должности. Великий хирург, крупнейший ученый, видный общественный деятель и педагог, Пирогов должен был удалиться, еще полный сил, в свое небольшое имение на Украине, где скончался в 1881 году.



**Педагогические взгляды Н. И. Пирогова. Критика сословно-профессионального образования и идея общечеловеческого воспитания.** В статье «Вопросы жизни» и в других своих педагогических сочинениях Н. И. Пирогов резко выступил против сословной школы и ранней утилитарно-профессиональной выучки, которую стремилось ввести царское правительство за счет снижения

уровня общего образования молодежи. Он противопоставил официальному курсу образования идею *общечеловеческого воспитания*, которое должно подготовить к общественной жизни высококонравного человека с широким умственным кругозором. «Быть человеком — вот к чему должно вести воспитание», — писал Пирогов, указывая, что для этого все до известного возраста, когда определяются склонность и способности, «должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения». Он восстает против ранней, преждевременной специализации детей, которая суживает их кругозор и тормозит их нравственное развитие. «К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм? Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку», — восклицает Пирогов, указывая, что основанием профессионального обучения должно быть широкое общее образование.

Статья «Вопросы жизни», главной идеей которой была защита общечеловеческого образования, произвела большое впечатление на современников, вызвала ряд откликов на нее со стороны передовой педагогической общественности. Ее приветствовала как буржуазно-либеральная, так и буржуазно-демократическая и революционно-демократическая пресса. Однако революционеры-демократы под высококонравленным, культурным человеком понимали стойкого революционера — борца с крепостничеством и царизмом; идеал человека, как его понимал Пирогов, сформулирован в духе абстрактного гуманизма.

**Система народного образования и проблемы дидактики.** Пирогов предложил новый проект школьной системы, направленный против сословной школы. Он считал, что основанием школьной системы должна быть двухлетняя начальная школа, откуда будет открываться доступ в среднюю школу всем. Свою школьную систему он строил по принципу *единой школы*.

Пирогов предлагал школьную систему из нескольких ступеней, со сравнительно непродолжительным сроком обучения в каждой, а именно: после *начальной двухлетней школы* — *прогимназия* (неполная средняя школа) двух типов с четырехлетним курсом; за ней идет *гимназия* также двух типов — с трех-, пятилетней продолжительностью обучения. Эту систему завершает *высшая школа* (университеты и высшие специальные учебные заведения).

Школьная система, проект которой составил Пирогов, может быть представлена следующей схемой:

Университет или высшие специальные учебные заведения	Высшие специальные учебные заведения
Классическая гимназия (срок обучения 5 лет)	Реальная гимназия (3 года)
Классическая прогимназия (4 года)	Реальная прогимназия (4 года)
Элементарная (начальная) школа (2 года)	

Главное место в системе средней школы Пирогов отводил древним языкам (латинскому и греческому), русскому языку и литературе, математике и истории. Классической средней школе он отдавал предпочтение перед реальной. Продолжительность обучения в первой на два года больше, чем во второй. Учебный план классической гимназии имеет общеобразовательный характер, тогда как в реальной гимназии вводятся прикладные (профессиональные) учебные предметы, что значительно снижает общее образование, даваемое реальной гимназией, особенно если учесть, что курс ее всего трехлетний (тогда как в классической гимназии — 5 лет). В первых двух классах классической и реальной прогимназии курс обучения почти одинаков. С III класса классической прогимназии начинается обучение латинскому языку, а с IV класса — греческому. Окончившие реальную прогимназию идут или в реальную гимназию, или в III класс классической прогимназии, или на практическую работу. Из классической гимназии можно поступать в университеты или в высшие специальные учебные заведения, тогда как окончившие реальную гимназию принимаются только в высшие специальные учебные заведения или же идут на практическую работу.

С целью облегчить получение высшего образования неимущим Пирогов предлагал уменьшить плату за обучение.

В своих циркулярах по учебному округу Пирогов обращал внимание учителей на необходимость отбросить старые, догматические способы преподавания и применять *новые методы*. Надо будить мысль учащихся, развивать их умственные способности, прививать навыки самостоятельной работы.

Опытный учитель должен возбудить внимание учащихся и раз-

вить в них интерес к сообщаемому учебному материалу, а это, по мнению Пирогова, самое главное для успешности обучения.

Основными дидактическими принципами Пирогов считал осмысленность обучения, активность и наглядность.

Пирогов внес значительные улучшения в работу педагогических советов гимназий, расширил содержание обсуждаемых вопросов, ввел в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим вопросам, всячески поощрял методические искания учителей, рекомендовал взаимное посещение уроков.

Требую, чтобы учителя и руководители прогимназий и гимназий хорошо изучали учащихся и их успеваемость, Пирогов предлагал перевод из класса в класс производить по результатам годовой успеваемости учащихся. Он отрицательно относился к переводным экзаменам, отмечая наличие в них значительного элемента случайности и формализма.

К преподаванию в высшей школе Пирогов предлагал привлечь крупных ученых, рекомендовал усилить беседы профессоров со студентами, проводить семинары, просеминары и практические занятия и всячески развивать у студентов навыки углубленной самостоятельной работы.

**Проблемы дисциплины учащихся.** Пирогов считал хорошую дисциплину одним из важнейших условий успеха обучения и нравственного воспитания. Он осуждал произвол, казарменный режим, которые царили в школах того времени, бездушное отношение к детям и требовал гуманности и сердечности при поддержании дисциплины. В случае проступка ученика педагог должен внимательно учесть обстоятельства, при которых совершен проступок, беспристрастно оценить его, довести до сознания ученика его вину и справедливость назначенного за проступок наказания.

В своей статье «Нужно ли сечь детей, и сечь в присутствии других детей?» (1858), которая явилась откликом на служебный отчет директора гимназии Одесского учебного округа, Пирогов принципиально осудил телесные наказания детей и горячо доказывал, что применение розг антипедагогично, что телесные наказания уничтожают в ребенке стыд, развращают детей и должны быть отменены.

Однако он не был до конца последовательным в этом вопросе. В следующем. 1859 году Пирогов опубликовал циркуляр по Киевскому учебному округу «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», в котором, принципиально отвергая розгу, на практике считал, однако, невозможным обойтись без нее и лишь советовал применять ее в гимназиях как исключительную меру и только по постановлению педагогического совета.

Когда Н. А. Добролюбов выступил со справедливой критикой этой позиции и двойственности Пирогова, тот опубликовал «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о

проступках и наказаниях учеников гимназий». Он ссылался на то, что эти правила были выработаны совещанием директоров Киевского учебного округа, и он, попечитель округа, не считал себя вправе отменять или исправлять коллегиальное решение. Пирогов указывал, что в результате введения «Правил» число случаев применения телесных наказаний за год снизилось в несколько раз по сравнению с предыдущими годами.

Добролюбов ответил новой статьей, бичующей примиренчество Пирогова и отказ его от ранее провозглашенных прогрессивных принципов.

**Глава 21. РЕВОЛЮЦИОННО-ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ  
Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО И Н. А. ДОБРОЛЮБОВА**

**Мировоззрение Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова.** Деятельность Николая Гавриловича Чернышевского (1828—1889) и Николая Александровича Добролюбова (1836—1861) составила целую эпоху в истории русского освободительного движения.

Мировоззрение Н. Г. Чернышевского формировалось под влиянием идей В. Г. Белинского и А. И. Герцена, а также немецкой классической философии, особенно Л. Фейербаха. Но Чернышевский в отличие от Фейербаха стремился переработать диалектику Гегеля в материалистическом духе. Свои теоретические воззрения он целиком подчинял делу борьбы за освобождение трудящихся от рабства. Из всех утопистов Чернышевский наиболее близко подошел к научному социализму, свои надежды возлагал на революцию. Его *утопический социализм был тесно связан с революционным демократизмом.*

Революционно-демократическая теория Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова явилась высшим этапом развития домарксистского материализма. Они были *воинствующими философами-материалистами*, вплотную подошли к диалектическому материализму. В. И. Ленин называл их великими предшественниками русской социал-демократии.

Революционный демократизм Чернышевского и Добролюбова развивался и формировался в непримиримой борьбе с крепостниками и их реакционной политикой. Революционные демократы вскрыли грабительский характер реформ, проводимых царизмом в 60-х годах XIX века, подвергли уничтожающей критике религию, мораль, официальную теорию воспитания. Неизменно выступая как подлинники защитники интересов крестьянской демократии, они хотели превратить ее стихийный протест против всех форм эксплуатации в революционные выступления, стремились вывести Россию на широкую дорогу экономического, политического и культурного развития. Для этого они разрабатывали теорию революционного преобразования России и создавали подпольную революционную организацию, способную осуществить восстание

против самодержавия. В этих целях ими обращалось особое внимание на воспитание молодежи в духе революционного демократизма.

Н. Г. Чернышевский и Н. А.

Добролюбов признавали относительную прогрессивность капиталистического строя и в то же время отчетливо видели его эксплуататорскую сущность. Они настойчиво разоблачали апологетов капитализма, выдававших буржуазный строй за разумный и справедливый.

Добролюбов, оценивая состояние западноевропейских стран после буржуазных революций, говорил о том, что роли переменились, а пьеса играется все та же, т. е. что ранее угнетаемая феодалами буржуазия пришла к власти, а народ по-прежнему остался в рабстве и угнетении.

Чернышевский и Добролюбов считали единственным разумным и справедливым социалистический строй, который обеспечивает избавление трудящихся от угнетения и невежества. Но они полагали, как и Герцен, что *Россия придет к социализму через крестьянскую общину*.

Как указывал В. И. Ленин, Чернышевский не мог видеть, что только развитие капитализма и пролетариата создаст материальные предпосылки и общественную силу для установления социализма. Однако социалистическая теория русских революционных демократов отличалась от воззрений западноевропейских социалистов-утопистов.

Чернышевский и Добролюбов ближе других домарксистских мыслителей подошли к теории научного социализма, считали, что переход к новому обществу не может произойти мирным путем, и *готовили восстание против самодержавия*. Они вели беспощадную борьбу против поповщины, против идеализма, указывали, что идеалистическое мировоззрение противоречит науке, лишает людей возможности создать правильный взгляд, на окружающую действительность, внушает превратные понятия о мире и мешает действовать в соответствии с требованиями разума и общего блага. Всесторонне разработали они такие коренные вопросы философии, как материальность мира и его единство, первичность материи и вторичность сознания, познаваемость мира и законы его развития и многие другие. Одной из важнейших заслуг революционных демократов является раскрытие реакционного характера религии и роли церкви в системе угнетения трудящихся.

Капитализм, выдававших буржуазный строй за разумный и справедливый.

Добролюбов, оценивая состояние западноевропейских стран после буржуазных революций, говорил о том, что роли переменились, а пьеса играется все та же, т. е. что ранее угнетаемая феодалами буржуазия пришла к власти, а народ по-прежнему остался в рабстве и угнетении.

Чернышевский и Добролюбов считали единственным разумным и справедливым социалистический строй, который обеспечивает избавление трудящихся от угнетения и невежества. Но они полагали, как и Герцен, что *Россия придет к социализму через крестьянскую общину*.

Как указывал В. И. Ленин, Чернышевский не мог видеть, что только развитие капитализма и пролетариата создаст материальные предпосылки и общественную силу для установления социализма. Однако социалистическая теория русских революционных демократов отличалась от воззрений западноевропейских социалистов-утопистов.

Чернышевский и Добролюбов ближе других домарксистских мыслителей подошли к теории научного социализма, считали, что переход к новому обществу не может произойти мирным путем, и *готовили восстание против самодержавия*. Они вели беспощадную борьбу против поповщины, против идеализма, указывали, что идеалистическое мировоззрение противоречит науке, лишает людей возможности создать правильный взгляд, на окружающую действительность, внушает превратные понятия о мире и мешает действовать в соответствии с требованиями разума и общего блага. Всесторонне разработали они такие коренные вопросы философии, как материальность мира и его единство, первичность материи и вторичность сознания, познаваемость мира и законы его развития и многие другие. Одной из важнейших заслуг революционных демократов является раскрытие реакционного характера религии и роли церкви в системе угнетения трудящихся.





В известном труде «*Антропологический принцип в философии*» (1860) Чернышевский дал всестороннее обоснование материалистической теории как подлинно научного мировоззрения. Впервые в истории общественной мысли до возникновения марксизма он установил связь, которая существует между политическими и философскими системами и интересами определенных классов.

Революционные демократы, используя данные естественных наук, доказывали, что психическая деятельность человека имеет материальную основу и обуславливается деятельностью нервной системы. Чернышевский говорил, что «все происходящее и проявляющееся в человеке происходит по одной его реальной натуре... другой природы в нем нет».

Н. А. Добролюбов, как верный соратник Н. Г. Чернышевского, подчеркивал материально обусловленное единство физической и духовной природы человека. Он писал: «нельзя говорить без языка, слушать без ушей, нельзя чувствовать и мыслить без мозга». Сочетая материализм с диалектикой, революционеры-демократы не сводили духовное к материальному, как это делали представители вульгарного материализма, а отмечали качественное их различие. Материалистическое положение Чернышевского и Добролюбова о единстве человеческого организма и психики и о качественном различии между ними имело огромное значение для развития научной педагогики.

Но революционным демократам, далеко продвинувшим вперед, домарксистский материализм, не удалось, однако, создать до конца последовательного диалектико-материалистического учения о законах развития общества. Высказывая по этим вопросам ценные мысли, а иногда гениальные догадки, они в основном все же оставались на идеалистических позициях, не поднялись до уровня исторического материализма.

**Социально-педагогические взгляды Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова.** Поставив задачей подготовить русских людей к революционному перевороту, Чернышевский и Добролюбов уделяли много внимания разоблачению отрицательных сторон российской действительности. Эту деятельность они рассматривали как орудие революционизирования сознания людей, формирования у них революционных убеждений. В этих це-

лях они старались привлекать внимание общества к основным порокам существующего строя, а не только к отдельным его недостаткам.

Разоблачая такие уродливые явления, как казнокрадство, взяточничество, разъедающие государственный организм России, Добролюбов в отличие от либералов показывал вред бюрократии и те обстоятельства, которыми сама эта бюрократия порождена. Будучи убежден в том, что все коренные недостатки русской жизни порождены существующим общественным строем, он высмеивал людей, считающих, что можно переустроить просвещение в России без коренного изменения существующего строя, что причиной невежества являются плохие учителя и учебники и что, следовательно, подготовка хороших учителей и составление лучших учебников повлекут за собой коренное улучшение просвещения. Такого рода «политической маниловщине» революционеры-демократы противопоставили утверждение, что система просвещения в России требует *революционного преобразования*. В отличие от идеологов буржуазных революций на Западе и либералов в России они понимали, что система просвещения любой страны может стать подлинно народной только тогда, когда политическая власть будет завоевана народом.

Близко подойдя к историческому материализму в понимании этого вопроса, Чернышевский в статье «Июльская монархия» (1860) пронизательно утверждал, что «политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все эти три вещи соединены неразрывно. Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил; в ком не развиты умственные силы, тот не способен пользоваться властью выгодным для себя образом; кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, т. е. и от невежества».

Не отрицая важности законов, предоставляющих гражданам соответствующие права, Чернышевский подчеркивал, что необходимо создать условия, при которых трудящиеся массы, придавленные обычно нуждой и находящиеся в невежестве, смогут *фактически* воспользоваться предоставленными им законом правами. Либерализм, писал он, понимает свободу очень узко, только с формальной стороны, либералы хлопочут о предоставлении людям формальных прав, «о разрешении на бумаге», об «отсутствии юридического запрещения».

Революционно-демократические мысли Чернышевского о том, что задачей подлинно народной партии является забота не только об установлении законных прав трудящихся, но и о создании фактических возможностей для реализации ими этих прав, имели огромное значение в деле борьбы за настоящую систему народного просвещения. Они были в дальнейшем подхвачены русскими революционными социал-демократами, обоснованы В. И. Лениным в его выступлениях против народников, явились той частью наследства революционеров-демократов, которую восприняли марксисты России.

**Критика официальной педагогической теории и системы воспитания в России.** Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов подвергли основательной критике политику царизма в области просвещения, систему воспитания, сложившуюся в казенных учебных заведениях, официальную теорию воспитания, ее оправдывающую. Они целиком разделяли мнение Герцена о том, что царизм глушит стремление народа к знанию.

Отмечая, что русские крестьяне почти поголовно безграмотны, Чернышевский доказывал, что это есть результат тех неблагоприятных условий, в которых живет народ, и той политики, которую проводят в области просвещения те, в чьих руках находятся наука и знание, от кого зависит распространение в народе грамотности. Царизм мешает передовым людям нести знания в среду трудящихся, хорошо организовать работу в школах, давать подрастающим поколениям правильное воспитание. В стране имеются прогрессивно настроенные, хорошие учителя, но они лишены возможности реализовать свои знания и убеждения в практической работе в школе. Школа наполнена бездушными чиновниками и косными рутинерами; содержание образования далеко отстало от науки, оно создает у учащихся совершенно превратное представление о природе и общественных явлениях, а методика обучения убивает детскую пытливость, мешает развиваться самостоятельной мысли детей.

Самой резкой критике подверг Добролюбов систему работы министерства просвещения и его деятелей. В своих нелегальных изданиях (студенческий журнал «Свисток» и др.) и в легальных статьях он гневно разоблачал реакционность сочинения «Основные законы воспитания» Миллера-Красовского, писавшего, что «гражданская обязанность» молодежи — умение «беспрекословно подчиняться и верно служить богу и царю», что «всякая гражданская обязанность есть безусловное подчинение нашей индивидуальной воли правительству и отечественным законам».

Добролюбов показал общественный смысл этой реакционной теории; старания сделать детей на всю жизнь покорными исполнителями чужих велений обрекают общество на вечный застой, «на вечное повторение одних и тех же, раз навсегда установившихся обычаев и предрассудков; этой системой уничтожается всякая возможность нововведений и усовершенствований, осуждается всякая борьба против укоренившегося зла, всякая реформа в каком бы то ни было деле. Люди, открывшие новые пути для мысли, указавшие новые начала общественного устройства, составлявшие новые системы, новые законы для человеческой деятельности, — все эти люди, по учению г. Миллера-Красовского, не более как своевольники, дурно воспитанные, ложно направленные мальчики».

Свое острое перо, метко разящее все косное и отжившее, Добролюбов направлял против тех, кто пытался высказать реакционные взгляды на гражданские обязанности человека. Когда автор книги «Наука жизни» Дымман стал на защиту сословно-крепост-

нической морали, Добролюбов написал, что «Наука жизни» с ее правилами «безнравственна, она... в сущности есть не что иное, как последняя степень *нравственного и умственного растления*». Чернышевский и Добролюбов разоблачали реакционную сущность официальной морали и педагогики, развернули разностороннюю деятельность, стремились к тому, чтобы новые моральные понятия, правила истинной морали вошли в «полную силу» и сделались «необходимыми условиями гражданского быта».

**Революционеры-демократы о роли воспитания в развитии человека и задачах воспитания.** Чернышевский и Добролюбов категорически отвергали антинаучные утверждения о том, что положение и место человека в обществе, как и возможности развития его способностей, якобы predeterminedены происхождением человека, его наследственностью. Вскрывая политический характер этой «теории», имеющей целью обосновать право угнетателей подчинять себе трудящихся, Чернышевский указывал, что идеологи господствующих классов прикрывают этой теорией, как щитом, политику, враждебную народным массам, и в частности политику царского правительства в деле народного образования. Он отмечал, что правительство слишком мало делает для образования народа, в результате чего последний некультурен и безграмотен. Чернышевский разоблачал стремление ученых — лакеев царизма объяснять темноту и невежество трудящихся природой русского человека, тем, что «русское племя будто бы мало имеет охоты к просвещению». Подобные измышления Чернышевский называл клеветой на народ. Подчеркивая, что массы стремятся к просвещению, он писал: «Крестьяне часто плачут, что не могут дать детям такого образования, как желали бы, но что делать, когда нет средств?»

Природа людей не ставит предела распространению просвещения: «Если устранить неблагоприятные обстоятельства, то прояснится ум человека и облагородится его характер».

Признавая, что существуют индивидуальные различия организмов, а следовательно, и психики людей, что люди отличаются друг от друга не только внешними признаками, но и некоторыми психическими свойствами, Чернышевский пояснял, что врожденные задатки человека проявляются и развиваются в зависимости от обстоятельств жизни и от воспитания.

Добролюбов, обращаясь к представителям официальной педагогики, утверждавшим, что дети склонны только к порокам и что они от природы «неразумны», а потому должны безусловно повиноваться разуму взрослых, писал: «Придайте разумность обезьяне с вашей системой (т. е. сделайте посредством такой педагогики обезьяну разумной. — *М. Ш.*), и тогда целый мир с благоговением преклонится перед этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать и потому должны смиренно признавать права разумности в самой природе ребенка и

не пренебрегать ею, а благоразумно пользоваться теми выгодами, какие она вам предоставляет».

В замечательном трактате «*О значении авторитета в воспитании*» (1857) Добролюбов пропагандировал необходимость учитывать в воспитании законы развития ребенка, установленные естественными науками. Он говорил, что официальная педагогика упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых. Он настаивал на том, чтобы воспитатели, зная особенности детской природы и опираясь на них, разумно руководили развитием детей, обеспечивая им свободу, необходимую для проявления тех качеств, которые должны быть у передового человека.

Чернышевский и Добролюбов были великими гуманистами, поборниками подлинно передовой морали. Они выдвинули *идеал нового человека*, исходя из которого определяли цели и задачи воспитания. Новый человек, по их мнению, должен быть истинным патриотом своей родины, близким к народу, принимать самое деятельное участие в борьбе за осуществление его разумных интересов и потребностей. Этот человек представляется Чернышевскому и Добролюбову высокоидейным и всесторонне развитым в физическом и духовном отношении.

Одним из важных качеств настоящего человека революционеры-демократы считали наличие у него определенных, стойких убеждений и способности отстаивать их, несмотря на встречающиеся трудности.

Добролюбов считал необходимым воспитывать в человеке единство мыслей, слов и действий. Он высказывал также мысль о том, что молодые люди должны вырасти идейными, принципиальными и руководствоваться в своих поступках не страхом перед наказанием и корыстными расчетами на получение наград, а преданностью «добру и правде», любовью к истине и справедливости. Конечно, указывал он, маленькие дети не могут вследствие недостатка у них жизненного опыта и неразвитости их мышления сознательно избегать зла и делать добро; большую роль в их поведении играет авторитет воспитателей. Но этот авторитет должен быть использован разумно. Разумность воспитания должна быть «ведома не только учителю, но представляться ясной и воспитаннику». Воспитатель должен заботиться о развитии в детях собственного сознания.

Чернышевский и Добролюбов разоблачали антинаучную и реакционную сущность авторитарной крепостнической педагогики. В то же время они критиковали выдвинутую Л. Н. Толстым теорию «свободного воспитания» и отстаивали необходимость предъявления детям разумных и справедливых требований.

Одним из важных качеств передового человека революционеры-демократы считали любовь к родине и своему народу.

«Историческое значение каждого русского человека измеряется,— говорил Чернышевский,— его заслугами родине, его человеческое достоинство — силой его патриотизма».

Добролюбов в статье «Русская цивилизация, сочиненная г. Жеребцовым» (1858) высказал ценные мысли по поводу воспитания патриотизма и борьбы с псевдопатриотизмом. По его мнению, настоящий патриотизм отличается от ложного тем, что несовместим с неприязнью к другим народностям, что ставит любовь к родине выше личных интересов и отношений, он «находится в теснейшей связи с любовью к человечеству». В основе настоящего патриотизма лежит идея общечеловеческого блага, желание установить у себя на родине такие порядки, которые хороши для всех людей и народностей. «В человеке порядочном, — писал он, — патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро, — сколько возможно больше и сколько возможно лучше».

Революционеры-демократы уделяли много внимания вопросам дисциплины. Они решительно осуждали палочную дисциплину, применение розги и других средств, оскорбляющих человеческое достоинство воспитанника, называли эти средства антипедагогическими, варварскими, пользующимися признанием там, где в воспитании и обучении требуют «не рассуждать, а исполнять», и из детей готовят не сознательно мыслящих и активно действующих граждан, а покорных исполнителей воли угнетателей.

Беспощадную борьбу со сторонниками таких взглядов Добролюбов считал обязанностью каждого честного человека и педагога и всякое отступление от этой борьбы расценивал как явление крайне вредное. Под этим углом зрения он подошел к оценке позиции Пирогова в отношении физических наказаний, который теоретически осудил их, а затем пошел на компромисс и признал применение розги как средства педагогического воздействия на учащихся в гимназиях Киевского учебного округа.

В статьях «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» (1860) и «От дождя да в воду» (1861) Добролюбов решительно выступил против непоследовательности Пирогова при решении вопроса о применении физических наказаний в школе.

Сознательная дисциплина не исключает, по мнению Добролюбова, необходимости соблюдения воспитанниками разумно установленного порядка, а требует, чтобы они поступали определенным образом не потому, что так приказано, а потому, что это нужно. Надо, чтобы справедливость требований воспитателей все более осознавалась самими воспитанниками.

Важнейшими условиями и средствами поддержания сознательной дисциплины среди воспитанников революционеры-демократы считали заботливое и ровное отношение учителя к учащимся, своевременное ознакомление последних со своими обязанностями, пример воспитателя и использование положительных примеров из окружающего, настойчивость и постоянство в педагогических требованиях учителя.

**Умственное образование.** В общей системе воспитания человека Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов отводили

большое место общему образованию, которое должно заложить твердые основания будущей деятельности человека независимо от той специальности, которую он себе избереет в дальнейшем. Общее образование, как говорили они, есть фундамент, на котором строятся специальные знания.

Революционеры-демократы придавали умственному образованию важнейшее значение в системе подготовки человека к жизни и считали, что оно должно вооружить учащихся основательными и разносторонними знаниями о природе и обществе. Опираясь на эти знания, учащиеся должны иметь ясные и правильные представления о явлениях природы и общественной жизни, успешно бороться со всякими суевериями и предрассудками, правильно определить свое место в жизни и наметить пути своей практической деятельности.

Чернышевский разоблачал реакционный характер классического образования, насаждаемого царизмом, указывал на необходимость давать молодежи политическое образование путем глубокого изучения новой истории, на важность изучения естественных наук для формирования материалистического мировоззрения. Он вскрывал политическую направленность официальной методики, стремившейся заполнить учебные занятия разбором филологических тонкостей при изучении грамматики и литературы, с тем чтобы отвлечь учащихся от современных революционных идей.

Резко критикуя раннюю специализацию учащихся и классицизм как систему образования, отжившую уже свое время, Добролюбов защищал единую общеобразовательную школу. Основными предметами обучения в единой школе он считал родной язык, литературу, историю, иностранные (новые) языки, математику, географию и естествознание с физикой. Революционеры-демократы, являясь атеистами, решительно боролись против религиозного воспитания.

Чернышевский и Добролюбов полагали, что организация, методы и приемы обучения должны всемерно содействовать успешному овладению учащимися разнообразными знаниями, всестороннему развитию их духовных сил и способностей, формированию у них правильных убеждений. При определении объема, характера материала и приемов обучения они рекомендовали строго учитывать особенности учащихся, их силы и способности, соблюдать строжайшую постепенность и последовательность, всегда, во всех случаях, в изложении, в определениях, формулируя заключения и выводы, обеспечивать максимальную ясность и точность. А положения и выводы, которые должны усвоить учащиеся, следует доводить до их сознания на основе убедительных доводов и доказательств. Всякое догматическое обучение они отвергали как явление вредное и антипедагогическое. Большое значение придавалось ими самостоятельной работе учащихся (в том числе самостоятельному чтению) как важному средству развития мышления учащихся, а также привития им навыков и умений самим приобретать знания.

Чернышевский считал, что долг и обязанность каждого учителя сделать обучение интересным, но категорически осуждал всякую попытку превратить его в развлекательный процесс. Он доказывал, что интересное преподавание является только средством, повышающим эффективность серьезного, содержательного обучения, а не самоцелью, что интерес в обучении достигается наиболее приемлемой и привлекательной формой изложения: простой и доступной, не многословной, а подкрепляемой убедительными доводами, яркими примерами, фактами.

Добролюбов стоял за такое обучение, которое создавало бы у учащихся правильные понятия о вещах, правильные и твердые убеждения. Для этого необходимо так поставить преподавание, чтобы каждое положение науки доказывалось при помощи фактов и примеров, каждый вывод формулировался после предварительного разбора суждений. Осмысленное усвоение учащимися изучаемого материала, фактов, понятий, выводов и заключений, осмысленное отношение их ко всем своим действиям и поступкам он считал важнейшим признаком разумной организации обучения.

**Об учебной и детской литературе.** Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов проявляли большой интерес к учебной и детской литературе. Они подвергали обстоятельной критике современные им учебники и детские книги. Учебники, говорил Добролюбов, настолько несовершенны, что лишают всякой возможности серьезно учиться. В одних учебниках дается материал в заведомо ложном, извращенном виде; в других, если не сообщается злостно ложь, то много частных, мелких фактов, имен и названий, не имеющих сколько-нибудь существенного значения в изучении данного предмета и заслоняющих главное и основное. Не лучше, по его заключению, обстояло дело и с детскими книгами для чтения. Фантазия, лишенная реальной основы, приторное морализирование, бедность языка — таковы характерные черты книг, предназначенных для детского чтения.

Учебники должны создавать у учащихся правильные представления о явлениях природы и общества, говорил Добролюбов. Нельзя допускать упрощенчества и тем более вульгаризации в изложении фактов, описании предметов и явлений, что оно должно быть точным и правдивым, а материал учебника излагаться простым, ясным, понятным детям языком. Определения, правила, законы в учебнике должны даваться на основе научно достоверного материала.

Добролюбов считал, что истинно полезными детскими книгами могут быть только такие, которые одновременно охватывают все существо человека. Детская книга, по его мнению, должна увлекать воображение ребенка в надлежащем направлении. В то же время книга должна давать пищу мышлению, будить любознательность ребенка, знакомить его с действительным миром и, наконец, укреплять в нем нравственное чувство, не искажая его правилами искусственной морали.

Чернышевский предъявлял высокие требования к языку учебников и детских книг. Он осуждал всякие ненужные длинноты, вычурные предложения, неточность в выражениях, а также упрощенчество и вульгаризацию литературного языка, допускаемые под предлогом его доступности. При этом он указывал, что нельзя забывать о том, что язык книг, как и язык педагогов, является орудием образования и воспитания, при помощи которого учащиеся овладевают знаниями, культурой речи.

**Революционеры-демократы об учителе.** Много прекрасных строк посвятил Чернышевский раскрытию значения и характера педагогического труда, установлению тех качеств, которыми должен обладать воспитатель, и, наконец, защите материально-правового положения учительства, особенно сельского. Он отмечал, что предмет и задачи педагогического труда очень сложны и ответственны, выполнять их по-настоящему сможет только такой учитель, который имеет обширные познания (общие и специальные) и по своим общечеловеческим качествам является тем, кем хочет сделать своего воспитанника, или искренне и всеми силами к этому стремится. Учителю необходимо заниматься своим делом всегда усердно и добросовестно. Ко всему этому Чернышевский добавлял, что учителю надо непременно знать ученика, уважать в нем человека и никогда не пользоваться антигуманными мерами воздействия на него.

Добролюбов говорил, что и при наличии высокой и разносторонней общенаучной подготовки учитель не станет еще полноценным работником в своей области, если будет иметь «весьма смутные понятия об искусстве обучения и воспитания».

Большое значение придавал Добролюбов убеждениям и нравственному облику учителя. Он говорил, что только тот учитель хороший воспитатель, который, помимо высокой общей и педагогической подготовки, будет иметь ясные, твердые и непогрешимые убеждения, представлять собой образец моральной чистоты и, конечно, глубоко любить детей.

Чернышевский и Добролюбов всегда выступали за коренное изменение материально-правового положения учителя и создание условий, которые давали бы ему возможность проявить творческую инициативу. Они стояли за то, чтобы воспитатель был сознательным сторонником передовых идей своего времени. По словам Чернышевского, «деятельность человека бесплодна и ничтожна, когда не одушевлена высокою идеею».

**О положении женщины и ее воспитании.** Н. Г. Чернышевский в своих произведениях, особенно в романе «Что делать?» (1861), показал, что взгляд на женщину как на существо неполноценное и, следовательно, не способное к умственной деятельности и к активному участию в общественной жизни наравне с мужчиной есть грубое извращение действительности. Из этих взглядов, говорил он, вытекают ограничения прав женщин в правах на

образование и уродливый характер женского образования.

Чернышевский с большой убедительностью доказывал, что женщина по своим духовным качествам ничем не отличается от мужчины, что она располагает такими же природными данными для умственного развития, как и мужчина. Он считал, что устранение женщины от участия в общественной жизни, ограничение и тем более лишение ее равного с мужчиной права на образование противоречат научным данным и здравому рассудку, в конечном счете обусловлены неразумными современными порядками.

В общественном движении 60-х годов уделялось много внимания вопросу о праве женщины на образование. В печати появлялись статьи, в которых авторы, рисуя картины мрачного быта трудящихся, подчеркивали, что главная причина этого заключается в необразованности и грубости матерей семейств. Выход из такого положения они видели в образовании «девочек как будущих матерей». Считая, что «без образования матерей семейства действительно нельзя водворить совершенно правильных и добрых отношений в семействах», Добролюбов справедливо указывал, что всякий разговор о пользе женского образования и даже признание за женщиной юридических прав на образование останется пустым звуком, если не будет коренным образом изменено материальное и общественное положение женщины.

**Значение педагогической теории Чернышевского и Добролюбова.** Чернышевский и Добролюбов развили педагогические взгляды Радищева, Белинского и Герцена и обосновали стройную систему революционно-демократического учения о воспитании, педагогике. Они более полно разработали учение о содержании и методике учебной и воспитательной работы школы, о воспитательном значении учебных предметов, воспитании самостоятельной мысли учащихся в процессе обучения, о сущности сознательной дисциплины и многое другое. Педагогическое наследие революционных демократов по своей идейно-политической направленности и научному уровню не имело равного в домарксистский период и сыграло выдающуюся роль в борьбе прогрессивных сил России за передовую систему воспитания и обучения.

Революционно-демократические педагогические мысли Чернышевского и Добролюбова оказали большое влияние на развитие прогрессивной педагогики и школьного образования в России. Многие из этого педагогического наследия не потеряло актуального значения и для нашего времени.

## **Глава 22. ВЕЛИКИЙ РУССКИЙ ПЕДАГОГ К. Д. УШИНСКИЙ**

**Жизнь и педагогическая деятельность К. Д. Ушинского.** Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) родился в Туле, свое детство он провел вблизи Новгорода-Северского, бывш. Черниговской губернии, в небольшом имении родителей.



Окончив Новгород-Северскую гимназию, Ушинский поступил в Московский университет на юридический факультет, который блестяще закончил в 1844 году, и через два года, в возрасте 22 лет, был назначен исполняющим обязанности профессора камеральных наук (включавших общее понятие о праве, элементы науки о хозяйстве, финансового права, государственного права) в Ярославском юридическом лицее.

Однако уже через два года блестяще начатая профессорская деятельность Ушинского была прервана: в связи с «беспорядками» среди студентов лицея он был уволен из числа профессоров в 1849 году за свои прогрессивные убеждения.

Ушинский вынужден был после этого служить мелким чиновником в министерстве внутренних дел, но чиновничья служба не удовлетворяла его. В своих дневниках он отзывался о службе с отвращением. Некоторое удовлетворение давала ему литературная работа в журналах «Современник» и «Библиотека для чтения», где он помещал переводы с английского, рефераты статей, обзоры материалов, опубликованных в иностранных журналах.

В 1854 году Ушинскому удалось получить назначение сначала учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института, где он значительно улучшил постановку обучения и воспитания.

Под влиянием начавшегося общественно-педагогического движения Ушинский в 1857—1858 годах поместил в «Журнале для воспитания» несколько статей («О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Три элемента школы» и др.), которые прославили его имя.

В 1859 году Ушинский был назначен инспектором классов Смольного института благородных девиц. В этом учреждении, тесно связанном с царским двором, процветала атмосфера угодничества и заискивания перед ближайшим окружением царицы, ее фаворитами. Девушек воспитывали в духе христианской морали и превратного представления об обязанностях жены и матери, им давали очень мало реальных знаний и больше заботились о привитии им светских манер, преклонения перед царизмом.

Ушинский, невзирая на противодействия реакционных педагогов, смело провел реформу института, ввел новый учебный план, главными предметами которого сделал русский язык, лучшие произведения русской литературы, естественные науки, широко

применял наглядность в обучении, проводил опыты на уроках биологии и физики. В качестве преподавателей Ушинским были приглашены видные педагоги-методисты: по литературе — В. И. Водовозов, по географии — Д. Д. Семенов, по истории — М. И. Семевский и другие. Для того чтобы подготовить воспитанниц к полезному труду, сверх общеобразовательных семи классов был введен двухлетний педагогический класс. В это время Ушинским была также составлена хрестоматия по русскому языку «*Детский мир*» (1861) в двух частях для преподавания в младших классах, содержащая много материала по естествознанию.

Ушинский редактировал в 1860—1861 годах «Журнал министерства народного просвещения». Он совершенно изменил его программу, превратил сухой и малоинтересный официальный ведомственный орган в научно-педагогический журнал.

В эти годы Ушинский поместил в «Журнале министерства народного просвещения» несколько своих педагогических статей: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Родное слово», «Проект учительской семинарии».

Воспользовавшись обстановкой наступления реакции, начальница института, священник и уволенные Ушинским учителя усилили травлю, обвинили его в безбожии, свободомыслии и политической неблагонадежности. Летом 1862 года он был уволен из Смольного института. Царское правительство, чтобы завуалировать незаконное отстранение Ушинского, направило его в длительную командировку за границу для изучения женского образования за рубежом. Эту командировку Ушинский справедливо рассматривал как замаскированную ссылку.

К. Д. Ушинский за границей изучил состояние женского образования в ряде стран, постановку начального обучения в Швейцарии, составил замечательную книгу для классного чтения — «*Родное слово*» (1864—1870) и методическое руководство к ней, подготовил к печати два тома главного своего психолого-педагогического сочинения «*Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)*» (т. 1—2. 1867—1869) и собрал материалы к третьему тому этого большого и важного научного труда.

Тяжело больной, чувствуя, что силы покидают его, Ушинский торопился сделать возможно больше. После возвращения в Россию (1867) он прожил недолго; умер в 1870 году в возрасте около 47 лет. Ушинский за свою короткую жизнь сделал очень много. Он осуществил свою юношескую мечту, записанную в дневнике: «Сделать как можно более пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни, и к ней-то я должен направлять все свои способности».

**Философские и естественнонаучные основы педагогической системы К. Д. Ушинского.** В своем философском развитии Ушинский шел *от идеализма к материализму*, однако путь этот остался незавершенным. Хорошо изучив различные философские

системы, критически используя положительные элементы этих систем, он стремился выработать свое, самостоятельное, оригинальное мировоззрение.

В своих воззрениях на природу Ушинский следовал эволюционному учению Дарвина. В теории познания и в психологии у него много материалистических элементов. В противоположность метафизическим умозрительным абстрактным системам психологии, как например Гербарта, Ушинский пытался построить психологию на основах физиологии. Но в вопросах социологических он стоял на идеалистических позициях, как и большинство просветителей, признавая двигательной силой общественного развития разум, идеи.

Еще в самой ранней своей работе, в речи «О камеральном образовании», Ушинский, стоя на позициях материалистического сенсуализма, писал: «Единственным критерием для вещи есть сама вещь, а не наше понятие о ней».

Во второй половине 60-х годов, когда с наступлением реакции всякое положительное упоминание о материализме, малейшее выражение симпатий к нему встречалось правительственными кругами враждебно и преследовалось, Ушинский мужественно заявлял, что материалистическая философия «много положительного внесла и продолжает вносить в науку и мышление; искусство же воспитания в особенности чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время».

К. Д. Ушинский по целому ряду вопросов критикует Канта, Гегеля, отмечает абстрактность и надуманность психологической теории Гербарта. Он, однако, не нашел удовлетворявшей его материалистической философии и считал, что материализм «ожидает еще своего Гегеля». К довольно распространенному в то время вульгарному материализму Ушинский относился резко отрицательно. Он возражал и тем философам (в частности, Спенсеру), которые считали, что в результате приспособления человека к окружающей среде и развития человеческого организма у человека в будущем вырастут крылья. Он писал: «Сила человека — его паровые машины, быстрота его — паровозы и пароходы, а крылья уже растут у человека и развернутся тогда, когда он выучится управлять произвольно движением аэростатов». Это говорилось более чем за полвека до появления первых аэропланов.

В своей статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» Ушинский поднял даже до констатации общественных противоречий: «потребность больших и больших капиталов для всякого самостоятельного производства увеличивается; число самостоятельных производств уменьшается; одна громадная фабрика поглощает тысячи маленьких и превращает самостоятельных хозяев в поденщиков; один дуреет от жира; другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину...» Но, нарисовав в таких сильных выражениях ужасающую картину общественных противоречий, правильно под-

метив факты концентрации капитала и крушения мелких производств, не выдерживающих конкуренции с крупными, Ушинский вследствие классовой ограниченности своего мировоззрения не сумел вскрыть причину этих противоречий, не поднялся до понимания классового строения общества и классовой борьбы и не мог, следовательно, увидеть действительных путей уничтожения этих общественных противоречий.

В той же статье Ушинский бичует праздность и высоко ценит труд, указывает, что именно труд создает ценности, но в оценке труда в развитии общества и человека он все же придерживается идеалистической точки зрения.

Ушинский горячо приветствовал падение крепостного права, мечтал о свободном развитии России, но считал, что это развитие должно совершаться не революционным, а мирным путем. По политическим взглядам Ушинский был *буржуазным демократом*. Он признавал право народа управлять государством.

В начале деятельности Ушинского религия в его мировоззрении занимала значительно большее место, нежели в последние годы его жизни. Сначала он считал христианскую (в частности, православную) религию основой морали и воспитания, рекомендовал ставить священников заведующими и учителями народной школы, считал школу «преддверием церкви».

В конце жизни Ушинский, оставаясь по-прежнему верующим человеком, уже четко разграничивал науку и религию. Он писал в это время: «всякая фактическая наука — а другой науки мы не знаем — стоит вне всякой религии, ибо опирается на факты, а не на верования...»

В своих поздних работах, например в упомянутых материалах к третьему тому сочинения «Человек как предмет воспитания», Ушинский главной чертой человека считает любовь к людям и даже утверждает, что атеист, гуманно относящийся к людям, более христианин, чем верующий, который недостаточно проникнут чувством любви к ближнему.

В своей предсмертной статье (1870) «*Общий взгляд на возникновение наших народных школ*» Ушинский, опровергая свои ранние взгляды о том, что лучшими учителями народных школ являются священники, довольно смело для того времени писал: «Идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве... в стремлении учреждать школы при церквях... было что-то напускное и не дало положительных результатов... сами крестьяне высказываются, и иногда довольно решительно, против назначения лиц приходского духовенства учителями в крестьянские школы».

**К. Д. Ушинский о педагогической науке и искусстве воспитания.** Ушинский подошел к разработке теории педагогики как широко образованный мыслитель, вооруженный глубокими научными знаниями о человеке как предмете воспитания.

Ушинский указывал, что теория педагогики должна быть осно-

вана на использовании законов анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук. Она должна открывать законы воспитания, а не ограничиваться педагогическими рецептами. Ему хорошо была знакома педагогика его времени.

Отвергая умозрительное, кабинетное построение педагогической теории, Ушинский предостерегал также против эмпиризма в педагогике, справедливо указывая, что недостаточно основываться только на личном, хотя бы удачном, опыте воспитательной работы. *Он требовал единства теории и практики.* «Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли», — писал Ушинский. Педагогическую практику без теории он уподобил знахарству в медицине.

Ушинский совершенно правильно утверждал, что педагогу недостаточно усвоить принципы и конкретные правила воспитательной работы, ему необходимо также вооружиться *знанием основных законов человеческой природы и уметь применять их в каждом конкретном случае.* «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — заявлял он. Осуществляя это требование, Ушинский написал капитальный труд «Человек как предмет воспитания» в двух томах и, предполагая дать третий том, собрал и подготовил к нему материалы, но ранняя смерть прервала его плодотворную работу.

В тот период в области психологии боролись два направления: • метафизическая психология, представители которой пытались строить психологию умозрительно, априорно, начиная с определения «души», и новое направление — эмпирическая психология, сторонники которой стремились опереться на опыт, изучить факты и отдельные стороны психической жизни, начиная с простейших ее проявлений.

Ушинский стремился исходить из опыта, придавал большое значение наблюдению. В его психологических воззрениях немало материалистических элементов. Он рассматривает психическую жизнь в ее развитии.

Ушинский правильно упрекал Гербарта в метафизичности и односторонности, указывал на ограниченность психологических воззрений другого пользовавшегося в те времена большой известностью немецкого психолога Бенеке. Он стремился рассматривать психику не абстрактного человека, находящегося вне времени и пространства, а живущего, действующего, развивающегося в определенной среде.

Ушинский правильно считал, что воспитание зависит от исторического развития народа. Сам народ прокладывает дорогу в будущее, а воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, поможет идти по ней

и отдельным личностям и новым поколениям. Поэтому нельзя выдумывать систему воспитания или заимствовать ее у других народов, необходимо создавать ее творческим путем.

**Идея народности воспитания в педагогике К. Д. Ушинского.** В основе педагогической системы Ушинского лежит идея народности. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью... воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника», — писал Ушинский в статье «*О народности в общественном воспитании*» (1857).

Под народностью Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями.

В статье «*О народности в общественном воспитании*» он начинает поэтому анализ воспитания в духе народности с характеристики тех черт, которые исторически сложились у различных народов. Ушинский дает меткую характеристику и глубокий анализ французского, английского, немецкого и американского воспитания. Особенно подробно он останавливается на критике реакционной немецкой педагогики того времени, на которую ориентировался царизм. Ушинский доказывал крайнюю нецелесообразность механического перенесения этой педагогики на русскую почву.

К. Д. Ушинский подчеркивает, что одной из характерных черт воспитания русского народа является развитие у детей патриотизма, глубокой любви к родине. Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, в основу обучения русских детей должен быть положен русский язык; обучение в начальной школе должно также хорошо ознакомить детей с русской историей, географией России, с ее природой.

К. Д. Ушинский указывал, что русский народ проявлял и проявляет большую любовь к родине, доказав ее подвигами в борьбе с польскими интервентами в начале XVII века, в Отечественной войне 1812 года, в Крымской кампании 1853—1855 годов. Однако это чувство, «пробуждающееся по временам с истинно львиной силой», по мнению Ушинского, вспыхивает у некоторых людей лишь порывами, когда родине угрожает опасность. Основанное на народности воспитание должно приучить проявлять этот патриотизм всегда, повседневно, при исполнении гражданами своего общественного долга.

Это воспитание призвано развить у детей чувство национальной гордости, чуждое, однако, шовинизму и сочетающееся с уважением к другим народам. Оно должно воспитать у детей чувство

долга перед родиной, приучить их всегда ставить общие интересы выше личных.

Ушинскому была свойственна неиссякаемая вера в творческие силы русского народа. Благодаря своей мощи, отваге, стойкости русский народ выдержал монголо-татарское иго и избавил от нашествия монголо-татарских полчищ Западную Европу; неоднократно спасал он независимость родины от посягательств иноземных врагов. Ушинский писал, что сам народ создал «тот глубокий язык, глубины которого мы и до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени».

Русская музыка и живопись, русская философия также черпали многое из народного творчества: из «серой, невежественной, грубой массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант; слышится меткое, глубокое слово, в которое... вдумываются филолог и философ и приходят в изумление от глубины и истины этого слова...».

Будучи глубоко уверен в могучих творческих силах русского народа, Ушинский выдвинул требование, чтобы дело народного образования было предоставлено самому народу и оно было освобождено от тягостной и тормозящей его развитие правительственной опеки. «Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается вручить народное образование самому же народу»,— писал Ушинский.

В тесной связи с народностью как основой воспитания в педагогической системе Ушинского стоит вопрос о воспитательном и образовательном значении родного языка.

В замечательной статье «Родное слово» Ушинский писал: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко о любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне и родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык,— народа нет более!»

Родной язык, как указывал Ушинский,— это не только лучший выразитель духовных свойств народа, но и лучший народный наставник, учивший народ еще тогда, когда не было ни книг, ни школ. Усваивая родной язык, ребенок воспринимает не одни только звуки, их сочетания и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений, чувств, художественных образов.

#### **Цели и средства нравственного воспитания.**

К. Д. Ушинский считал, что человек должен быть совершенным физически, умственно и нравственно, гармонически развит. Воспитание поэтому он определял как целеустремленный, сознательный процесс *формирования гармонически развитой личности*. Среди различных сторон воспитания Ушинский главное место отводил воспитанию нравственности. Он писал: «...мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

Нравственное воспитание, по мнению Ушинского, должно развивать в ребенке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, чувство собственного достоинства, сочетаемое со скромностью. Воспитание должно развить у ребенка твердый характер и волю, стойкость, чувство долга.

Воспитание патриотизма, беззаветной, деятельной любви к родине занимает в системе нравственного воспитания, рекомендуемой Ушинским, главное место в соответствии с основой всей его педагогической системы — народностью. Любовь к родине, писал Ушинский,— это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним.

Нравственное воспитание должно развить в детях уважение и любовь к людям, искреннее, доброжелательное и справедливое отношение к ним.

Протестуя против слепой, палочной дисциплины, Ушинский писал: «В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале — на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, к классной скуке и лицемерию». Ушинский требовал гуманного отношения к детям, чуждого, однако, изнеженности и заласканности<sup>TM</sup>. По отношению к детям педагог должен проявлять разумную требовательность, воспитывая у них чувство долга и ответственности.

Ушинский бичует эгоизм, карьеризм, праздность, корыстолюбие, лицемерие и другие пороки.

Отмечая положительные черты этических взглядов Ушинского и его теории нравственного воспитания, мы должны вместе с тем иметь в виду, что нравственность у него соединяется с религией.

Однако было бы неправильно не отметить, что его взгляды на религию менялись.

В своей предсмертной статье Ушинский говорил, что хотя школе и не следует противоречить церкви, но она должна строиться **не** на единых с нею основаниях, будучи призвана удовлетворять **и** потребностям реальной жизни, и что религиозное образование само по себе, а светское — само по себе.

Если во взглядах Ушинского на нравственное воспитание вначале преобладал религиозный элемент, то затем он отводил в нравственном воспитании главное место гражданским задачам— подготовке деятельного, проникнутого чувством общественного долга гражданина своего отечества.

Средствами нравственного воспитания, по Ушинскому, являются: 1) обучение (в этом отношении замечательны его учебные книги, в которых умело сочетаются развитие речи, сообщение знаний **и** нравственное воспитание учащихся); 2) личный пример учителя (по его образному выражению, «это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно»); 3) убеждение, которому он придавал очень большое значение; 4) умелое обращение с учащимися (педагогический такт); 5) меры предупреждения и 6) поощрения и взыскания.

**Деятельность и активность ребенка. Труд и его воспитательное значение.** К. Д. Ушинский совершенно правильно считает деятельность и активность ребенка одним из важнейших условий его воспитания и обучения. В соответствии с этим он придает большое значение режиму жизни детей, который должен приучить их к организованности, развить стремление к деятельности. И в процессе нравственного воспитания и в обучении он всегда подчеркивает значение упражнений, требует, чтобы воспитание превращало положительные убеждения детей в дела и поступки.

В своих психологических высказываниях Ушинский подчеркивает большое значение воли. Обучение он понимает как активный, волевой процесс, предостерегая против забавляющей педагогики и приучая детей к умению преодолевать трудности. Ребенку в процессе обучения не все будет интересно, но пусть он благодаря напряжению воли, сознанию своего долга приучается преодолевать и неинтересное, и трудное. Взгляды его на важное значение деятельности и активности ребенка ярко выражены в высказываниях о труде.

Ушинский считал, что необходимым условием правильного развития человека является труд. В обширной статье «*Труд в его психическом и воспитательном значении*» он отмечал, что труд является главным фактором создания материальных ценностей и необходим для физического, умственного и нравственного совершенствования человека, для человеческого достоинства, для свободы человека и его счастья. Трудом человек обязан минутами высокого наслаждения. Труд укрепляет семейную жизнь.

По словам Ушинского, «воспитание, если оно желает счастья

человеку, должно воспитывать его не для счастия, а готовить к труду жизни». Воспитание должно развить в человеке любовь и привычку к труду.

Ушинский придавал большое значение физическому труду, считал очень полезным, чтобы человек в своей деятельности сочетал физический и умственный труд, подчеркивал большое воспитательное значение сельскохозяйственного труда (особенно в сельских школах). Говоря о труде, он указывал, что «учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли». Он решительно возражал против развлекающего, забавляющего обучения, против стремления некоторых педагогов сделать обучение для детей как можно более легким. Дети в процессе учения должны приучаться к труду, к преодолению трудностей. Учить играя, писал Ушинский, можно только маленьких детей. Умственный труд тяжел, быстро утомляет непривычного. Надо детей приучать к этому тяжелому труду постепенно, не перегружая их непосильными заданиями.

Указания Ушинского на большое воспитательное значение труда, его мысль о том, что «учение есть труд и труд серьезный...», представляют большую ценность для педагогики и наших дней.

**Дидактика К. Д. Ушинского.** Дидактические взгляды Ушинского отличаются большой глубиной и оригинальностью. Он требовал построения обучения на основе учета возрастных этапов развития детей и их психологических особенностей. В частности, он дал ценные указания по использованию внимания детей во время обучения. Отметив, что существуют два вида внимания: активное, т. е. произвольное, и пассивное, т. е. непроизвольное, Ушинский считал, что надо с учетом особенностей детского возраста давать пищу пассивному вниманию, всемерно развивая в то же время внимание активное как главное, которым человеку придется пользоваться в дальнейшем.

Говоря о памяти и заучивании, Ушинский указывал, что частым повторением, предупреждающим забывание, надо укреплять в воспитаннике уверенность в своей памяти.

Обучение, как говорил Ушинский, должно быть построено на принципах *посильности* его для ребенка и *последовательности*.

Во избежание переутомления нельзя допускать в первые годы обучения перегрузки детей учебными занятиями.

Исходя из психологических особенностей детского возраста, Ушинский большое значение придавал *принципу наглядности*. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями, вообще...»; отсюда необходимость для детей наглядного обучения, «которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком», — писал он.

Обосновывая принцип наглядности обучения с гносеологической стороны, Ушинский указывал, что единственным источником наших знаний может быть «опыт, сообщаемый нам через посред-

ство внешних чувств». «Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность».

По словам Ушинского, «этот ход учения, от конкретного к абстрактному, отвлеченному, от представлений к мысли, так естествен и основывается на таких ясных психологических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности».

В теоретическую разработку и применение принципа наглядности Ушинский внес много ценного: он дал материалистическое обоснование принципа наглядности. В понимании наглядности Ушинским нет той переоценки и некоторой фетишизации наглядности, какая характерна для Коменского, и того формализма и педантизма в ознакомлении детей с окружающим миром, которые свойственны Песталоцци. Ушинский отвел наглядности принадлежащее ей место в процессе обучения; он видел в ней одно из условий, которое обеспечивает получение учащимися полноценных знаний, развивает их логическое мышление.

Отвергнув формальные упражнения Песталоцци, Ушинский стремился знакомить детей всесторонне с предметами, хотел, чтобы они уяснили себе действительные связи, которые между этими предметами существуют. Он писал, что замечательный или даже великий ум — это «способность видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены».

Ушинский значительно расширил и обогатил новыми приемами методику наглядного обучения, которую раньше создали Коменский, Песталоцци, Дистервег. Так, он разработал подробно указания относительно рассказывания детям по картинкам, указал, что использованные для беседы картины следует оставлять вывешенными в классе для закрепления и повторения сведений, полученных путем беседы, и т. д.

Много внимания уделил Ушинский *осмысливанию, основательности и прочности* усвоения детьми учебного материала. В понимание и применение этих принципов он также внес много нового по сравнению с предыдущими педагогами. Так, он подробно разработал методику повторения учебного материала (предупреждение забывания, расширение и углубление учебного материала при его повторении, роль повторения для лучшего понимания нового материала и т. д.). Ушинский подробно разработал методику образования у детей общих представлений и понятий из наглядных единичных представлений, методику развития мышления детей одновременно с развитием у них речи, не впадая при этом в формализм.

В процессе обучения Ушинский различает две стадии. На первой стадии дети под руководством учителя наблюдают предмет или явление и составляют о нем общее понятие. Эта стадия имеет

три ступени: на первой ступени дети под руководством учителя непосредственно воспринимают предмет или явление. На второй ступени под руководством учителя отличают и различают, сравнивают и сопоставляют полученные представления об изучаемом предмете или явлении и составляют о нем понятие. На третьей ступени учитель своими разъяснениями дополняет полученное детьми понятие, приводит в систему эти понятия, отделяя основное от второстепенного. На второй стадии проводятся обобщение и закрепление полученных знаний.

Ушинский был против разделения функции воспитания и обучения между воспитателем и учителем. Он рассматривал обучение как важнейшее средство воспитания. Он требовал, чтобы в начальной школе вместо отдельных учителей, преподающих каждый учебный предмет, были классные учителя, преподающие в данном классе все предметы.

**Критика теорий формального и материального образования и классической школы.** В XIX веке в дидактике существовали две теории о наиболее целесообразном характере образования. Сторонники так называемого «формального образования» (преимущественно защитники классического образования) считали, что главная задача образования — это развитие памяти, внимания, мышления и речи, причем на каком учебном материале (хотя бы далеко от жизни и не имеющем практического значения) будет достигнуто это развитие — вопрос второстепенный. Напротив, сторонники так называемого «материального образования» главное значение придавали материалу обучения, требуя, чтобы учебный материал был жизненным, имел практическое значение. Они поэтому возражали против преподавания в средней школе латинского и греческого языков, главное место отводили родному языку и литературе, математике, естествознанию и новым иностранным языкам, но не придавали достаточного значения развитию умственных сил учащихся.

Ушинский правильно признал обе эти теории односторонними и считал одинаково важным как развитие умственных сил и способностей учащихся, так и овладение ими необходимыми в жизни знаниями. Он указывал, что необходимо и то и другое, более того — одно без другого немислимо, и поэтому противопоставление формального и материального образования бессмысленно.

Сам Ушинский считал, что «индустриальное направление века требует и науки индустриальной», что детей надо знакомить с науками о природе и человеке. Они должны знать родной язык и литературу, историю, географию, математику, очень важны для человека естественные науки. Педагогика должна сделать их «столь же обыкновенными, как знание грамматики, арифметики или истории».

К. Д. Ушинский выступил с резкой критикой классицизма в средней школе, который стал усиленно насаждаться при реакционном министре народного просвещения Толстом. В одной из послед-

них своих статей — «Что нам делать со своими детьми» (1868) — Ушинский, полемизируя с защитниками классицизма в образовании, говорит о громадном образовательном и воспитательном значении естествознания и защищает реальное направление общего образования. Он указывает, что естественные науки развивают умение наблюдать жизнь, интересуют детей несравненно больше, чем латинские и греческие склонения и спряжения, содействуют развитию логического мышления и имеют большое практическое значение. В своей книге для чтения «Детский мир» Ушинский дал большой учебный материал по естествознанию для первоначального обучения. Он горячо рекомендовал практические занятия учащихся сельских школ в огороде и поле.

#### **К. Д. Ушинский об уроке и методах обучения.**

Ушинский много внимания уделил в своей педагогической системе *уроку*. Необходимыми условиями успешной организации учебных занятий в школе, характерными чертами классно-урочной системы он считал класс с твердым составом учащихся как основное звено школы, твердое расписание классных занятий, фронтальные занятия со всеми учащимися данного класса в сочетании с индивидуальными занятиями при ведущей роли учителя.

Виды учебных занятий на уроках могут быть различны: сообщение новых знаний, упражнения, повторение пройденного, учет знаний, письменные и графические работы учащихся. Каждый урок должен иметь целевую установку, быть законченным и носить воспитательный характер. Учитывая сравнительно быструю утомляемость внимания детей (особенно младшего возраста), Ушинский рекомендовал *перемену занятий и разнообразие методов*.

Придавая большое значение развитию у детей умения самостоятельно работать, Ушинский советовал, чтобы с самого начала школьных занятий учитель приучал детей на уроках к правильным приемам *самостоятельной работы*. Для этого, по его мнению, на первых порах не следует давать детям домашних заданий, пока они не овладеют правильным навыком самостоятельной работы.

В начальной школе Ушинский рекомендует давать элементарные сведения по истории, географии, природоведению на уроках родного языка путем *объяснительного чтения*. В процессе объяснительного чтения делаются разъяснения непонятных слов и выражений, нравственные выводы и т. п. Однако требуется при этом, чтобы своими объяснениями учитель не уводил детей в сторону от читаемой статьи или стихотворения, чтобы основной материал чтения всегда стоял в центре внимания.

В замечательной статье «*О первоначальном преподавании русского языка*» (1864) Ушинский дал ценные методические указания. Это преподавание, по его мнению, имеет три задачи: 1) развить речь ребенка, 2) ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и 3) усвоить логику языка (его грам-

матику). Все три задачи выполняются одновременно, совместно.

Для развития речи Ушинский рекомендует систематические упражнения — сначала устные, затем письменные, которые должны постепенно усложняться. Большое значение придается правильной речи учителя. Вторая задача достигается посредством изучения народной поэзии и лучших образцов художественной литературы.

Ушинский уделяет большое внимание тщательному выбору произведений для детского чтения. Они должны быть высокохудожественными, доступными детскому пониманию, будить в детях энергию, жизнерадостность.

Большое значение Ушинский придавал ознакомлению детей со сказками, былинами, народными песнями, пословицами, загадками. Из произведений русских писателей он рекомендовал доступные для детей избранные сочинения Пушкина, Крылова, Лермонтова, Кольцова и других.

Придавая большое значение грамматике как логике языка, Ушинский предостерегает от двух крайностей: от сухого грамматизма — чрезмерного увлечения грамматикой, с одной стороны, и от пренебрежения грамматикой, недооценки ее — с другой. Каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм языка, уже известных детям. К пониманию грамматических правил детей следует подводить постепенными упражнениями.

Ушинскому принадлежит большая заслуга введения и широкого распространения в России *звукового метода* обучения чтению. Из различных разновидностей этого метода Ушинский рекомендовал аналитико-синтетический звуковой метод письма — чтения и построил по этому методу первые уроки своего «Родного слова».

Учебные книги К. Д. Ушинского. Ушинский составил две учебные книги для начального обучения: «Родное слово» предназначалось для первоначального обучения, начиная с букваря, в котором главное внимание обращено на русский язык в связи с развитием мышления детей и расширением запаса их представлений об окружающей жизни; «Детский мир» — для учащихся несколько более старших (примерно третий и четвертый годы обучения), в нем центр тяжести лежит на сообщении детям первоначальных сведений по естествознанию и географии.

Обе эти учебные книги являются образцом богатства содержания, совершенства языка и методики. Они пользовались заслуженным успехом и широко распространялись в дореволюционной России (первая часть «Родного слова» выдержала около 150 изданий). На этих книгах воспитывались многие поколения русских учащихся. Книги послужили примером, по которому составлялись учебные книги для детей других народов России: например, учебные книги на грузинском языке — известным грузинским педагогом Я. С. Гогешавили (последователем Ушинского) и другими, а также в ряде славянских стран (например, в Болгарии).

Кроме тщательно подобранного художественного материала (стихотворений, басен, сказок и т. п.) и небольших рассказов нравственного содержания, Ушинский помещает в «Родном слове» свои статьи о деревьях, животных и т. п., которые отличаются замечательной простотой, лаконичностью, научным содержанием, изяществом и образностью изложения.

Особого внимания педагога заслуживают статьи-рассказики в 2—3 строки на какую-либо нравственную тему, например:

«Хромой и слепой. Приходилось слепому и хромоту переходить быстрый ручей. Слепой взял хромого на плечи — и оба перешли благополучно».

Широко использованы в «Родном слове» пословицы, поговорки, скороговорки, загадки. Прекрасно подобраны упражнения для развития у детей умения сравнивать, различать, обобщать.

Простота, образность и эмоциональность изложения, разнообразие и богатство материала (из художественной литературы, географии, истории, естествознания), прекрасный язык, умение заинтересовать ребенка, сочетание образовательного и воспитательного элементов, разнообразие и богатство упражнений — таковы достоинства «Детского мира» и «Родного слова» в педагогическом отношении. В них Ушинский впервые использовал произведения Жуковского, Пушкина, Кольцова, Никитина и других русских писателей.

Ушинский считал учебник «фундаментом хорошего преподавания». Оценивая существовавшие в то время в России и Западной Европе учебники, Ушинский указывал два основных недостатка их: бедность фактического материала (фактов, имен, дат) при наличии больших обобщений и, наоборот, эмпирический характер: обилие фактов, переобременяющих память, при бедности обобщений и идей.

**Учитель и его подготовка.** Ушинский высоко оценивал роль учителя. Он справедливо считал, что влияние педагога на учащихся составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими уставами и программами, никакой организацией учебных заведений, что «личность воспитателя значит все в деле воспитания».

Ушинский указывал, что деятельность педагога более чем какая-либо другая нуждается в постоянном воодушевлении: она внешне однообразна, ее результаты сказываются не скоро, в ней сильна опасность, преподавая из года в год одно и то же, «втянуться и вести преподавание почти механически». Он предостерегал учителей от этой опасности, звал их к постоянному движению вперед. Внешне роль школьного педагога скромна, но как в действительности велико общественное значение его труда! Ушинский считал, что общество должно относиться к учителю с большим уважением и заботой, неизменным вниманием.

Учитель должен быть не только преподавателем тех или иных предметов, но и *воспитателем*, любить свою профессию, относиться

с чувством большой ответственности к делу воспитания, быть образованным человеком, знать педагогику и психологию, обладать педагогическим мастерством и педагогическим тактом.

В статье «*Проект учительской семинарии*» (1861) Ушинский подробно разработал план подготовки учителей для начальных школ. По этому проекту учительские семинарии следует открывать не в крупных центрах, а в небольших городах и даже селах, с тем чтобы соблазны большого города не влияли дурно на воспитанников, а преподаватели всецело отдавались бы работе в учительских семинариях, не отвлекаясь совместительством в других учебных заведениях.

Воспитанниками учительских семинарий должны быть по преимуществу дети крестьян. Для того чтобы лучше обеспечить нравственное воспитание и большее влияние со стороны преподавателей, воспитанники должны жить в интернате, привыкая к простой, суровой и деятельной жизни.

Ушинский наметил широкий круг наук, изучаемых будущими народными учителями в учительских семинариях, а именно: русский язык и литература, арифметика, география, история, естествознание (сведения из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека, а также некоторые сведения по сельскому хозяйству и медицине).

По проекту Ушинского большое место в курсе учительской семинарии занимали науки педагогического цикла: психология, педагогика и методика первоначального обучения. Воспитанники семинарии приобретали навыки выразительного чтения, красивого письма, рисования, черчения и пения. Педагогическая практика воспитанников семинарии велась в народной школе, существующей при каждой учительской семинарии. Кроме того, к семинарии прикреплялся ряд ближайших школ, в которых семинаристы также вели педагогическую практику, а окончившие семинарию в течение года работали под руководством преподавателей в качестве начинающих учителей-стажеров. Семинария поддерживала связь с учителями — бывшими ее воспитанниками.

Учительская семинария являлась педагогическим центром, при котором организовались высшие педагогические курсы для лиц, получивших университетское образование, руководители и учителя семинарии организовывали лекции на педагогические темы и т. п.

По проекту Ушинского были открыты лучшие учительские семинарии (например, была организована соратником Ушинского Д. Д. Семеновым Закавказская учительская семинария в Гори и некоторые земские учительские школы).

Ушинский высказал мысль о педагогических факультетах, где бы готовились преподаватели педагогики и учителя средней школы. Он писал: если у нас есть медицинские факультеты и нет факультетов педагогических, то это лишь означает, что здоровьем своего тела мы дорожим больше, чем здоровьем нравственным и воспитанием. Мысль Ушинского была реализована лишь после Октябрьской социалистической революции.

**Значение К. Д. Ушинского в развитии педагогики и школы.** Ушинский является великим русским педагогом, основоположником народной школы в России, создателем глубокой, стройной педагогической системы, автором замечательных учебных книг, по которым в течение более полувека обучались десятки миллионов человек в России. Он — «учитель русских учителей» — разработал систему подготовки народных учителей в учительской семинарии, лучшие народные учителя в своей педагогической работе руководствовались сочинениями Ушинского.

Как поэтический гений Пушкина вызвал к жизни целую группу поэтов пушкинской школы, так и педагогический гений Ушинского способствовал появлению плеяды замечательных педагогов 60—70-х годов, последователей Ушинского, — Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, В. И. Водовозова, Д. Д. Семенова, Л. Н. Модзалевского и других.

Большое влияние Ушинский оказал на передовых педагогов других народов России (Грузии, Армении, Казахстана), на педагогику Болгарии, Чехии и других славянских народов.

Как указывал в 1895 году Модзалевский на заседании, посвященном 25-летию со дня смерти Ушинского, «Ушинский — это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор».

Своею деятельностью К. Д. Ушинский значительно повысил образовательный уровень народной начальной школы, чему особенно способствовали его учебные книги «Детский мир» и «Родное слово». Он расширил и обогатил новыми приемами методику наглядного обучения, которую раньше создали Коменский, Песта-лоцци, Дистервег, внес много нового относительно применения принципа сознательности, основательности и прочности, а также развития активности и деятельности детей.

Особенно ценной является идея Ушинского о *связи школы с жизнью*. Он говорил, что жизнь *легко* опрокидывает школу, которая становится поперек ее пути, что «истинное воспитание должно быть посредником между школой, с одной стороны, и жизнью и наукой — с другой». Учитель всегда должен помнить, что он выводит новые поколения из школы в жизнь, от деятельности его воспитанников зависит направление и содержание общественного развития.

Советская педагогическая общественность глубоко чтит Ушинского. Н. К. Крупская советовала молодым учителям побольше читать сочинения Ушинского. М. И. Калинин в 1941 году в одном из своих выступлений заявил, что ценные идеи из педагогического наследия Ушинского только в нашем социалистическом обществе и могут быть полностью осуществлены.

Народы СССР с глубоким уважением относятся к памяти великого русского педагога. Ряду учебных заведений присвоено имя Ушинского, учреждены стипендии его имени, учреждена медаль

имени Ушинского, которой награждаются за выдающиеся педагогические труды и заслуги в области воспитания и образования лучшие учителя, ученые и общественные деятели.

**Глава 23, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
И ВЗГЛЯДЫ Л. Н. ТОЛСТОГО**

В. И. Ленин о Толстом. В нескольких статьях В. И. Ленин дал гениальную характеристику мировоззрения Л. Н. Толстого, раскрыл его значение как писателя.

Ленин писал, что «старая патриархальная Россия после 1861 года стала быстро разрушаться под влиянием мирового капитализма. Крестьяне голодали, вымирал, разорялись, как никогда прежде, и бежали в города, забрасывая землю. Усиленно строились железные дороги, фабрики и заводы, благодаря «дешевому труду» разоренных крестьян. В России развивался крупный финансовый капитал, крупная торговля и промышленность.

Вот эта быстрая, тяжелая, острая ломка всех старых «устоев» старой России и отразилась в произведениях Толстого-художника, в воззрениях Толстого-мыслителя»<sup>1</sup>.

Л. Н. Толстой, как показал В. И. Ленин, был выразителем взглядов и настроений патриархального крестьянства пореформенной России, на которое надвинулся новый, невиданный, непонятный враг — капитал, несший крестьянам много всяких бедствий. «Но горячий протестант, страстный обличитель, великий критик обнаружил вместе с тем в своих произведениях такое непонимание причин кризиса и средств выхода из кризиса, надвигавшегося на Россию, которое свойственно только патриархальному, наивному крестьянину, а не европейски-образованному писателю»<sup>2</sup>. Толстой, относясь отрицательно к революционному изменению общественного строя, проповедовал непротивление злу насилием и мечтал о постепенном мирном самоусовершенствовании людей.

Отмечая большие противоречия в мировоззрении Толстого, В. И. Ленин показал, что эти противоречия не случайность, а выражение тех противоречивых условий, в которые была поставлена русская жизнь последней трети XIX века. Отметив, что критические выступления Толстого сыграли большую роль в разоблачении темных сторон российской действительности, что его прекрасные произведения составили новую эпоху в художественном развитии человечества, он писал, что социальные взгляды Толстого в целом утопичны и по своему содержанию реакционны. Вместе с тем В. И. Ленин отметил, что в литературном наследстве Толстого «есть то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему»<sup>3</sup>.

В свете этой характеристики В. И. Лениным творчества Толстого следует рассматривать и его педагогическое наследство.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 20, с. 39.

<sup>2</sup> Там же, с. 21.

<sup>3</sup> Там же, с. 23.



**Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого.** Педагогическая деятельность Льва Николаевича Толстого (1828—1910) началась с 1849 года, когда он учил грамоте крестьянских детей Ясной Поляны. Более активную педагогическую работу он стал вести с 1859 года, продолжая ее с перерывами до конца своей жизни. По возвращении с Крымской войны он открыл в Ясной Поляне школу и содействовал организации в ближайших селениях еще нескольких крестьянских школ. Толстой вступил, как он сам писал об этом позже, в период «трехлетнего страстного увлечения этим делом». Л. Н. Толстой считал, что наступило время (вспомним, что тогда Россия переживала период первой

революционной ситуации и подъема общественно-педагогического движения), когда образованные люди страны должны активно помогать народным массам, испытывавшим огромную потребность в образовании, удовлетворить это их законное стремление, не доверяя столь важного дела царской власти.

В 1860 году Толстой намеревался учредить просветительное общество. Его задача — открытие школ для крестьян, подбор учителей для них, составление курса преподавания и помощь учителям в их работе.

Хорошо понимая, что ему вряд ли добиться официального разрешения на такое объединение общественных сил на дело создания крестьянских школ, Л. Н. Толстой заключал признанием, что он будет «составлять тайное общество». Ему не удалось осуществить полностью свое намерение, но в его яснополянском доме регулярно собирались учителя его школы и соседних крестьянских школ, составившие коллектив единомышленников, сдружившийся для претворения в жизнь прогрессивной педагогики в школах для крестьянских детей. Положительный их опыт освещался в издаваемом писателем в это время журнале «Ясная Поляна», где печатались его статьи о народном образовании, сообщения учителей, предварительно обсужденные на их собраниях под руководством Л. Н. Толстого.

Примечательно, что секретарем журнала был один из учителей сельской школы Н. Н. Пегерсон, бывший воспитанник И. Н. Ульянова, которого отец В. И. Ленина высоко ценил за передовые взгляды и преданность народным интересам. Н. Н. Петерсон был, по видимому, членом тайной революционной организации «Земля

Воля» и в 1866 году привлекался к дознанию в связи с покушением Каракозова на царя, но был освобожден.

Об идейном направлении деятельности учителей сельских школ Крапивенского уезда Тульской губернии, приглашенных на работу Л. Н. Толстым, говорят его статьи по народному образованию, опубликованные в журнале «Ясная Поляна».

Возвратившись весной 1861 года из-за границы, Толстой резко критиковал буржуазную цивилизацию, которая используется помещиками, фабрикантами и банкирами в своекорыстных интересах. Толстой подверг острой критике и современную ему школу, в которой учат тому, что не нужно народу, а требуется тем, кто притесняет и угнетает народные массы.

Яснополянская школа, открытая Толстым в 1859 году, была реорганизована с осени 1861 года. В основу ее работы легло мнение Л. Н. Толстого о свободном и плодотворном творчестве детей при помощи преподавателей. Несмотря на кратковременное существование, работа школы, которую Л. Н. Толстой систематически освещал в своем педагогическом журнале «Ясная Поляна», вызвала живой отклик в России и за рубежом и была примером для подражания.

Но такое направление учебно-воспитательной работы сельских школ, устроенных при содействии Л. Н. Толстого, вызвало яростное сопротивление со стороны местных помещиков. Начались нападки на школы, посыпались доносы на учителей.

Летом 1862 года в отсутствие Толстого жандармами был произведен обыск в Яснополянской школе. Это очень оскорбило писателя, а в знак протеста Толстой прекратил свою крайне интересную педагогическую деятельность.

В 1869 году Л. Н. Толстой снова с увлечением занялся педагогикой. В 1872 году была издана составленная Толстым «Азбука», в 1875 году вышли в свет переработанная «Новая азбука» и четыре «Книги для чтения». В это же время он составил учебник арифметики и много занимался методикой первоначального обучения и другими вопросами работы народных школ.

В своей статье 1874 года «*О народном образовании*» он резко критиковал земства за то, что они сдерживают активность крестьян, которые стремятся сами создать сельские школы, предпочитая их тем, которые открывают земства на средства крестьян, недостаточно учитывая при этом интересы крестьянских масс. И хотя в критике земской деятельности по народному образованию Толстой слишком сгустил темные краски, его выступление в защиту права крестьян иметь свой голос при решении вопроса о воспитании их детей было справедливым.

Он также совершенно правильно критикует извращения в деле наглядного преподавания в земских школах и формализма в начальном обучении в казенных училищах.

Выработав свое представление о содержании и методике работы народных школ, Л. Н. Толстой в 70-е годы выдвигает свою кандидатуру в состав земства Крапивенского уезда. Будучи избран-

ным, он развертывает здесь разнообразную деятельность по созданию земских школ и усовершенствованию их работы. Толстой становится руководителем школ большого уезда.

В 70-х годах Толстой снова стал учить детей в Яснополянском доме, разработал проект крестьянской учительской семинарии, которую шуточно называл «университетом в лаптях». В 1876 году он получил от министерства народного просвещения разрешение открыть семинарию, но, не встретив поддержки со стороны земства, не смог осуществить этого проекта.

Последний период педагогической деятельности Толстого относится к 90-м и 900-м годам. Толстой в этот период в основу воспитания ставил свою «толстовскую» религию — признание, что человек носит бога «в самом себе», всеобщую любовь к людям, всепрощение, смирение, непротивление злу насилем, резко отрицательное отношение к обрядовой, церковной религии. Он признает ошибкой свое бывшее отделение воспитания от образования и считает, что детей не только можно, но и нужно воспитывать (что он отрицал в 60-х годах). В 1907—1908 годах он ведет занятия с крестьянскими детьми. В эти годы Л. Н. Толстой просил допустить его к учительской деятельности в московской вечерней школе для рабочих подростков, но не получил на это разрешение министерства народного просвещения.

**Взгляды Л. Н. Толстого на народное образование, воспитание и школу в 60—70-е годы.** В своих многочисленных статьях этого времени по вопросам народного образования, о содержании и методах учебно-воспитательной работы школы Л. Н. Толстой сформулировал оригинальное учение о воспитании и обучении детей.

Горячий протестант и страстный обличитель, как назвал его В. И. Ленин, подверг разрушительной критике постановку воспитания и образования в России и в Западной Европе, современные ему школы, утверждая, что они осуществляют насилие над детьми, прививают им идеологию господствующих классов.

Свои представления о том, кто имеет право и должен создавать школы для народа и как в них следует воспитывать и учить детей, Толстой изложил еще в своих первых статьях, опубликованных в 1859—1862 годах в журнале «Ясная Поляна». Статьи вызвали огромный интерес и оживленную полемику оригинальной постановкой вопросов и особенно предложением о способах их решения.

Л. Н. Толстой отверг широко бытующий тогда предрассудок, будто бы народ по своей темноте и невежеству не понимает важности образования, и потому его следует принуждать учиться в даруемых царской властью и образованным обществом школах. Как и Н. Г. Чернышевский, Толстой считал, что нежелание крестьян отдавать своих детей в школы объясняется антинародной направленностью политики царизма в области народного образования.

Л. Н. Толстой убежденно заявил, что народ, находящийся по воле господствующих классов в тягчайших условиях, тем не менее

стремится к образованию и что такое его стремление, особенно заметное в 60-е годы, составляет естественную и вечную народную потребность. Доказывая это, Толстой обращался и к своему опыту по организации сельских школ в Крапивенском уезде: население уезда быстро преодолело недоверие к новому начинанию и охотно помогало в открытии школ, которые быстро наполнились крестьянскими детьми.

Не может быть сомнений в том, что народ признает школы своим делом, если они будут отвечать его потребностям и интересам, а сам народ привлечен к организации школ. Одна из статей Л. Н. Толстого на эти темы имела характерное название «О свободном возникновении и развитии школ в народе». В статье автор доказывал, что отсутствие насилия при организации народного образования и есть тот путь, идя которым «дело народного образования найдет себе в народе не врага, а помощника и... безостановочно поведет общество к вечной цели совершенствования».

Наряду с введением демократических, свободных от насилия над народом способов организации народного образования, необходим коренной пересмотр теоретических основ педагогики, а также методов воспитания и обучения, применяемых в школах.

Посетив в 1860 году Англию, Бельгию, Германию, Францию и Швейцарию, Толстой приходит к выводу о том, что, как в России, так и в Западной Европе народное образование не отвечает потребностям и запросам народа, а содержание и методы обучения находятся в полном несоответствии со стремлениями и интересами детей. Он писал, что «лучшая берлинская народная школа с портретом Песталоцци» и расположенная недалеко от Ясной Поляны русская сельская школа «совершенно одинаковы и равны»: обе они вызывают негодование по поводу деспотизма учителей, которые «согласны в отрицании права свободы человека на том основании, что этому человеку только 10 или 12 лет».

Школы и работающие в них учителя враждебно относятся к детским потребностям и интересам, пользуются насильственными методами, постоянно используют наказания, унижают и третируют детей, превращая учебно-воспитательный процесс в надругательство над детьми.

На основе этих рассуждений Толстой сформулировал такое правило: «Критериум педагогики — свобода», что послужило основанием к обвинению его в подражании Руссо и пропаганде идей «свободного воспитания».

С огромной болью, полным сострадания к народу и его детям, Л. Н. Толстой признается в основных мотивах, заставляющих его заниматься педагогической деятельностью.

«Когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей... И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях.

Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тонущих там Пушкиных, Остроградских, Ломоносовых. И они кишат в каждой школе».

Все современные школы, как помещичье-монархической России, так и буржуазной Европы, вместо того чтобы обеспечивать развитие детей, извращают природу ребенка, — бросает Толстой обвинение официальной педагогике. Между тем все нормальные дети обладают всесторонними возможностями нравственного и умственного развития.

По мнению Л. Н. Толстого, дети по своей природе стоят ближе к идеалу совершенства, чем взрослые, сформировавшиеся в условиях несправедливого и далекого от идеала общества. Заостряя свою мысль и допуская полемические преувеличения, Толстой писал: «Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра».

Эти слова дали повод к обвинению Л. Н. Толстого в том, что он признает в природе ребенка наличие мистических, божественных начал и в создании теории «свободного воспитания». Признавая в целом ошибочность этих рассуждений Л. Н. Толстого, нельзя вместе с тем не заметить в них верные мысли писателя о том, что дети стремятся к общению со взрослыми, что они доверчиво относятся к разумным педагогическим воздействиям, что им присущи большие возможности для развития и воспитания.

Очень важно отметить, что настойчивое требование Л. Н. Толстого о свободном воспитании было формой его протеста против царской официальной педагогики и казенной школы.

Свои представления о демократических и гуманных принципах организации народного образования и обучения детей Л. Н. Толстой воплотил в школе, организованной им в 1859 году в Ясной Поляне и реорганизованной в 1861 году.

Толстой был тонким психологом, исключительным знатоком детской души. Об этом свидетельствуют его литературные произведения, вся его педагогическая деятельность. По словам Н.К.Крупской, «душу ребенка умел видеть Толстой: и душу Анютки из «Власти тьмы», и душу Сережи из «Анны Карениной», и душу Коленьки Иртеньева, и душу яснополянских ребят».

Толстой умел заинтересовать детей, пробуждать и развивать их творчество, помогать им самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать. Он беззаветно увлекался педагогической работой, непрерывно искал и требовал, чтобы каждая школа была своего рода педагогической лабораторией. Такой лабораторией, экспериментальной школой была в 1861—1862 года-х Яснополянская школа.

**Яснополянская школа Л. Н. Толстого.** В своих первых статьях по вопросам воспитания Л. Н. Толстой резко критиковал современную ему педагогику за абстрактность, догматизм, оторванность от жизни. Он признавал школьный опыт и деятельность учителей важнейшим источником педагогики.

Яснополянская школа была задумана писателем как своеобразно-педагогическая лаборатория по созданию нового содержания и методов воспитания детей, отвечающих прогрессивным педагогическим принципам. Она должна была основываться на уважении личности ребенка, развитии его активности и самостоятельности, всех его способностей.

В этой школе занятия строились в форме свободных бесед учителя с учениками. Преподавались чтение, письмо, чистописание, грамматика, закон божий, рассказы из русской истории, арифметика, элементарные сведения по природоведению и географии, рисование и пение. Сведения по природоведению, географии и истории Толстой сообщал детям в форме художественных рассказов на уроках русского языка. Как пример такого рассказа Толстой приводит рассказ на тему об Отечественной войне 1812 года в статье «Яснополянская школа». Из описания видно, с каким захватывающим интересом дети слушали рассказ и как активно они переживали его.

Определенного учебного плана, программы обучения и твердого расписания учебных занятий не было. Толстой замечает, «как начнем иной раз говорить о чем-нибудь интересном, так увлечемся, что проговорим до вечера». Хотя обязательного ежедневного посещения школы от детей не требовалось, они посещали ее и настолько заинтересовывались занятиями, что им приходилось напоминать о том, что пора по домам. Какие бы то ни было взыскания и наказания в Яснополянской школе отсутствовали.

Учащиеся делились на три класса — младший, средний, старший; в них ежегодно учились 40—50 человек. По расписанию учебных занятий каждый учитель давал ежедневно 5—6 уроков. Учебный день делился на две части, с 12 до 15 часов был обеденный перерыв, но многие дети не уходили домой, находясь в школе с 9 часов утра до 6—7 часов вечера. Домашние задания не практиковались, все выполнялось в школе, в тесном общении с учителями, с помощью более старших и знающих учеников младшим и слабым.

Небольшой коллектив учителей школы работал очень дружно и согласованно. Учителя вели дневники и записи, намечали недельные планы работы, которые обсуждались совместно. В учебные планы вносились изменения в соответствии с мнениями коллег, интересами и запросами детей.

Сам Л. Н. Толстой преподавал в старшем классе математику, историю. Под его руководством ученики писали много сочинений. Дети особенно любили сочинения на свободную тему; тематика сочинений и лучшие тексты читались и коллективно обсуждались в классе. Толстой вел также беседы по физике, проводил физические эксперименты.

Отчеты учителей систематически печатались в журнале «Ясная Поляна». Они содержали подробные описания хода учебно-воспитательного процесса. Кроме того, с большим литературным мастерством и педагогической глубиной характеризовались настро-

ние и поведение детей, подлинные мотивы детских реакций на те или иные методы обучения, на обращение учителей с детьми. В отчетах ярко раскрывались особенности крестьянских детей, индивидуальные качества отдельных учеников, фиксировались особые периоды их развития.

Все описания школы современниками показывали, что Л. Н. Толстой как организатор и учитель Яснополянской школы действительно сумел создать в своей школе педагогическую лабораторию. В школе царилла благожелательная к детям, творческая атмосфера; учащиеся были открыты и искренни в своих отношениях с учителями, могли развивать свои познавательные интересы, усваивать много знаний, самостоятельно мыслить и работать.

Яснополянскую школу посещало много людей, в том числе зарубежных педагогов и писателей, о школе много писали в России и за границей. О школе Л. Н. Толстого, его педагогических взглядах и деятельности были изданы работы в Болгарии, Англии, Германии, Франции и США. Как написал один автор, школы западноевропейских стран много получили от Толстого. «Его ... настойчивое требование развивать у детей привычку полагаться на себя..., его вера в то, что ребенку в классной комнате надо дать максимум свободы — все эти компоненты его системы оказали свое влияние на прогрессивное образование последнего времени. А главное его, положение о том, что школа всегда должна быть педагогической лабораторией... было принято в широких кругах как одно из предпосылок дидактики».

Очень высоко оценил Яснополянскую школу Л. Н. Толстого выдающийся революционный демократ Н. Г. Чернышевский за то, что в ней относились с уважением к учащимся, изучали их интересы, не применяли насилия, не наказывали учеников.

Яснополянская школа представляла собой, несомненно, ценный педагогический опыт. Своими достижениями она во многом обязана гениальности и педагогическому мастерству Толстого, его гуманному отношению к детям и учителям.

**Общепедагогические и дидактические взгляды Толстого 90—900-х годов.** Вопрос о содержании обучения в народной школе Л. Н. Толстой решал в разные периоды своей педагогической деятельности различно и противоречиво. В первом периоде он считал достаточным *«Марфутку и Тараску выучить хотя немножко тому, что мы сами знаем»*, имея в виду обычную программу школы того времени — чтение, письмо, арифметика, закон божий.

Затем мерил, определяющим содержание обучения и объем учебных предметов, Толстой считал *интерес учащихся*. Он насчитывал 12 учебных предметов в школе, но объем их и время, которое отводилось на занятия каждым из них, зависели от желания детей (Толстой упоминает, что дети не любили грамматики и географии).

Когда Толстой рекомендовал открывать небольшие школы грамоты, критерием, определяющим содержание обучения, объявляет-

ся уже не детский интерес, а взгляды патриархального крестьянства, которые ошибочно принимаются им за потребности всего крестьянства. Как уже отмечалось, Толстой считал тогда, что народная школа должна давать только знание русской и славянской грамоты, учить счету, закону божьему.

Наконец, в последние годы педагогической деятельности установка, определяющая содержание обучения (или по крайней мере главное в этом содержании), опять менялась: самым главным в обучении Толстой признавал религиозно-нравственное воспитание в духе «очищенного христианства». Школу, в которой учитель «ограничится одним внешним, механическим обучением арифметике, грамматике, орфографии», Толстой называл пустячным делом.

В воззрениях Толстого в этот период было верно его признание, что *недопустимо разделять воспитание и образование*. В письме 1909 года к Булгакову Толстой писал: «Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся и противоречия и неясности... Во-первых, скажу, что разделение, которое я в педагогических статьях делал между образованием и воспитанием, искусственно. И образование и воспитание нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно».

Выдвинув в противоположность своим прежним взглядам совершенно правильное положение — принцип воспитывающего обучения, Толстой, однако, наполнил его реакционным содержанием, требуя, чтобы в основу воспитания и образования было положено религиозно-нравственное учение всепрощения, смирения, непротivления злу насилеиeм и т. п.

Толстой высказал много ценных мыслей о *методике обучения*. При выборе методов он советовал исходить из отношения учеников к тому или другому методу. «Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики», — писал Толстой. Он указывал, что не следует придерживаться какого-либо одного метода, так как нет такого метода, который бы обладал универсальными свойствами. Надо применять разнообразные методы и находить новые. Школа должна быть педагогической лабораторией, учитель в своей учебно-воспитательной работе должен проявлять самостоятельное творчество.

Среди различных методов обучения Л. Н. Толстой особое место отводил *живому слову учителя* (рассказ, беседа) и сам владел этим методом в совершенстве, умея глубоко заинтересовать детей и вызвать у них глубокие переживания.

Придавая большое значение *развитию творчества детей*, Толстой рекомендовал давать учащимся самостоятельную работу, например сочинения на различные темы. В полной педагогической поэзии статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» Толстой художественно описал процесс написания учениками коллективного классного сочинения.

Надо вести преподавание так, чтобы все учащиеся успевали, говорил Толстой. В методическом приложении к «Азбуке» он перечисляет условия, при соблюдении которых будет достигнуто успешное обучение: если ученику не говорят о том, чего он не может знать и понять, а также о том, что он хорошо уже знает; если там, где учится ребенок, нет непривычных предметов и лиц; если ученик не стыдится учителя и товарищей, а между ними существуют простые, естественные отношения; если ученик не боится наказаний за непонимание, если ум ученика не переутомляется и каждый урок посилен ученику. «Если, — писал Л. Н. Толстой, — урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении».

Ученики должны *усваивать знания сознательно*; правила, определения должны сообщаться ученикам как выводы из достаточно усвоенного ими фактического материала.

Придавая большое значение жизненности преподавания, приучая учащихся к наблюдательности, Толстой широко практиковал в Яснополянской школе экскурсии и опыты, пользовался таблицами и картинками (хотя предпочитал показывать детям подлинные явления и предметы в их естественном, натуральном виде), отдавая должное *принципу наглядности*. Вместе с тем он справедливо едко высмеивал те извращения принципа наглядности, которые рекомендовались немецкими методистами в виде так называемых «предметных уроков».

Толстой относился критически к звуковому методу обучения грамоте, который рекомендовали все лучшие русские педагоги 60—90-х годов (Ушинский, Корф, Бунаков и др.). Он отмечал, что согласная буква без гласной не может быть произнесена.

По предложению Толстого Московским комитетом грамотности была даже организована экспериментальная проверка результатов обучения грамоте звуковым методом и методом Толстого в двух школах с одинаковым возрастным составом учащихся. Обучение продолжалось семь недель, после чего была назначена экспертиза, не давшая, однако, определенного результата: степень грамотности в обоих классах оказалась примерно одинаковой.

**«Азбука» Л. Н. Толстого и книги для чтения.** В своих дидактических высказываниях Толстой дает много указаний, какими должны быть книги для первоначального обучения. Помещаемый в них материал должен быть занимательным для детей, доступным их пониманию; написаны книги должны быть просто, немногословно. В книгах для начальной школы надо давать материал из жизни родины, легко запоминающийся и производящий на детей сильное впечатление.

В соответствии со своими дидактическими взглядами и требо-

ваниями к учебной книге Толстой составил «Азбуку», изданную в 1872 году. Затем она была дважды переработана и в окончательной редакции переиздана в 1875 году под заглавием «Новая азбука». Им были составлены также четыре «Русские книги для чтения». Как «Азбука», так и книги для чтения выдержали каждая свыше 30 изданий, разошлись в миллионах экземпляров и были наряду с «Родным словом» Ушинского самыми распространенными учебными книгами в земских начальных школах.

Характерными чертами составленных Толстым книг для чтения были высокая художественность, выразительность, сжатость и простота, полная доступность детскому пониманию, занимательность, превосходный русский язык. Весь материал составлен из русской жизни, большей частью из жизни деревни. Сведения по природоведению, географии, истории даны в форме художественных рассказов. Много рассказов на нравственные темы, занимающих три-четыре строки.

Педагогическая печать по справедливости высоко оценила эти учебные книги сразу же после их выхода в свет. Так, известный соратник Ушинского, крупный педагог Д. Д. Семенов писал, что эти книги — «верх совершенства как в психологическом, так и в художественном отношении. Какая картинность в изображении, и притом картинность чисто русская, народная, наша собственная!».

Следует, однако, отметить и серьезный недостаток этих книг: некоторые рассказы проникнуты религиозными взглядами Толстого.

Рассказы, написанные Толстым для учебных книг, богаты и разнообразны по содержанию; они явились ценным вкладом в литературу для детей. Многие из этих рассказов помещены в советских книгах для чтения в начальной школе и выпускаются в наше время отдельными изданиями.

В разностороннем педагогическом творчестве Толстого было много положительных сторон, обогативших русскую педагогическую мысль и дореволюционную школу России, было много ценного и оригинального. К этим положительным чертам его педагогического учения относятся глубокая любовь к детям, уважение к личности ребенка, умение пробуждать и развивать творчество детей, тонкий психологический анализ особенностей каждого отдельного учащегося.

Важно отметить постоянные педагогические искания Толстого, беззаветное увлечение педагогической деятельностью, пламенный призыв к творчеству, его большое педагогическое мастерство как учителя и составителя учебных книг.

Л. Н. Толстой вошел в историю русской педагогики как крупнейший оригинальный педагог-мыслитель и новатор. По словам Н. К. Крупской, «для всякого педагога, каких бы взглядов он ни держался, педагогические статьи Толстого являются неисчерпаемой сокровищницей мысли и духовного наслаждения».

Н. К. Крупская считала особенно ценными мысли Л. Н. Толстого о том, что трудящиеся должны принимать участие в органи-

зации народного образования; она подчеркивала, что педагогика была для Толстого не застывшей доктриной, а живым, сложным, развивающимся делом, что он горячо любил детей и учил учителей правильному пониманию своих задач, указывая, что их занятия только тогда будут успешными, когда детям будут предоставлены необходимые возможности чувствовать себя с учителями свободно и непринужденно, активно приобретать знания.

«Его громадная заслуга в том, — писала Н. К. Крупская, — что он каждый самый, казалось бы, чисто педагогический вопрос... ставил резко, во всей его широте, не вне времени и пространства, а в тесной связи с окружающей действительностью. Допустим, что Толстой неправильно решал тот или иной вопрос, но он ставил его не как узкий специалист, а как «гражданин земли родной», мучительно искал ответа на него и заставлял искать и читателя».

**Глава 24. ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ 60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА.  
ШКОЛА В ПЕРИОД РЕАКЦИИ  
70—80-Х ГОДОВ.**

**Общая характеристика школьных реформ 60-х годов.**

Под влиянием общественного движения 60-х годов царское правительство вынуждено было провести ряд реформ: крестьянскую (отмена крепостного права), судебную, воинскую, школьную, земскую.

По характеристике В. И. Ленина, эти реформы по своему содержанию были буржуазными, но проводились стоящими у власти крепостниками. Поэтому на них лежала печать половинчатости, двойственности. Эти особенности присущи и школьным реформам 60-х годов, в частности реформе начальной и средней школы в 1864 году и реформе университетов в 1863 году.

Подготовка к школьным реформам велась в течение восьми лет (начиная с 1856 года). Вырабатывались и перерабатывались несколько раз проекты реформ. В начале 60-х годов проекты реформ, в том числе школьных, были более либеральными, нежели последующие их варианты и законы, утвержденные в 1863—1864 годах.

Характеризуя устав университетов, утвержденный в 1863 году, и пятикратную переработку проекта этого устава, Герцен писал: «Правительство делало, как иерусалимские паломники, слишком много нагрешившие, три шага вперед и два назад. Один все же оставался». Эти слова вполне применимы и к подготовке реформы начальной и средней школы.

**«Положение о начальных народных училищах».**

19 июля 1864 года было утверждено «Положение о начальных народных училищах». По этому «Положению» цель начальных народных училищ определялась так: «Утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» (§ 1). К начальным народным училищам были

отнесены элементарные школы всех ведомств, городские и сельские, содержавшиеся за счет казны, обществ и частных лиц (§ 2).

В начальных школах преподавались закон божий, чтение «по книгам гражданской и церковной печати», письмо, четыре арифметических действия и, где возможно, церковное пение. Все преподавание должно вестись на русском языке. Продолжительность обучения в «Положении» не указана. Фактически она была в лучших (земских, городских) школах три года, а во многих других (особенно церковноприходских) даже два года. Не был указан в «Положении» и возраст учащихся.

Принимались в народные училища дети всех сословий. Там, где не было возможности открыть отдельно начальные училища для мальчиков и девочек, допускалось совместное обучение. Обучение в начальных училищах могло быть платным или бесплатным, по усмотрению тех ведомств, обществ и лиц, за счет которых училища содержались. Обычно оно было бесплатным.

Учителями начальных училищ по «Положению» 1864 года имели право быть церковники (священники, дьяконы и дьячки) или же светские лица. От духовных лиц не требовалось никаких документов, подтверждающих их подготовленность к преподаванию, добрую нравственность и политическую благонадежность, тогда как светские лица могли быть учителями начальных народных училищ в том случае, если «получали на звание учителя или учительницы особое разрешение уездного училищного совета по представлении удостоверения в доброй нравственности и благонадежности от лиц, совету известных» (§ 16).

Все начальные народные училища, находившиеся раньше в ведении различных министерств и ведомств, были подчинены министерству народного просвещения, однако для начальных училищ, открываемых духовенством, делалось исключение: они находились в ведении синода.

Для руководства учебно-воспитательной работой школ (кроме церковноприходских) на местах по «Положению» 1864 года учреждались уездные и губернские училищные советы. В состав уездного училищного совета входили: представитель от министерства народного просвещения (по назначению попечителя учебного округа, обычно учитель гимназии или смотритель уездного училища), представитель от министерства внутренних дел (по назначению губернатора, обычно исправник, т. е. начальник уездной полиции), представитель духовного ведомства (священник, по назначению архиерея), два представителя от уездного земства (выбирались на уездном земском собрании), представитель городского самоуправления. Председатель уездного училищного совета избирался из числа членов совета.

Уездный училищный совет руководил начальными школами, давал разрешения на открытие, перевод и закрытие этих школ, назначал и увольнял учителей. Губернский училищный совет (состоял из архиерея — председатель совета, губернатора, губернского директора училищ и двух представителей от губернского зем-

ства) рассматривал главным образом жалобы на постановления уездных советов данной губернии.

В «Положении о начальных народных училищах» видна двойственность школьной реформы, заключающаяся в ее буржуазном характере и в сохранении прерогатив дореформенной системы образования. Новыми были замена крепостнически-сословной начальной школы школой бессословной, классовой, предоставление права открывать народные училища органам местного самоуправления (земствам, городам), обществам и частным лицам, допущение к преподаванию женщин, учреждение коллегиальных органов руководства школами. Наряду с этими сохранялись церковноприходские школы. На первый план при определении цели народных училищ выдвигалось распространение религиозно-нравственных знаний. Церковники допускались к преподаванию без каких-либо удостоверений, тогда как светские лица — только по получении удостоверений о их подготовленности, нравственности и благонадежности.

**Устав гимназий и прогимназий 1864 года.** Проект устава гимназий несколько раз переделывался, обсуждался педагогической общественностью и, наконец, был утвержден 19 ноября 1864 года.

По этому уставу устанавливалось два типа гимназий: классическая — с преподаванием древних языков — латинского и греческого и реальная — без древних языков, обе с семилетним сроком обучения.

В реальных гимназиях в большем объеме по сравнению с классическими преподавалась математика (26 уроков во всех классах в неделю, в классических 22), естествознание (23 урока и 6 уроков), физика и космография (9 и 6 уроков), черчение (в реальных); в реальных гимназиях преподавались два новых языка, в классических лишь один из новых языков (французский или немецкий). Остальные предметы: русский язык, литература, история, география — имели во всех гимназиях одинаковое число уроков; русский язык в реальных гимназиях — на один урок больше. Продолжительность урока устанавливалась в 1 час 15 минут.

Учебный план реальной гимназии отличался прогрессивными чертами и был более жизненным. К тому же больший объем знаний по математике, физике, естествознанию лучше соответствовал требованиям к поступающим на физико-математический и медицинский факультеты университета. Тем не менее право поступления в университеты было предоставлено лишь окончившим классические гимназии. Они могли поступать во все высшие учебные заведения, тогда как окончившим реальные гимназии был открыт доступ только в технические и сельскохозяйственные.

По уставу 1864 года гимназии объявлялись бессословными учебными заведениями: в число учащихся принимались мальчики всех сословий без различия звания их родителей и вероисповедания. Отменялись телесные наказания учащихся. Были расширены

функции и права педагогических советов гимназий. Директор гимназии не имел права отменять постановлений педагогического совета, а мог лишь обжаловать их попечителю учебного округа. Каждая гимназия обязана была иметь библиотеку из книг, допущенных для ученических и учительских библиотек средних учебных заведений, набор наглядных учебных пособий по естествознанию, географии, математике, рисованию и физический кабинет.

Прогимназии были неполными средними школами, имели четыре класса, соответствующие первым четырем классам гимназий, открывались чаще в небольших городах.

Прежняя сословно-крепостническая гимназия преобразовывалась в буржуазно-классовую среднюю школу, но двойственность, половинчатость школьных реформ 60-х годов сильно сказались и на реформе гимназии. Требовалось, чтобы средняя школа давала более обширные знания по математике, физике, естествознанию, чем классическая гимназия, а также знание новых языков и современной литературы, умение чертить и разбирать чертежи. Такой именно и была реальная гимназия. Однако царское правительство предпочтение отдавало классической гимназии. Половина всех гимназий была сделана полуклассическими (с одним латинским языком), 25% гимназий были классическими (с латинским и греческим языками) и лишь 25% — реальными.

В 1866 году министром народного просвещения был назначен реакционер граф Д. А. Толстой, который относился враждебно к реальным гимназиям, поскольку они способствовали распространению среди молодежи материалистического мировоззрения. Он стал усиленно насаждать в средней школе классицизм и вскоре превратил все гимназии в классические.

Среднее женское образование. В начале 60-х годов был сделан шаг вперед и в отношении женского образования, хотя и этот вопрос был разрешен половинчато.

10 мая 1860 года было утверждено «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения». По этому «Положению» женские училища могли быть двух разрядов. Училища первого разряда имели шестилетний срок обучения. В них преподавались закон божий, русский язык и словесность, арифметика и начала геометрии, география, история (всеобщая и русская), естествознание, физика, чистописание и рукоделие. К обязательным предметам были отнесены французский и немецкий языки, рисование, музыка, пение и танцы. Женские училища второго разряда имели трехлетний курс обучения. В них преподавались закон божий, русский язык, география, русская история, арифметика, чистописание и рукоделие. Принимались в женские училища девочки всех сословий.

По сравнению с мужскими гимназиями женские училища первого разряда имели на один год меньшую продолжительность и значительно суженные программы обучения. Они, как это видно из формулировки «Положения о женских училищах», предназна-

чались для подготовки женщины как жены и матери, но не ставили целью подготовить женщину к общественной деятельности. Число женских училищ было невелико. В 1870 году во всей России было всего 37 женских училищ первого разряда и 94 училища второго разряда. В этом же году они были преобразованы в женские гимназии и прогимназии.

**Реформа высшей школы.** В общественном движении 60-х годов большое участие приняли профессора и студенты. Уже в 1856 году начались студенческие волнения, на которые правительство отвечало репрессиями, вплоть до увольнения в 1861 году всех студентов С.-Петербургского университета. Но наряду с этим правительство вынуждено было пойти на некоторые уступки. Началась разработка нового университетского устава. Проект его перерабатывался пять раз, и, наконец, 18 июня 1863 года устав был утвержден под давлением общественного движения.

По этому наиболее прогрессивному из всех университетских уставов дореволюционной России университетам предоставлялась некоторая автономия: право выбора ученым советом университета ректора и проректора (на четырехлетний срок); избрание по конкурсу профессоров; советы факультетов выбирали деканов. Было увеличено число кафедр, предоставлена им возможность вести научную работу. Более чем в полтора раза увеличился состав преподавателей.

Были реорганизованы, превращены в полноценные высшие учебные заведения существовавшие раньше институты: Петербургский технологический, Горный, Путей сообщения, Московское высшее техническое училище, Петровско-Разумовская (ныне Тимирязевская) сельскохозяйственная академия; открыт Рижский политехнический институт.

**Начало земской деятельности по народному образованию.** В 1864 году было утверждено «Положение о земских учреждениях», по которому в 34 губерниях Европейской России, населенных главным образом русскими и народами Поволжья, вводилось местное самоуправление — земства.

Введение земства явилось, как отмечал В. И. Ленин, уступкой правительства обществу. Населению (в лице, однако, лишь владельцев недвижимого крупного имущества — помещикам, фабрикантам, домовладельцам, а также зажиточной части крестьянства) было предоставлено право ведать под контролем губернаторов местными хозяйственными и культурными делами: здравоохранением, народным образованием (содержанием начальных школ и поощрением среднего образования), устройством дорог, водоснабжением и т. п.

В области народного образования царизм уделил земству скромную роль: участие в развитии народного образования «преимущественно в хозяйственном отношении», т. е. земство могло открывать (с разрешения уездного училищного совета) школы и

содержать их в хозяйственном отношении (помещение, отопление, освещение, оборудование, снабжение дозволенными министерством народного просвещения учебниками и письменными принадлежностями, оплата учителя и пр.). Но земству запрещалось вмешиваться в учебно-воспитательную работу школы, которая находилась в ведении уездных училищных советов и инспекторов народных училищ, должность которых (по одной на губернию) была установлена в 1869 году.

Ограничивалась роль земства и в другом отношении: оно могло содержать только начальные, но не средние школы. В отношении среднего образования земство имело право лишь «поощрения» выдачей субсидий средним учебным заведениям, установления стипендий учащимся средней школы.

И все же земства большинства губерний за первые десять лет своего существования создали значительную сеть начальных сельских школ; было открыто около 10 000 земских школ. Передовые земства пытались организовать подготовку народных учителей в земских учительских школах, проводили курсы и съезды учителей, устраивали пришкольные библиотеки, которыми пользовались и окончившие школу.

Надо, однако, заметить, что земство принимало на себя лишь часть хозяйственных расходов по школам, а основные расходы (наем помещений для школ, постройка школьных зданий, отопление, освещение, оплата учителя, сторожа) несли сельские общества.

Из всех типов начальной школы, существовавших в то время (земских, министерских, церковноприходских и др.), земские школы были лучшими. Образовательный уровень их учителей был выше, нежели учителей других начальных школ, они имели специальные здания, были лучше оборудованы учебными пособиями. Однако деятельность земств по народному образованию не выходила по своему существу за рамки буржуазного просветительства.

**Школьная политика царизма в 70—80-х годах XIX века.** В 70—80-х годах усилилась политическая реакция в России. В области народного образования она началась после выстрела Каракозова (1866), когда министром народного просвещения стал граф Д. А. Толстой, совмещавший этот пост с обязанностями обер-прокурора синода. Он (по меткому выражению Ушинского) «давит... народное образование тяжестью двух министерств...».

Царское правительство стало всячески тормозить открытие земских и городских школ и в противовес им упорно насаждало церковноприходские школы. Было усилено влияние духовенства на начальные школы и установлен строгий правительственный надзор за деятельностью учителей, для чего созданы с 1869 года должности инспекторов, а с 1874 года и директоров народных училищ. Реальные гимназии были ликвидированы, все гимназии превращены в классические, фактически дворянские школы (дети

дворян в середине 90-х годов составляли более 50% учеников гимназий, в то время как в составе населения России дворян было лишь 2%). Средние учебные заведения стали отличаться педантизмом и формализмом, для учащихся был введен строгий режим. Либеральный университетский устав 1863 года был заменен реакционным уставом 1884 года: автономия университетов была ликвидирована, студенческие организации были запрещены. Ряд прогрессивных педагогов подвергся репрессиям. Учебные книги Ушинского долгое время были запрещены.

В средней школе упорно насаждался классицизм, в чем царское правительство видело средство отвлечь молодежь от вопросов современности, от участия в политических кружках и от усвоения материалистических идей.

**Устав гимназий и прогимназий 1871 года.** В 1871 году был издан реакционный «Устав гимназий и прогимназий», действовавший (с некоторыми изменениями) до Великой Октябрьской социалистической революции. По этому уставу все мужские гимназии были преобразованы в классические, реальные гимназии ликвидированы. Курс гимназии сделан восьмилетним (было семь классов, седьмой класс был двухгодичным). Латинский и греческий языки занимали в этих гимназиях 41,2% всего учебного времени. Латинский язык преподавался в течение всех восьми лет обучения, ему уделялось в разных классах от 5 до 8 часов в неделю. Преподавание греческого языка начиналось с третьего класса и длилось 6 лет, по 5—7 часов неделю в каждом классе. Естествознание было исключено из учебного плана гимназии.

По русскому языку в первых трех классах изучали грамматику, в четвертом классе — грамматику церковнославянского языка, а остальные четыре года посвящались изучению словесности (фольклора и литературы), причем наибольшее число часов затрачивалось на изучение древней литературы и литературы XVIII века.

По математике главное внимание обращалось на знание формул и развитие математического мышления; курс математики, как и преподавание других предметов, отличался формализмом.

Физика изучалась лишь в течение трех последних лет при незначительном числе часов. Химия не преподавалась вовсе. В учебном плане значилось «краткое естествознание», но в примечании к учебному плану намекалось, что это предмет необязательный и даже нежелательный.

Преподавание географии преимущественно было направлено на заучивание географических названий.

Программа по истории и объяснительная записка к ней требовали, чтобы курс сосредоточивался главным образом на фактах «внешней истории». При этом курс истории превращался в историю царей.

С усилением реакции в 80-х годах при министре И. Д. Деляно-ве была повышена плата за обучение, ограничен прием евреев в гимназии, издан циркуляр 1887 года, получивший название «цир-

куляр о кухаркиных детях». Этот циркуляр предписывал директорам гимназий и прогимназий воздерживаться от приема во вверенные им учебные заведения «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию». В результате этих мероприятий правительству с начала 80-х годов до середины 90-х удалось уменьшить число учащихся в классических гимназиях и понизить процент детей недворянского происхождения.

**Реальные училища.** В 1872 году был издан устав реальных училищ, неполноправной средней школы с 6—7-летним курсом обучения и профессиональным уклоном в старших классах. Этот тип школы предназначался для того, чтобы дать некоторую подготовку обслуживающему персоналу торговых и промышленных предприятий. Пятые и шестые классы реального училища делились на отделения: основное (т. е. общеобразовательное) и коммерческое, а седьмой (дополнительный) класс имел 3 отделения: механико-техническое, химико-техническое и общеобразовательное.

В 1888 году в целях подготовки кадров для развивающейся промышленности были созданы хорошо поставленные и оборудованные средние технические училища. Тогда механико-технические и химико-технические отделения реальных училищ были ликвидированы, а реальные училища преобразованы в общеобразовательную среднюю школу.

В реальных училищах содержание образования было более жизненным, чем в гимназиях. Поэтому реальные училища пользовались сочувствием и поддержкой прогрессивных сил общества.

В реальных училищах отсутствовали древние языки, были значительно шире курсы математики и физики, преподавалось естествознание, два новых иностранных языка.

Большое внимание уделялось рисованию и черчению. Русский язык и литература, история, география в реальных училищах преподавались в таком же объеме, как и в гимназиях.

Несмотря на то что курс математики и физики в реальных училищах был шире, чем в гимназиях, и имелся курс естествознания, все же окончивших реальное училище в университет не принимали. Они могли поступать лишь в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения.

**Женские гимназии.** В 1870 году было издано «Положение о женских гимназиях». В зависимости от того, какое ведомство открывало и содержало женские гимназии, они делились на женские гимназии министерства народного просвещения и женские гимназии ведомства учреждений императрицы Марии<sup>1</sup>. Учеб-

<sup>1</sup> С конца XVIII века существовало особое ведомство учреждений императрицы Марии, жены Павла I, в ведении которого находились институты благородных девиц и другие женские учебно-воспитательные учреждения, воспитательные дома, сиротские институты и т. д.

ные планы и программы тех и других немного отличались друг от друга. Женские гимназии имели семь классов и восьмой, дополнительный (педагогический) класс. Окончившие женские гимназии не пользовались правом поступления в университет.

Женские прогимназии имели четыре класса и соответствовали первым четырем классам женских гимназий.

**«Положение о начальных народных училищах» 1874 года. Начальная школа в 70—80-х годах.** «Положение о начальных народных училищах» было утверждено в 1874 году. Оно действовало без изменений в дореволюционный период и являлось большим тормозом развития начального образования.

По сравнению с предыдущим в «Положение о начальных народных училищах» 1874 года был внесен ряд изменений реакционного характера. Так, председателем уездного училищного совета теперь являлся уездный предводитель дворянства (по «Положению» 1864 года председателя выбирали сами члены уездного училищного совета). Смысл этого изменения заключался в том, что начальные школы, обслуживающие главным образом крестьян, отдавались под опеку дворянства. Усиливался надзор духовенства за образом мыслей и поведением народных учителей и духом преподавания в начальных школах. Инспекторам (учреждены в 1869 году) и дирекциям народных училищ была предоставлена большая власть над школами и народными учителями.

**Земские школы.** Реакция 70—80-х годов сильно сказалась и на деятельности земств по народному образованию. Земские школы не находили должной поддержки со стороны царского правительства. За 20 лет (1875—1894) было открыто земских школ втрое меньше, чем за предыдущие 10 лет, хотя потребность в сельских начальных школах с каждым годом все более увеличивалась.

В деле развития начальной народной школы земства сыграли определенную роль. Они находили большую поддержку со стороны передовых педагогов и деятелей народного образования. К середине 90-х годов земства уже всецело приняли на себя оплату учителей; ряд земств открыл земские учительские школы (семинарии) для подготовки учителей; земствам принадлежало право намечать кандидатов на должности учителей земских школ и представлять на утверждение в уездный училищный совет. Земства, снабжая школы учебниками и учебными пособиями, оказывали известное влияние на улучшение учебной работы, способствовали повышению уровня преподавания. Некоторые уездные земства организовывали при школах библиотечки для внеклассного чтения учащихся и для окончивших школу.

Даже в тех уездах, где земские собрания и их исполнительные органы—земские управы — состояли преимущественно из реакционно настроенных лиц — крепостников, передовые учителя земских школ стремились применять лучшие методы обучения, осу-

шестьдесят на практике идеи прогрессивных русских педагогов. Были среди земских учителей и революционеры, работавшие в народных школах по политическим соображениям, чтобы стать ближе к народным массам и вести просветительную работу и революционную пропаганду среди крестьянства.

Хотя деятельность земств по народному образованию строилась в интересах дворян-помещиков и фабрикантов, нуждавшихся в грамотных сельскохозяйственных и фабричных рабочих, земская школа благодаря влиянию на нее прогрессивных деятелей народного образования и передовых педагогов значительно перерастала поставленные ей официальные рамки; было расширено содержание начального обучения, в особенности путем объяснительного чтения, сообщались учащимся начальные сведения по природоведению, географии и русской истории. Царское правительство относилось поэтому к земской деятельности по народному образованию с подозрением и всячески тормозило ее, противопоставляло земским церковноприходские школы и со своей стороны стало открывать в качестве образцовых «министерские» начальные училища, но их, однако, было значительно меньше, они не стали основным типом начальной школы.

**Церковноприходские школы.** Царское правительство и церковь с целью борьбы с земской школой и культивирования в начальных школах религиозности и «преданности престолу» усиленно насаждали церковноприходские школы. К началу XX века число этих школ в России сильно возросло и составило почти половину всех начальных школ страны.

Ассигнования на церковноприходские школы увеличивались из средств казны. Так, в 1902 году было отпущено на эти школы 10,5 миллиона рублей, а на все прочие начальные школы только 5 миллионов рублей. В тех селениях, где существовали церковноприходские школы, запрещалось открывать земские школы. В губерниях, где не было земства, церковноприходские школы в 1900 году составили около 80% всех начальных школ.

Церковноприходские школы были самым худшим типом начальной школы. Большая часть учебного времени в них уделялась закону божьему, церковнославянскому чтению и церковному пению. Сведения по природоведению и географии не сообщались учащимся вовсе, рассказы из русской истории преподносились в сугубо религиозном и монархическом духе. Учителями церковноприходских школ были священники, дьяконы, дьячки и учителя, получившие подготовку в церковно-учительских школах. После учреждения епархиальных училищ (женских средних учебных заведений церковного ведомства с семилетним курсом) учительницами многих церковноприходских школ стали окончившие эти училища.

Срок обучения в церковноприходских школах, по правилам о церковноприходских школах 1884 года, был двухлетним, тогда как в земских школах уже с 60-х годов установился трехлетний

срок. Лишь к концу 90-х годов, когда во многих земских школах стал вводиться четырехлетний курс, продолжительность обучения в церковноприходских школах была повышена до трех лет.

Население понуждалось церковью к сборам на содержание церковноприходских школ под видом «добровольных пожертвований благочестивых прихожан». Ученики старших классов церковноприходских школ нередко использовались церковниками как рабочая сила не только для нужд школы, но и в хозяйствах церковников. За учебники и письменные принадлежности взималась с родителей учащихся в этих школах стоимость их, тогда как в земских школах они предоставлялись учащимся бесплатно.

Все это заставляло сельские сходы нередко выносить «приговоры» о замене церковноприходской школы в данной местности школой земской, однако подобные «приговоры» отменялись царской администрацией, а принимавшие такие решения крестьяне подвергались репрессиям и преследованиям.

Церковники стремились сосредоточить в своих руках все начальные школы. В Государственный совет в 80—90 годах XIX века несколько раз вносились проекты передачи всех начальных школ в ведение синода, т. е. превращения их в церковноприходские. Подъем общественного движения во второй половине 90-х годов не дал осуществить эти реакционные намерения.

**Двухклассные народные училища. Городские училища по «Положению» 1872 года.** Начальные школы с трехлетним курсом обучения не могли удовлетворить потребностей народного хозяйства, перешедшего уже на капиталистические рельсы. Возникла потребность в повышенных школах. Были созданы двухклассные начальные училища с пятилетним сроком обучения: первые три года обучения считались первым классом и соответствовали курсу одноклассного народного училища; четвертый и пятый годы были вторым классом, в нем преподавали русский язык, арифметику (дробь, прогрессии, тройное правило, проценты), наглядную геометрию, элементарные сведения по естествознанию, физике, географии и русской истории.

Двухклассные начальные училища были школой-тупиком. Окончившие его не имели возможности продолжать общее образование в средних школах, так как учебные планы и программы их и средних школ не имели преемственной связи. Число двухклассных училищ было невелико, примерно одно на волость. Окончившие эти училища поступали по экзамену в сельскохозяйственные школы, учительские семинарии и на различные курсы.

Более повышенными начальными школами были городские училища. Большая часть уездных училищ, существовавших по уставу 1828 года, была преобразована в 70-х годах в городские училища по «Положению» 1872 года. Эти училища имели шестилетний курс обучения, их целью было дать детям недворянского происхождения (сыновьям ремесленников, мелких служащих, мел-

ких торговцев и пр.) повышенное начальное образование и некоторые прикладные знания.

В городских училищах преподавались закон божий, русский язык и литература, арифметика, алгебра, геометрия, география, история, естествознание (сведения из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека), рисование, черчение, пение.

Городские училища были, как и двухклассные училища, школами-тупиками, так как преемственной связи между ними и средними учебными заведениями не было. При многих городских училищах организовывались для окончивших одно-, двухгодичные курсы: счетоводные и бухгалтерские, педагогические, чертежные и т. п.

Городские училища просуществовали до 1912 года. После этого они были преобразованы в высшие начальные училища с четырехлетним курсом обучения (после начальной школы).

**Подготовка учителей начальных школ. Учительские семинарии и институты.** Рост числа начальных школ, особенно в 60—70-х годах XIX века, остро поставил вопрос о подготовке для них учителей. Лучшие русские педагоги разрабатывали вопрос о подготовке учителей. Так, К. Д. Ушинский в 1861 году составил и опубликовал проект учительской семинарии. По этому проекту земства различных губерний открыли несколько земских учительских семинарий и учительских школ. Лучшими из них были возникшие в 70-х годах С.-Петербургская земская учительская школа, имевшая четырехлетний (а после революции 1905 года даже шестилетний) курс обучения, и Тверская женская учительская школа имени Максимовича. Еще раньше последователем Ушинского, известным методистом по географии Д. Д. Семеновым при активном участии местной общественности была открыта и прекрасно поставлена учительская семинария в г. Гори (Грузия).

В 70-х годах царское правительство стало ограничивать открытие земских учительских семинарий и учительских школ. Вместо них создавались казенные учительские семинарии, в которых должны были воспитывать будущих учителей для народа в духе православия и «преданности престолу». Выработанное в 1870 году «Положение об учительских семинариях» и инструкция 1875 года предписывали учащимся семинарий неуклонное исполнение обрядов и требований православной церкви, посещение богослужений, соблюдение постов, говение, в свободное время чтение книг религиозного содержания.

Курс учительских семинарий был установлен трехлетний (после революции 1905 года он стал четырехлетним). В семинарии принимались главным образом окончившие двухклассные училища. При учительских семинариях были общежития, большинство семинаристов получало стипендии: казенные и земские. Сначала учительские семинарии были только мужскими, впоследствии стали открываться и женские. К 1 января 1917 года в России имелась 171 учительская семинария. В них преподавались закон бо-

жий, русский язык и литература, математика, естествознание, физика, география, история, рисование, пение, педагогика, методика первоначального обучения. Во многих семинариях (особенно в земских) преподавались также ручной труд и сельское хозяйство.

Учительская семинария по сравнению с гимназией и реальным училищем давала меньший объем общеобразовательных знаний. В периодической печати нередко указывали на этот их недостаток. Положительной стороной учительских семинарий была педагогическая подготовка учащихся. Преподавались педагогика с элементами психологии и истории, методика преподавания в начальной школе русского языка и арифметики. Педагогическую практику учащиеся семинарий вели в существующих при них образцовых школах.

Учительские семинарии не могли удовлетворить потребности начальных школ в учителях. Некоторое число учительниц начальных школ готовили женские гимназии с восьмым (педагогическим) классом. Учительницы, окончившие этот класс, обладали большим общим образованием, но меньшей педагогической подготовкой по сравнению с учителями, прошедшими учительскую семинарию. Известное число учительниц земских школ и значительное количество учительниц церковноприходских школ выпускали семи-классные женские епархиальные училища.

Часть учителей начальных школ в конце XIX и начале XX века давали одно-, двухгодичные педагогические курсы, организованные при городских училищах. Однако эти учебные заведения не удовлетворяли полностью потребности в учителях начальных школ. Часть из них получала звание учителя в порядке экстерна.

Учительские институты. Для подготовки учителей городских училищ, преобразованных в 1912 году в высшие начальные училища, были созданы учительские институты, куда принимались мужчины, окончившие учительские семинарии или городские училища и педагогические курсы при городских училищах.

Курс обучения в учительских институтах был трехгодичным, и общеобразовательная подготовка, даваемая учительскими институтами, не достигала даже уровня общеобразовательной средней школы, но в них педагогическая и методическая подготовка была поставлена хорошо. Большинство видных методистов дореволюционного времени — авторов методических руководств по преподаванию русского языка, математики, естествознания и других предметов — были преподавателями учительских институтов.

## **Глава 25. ПРОГРЕССИВНЫЕ ДЕЯТЕЛИ ПЕДАГОГИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

Выдающийся педагог 60—80-х годов **Илья Николаевич Ульянов**. Илья Николаевич Ульянов (1831—1886), отец В. И. Ленина, родился в г. Астрахани в семье мастера «порт-

няжьего цеха», как значился его отец в списках людей, пожизненно зачисленных в состав так называемого податного сословия, т. е. людей, обреченных платить обременительные налоги в царскую казну и обязанных выполнять другие повинности.

И. Н. Ульянов рано выделился среди сверстников большими способностями и страстным желанием учиться. Но вследствие ранней смерти отца он был вынужден много трудиться для осиротевшей семьи. Благодаря большой заботе и отеческому отношению к нему старшего брата Василия, на плечи которого легла основная тяжесть содержания родных, младший Ульянов получил возможность окончить на чальную школу и гимназию в г. Астрахани (1843—1850). В свидетельстве об окончании гимназии, подписанном ее директором А. В. Тимофеевым, сыгравшим большую роль в дальнейшей судьбе своего воспитанника, говорилось, что ученик И. Н. Ульянов отличился прекрасным поведением и «большими успехами в преподаваемых предметах». Когда юношу спросили, что он намерен делать дальше, он твердо заявил: «В Казанский университет».



Однако на пути горячего стремления И. Н. Ульянова к высшему образованию возникли большие трудности, созданные царскими крепостническими законами: в конце 40-х годов XIX века была повышена плата за учение в университетах и был затруднен доступ в них молодых людей из «податного сословия».

И. Н. Ульянов, будучи совершеннолетним, должен был представить в Казанский университет не только документы о гимназическом образовании, но и так называемое «отпускное свидетельство» от мещанского городского общества. Но такое свидетельство обычно оформлялось путем длительной и унижительной процедуры, связанной с канцелярским крючкотворством, лихоимством, взяточничеством чиновников. Братьям Ульяновым не под силу оказалось преодолеть эти препятствия.

Так на собственном опыте талантливый юноша, бедняк по происхождению и состоянию, почувствовал, какие трудности воздвигнул царизм на пути трудящихся к занятиям умственным трудом. Этого Илья Николаевич никогда не забывал.

Благодаря личной энергии и целеустремленности, заботам старшего брата, хлопотам педагогов Астраханской гимназии и встречного сочувствия со стороны помощника попечителя Казанского учебного округа Н. И. Лобачевского И. Н. Ульянов, успешно

сдавший вступительные экзамены, был принят в Казанский университет. Однако, ссылаясь на отсутствие у Ульянова всех положенных документов как у податного человека, Министерство народного просвещения отказало в ходатайстве университета принять его в число «казеннокоштных студентов», т. е. содержащихся на государственный счет. И студенту И. Н. Ульянову пришлось заниматься репетиторством и опять пользоваться материальной помощью брата. Лишь позже, благодаря успехам в учении и хлопотам Н. И. Лобачевского, он получил то, на что имел полное право, — стипендию.

Казанский университет, возглавляемый долгое время выдающимся ученым с мировой известностью Н. И. Лобачевским и отличавшийся прогрессивной установкой своих преподавателей, оказал огромное влияние на формирование общественных, научных и педагогических взглядов И. Н. Ульянова. Дальнейшее развитие этих взглядов определилось нарастанием во второй половине века революционной борьбы истинных патриотов России за освобождение страны от самодержавия, крепостнических порядков, засилья религиозных предрассудков, темноты и невежества народа.

По окончании Казанского университета в 1854 году И. Н. Ульянов сдал экзамены на право преподавания математики и физики в средних учебных заведениях и получил от Н. И. Лобачевского, бывшего в то время помощником попечителя Казанского учебного округа, назначение на должность учителя математики и физики в Пензенский дворянский институт.

С 1855 по 1869 год И. Н. Ульянов преподавал эти предметы сначала в Пензенском дворянском институте (1855—1863), а затем в Нижнем Новгороде в дворянском институте и гимназии (1864—1869). На педагогическом поприще Ульянов проявил себя высококвалифицированным специалистом в области естественных наук, педагогики и методики, прекрасным воспитателем молодежи, инициатором важных общественных начинаний в области просвещения. Но он вынужден был оставить преподавательскую работу в средних учебных заведениях ввиду несогласия с официальным курсом царизма на принижение естественнонаучного образования в средней школе и внедрения классического.

С 1869 года И. Н. Ульянову предоставилась возможность продолжить педагогическую деятельность — теперь уже в сфере народного образования в собственном смысле этого слова.

Министерство народного просвещения, создававшее в это время новую отрасль управления народным образованием — инспекцию народных училищ, перевело в 1869 году И. Н. Ульянова, по ходатайству руководства Казанского учебного округа, на высокопоставленные должности — сначала инспектора (1869—1874), а затем директора народных училищ Симбирской (ныне Ульяновской) губернии (1874—1886).

За 16 лет неутомимой, плодотворной деятельности в качестве руководителя народного образования, осознаваемой им как выполнение долга перед многострадальным народом, И. Н. Ульянов

сумел превратить отсталую в культурном отношении Симбирскую губернию в одну из передовых в сфере просвещения. Об И. Н. Ульянове как деятеле народного образования говорили, что он «известен всей России».

И. Н. Ульянов умер рано, не дожив до 55 лет. Он отдал все свои силы и талант делу просвещения народа, борьбе с косностью и невежеством.

#### **Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова в качестве учителя учебных заведений Пензы и Нижнего Новгорода.**

Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова началась в годы нарастания в России первой революционной ситуации 1859—1862 годов и развернулась во второй период революционного движения, который В. И. Ленин назвал разночинским этапом. Революционеры-разночинцы понимали необходимость развития политического сознания народных масс и организации их на борьбу с царизмом.

В начальные годы этого периода революционное движение возглавлялось Н. Г. Чернышевским и созданной при его участии нелегальной революционной организацией «Земля и воля». «Земля и воля» имела сложную, широко разветвленную систему кружков, обществ взаимопомощи, касс, библиотек и т. п., в которые активно вовлекались учителя, особенно из числа бывших студентов высших учебных заведений, где в эти годы бурлило студенческое движение.

Приступив в 1855 году к исполнению обязанностей учителя математики и физики в Пензенском дворянском институте, И. Н. Ульянов встретил здесь группу дружно работавших прогрессивных педагогов, стремившихся по-новому строить учебный процесс, исходя из идей общего демократического подъема конца 50-х годов и сопутствовавшего ему общественно-педагогического движения начала 60-х годов.

По вечерам эти педагоги собирались в квартире учителя словесности В. И. Захарова, у которого поселился и Ульянов. Здесь же квартировали некоторые воспитанники института, и среди них Н. И. Ишутин, создавший позже «Общество ишутинцев», связанное с организацией «Земля и воля», и его двоюродный брат Д. М. Каракозов, известный впоследствии как организатор покушения на царя Александра II.

В. И. Захаров имел огромное влияние на молодежь и по характеристике, данной ему одним из царских чиновников, умел «влиять на воспитанников политически». На собраниях у Захарова читали журнал «Современник», завладевший тогда умами молодежи (особенно зачитываясь статьями, призывавшими к общественной борьбе), а также «Колокол» Герцена, стихотворения Некрасова, доходившие чаще в рукописном виде, произведения Полежаева, Огарева, Радищева. В 1862 году здесь коллективно был прочитан знаменитый роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?».

написанный автором в заточении и быстро изданный Н. А. Некрасовым в «Современнике».

Преподаватели, активно посещавшие эти собрания, а в их числе был и И. Н. Ульянов, разъясняли воспитанникам смысл происходящих тогда бурных событий, формировали высокие общественные идеалы, напоминали о долге интеллигенции перед народом, обличали крепостнические порядки, беззакония чиновников.

И. Н. Ульянов быстро зарекомендовал себя высокообразованным специалистом в области естественных наук, человеком редких душевных качеств, скромным и тактичным педагогом, подававшим своей деятельностью, поведением, самым обликом личный пример коллегам и воспитанникам.

По заданию Н. И. Лобачевского он организовал при Пензенском институте метеорологическую станцию, где регулярно и квалифицированно вел наблюдения, а также создал прекрасный физический кабинет. Полезные начинания И. Н. Ульянова позволили улучшить учебный процесс в институте, ввести практические занятия по физике, связывать теорию с практикой в преподавании математики, проводить экскурсии, помогающие ученикам глубже и сознательнее усваивать программный материал. В одном из актов проверки работы института об И. Н. Ульянове было записано следующее: «Ульянов, снискавший себе известность отличного педагога, по достоинству занимает принадлежащее ему место между лучшими педагогами. Его мягкое и симпатичное обращение с воспитанниками, всегда ровный благоразумный такт привлекает к нему учеников и заставляет охотно заниматься». С большим терпением «он слабых и менее развитых учеников доводит до полного усвоения преподаваемого».

Свою учительскую и научную работу И. Н. Ульянов стремился сочетать с активным участием в общественной деятельности в духе требований общественно-педагогического движения 60-х годов и идей его передовых руководителей — революционеров-демократов Добролюбова и Чернышевского.

Стараниями В. И. Захарова, И. Н. Ульянова, А. В. Тимофеева и других активных педагогов в Пензе удалось открыть библиотеку-читальню на общественные средства. Действуя с большим энтузиазмом, В. И. Захаров и П. Н. Ульянов сумели создать воскресную школу «для мастеровых» — одно из первых учебных заведений для рабочих России, которая очень быстро завоевала большую популярность. Число ее учеников выросло с 40 до 120 человек.

Устроители школы, не получавшие за свою работу никакого вознаграждения, сумели добиться перевода школы из плохого тесного помещения в благоустроенное здание гимназии, что вызвало большое недовольство местного дворянства и чиновничества.

Для воскресной школы прогрессивные педагоги составили свои учебные программы, которые содержали материалистические идеи, способствующие вытеснению религиозных предрассудков и суеверий, распространяемых духовенством. И хотя эти программы

не были утверждены Министерством народного просвещения, учебный процесс в школе для рабочих был направлен на передачу учащимся научных знаний и передовых идей. Это вызывало резкое недовольство местных ретроградов, которые писали доносы, распространяли слухи о вредной деятельности «рьяных прогрессивистов».

Между тем обстановка в стране резко обострялась. Летом 1861 года в Пензу были высланы активные участники студенческих волнений начала 60-х годов — местные юноши, учившиеся в эти годы в университетах Петербурга, Москвы, Казани, а ранее в школах родного города; среди них было много учеников Захарова, Ульянова и других передовых педагогов.

Незадолго до этого в Пензенской губернии в знак протеста против царского указа 1861 года об освобождении крестьян вспыхнуло первое восстание крестьян в селе Кандеевка, которое с трудом удалось подавить царским войскам. В Пензе под влиянием этого события и агитации высланных студентов усилились выступления учащихся гимназии и института против консервативных педагогов.

Местные власти перешли в наступление на прогрессивных педагогов. Губернатор стал добиваться их освобождения от занимаемых должностей. От педагогической деятельности был отлучен В. И. Захаров; А. В. Тимофеев переведен в Нижний Новгород директором дворянского института и гимназии; затем он сумел приютить там В. И. Захарова и других учителей.

И. Н. Ульянов, женившись в 1863 году на дочери передового врача Марии Александровне Бланк, тоже добился перевода в Нижний Новгород.

В Нижнем Новгороде, крупном торгово-промышленном центре России, родине Н. А. Добролюбова, где еще действовали его соратники, связанные с «Землей и волей», не так сильно, как в Пензе, ощущалось наступление реакции. Пензенские педагоги рассчитывали на лучшие возможности для своих прогрессивных начинаний. Но в действительности это оказалось иллюзией.

В начале 1864 года по инициативе А. В. Тимофеева и И. Н. Ульянова было подготовлено прошение в Министерство просвещения о создании в Нижнем Новгороде местного педагогического общества для обсуждения теоретических и практических вопросов педагогики и народного образования. Предполагалось также создать городскую педагогическую библиотеку на ежегодные взносы членов общества. Но мирная и разумная инициатива не была поддержана министерством.

В 70-е годы в учебных округах России проходило обсуждение проектов новых школьных уставов. Руководство Казанского учебного округа высказалось за создание в городах, где имелось несколько средних учебных заведений, объединенных педагогических советов из учителей этих школ. А. В. Тимофеев получил предписание создать такое коллегиальное педагогическое объединение в Нижнем Новгороде. Объединенный педагогический совет Нижнего

Новгорода смог некоторое время отстаивать и развивать прогрессивные идеи 60-х годов. Огромную роль в этом сыграл И. Н. Ульянов, избранный секретарем совета и ставший его душой.

На заседаниях совета горячо обсуждали проблемы: о самостоятельной работе учащихся по учебникам, о методах обучения — «критическом и догматическом» и о «наглядном способе» преподавания, о содержании уроков словесности. Обсуждению подвергались важнейшие вопросы педагогики и дидактики, в том числе вопросы о взаимоотношениях между учителями и учащимися, о поощрениях и наказаниях.

Совет составил и одобрил новые учебные программы, включавшие дополнительные темы по математике и физике, элементы химии, что помогло поднять научный уровень преподавания естественно-математических предметов в институте и гимназии.

И. Н. Ульянов принимал самое активное участие во всей деятельности объединенного педагогического совета. Его выступления и предложения всегда были строго продуманными и обоснованными, в них чувствовалось прекрасное знание воспитанников, ровное благосклонное отношение к ним, стремление прийти каждому на помощь.

Социальная обстановка в Поволжье в это время значительно осложнилась в связи с раскрытием большого антиправительственного заговора, нити которого тянулись в Нижний Новгород.

В ходе следствия у некоторых учителей института и гимназии были обнаружены запрещенные материалы: письма Добролюбова, портрет Герцена, стихи Языкова о свободе, письменные заметки против религии и школьного курса закона божьего и др. Несколько учителей были арестованы, двое из них вскоре погибли в застенках. Вынужден был скрываться и В. И. Захаров, которому навсегда запретили педагогическую деятельность. А. В. Тимофееву, пытавшемуся защищать учителей, было приказано не вмешиваться в следственные дела, а вскоре он был освобожден от директорских обязанностей и переведен в Казань. По личному распоряжению царя его место занял ярый реакционер, который стал председателем педагогического совета, что сейчас же сказалось на его составе и характере деятельности.

С отстранением Тимофеева пришлось покинуть дворянский институт и И. Н. Ульянову. Он остался преподавателем гимназии. Однако вводимое правительством новое направление гимназического образования находилось в резком противоречии с общественными и педагогическими убеждениями И. Н. Ульянова. Нижегородская гимназия, где он остался учителем, была превращена на основе нового школьного устава в классическую гимназию с двумя древними языками, и учебные программы по математике и физике, ранее разработанные И. Н. Ульяновым и введенные им в учебный процесс, оказались ненужными. Содержание и методы преподавания математики и физики должны были совершенно измениться. Преподавание естественных наук полагалось увязывать с догмами христианской религии. В связи с этим методы обучения, развиваю-

щие сознательность и самостоятельное мышление учащихся, заменялись вдалбливанием устаревших, антинаучных положений, их механическим заучиванием. Со всем этим не мог мириться И. Н. Ульянов.

К тому же до волжских городов докатилась волна усиливающейся реакции, наступившей в 1866 году в связи с покушением Д. Каракозова на Александра II. Эти события непосредственно коснулись и бывших пензенских учителей.

Ход следствия и судебное разбирательство показали, что многие участники «дела Каракозова» составляли революционную организацию, которая вела просветительную работу среди крестьян в целях подготовки их к антиправительственным выступлениям. Организацией руководил Н. И. Ишутин. И хотя отсутствие прямых улик не давало возможности властям привлечь прогрессивных педагогов к судебной ответственности, они все же были лишены возможности продолжать педагогическую деятельность в Нижнем Новгороде.

В этих условиях И. Н. Ульянов решил оставить преподавательскую деятельность и заняться исключительно вопросами организации народного образования.

Дочь И. Н. Ульянова Анна Ильинична в своих воспоминаниях так писала об этом решении отца: «И. Н. Ульянову хотелось теперь работать... для самых нуждающихся, для тех, кому всего труднее получать образование, для детей вчерашних рабов», т. е. недавно освобожденных от крепостной неволи крестьян.

Благодаря помощи прогрессивной части руководства Казанского учебного округа и работавшего там А. В. Тимофеева И. Н. Ульянов смог осуществить свое благородное намерение. В 1869 году он был назначен инспектором народных училищ Симбирской губернии.

**Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова инспектором и директором народных училищ в 1869—1886 годах.** В ноябре 1869 года И. Н. Ульянов вместе с женой и маленькими детьми Анной и Александром приехал в Симбирск и приступил к исполнению обязанностей инспектора народных училищ. В 1874 году на основании положения о начальных училищах И. Н. Ульянов, как один из лучших инспекторов, был назначен директором народных училищ Симбирской губернии.

Объехав в первые же месяцы все народные училища губернии, И. Н. Ульянов установил, что все они находятся в ужасном состоянии. Местное земство, возглавляемое реакционерами, бездействовало; оно демонстративно не выполняло возложенные на него обязанности. Из 421 состоявших в списке школы практически действовали только 89; из 384 учителей, преподающих здесь все предметы, 159 были приходскими священниками, выполнявшими наряду с учительскими церковные обязанности.

Не удивительно, что народные училища и их учителя не пользовались у крестьян должным уважением. Народ тяготился такими

школами, тем более что они содержались на ежегодные специальные налоги с сельских тружеников, а земство и государство отпускали на школы жалкие гроши.

Главная цель, которую поставил перед собой И. Н. Ульянов,— пробуждение в крестьянском мире интереса и уважения к школе и учителю путем освобождения народа от тягостной обязанности материального содержания школ и возложения этой обязанности на земства и государство, далее, всестороннее улучшение учебно-воспитательной работы школ, повышение общеобразовательной и специальной педагогической подготовки учителей. И. Н. Ульянов хотел провести в Симбирской губернии глубокую реформу народного образования.

Основными направлениями деятельности И. Н. Ульянова было: создание твердой материальной базы сельских школ и строительство для них специальных школьных зданий; изменение задач, содержания и методов работы крестьянских школ путем расширения школьного курса реальных знаний, уменьшения объема религиозных предметов и влияния духовенства на школы; улучшение материального положения учителей, создание системы подготовки и повышения квалификации учителей; разработка на научных основах системы инспектирования и управления учреждениями народного образования. Много внимания уделял И.Н. Ульянов культурно-просветительной работе школы со взрослым крестьянским населением.

Целеустремленно и ответственно выполнял свою программу И.Н.Ульянов в неустанной борьбе с местными реакционерами. За 16 лет его инспекторской и директорской деятельности число действующих народных училищ в Симбирской губернии возросло до 450; в два раза увеличилось общее число учеников и учащихся-девочек.

За эти годы заново была создана сеть школ для нерусского населения Поволжья — мордовского, чувашского, татарского народов. Местные консерваторы считали эти народы неспособными к учению, к созданию своей национальной культуры; в шовинистических целях они добивались их религиозного воспитания в духе православия, протестовали против обучения детей на родном языке. Со всем этим И. Н. Ульянов вел бескомпромиссную, принципиальную борьбу. При его активном участии, совместно с просветителем чувашского народа И. Я. Яковлевым была организована чувашская учительская школа, сыгравшая огромную роль в распространении грамотности, развитии просвещения и культуры среди чувашей, подготовке из их среды образованных и преданных своему народу учителей.

И. Н. Ульянов много сделал для улучшения материального положения учителей, роста их образовательного и педагогического мастерства; им была создана эффективная система подготовки и повышения квалификации учителей.

С 1869 по 1873 год И. Н. Ульяновым было проведено три выпуска педагогических курсов народных учителей, которые помог-

ли сплочению учительства, его ознакомлению с прогрессивными принципами учебно-воспитательной работы начальных сельских школ. На курсах И. Н. Ульянов преподавал естествознание, давал образцовые уроки, помогал курсантам готовить доклады об опыте работы, проводил обсуждения уроков лучших учителей.

В начале работы И. Н. Ульянова директором народных училищ, когда была организована дирекция училищ и увеличено количество инспекторов из числа ближайших соратников И. Н. Ульянова, в губернии проводились уездные съезды учителей.

И. Н. Ульянов деятельно готовил эти съезды, помогал учителям в выборе тем докладов, в определении их идейной, научно-педагогической направленности. Так, на втором съезде в 1874 году в докладе учителя Малеева «О ведении объяснительного чтения» были поставлены вопросы о целях и задачах народной школы: «На школу возлагается важная задача: дать нравственное побуждение к борьбе с невыгодными жизненными условиями... возлагается обязанность развить все духовные стороны ученика... приготовить человека, сильного духом, и научить его известным знаниям».

Эта основная мысль, близкая к целевой установке, сформулированной революционными демократами в отношении школьного образования, была программным направлением деятельности И. Н. Ульянова; она цементировала и объединяла организованных и духовно сформированных им учителей-ульяновцев.

В 1874 году царское правительство запретило проведение учительских съездов, ссылаясь на то, что они-де приносят вред в политическом отношении и бесполезны в педагогическом.

И снова И. Н. Ульянов отыскивает формы помощи учительству и школе. При открытой им в 1873 году в селе Порецком учительской семинарии он проводил летние курсы учителей, сохранив здесь то ценное, чего добился на учительских съездах и прежних курсах.

Симбирский период жизни И. Н. Ульянова наиболее плодотворный и напряженный в его педагогической деятельности. В это время всецело развернулся организаторский талант И. Н. Ульянова, проявились всепоглощающая преданность делу народного образования, любовь к народу и крестьянским детям, характерные для представителей революционно-демократической педагогики России.

Благодаря энергичной, самоотверженной деятельности И. Н. Ульянова, четкой организации инспекторской и директорской работы, умения установить контакты с крестьянами, привлечь прогрессивных людей края к делу просвещения народа Симбирская губерния вскоре стала одной из лучших по успехам народного образования в России.

И. Н. Ульянов смело провозгласил курс на учение, развивающее духовные, умственные и нравственные силы учащихся, способствующее подъему народного самосознания. Этому идейному направлению передовых общественных сил России он преданно служил всю свою жизнь.



**Прогрессивные деятели педагогики и методики 60—90-х годов XIX века.** Одним из видных земских деятелей по народному образованию был Николай Александрович Корф (1834—1883). Он много сделал по организации земских школ и улучшению учебной и воспитательной работы в них. В 1867 году Корф был избран от земства членом училищного совета Александровского уезда (бывш. Екатеринославской губ.), а затем председателем этого совета. Благодаря его энергии и руководству в Александровском уезде (прежний Александровск, теперь Запорожье) было открыто свыше 40 земских школ. Им был создан тип земской трехлетней

школы, занятия в которой велись одним учителем одновременно с учащимися трех классов. Корф разработал подробные планы таких занятий, был крупным методистом по первоначальному обучению. Своими «Отчетами Александровского уезда училищного совета», методическими книгами и статьями, книгой для классного чтения «Наш друг» Корф оказал большое положительное влияние на земские школы и других губерний.

В 1872 году земская деятельность Корфа прекратилась: он был забаллотирован реакционной частью земства, недовольной его либеральной деятельностью по народному образованию.

Видным педагогом начальной школы второй половины XIX века был Николай Федорович Бунаков (1837—1904). Он оказал большое влияние на развитие земской школы, внес значительный вклад в методику начального обучения. Как теоретик-методист русского языка и практический работник начальной школы, он в 70—80-х годах XIX века руководил летними учительскими съездами и курсами в ряде губерний, которые использовал для пропаганды передовых педагогических идей. Бунаков пользовался большой популярностью и любовью среди учителей.

Н. Ф. Бунаков был последователем педагогических взглядов Ушинского. Он подробно разработал методику объяснительного чтения, в соответствии с дидактическими и методическими установками Ушинского он усовершенствовал ее.

Его методическая работа «Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом», а также его «Азбука и уроки чтения» пользовались большой известностью среди учителей.

Бунаков был сторонником звукового аналитико-синтетического

метода обучения грамоте и страстным защитником идеи всеобщего обучения.

С 1884 года Бунаков поселился в своем небольшом имении в селе Петине Воронежской губернии и на свои средства построил здесь начальную школу и сам учил детей. При школе была создана библиотека, которой пользовались и крестьяне, устраивались чтения с демонстрацией «волшебного фонаря», вечера, посвященные русским писателям, работала общеобразовательная школа для взрослых.

Бунаков был организатором одного из первых в России самодеятельных крестьянских театров (1888). Из окончивших Петин-скую школу был создан под руководством самого Бунакова драматический кружок, в репертуар которого входили классические русские и иностранные произведения (А. Н. Островского, Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Мольера и других).

За свою демократическую и просветительскую деятельность среди сельского населения Бунаков, как и многие другие видные педагоги-просветители, подвергся репрессиям. По распоряжению министра внутренних дел Бунакову в 1902 году было запрещено заниматься педагогической и просветительской деятельностью; школа и культурно-просветительные учреждения, созданные им, были закрыты полицией, а он сам выслан из Петина в один из уездных городов Воронежской губернии под надзор полиции.

Педагогическая и просветительская деятельность Бунакова является примером самоотверженного служения делу образования и просвещения народа. Большевистская газета «Искра» (1902) высоко оценила прогрессивные взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова.

Наиболее известными педагогами, разрабатывавшими педагогику и методику средней школы, были в 70—80-х годах XIX века В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский А. Я. Герд.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826—1888) стремился применять в средней школе идеи К. Д. Ушинского, особенно принцип народности, сочетая его с идеей общечеловеческого воспитания, воспринятой от Пирогова. «В каждом народном воспитании,— писал Стоюнин,— при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух». Он приветствовал создание



русской педагогики, учитывающей историю русского народа, его быт и психологию, и возмущался тем, что министерство народного просвещения при реформе школы обращалось за советами к реакционным иностранным педагогам, не знающим национальных традиций и условий жизни русского народа.

Стоюнин является выдающимся методистом средней школы. Своими трудами он внес много ценного в методику преподавания литературы. Ведя борьбу против формалистического направления в преподавании, Стоюнин особенно выдвигал воспитательную роль литературы как учебного предмета.

Василий Иванович Водовозов (1825—1886) был замечательным педагогом, последователем и продолжателем К. Д. Ушинского. Когда Ушинский был уволен из Смольного института, Водовозов в виде протеста подал в отставку.

В своей книге «Предметы обучения в народной школе» Водовозов изложил психологические основы методики первоначального обучения и дал ряд ценных указаний для правильной постановки обучения грамоте и арифметике. Он составил «Книгу для первоначального чтения в народных школах» в двух частях, которая разошлась в количестве многих десятков тысяч экземпляров. Книга широко знакомила учащихся с географией, историей, природой и промыслами России.

Водовозов протестовал против засилья классицизма в средней школе и предлагал центральным учебным предметом сделать русский язык и литературу. В методике преподавания литературы он видел средство воспитания гражданственности, общечеловечности и патриотизма. В этом направлении выдержаны выдающиеся работы Водовозова «Новая русская литература» и «Словесность в образцах и разборах». Широкой известностью пользовались составленные Водовозовым «Рассказы из русской истории».

Виктор Петрович Острогорский (1840—1902), как методист по русскому языку и литературе, разрабатывал вопросы эстетического воспитания. Он справедливо указывал, что на эстетическое воспитание правительственная толстовско-деляновская школа не обращала никакого внимания (в учебном плане гимназий 1871 года среди учебных предметов отсутствовали вовсе рисование и пение). «Письма об эстетическом воспитании» Острогорского пользовались большой популярностью среди педагогической общественности.

Александр Яковлевич Герд (1841—1888) был крупным методистом по естествознанию. Большой заслугой его была разработка методики преподавания естествознания и составление учебников в духе дарвинизма. Для начальной школы он составил «Предметные уроки», знакомящие детей с природой при широком использовании наглядности. Для средней школы большое значение имели его «Краткий курс естествознания», «Определитель птиц», «Определитель минералов» и др.

**Глава 26. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НАРОДОВ  
РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ  
XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Политика царизма в области просвещения нерусских народов. Царизм проводил политику насильственного «обрусения» нерусских национальностей, сознательно задерживал их политическое, экономическое и культурное развитие. Решительно пресекалось открытие светских школ, издание учебников, газет, журналов на родном языке и т. д. В то же время царское правительство насаждало в местностях с нерусским населением школы, которые ставили колонизаторско-русификаторские цели.

Появление первых нерусских школ относится к середине XVI века первоначально в Казанском крае. Эти школы возникали эпизодически (главным образом, в Поволжье), преимущественно для подготовки из среды «инородцев» миссионеров-священников.

Начиная со второй половины XVIII века школьно-миссионерская деятельность среди нерусских народов значительно расширяется и приобретает уже более организованный характер. Открываются так называемые «*новокрещенские*» школы, предназначенные для детей местных жителей, принявших православие в Поволжье, в Приуралье и в Сибири. Так, например, в Иркутске епископом Иннокентием (Неруновичем) была открыта школа для подготовки миссионеров из бурятских детей. Подобные школы открывались также на Камчатке.

В связи с присоединением к России в начале XIX века народов Кавказа, Казахстана, Молдавии руководство учебных округов создавало здесь школы по уставам 1804 и 1828 годов, а иногда особые школы для подготовки служащих колониального аппарата.

После утверждения в 60-е годы XIX века школьных уставов и преобразования на их основе начальной и средней школы царское правительство приступило к разработке государственных документов по организации школ для нерусских народов.

Основные политические и идеологические установки для школьного дела были сформулированы в 1870 году реакционным министром народного просвещения Д. А. Толстым. «Конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно должно быть, — заявил он, — обрусение их и слияние с русским народом». Эти русификаторские установки были положены в основу изданных в 1870 году правил «*О мерах к образованию населяющих Россию инородцев*», разделивших все народы, не принадлежавшие к русской национальности, на три категории.

«1. Народы, весьма мало обрусевшие», к которым отнесли народности Восточной Сибири и Поволжья. В школах для этих народностей рекомендовалось начинать учение на родном языке и переходить в последующем к обучению на русском языке.

«2. Народы, живущие в районах, населенных и русскими». В школах этих мест предлагалось вести обучение сначала на русском языке, прибегая в отдельных случаях к помощи родного язы-

ка и переходя как можно быстрее к обучению только на русском языке (так велось обучение, например, в школах для грузинских детей).

«3. Народы, достаточно обрусевшие» — украинцы, белорусы и другие, в школах которых строго предписывалось вести обучение только на русском языке. Применение данных «Правил» к народам, отнесенным к этой категории, привело к полному вытеснению практики обучения на родных языках, сложившейся под влиянием общественного движения 60-х годов.

На основе этого общего директивного документа были созданы и опубликованы инструкции, определявшие принципы учебно-воспитательной работы школ на отдельных территориях обширной Российской империи.

Так, школы для народов Кавказа, исповедовавших православную религию, должны были работать на основе «Устава об устройстве дела образования на Кавказе», изданном в 1873 году. Действуя на основе этого и других царских распоряжений, неуклонно следовавших русификаторским и великодержавным установкам, царские чиновники неизменно закрывали школы на родном языке, открываемые высшими органами армянской церкви. Также поступали они, встречаясь с инициативой по открытию школ на родном языке светскими грузинскими организациями.

В 1776 году при генерал-губернаторе среднеазиатского района было создано специальное Управление учебными заведениями Туркестана, в задачи которого было вменено осуществление прежде всего русификаторской политики.

Определив соответствующими государственными документами порядок работы школ и укрепив в своих целях органы школьного управления, царизм неуклонно усиливал на протяжении второй половины XIX века систему придирчивого, тщательного контроля и надзора за деятельностью учителей.

Несмотря на все запретительные и дискриминационные действия, царизму не удавалось подавить ростки продолжавших развиваться национальных культур народов России, истребить попытки тайного обучения на родном языке. Так, на Украине, в Белорус\* сии и других местах царские чиновники постоянно встречались с фактами тайного обучения детей местной национальности родному языку. В 1892 году правительство издало документ с устрашающим названием и весьма строгим содержанием. Это были «Временные правила о взысканиях за тайное обучение в северо-юго-западных губерниях», касающиеся белорусского и прибалтийских народов. Категорически запрещалось создание школ на родном языке, проведение обучения родному языку в существующих школах во внеурочное время. Виновным в нарушении этих предписаний грозили огромными денежными штрафами и тюремным заключением.

**Система Н. И. Ильминского.** Начиная со второй половины XIX века царское правительство стало насаждать новые

миссионерские школы с преподаванием в них на родном языке учащихся по системе Николая Ивановича Ильминского (1822—1891).

Главное место в системе Ильминского отводилось распространению религиозного воспитания через миссионерские православные школы. Н. И. Ильминский считал, что успеху этих школ будет способствовать первоначальное обучение учащихся на их родном языке с одновременным изучением ими языка русского, после усвоения которого преподавание полностью переводилось на этот язык. Одновременно с этим и отбор самих учителей для миссионерских школ Ильминский предлагал проводить из среды местных жителей, да и учебники для школ по системе Ильминского должны были составляться на родном языке учащихся с печатанием их русскими буквами.

26 марта 1870 года были изданы официальные предписания, на основе которых в Поволжье, Приуралье, Сибири и на Крайнем Севере была организована значительная сеть православных школ. Попытки открытия таких школ делались в Средней Азии, на Кавказе в целях предотвращения влияния исламского духовенства на местное население.

Основным типом учебных заведений, через которые осуществлялась система Ильминского, являлись так называемые «*братские*» школы, открытие которых началось с 1863 года. Обычно двухгодичное обучение в этих школах шло на родном языке учащихся и носило религиозный характер.

Наибольшего развития «братские» школы достигли в конце XIX века в Поволжье, где число их дошло до 150, с количеством в них 5 тысяч учащихся. С развитием к тому времени сети земских и министерских школ религиозно-«братские» школы начинают претерпевать изменения и вливаться в общеземскую школьную сеть: к 1917 году число этих школ упало до 59.

Для подготовки учителей школ, работавших по системе Ильминского, в то время существовали два типа педагогических учебных заведений: 1) центральные школы и 2) учительские семинарии и учительские школы. Центральные школы по своим учебным программам соответствовали церковноприходским «двухклассным» школам и имели своей целью готовить учителей для «братских» школ. Для каждой национальности Поволжья и Приуралья открывались отдельные центральные школы: для крещеных татар — Казанская крещено-татарская школа, для чувашей — Ишаковская, для марийцев — Уфимская, для удмуртов — Карлыгинская и ряд других. Подготовка учителей для земских и министерских школ шла через Казанскую «инородческую» учительскую семинарию, Симбирскую, Оренбургскую и другие учительские школы.

Н. И. Ильминский следил за тем, чтобы во всех школах, организованных по его системе, обучение было строго религиозным. За малейшие отступления от него учителя наказывались. Характерным в этом отношении является случай, происшедший в марий-

ской школе Царево-Кокшайского уезда. Нарушение заключалось в том, что учитель этой школы стал обучать детей по книге К.Д.Ушинского «Родное слово» вместо рекомендованного «братством» букваря, катехизиса и священной истории. Вскоре попытка учителя заменить церковное обучение светским была пресечена. Система Ильминского как явно реакционная использовала родные языки не как средство распространения светских общеобразовательных знаний и подъема культуры народов России, а как средство насаждения и распространения среди них православной веры и монархических убеждений. Однако использование родного языка в этих школах, вопреки системе Ильминского, стимулировало развитие родных языков, обогащало их новой лексикой и содействовало некоторому росту общей грамотности самого населения.

#### **Правительственные школы для народов России.**

В местностях с мусульманским населением издавна существовали *конфессиональные школы* (мактабы, медресе и др.), которые являлись рассадником религиозного фанатизма и пантюркизма. В противовес им царским правительством создавались особые правительственные школы для многочисленных народов России. В этих школах преподавались светские науки подготовленными учителями, владеющими новыми дидактическими средствами. Образовательный уровень, общая организация учебной работы и методы обучения были выше, чем в мусульманских школах; но на первом плане здесь стояли колонизаторские цели — подготовка из среды коренного населения преданных царской власти людей.

В большинстве этих школ обучение проводилось на русском языке. Одни из них имели четырехлетний, другие — двухлетний курс обучения. При некоторых четырехлетних школах существовали интернаты, в которых обучались преимущественно дети феодальной верхушки и богатой части местного населения. Наиболее известными были *русско-татарские школы* Поволжья и *русско-туземные школы* на Северном Кавказе и в Средней Азии после присоединения Туркестана к России в 1870 году. Для детей трудящихся открывались немногочисленные и хуже поставленные *двухлетние школы грамоты*. Из нерусских школ с двухлетним обучением, например у казахов, типичными являлись так называемые *аульные школы*.

Первые, аульные школы появились в аулах Тургайской области в 1892 году и были приспособлены к кочевому быту населения. В аульных школах преподавали русский язык, арифметику, казахскую грамоту и магометанское вероучение. Учителями обычно состояли лица, окончившие двухклассные школы. Обучение в этих школах проводилось на родном языке учащихся, но находилось на невысоком уровне. В 1916 году аульных школ насчитывалось 169 с 5 тысячами учащихся, что составляло лишь около 1% всех детей-казахов школьного возраста.

Русско-туземные школы для мусульманского населения Средней Азии и Северного Кавказа с русификаторскими целями начали открываться в 80-х годах XIX века. По своей программе эти школы отличались от русских министерских школ только преподаванием магометанского вероучения. Обучение в русско-туземных школах проводилось на русском языке, кроме вероучения, преподававшегося на родном языке учащихся. Предполагалось, что при посредстве оплачиваемых мулл, преподававших вероучение, царизму удастся преодолеть недоверие населения к этим школам. Но в действительности в 1912 году во всем Туркестане насчитывалось 89 русско-туземных школ с 2500 учащимися, что составляло менее 1% детей школьного возраста.

**Борьба за национальную школу.** Царское правительство чинило всяческие препятствия в деле развития национальной школы и народам с древней и высокой культурой, какими, например, являлись грузины и армяне. Преподавание в школах Грузии и Армении велось обычно на русском языке. Попытки борьбы в Грузии и Армении с русификацией школ вызывали суровые правительственные репрессии. Так, например, в 1885 году в Армении было закрыто 500 церковноприходских школ за отказ подчиниться русификаторским требованиям царского правительства. Такие же запрещения деятельности школ повторялись в Армении и в 1896 году, и в 1902 году. Развитие национальных школ в Грузии также строго запрещалось. В Азербайджане и в других районах Кавказа царское правительство пыталось насаждать с русификаторскими целями так называемые горские школы, которые вследствие отрицательного отношения к ним населения значительного распространения не получили.

За преподавание в школах на родном языке учащихся десятки лет велась борьба в Литве и Белоруссии. Родной язык запрещался и преследовался, что задерживало развитие национальных культур. По закону от 18 мая 1876 года, сохранившему свою силу вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции, запрещалось обучение на родном языке и в школах Украины.

К концу XIX века сильно обострилась также борьба за национальную школу в Прибалтике, у латышей и эстонцев. До этого времени в целях борьбы с немецким влиянием правительство Александра III даже поощряло развитие в Прибалтике сети национальных школ с преподаванием на родном языке учащихся. Однако рост рабочего класса и революционных настроений в Прибалтике испугал царское правительство и заставил изменить отношение к развитию национальной школы. Борьба за национальную школу особенно обострилась во время революции 1905—1907 годов.

Благоприятные действия на борьбу нерусских народов за широкое национальное просвещение и развитие прогрессивной педагогической мысли оказали революционно-демократическое движение 60-х годов, активная деятельность передовых русских педаго-

гов: Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и его последователей, Л. Н. Толстого.

**Джадидизм.** В конце XIX — начале XX века в районах, населенных мусульманскими народами, развилось движение за преобразование мусульманских школ, называемое *джадидизм* (от арабского «джадид» — новый). Сторонники этого движения стремились изменить содержание и методы обучения в медресе (отчасти и в мактабах), они предлагали ввести в мусульманские школы общеобразовательные предметы, родной и русский языки, но при обязательном сохранении ведущей роли за магометанской религией. Джадиды создали различные общества, которые проводили в жизнь эту программу, издавали новые учебные пособия и распространяли их в школах, создавая джадидистские, или, как их называли, *новометодные школы*.

Джадидизм был попыткой местной националистической буржуазии приспособить школу к условиям развивающегося капитализма.

Будучи *порождением буржуазного национализма*, это религиозно-реформаторское движение наносило большой вред делу объединения различных национальностей дореволюционной России на совместную борьбу за свержение царизма и преобразование школы на демократической основе.

Джадидизм внес, однако, некоторые улучшения в организацию, содержание и методы работы мусульманских школ на основах научной дидактики. Школы были оснащены современным оборудованием, чего раньше не было (например, прежде учащиеся сидели на полу на корточках, классные доски, парты, столы отсутствовали), устроены по санитарно-гигиеническим требованиям. Изменилось содержание обучения: введены реальные, в том числе естественные, науки, созданы учебные пособия и учебники на родном языке школьников, стали применяться методы обучения, ослабляющие прежнюю систему муштры и зубрежки.

**Выдающиеся деятели культуры и просвещения народов России.** Среди прогрессивных педагогов второй половины XIX века, которые внесли большой вклад в развитие педагогической мысли на Украине, довольно широкой известностью пользовался Николай Феодосиевич Левицкий (1819 — 1885) — методист первоначального обучения.

С 1846 г. Н. Ф. Левицкий учительствовал в народных школах на Черниговщине и Киевщине (в Городне, Белой Церкви, Нежине), преподавал в подготовительных классах Киевской прогимназии, а в последние годы жизни — в 4-й Киевской гимназии. Он широко пользовался «Родным словом» К. Д. Ушинского, дидактические идеи которого он называл драгоценным руководством к преодолению устаревших методов обучения.

Н. Ф. Левицкий горячо доказывал необходимость преобразования школы на основах народности. В своих общепедагогических и

методических статьях, печатавшихся в «Циркулярах Киевского учебного округа» за 1867—1869 годы, а также в устных выступлениях перед учителями он противопоставлял существовавшей начальной школе с ее официальным обучением и чисто внешним надзором за поведением детей новую школу, которая должна развивать детский ум, давать учащимся научные знания, будить в детях стремление к полезной деятельности и самообразованию, осуществлять физическое, эстетическое и нравственное воспитание, удовлетворять требованиям народной жизни. Н. Ф. Левицкий писал, что обучение должно соответствовать законам психического развития детей, быть наглядным, последовательным, основательным, сопровождаться практическими упражнениями на уроках, особенно по родному языку и арифметике. Средствами нравственного воспитания Н. Ф. Левицкий считал гуманное отношение к детям, воспитывающее обучение, развитие чувства чести и авторитет учителя. Разработанные Н. Ф. Левицким программные и методические указания о первоначальном обучении (они были изложены в его книге «Очерки курса грамотности») широко использовались многими учителями на Украине.

Видное место в истории украинской педагогической мысли второй половины XIX века занимал известный публицист, ученый и общественный деятель М и х а и л П е т р о в и ч Д р а г о м а н о в (1841—1895). Значительная часть его работ посвящена вопросам школы и народного образования, а сам он принимал активное участие в организации воскресных школ, высоко оценивал педагогические идеи и просветительскую деятельность Н. И. Пирогова.

С 1864 года М. П. Драгоманов преподавал историю в Киевском университете, но в 1875 году был уволен за политическую «неблагонадежность». Выехав за границу, он издавал в Женеве журнал «Громада», а также запрещенные в России произведения В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Т. Г. Шевченко.

В 1889 году М. П. Драгоманов переехал в Софию, где возглавил кафедру новой истории первого болгарского университета. «Я думал, служа делу науки и просвещения в независимой Болгарии, служить в то же время и делу свободы всех славян, в том числе и моих соотечественников», — писал он по поводу своего переезда. В Софии и прошли последние годы жизни украинского ученого.

Творческое наследие М. П. Драгоманова включает в себя как прогрессивные, так и консервативные элементы.

М. П. Драгоманов последовательно отстаивал мысль о прогрессивном значении воссоединения Украины с Россией, подчеркивал одновременно, что русский и украинский народы должны жить в составе единого демократического государства и что царизм может быть побежден «только совокупными усилиями всех народов России, которые и должны для этого организовываться как внутри себя, так и между собой». В своих многочисленных политических памфлетах М. П. Драгоманов писал о царском самодержавии как о главном тормозе на пути экономического и культурного раз-

вития народов России. Борьбу М. П. Драгоманова против царизма, а также его характеристику взаимоотношений между царским правительством и земцами положительно оценивал В. И. Ленин.

Решительно осуждая преследование реакционерами украинского языка и литературы, М. П. Драгоманов требовал обучения украинских детей на родном языке, хотя бы на первых порах в начальной школе. При этом М. П. Драгоманов ссылаясь на К. Д. Ушинского и В. И. Водовозова, которые заявляли, что на Украине нужно учить крестьян на их родном языке.

С вопросом об украинском языке преподавания М. П. Драгоманов тесно связывал вопрос о создании новых школьных учебников. В статье «О педагогическом значении малорусского языка» он на примере «Книги для чтения в школах Киевского учебного округа», изданной попечителем учебного округа Ширинским-Шахматовым, показал непригодность таких учебников и требовал вводить в учебники материал, который «будет укреплять в детях естественные стремления к свободе и братству».

Значительным явлением в истории народного образования и педагогической мысли на Украине была творческая деятельность Христины Даниловны Алчевской (1841—1920). Более полувека отдала она делу просвещения народа, разработке наиболее эффективных методов обучения взрослых, всестороннему изучению интересов читателей из трудовых слоев населения.

Х. Д. Алчевская была организатором и бессменным руководителем знаменитой Харьковской женской воскресной школы, открытой в 1862 году, а также основательницей и учительницей школы взрослых в Алексеевке Славяно-Сербского уезда на Украине. Созданное совместно с учителями Харьковской воскресной школы и изданное под редакцией Х. Д. Алчевской трехтомное пособие «Что читать народу» (1884—1906) было высоко оценено Л. Толстым, Г. Успенским, А. Чеховым, Н. Бунаковым, В. Вахтеровым и другими.

Наиболее ценным вкладом Х. Д. Алчевской в дело школьного преподавания является разработанная ею методика проведения литературных бесед с учащимися.

Х. Д. Алчевская использовала литературные беседы в качестве одного из наиболее эффективных методов и на уроках, и во внеклассных занятиях, и во внешкольной работе. В отличие от многих других педагогов она вела литературные беседы по тщательно разработанной и строго контролируемой программе, как обязательные учебные занятия. Программа литературных бесед в школе Х. Д. Алчевской периодически обновлялась и обсуждалась на общем собрании учительниц. Эффективность бесед проверялась главным образом через письменные работы.

Методика в школе Х. Д. Алчевской создавалась коллективными усилиями возглавляемых ею учительниц, при участии видных педагогов того времени — Н. А. Корфа, В. А. Евтушевского, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова и других. Руководимый

Х. Д. Алчевской педагогический коллектив вырабатывал эти методы творчески.

С именем Х. Д. Алчевской, как справедливо указывал В. П. Вахтеров, «связана дальнейшая история воскресных школ» и последующее развитие методики обучения взрослых. Многие из этого богатого педагогического наследия сохранило свою ценность и для современной массовой школы.

Яков Семенович Гогешвили (1840—1912) — основоположник прогрессивной педагогики в Грузии, был последователем К. Д. Ушинского и активным сторонником передовой русской педагогики середины XIX века. Он окончил Тифлисскую духовную семинарию и Киевскую духовную академию. В 1864 году он был назначен преподавателем Тифлисского духовного училища, а затем его инспектором. Прогрессивная педагогическая деятельность Гогешвили вызвала гонения со стороны администрации семинарии, царских чиновников. В 1874 году он был снят с должности как «политически неблагонадежный».

Особенно велика заслуга Гогешвили как автора учебников для народных школ. Методически совершенный учебник Гогешвили «Деда зна» («Родной язык») был принят в течение десятилетий в дореволюционных грузинских школах. Учебники Гогешвили по русскому языку приобрели известность далеко за пределами Грузии. Им составлены: «Русское слово», ч. I (букварь), «Русское слово», ч. II (книга для чтения), «Методическое руководство для учителей и учительниц грузинских начальных школ к преподаванию по книге «Русское слово», «О грузинском и русском алфавитах с педагогической точки зрения» и др. В этих книгах даны ценные методические указания по преподаванию русского языка в нерусских школах.

Следуя учению Ушинского о народности воспитания, Гогешвили писал: «Преподавать русский язык детям кавказских народов по учебнику, составленному для русских детей, — это значило в деле обучения государственному языку игнорировать решительно все педагогические требования, превратить это обучение в мучительное и отупляющее занятие, подавать детям русский язык не в виде воспринимаемой и легко перевариваемой пищи, а в виде камня».

Большое значение Гогешвили придает правильному установлению начала изучения второго языка.

Особо важное значение Гогешвили придает выбору метода преподавания. Метод обучения русскому языку, писал он, должен совмещать достоинства и натурального и переводного метода с устранением их недостатков.

Наглядность преподавания, поддерживаемая систематическим содействием родной речи, — вот основа, на которую должны опираться руководства по русскому языку для местных школ, писал Я. Гогешвили.

В своей работе «Разбор учебных пособий по русскому языку» Я. Гогешвили отчетливо высказал свои соображения по поводу

принципов, по которым должны быть построены учебники русского языка для нерусских народов, и настаивал на необходимости учитывать лингвистическую, бытовую, фольклорную специфику каждого народа. Гогешвили пришел к следующему правильному выводу: «Итак, постоянно необходимо иметь для каждой народности Кавказа особое руководство по русскому языку, обработанное на строго педагогических началах, с тщательным соблюдением правил перехода от легкого к трудному, от схожего к несхожему, от простого к сложному, от формы и сочетаний аналогических с оборотами родной речи к формам несходным».

Газарос Агаян (1840—1911) — крупнейший армянский педагог и писатель второй половины XIX века, разделявший взгляды русских революционных демократов Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова, был в дидактике и методике последователем К. Д. Ушинского.

В основу педагогических взглядов Агаяна положены народность и родной язык. Созданный им букварь способствовал внедрению в армянские школы звукового метода обучения. Его учебники «Учебник родного языка» для I—IV классов начальной школы приобрели в Армении широкую популярность и вытеснили все другие подобные руководства. По ним обучались многие поколения армянского народа.

Агаян преподавал в школах, писал публицистические статьи, художественные произведения и стихи, составлял различного рода учебники и методические руководства.

Требую воспитания гуманного человека на базе общего и широкого образования, он высоко ценил роль учителя. Агаян писал: «Педагогика — это искусство, а учитель — художник, архитектор, при воспитании и обучении он, подобно архитектору, должен так искусно построить свою работу, чтобы получалась гармония между воспитанием и обучением».

При обучении языку Агаян требовал применять максимальную наглядность и самостоятельность, подчеркивал необходимость затрагивать все органы чувств ребенка, осуждал пристрастие к использованию лишь зрительной наглядности.

Придавая огромное значение народному творчеству, сказке, пословице, загадке, он писал: «Сказка необходима для пробуждения в ребенке таких нужных положительных черт характера, как отвага, храбрость, честность и пр.». Агаян сам много сделал для того, чтобы дать учащимся нужный материал для послебукварного чтения. Он явился создателем армянской детской литературы. Рассказы и сказки Агаяна до сих пор являются любимейшим чтением детей Армении.

Агаян вел борьбу за демократизацию народного образования, за женское образование, за освобождение школы от влияния духовенства и передачу ее в руки армянского народа.

Агаян считал русскую культуру одним из самых важных источников для широкого развития армянской культуры и просвещения.

Азербайджанский просветитель, писатель, общественный деятель и педагог Мирза Фатали Ахундов (1812—1878) стоял на радикальных и демократических позициях. В 1833 году, уже будучи двадцатилетним юношей, Ахундов поступил в только что открытую в Нухе русскую школу, а с 1834 года и до конца своей жизни состоял переводчиком при наместнике Кавказа. По своим философским взглядам Ахундов был воинствующим материалистом, решительным врагом фанатизма и ислама, поборником просвещения широких народных масс на родном языке. Ахундов считал совершенно недопустимым такое положение, когда в русских школах Азербайджана обучение шло на русском языке, а в многочисленных школах при мечетях — на арабском и персидском языках, и призывал прежде всего отказаться от громоздкого и трудного для школьников арабского алфавита.

В 1873 году Ахундов создал на новой основе более легкой и доступный азербайджанский алфавит. Мусульманское духовенство и их пособники встретили это нововведение в штыки, и, несмотря на все усилия Ахундова, его проект не был принят.

Ахундов создал литературный азербайджанский язык, очистив его от арабских, персидских примесей, внося в него общеевропейские и русские научные и культурные термины, тем самым была дана возможность народу овладевать культурой и наукой.

Будучи большим поклонником русской литературы, Ахундов усиленно пропагандировал среди своих земляков язык великого русского народа. Он был лично знаком с декабристом Бестужевым, сосланным на Кавказ.

Большую активность Ахундов проявил в деле разработки практических мероприятий по распространению широкой грамотности и просвещения среди азербайджанского народа, а также развитию сети школ светского характера. По его инициативе было открыто азербайджанское отделение при Горийской учительской семинарии. Он действовал как убежденный просветитель, пропагандист новых прогрессивных идей. Он вел решительную борьбу с турецкими и персидскими реакционерами, препятствовавшими осуществлению прогрессивных идей и установлению дружбы между азербайджанским и русским народами.

Ахундов был сторонником светской, безрелигиозной школы и разработал для нее программы. На первое место Ахундов в полном соответствии с идеями русских просветителей-шестидесятников выдвигал естественные науки и математику, историю и географию. В то же время Ахундов признавал громадное воспитательное значение литературы. Должное место в своих учебных планах Ахундов отводил физическому воспитанию и обучению труду.

В своих художественных произведениях М. Ф. Ахундов выступал сторонником демократического реалистического искусства.

Рашид Эфендиев (1869—1942) — азербайджанский педагог, поэт и писатель — получил образование в Горийской учительской семинарии, являвшейся в то время крупнейшим центром

передового русского педагогического влияния на Кавказе. После окончания семинарии работал в сельских школах, а затем преподавал в Закавказской учительской семинарии. В 1918 г. был назначен директором учительской семинарии в Баку. Формирование прогрессивных взглядов Р. Эфендиева проходило под сильным влиянием передовых деятелей русской педагогики; особенно большое влияние оказал на него К. Д. Ушинский.

Следуя его идеям, Р. Эфендиев создал ряд учебников для азербайджанских школ, творчески применяя принципы, на которых были основаны «Родное слово» и «Детский мир». Р. Эфендиев вел пропаганду за укрепление дружбы между азербайджанским и русским народами, призывал учиться у великого русского народа. Р. Эфендиев широко использовал в своих учебниках «Детский сад» и «Детский мир» азербайджанский фольклор, оригинальные материалы из истории и быта своего народа.

Р. Эфендиев вел решительную борьбу за развитие сети школ светского и общедоступного характера с обучением в них на родном языке. Эфендиев активно участвовал в создании в Тифлисе женского мусульманского училища.

В течение одиннадцати лет Р. Эфендиев преподавал в «русско-туземной» школе, а позднее — в Горийской семинарии, в которой раньше сам учился. Свою преподавательскую деятельность он строил с учетом опыта передовых педагогов русской школы.

Рашид Эфендиев с энтузиазмом встретил Великую Октябрьскую социалистическую революцию. Он до конца своей жизни активно работал в области просвещения и сыграл большую роль в развитии национальной по форме и социалистической по содержанию культуры в Азербайджане.

Каюм Н а с ы р и (1825—1902) является одним из выдающихся деятелей науки и культуры татарского народа второй половины XIX века. Родился в семье сельского учителя, образование получил в медресе и Казанском университете; преподавал татарский язык русским в духовной семинарии, а затем учительствовал в первой русско-татарской школе в Казани.

К. Насыри оставил ряд трудов по педагогике, философии, лингвистике и истории. Его научные труды в области языкознания и филологии в ряде случаев явились отправной базой для дальнейших научных исследований в области татарского языка. Исключительную ценность представляют его труды и учебники: «Научная грамматика татарского языка», «Русско-татарский словарь», «Синтаксис», «Большая география», учебники по математике и др.

К. Насыри был первым организатором татарской школы с преподаванием в ней русского языка, первым учителем русского языка из татар.

Русская классическая литература, которую он прекрасно знал, систематическая связь и совместная работа с русскими учеными и преподавателями сыграли большую роль в формировании общественно-научных воззрений К. Насыри,

Научно-литературная деятельность К. Насыри начинается с 60-х годов XIX века.

К. Насыри боролся за восстановление в правах родного языка татарского народа, за его научную разработку, за обучение детей русскому языку. Ему пришлось вести трудную борьбу с реакционным мусульманским духовенством, царскими чиновниками и татарской буржуазией, которые тормозили дело развития родного языка и создание национальных школ на родном языке. К. Насыри в своей борьбе за светское образование, за науку, за дружбу с русским народом не был одинок, его поддерживала передовая татарская молодежь, молодые учителя татарских школ и другие слои передовой интеллигенции.

К. Насыри оставил большое литературное наследство (более 500 печатных листов научно-литературных и педагогических трудов). Особое место занимают оригинальные и переводные учебники по родному языку, русскому языку, географии, арифметике, истории России, русско-татарский и татарско-русский словари и др. Значительное место среди трудов К. Насыри занимают издания на русском языке по истории и этнографии татарского народа, сборники по народному творчеству, которые получили высокую оценку со стороны русских ученых.

Большой заслугой К. Насыри является его решительная борьба против засорения родного татарского языка религиозными терминами арабского, персидского и турецкого языков.

К. Насыри боролся за идею народности, за воспитание гуманного человека, за дружбу между татарским, русским и другими народами.

В своих произведениях Каюм Насыри высказал много смелых мыслей, которые вызывали у мусульманского духовенства и реакционеров серьезное недовольство. Так, он говорил: «Если придется беседовать с кем-либо, то не думай о том, какую религию исповедует, обрати внимание на его ум, ибо его религия нужна ему, а ум — и тебе и ему». В другом своем произведении он писал: «Русский человек и мусульманин живут и растут на единой земле, едят один и тот же хлеб, эти два народа хорошо знают обычаи друг друга и взаимоотношения». Каюм Насыри горячо любил свою родину, гордился ею, ее природой и богатством.

Каюм Насыри, предъявляя высокие требования к педагогу, писал: «Учитель прежде всего должен считать себя в числе тех, кто идет на великое дело... Так воспитывай своих учеников, чтобы твое воспитание сказывалось на них до конца их жизни».

Каюм Насыри был одним из наиболее активных деятелей широкого просветительного движения в дореволюционной Татарии. Издававшиеся им в течение 24 лет календари сыграли огромную роль в повышении культурного уровня татарского народа.

**И б р а й А л т ы н с а р и н (1841—1889)** — выдающийся казахский педагог, ученый и поэт второй половины XIX века. Общественно-педагогические взгляды Алтынсарина сложились под влиянием выдающихся русских педагогов. Алтынсарин был горячим

патриотом своего народа; он любил русскую литературу, восхищался Пушкиным и стремился приобщить свой народ к более высокой, русской культуре. Основная заслуга Алтынсарина состоит в том, что им было положено начало светскому образованию казахского народа.

Алтынсарин окончил школу при Оренбургской пограничной комиссии, был первым учителем-казахом. В 1861 году он получил назначение на должность учителя Тургайской школы. Будучи инспектором казахских школ, он проявлял неутомимую педагогическую деятельность и в короткий срок сумел организовать систему школ-интернатов, приспособленных для обучения и воспитания детей кочевого населения Казахстана. Одновременно с этим Алтынсарин был пионером женского образования и организатором первого у казахов ремесленного училища. Им составлены первые казахские учебники, напечатанные на основе русской азбуки, он первый осуществил преподавание в казахских школах на родном языке учащихся. Алтынсарин пользовался широкой популярностью у своих современников и оставил о себе благодарную память среди казахского народа.

В основу своей деятельности по организации казахских школ И. Алтынсарин ставил следующие цели и задачи. Школа, вне всяких влияний религий, должна готовить новых граждан, борцов за новую жизнь. Она должна стать для народа азбукой усвоения русской культуры, науки и русского языка. По своему устройству школа должна служить примером новой культурной жизни в самом широком смысле слова — новых привычек, порядков, дисциплины, начал гигиены, санитарии, ремесел и искусств в среде казахского народа. При школе должны быть опытные огород и цветник. Школа должна стать подлинным очагом культуры среди окружающего населения, иметь хорошую библиотеку, чтобы грамотная часть казахского населения могла читать научно-популярные книги. Учитель — воспитатель в школе — решает успех дела, все зависит от него, от его подготовки к педагогической работе, от его любви к своему делу. Устройство школы — дело самого народа; от правительства даже не требуется средств, лишь бы оно разрешало открыть школы и не мешало их образовательной и воспитательной работе. Школы обучают не только мальчиков, но и девочек.

Эти положения, выдвинутые И. Алтынсариним, сыграли большую роль в деле развития светского образования на территории Казахстана.

Абай Кунанбаев (1845—1904)—знаменитый казахский поэт, мыслитель и педагог. Абай родился в семье крупного феодала, учился в Семипалатинске в медресе, одновременно посещал русскую школу. Абай Кунанбаев был просветителем. Единственный путь к новой жизни он видел в просвещении, в духовном раскрепощении человека. В своих популярных стихах Абай постоянно призывал казахов к просвещению и знанию. Абай был хорошо знаком с сочинениями Ушинского, Толстого и других вы-

дающихся русских педагогов и писателей. Его призыв к воспитанию человека, высказывания против физических наказаний, пропаганда применения в обучении детей гуманных педагогических принципов были совершенно новыми для казахского народа, привыкшего к косным, варварским методам обучения в конфессиональных мусульманских школах (мактабах и медресе).

Абай горячо любил работу преподавателя. Он всегда умел заинтересовать детей и привить им любовь к знаниям и своим мягким и гуманным обращением снискал к себе любовь учащихся. Абай написал сборник рассказов для детей, получивший широкое распространение в казахских школах. Абай придавал серьезное значение напряженному умственному труду учащихся, выступал против легкого и поверхностного обучения. Одновременно с этим он ратовал за физическое развитие и эстетическое воспитание школьников. Он призывал к широкому, всестороннему образованию, осуждал и разоблачал «просветительскую миссию» царизма. Он выступал против схоластики в обучении, против зубрежки, муштры и палочной дисциплины, требовал сознательного усвоения знаний, сознательной дисциплины.

Абай был большим сторонником русской прогрессивной мысли, он был знаком с русскими политическими ссыльными, сторонниками Чернышевского. Считая необходимым изучение казахами русского языка и русской литературы, он добился того, что по его перепадам вся грамотная часть населения Казахстана имела возможность читать русских классиков — Крылова, Пушкина, Лермонтова и других писателей. Подчеркивая важность изучения русской культуры, Абай Кунанбаев писал: «Для того чтобы избежать пороков и достичь добра, необходимо знать русский язык и русскую культуру».

А х м а д Д о н и ш (1827—1897) — писатель, философ, основатель просветительского движения в Таджикистане, родился в Бухаре, в семье бедняка. Ценой больших лишений ему удалось получить традиционное мусульманское образование сначала в старометодном мактабе, а потом в медресе. Не удовлетворившись схоластическим обучением в этих школах, А. Дониш самостоятельно изучил светские науки: математику, астрономию, географию, медицину, архитектуру и т. п.

В формировании мировоззрения А. Дониша большую роль сыграло его знакомство с успехами русской культуры, науки и искусства во время пребывания в России в качестве секретаря и заместителя посла Бухарского эмира. Вернувшись на родину, Дониш выступил с предложением провести реформу государственного управления и школьного обучения на прогрессивных началах.

А. Дониш оставил после себя богатое научное и литературное наследие — произведения естественнонаучного, философского и исторического характера. В книге «В назидание детям о пользе ремесел и занятий», которая составила часть его большого произведения «Редкостные события», изложены основные педагогические взгляды мыслителя.

Для того чтобы подготовиться к самостоятельной жизни, До-ниш советует детям овладеть знаниями и ремеслом, имея при этом в виду не только свой личный интерес, но и интерес других людей. Важно, чтобы каждый юноша по своему желанию выбрал тот или иной род деятельности.

А. Дониш требовал, чтобы молодое поколение овладевало знаниями сознательно и путем личных наблюдений убеждалось в их истинности. Молодежь должна постигнуть суть изучаемых явлений, обращая внимание на самое основное, отбрасывая все второстепенное.

Задачу нравственного воспитания А. Дониш понимал как подготовку из молодежи таких людей, которые считали бы своим долгом приносить пользу другим людям. С этой целью он рекомендовал воспитывать в молодом поколении трудолюбие, чувство отвращения ко всему тому, что порождает стремление к наживе и богатству, воспитывать чувство любви к свободе и независимости, чувство собственного достоинства. Люди должны ценить дружбу и товарищество, уметь находить в любом человеке, даже самом плохом, хорошие стороны. А. Дониш призывал также уважать человеческое достоинство женщин. Особенно большое внимание он уделял патриотическому воспитанию молодежи, ибо «жив человек тогда, когда он стоит за свою родину и когда он со своим народом».

А. Дониш выступал против деспотизма родителей по отношению к детям и их стремлениям сохранять свое господство над ними и тогда, когда следует предоставлять детям самостоятельность.

А. Дониш был пропагандистом передовой русской культуры, науки и искусства. Он призывал к дружбе с русским народом, к изучению русского языка, считал его средством приобщения к передовой русской культуре, выражал свою искреннюю симпатию и любовь к русскому народу и старался в молодом поколении пробудить такое же чувство.

А. Дониш заложил основы просветительного движения в Таджикистане. Вокруг него группировались передовые представители таджикской интеллигенции.

В дореволюционной Чувашии широко было известно имя Ивана Яковлевича Яковлева (1848—1930), много сделавшего для просвещения родного народа. Он родился в бедной чувашской крестьянской семье. Благодаря своей любознательности, блестящим способностям и настойчивости Яковлеву удалось выбраться из деревенской глуши и поступить в Симбирскую гимназию, а затем в Казанский университет.

Еще будучи гимназистом, Яковлев вызвал в Симбирск из своей родной деревни четырех чувашских мальчиков, которых содержал, обучал и воспитывал на свой скудный заработок. Эта небольшая группа его учеников и послужила ядром для ставшей впоследствии известной Симбирской чувашской учительской школы. После окончания университета И. Я. Яковлев назначается инспектором чувашских школ Казанского учебного округа и одновременно ин-

спектором организованной им Симбирской чувашской учительской школы, к тому времени ставшей хорошо организованным учебным заведением. За 50 лет своего существования школа выпустила свыше тысячи квалифицированных чувашских учителей и учительниц.

За время своей педагогической деятельности И. Я. Яковлев разработал письменность для чувашей, положил начало созданию чувашского литературного языка, издал чувашский букварь и разработал методики преподавания русского и родного языков в чувашской школе. Благодаря переводческой деятельности Яковлева грамотная часть населения Чувашии получила возможность читать русских классиков и русскую научную литературу.

Тридцатилетняя инспекторская деятельность Яковлева способствовала развитию сети школ для чувашей Поволжья. Стремясь к тому, чтобы чувашские школы по своему уровню были не ниже русских начальных школ, Яковлев использовал педагогический опыт Ушинского и других передовых педагогов своего времени.

Школы, организованные по системе И. Я. Яковлева, учитывали специфику и потребности чувашского народа. Курс обучения в этих школах был четырехлетним, причем последний, четвертый год обучения имел в виду уравнение знаний учащихся чувашских школ с знаниями учащихся русской трехлетней сельской школы. В этих школах изучались следующие предметы: чувашский язык, русский язык, арифметика, элементы русской истории, пение, садоводство, огородничество, гимнастика, для девочек вводилось рукоделие.

Большое значение придавал И. Я. Яковлев обучению русскому языку на основе учета специфики родного чувашского языка «Букварь для чуваш», выдержавший много изданий, учитывал особенности изучения русского языка в чувашской школе. Первая часть букваря включает в себя чтение и письмо на чувашском языке. Первоначально даются фонетические упражнения с целью приучения детей к звукам русской речи, причем особое внимание уделяется тем звукам, которые не являются сходными со звуками чувашской речи. Далее букварь предусматривает выразительное чтение, сопровождаемое пересказом прочитанного. В основу учебника положены принцип наглядности, сознательности и учет трудности и последовательности.

И. Я. Яковлев занимался преподавательской деятельностью. Он преподавал педагогику и логику, особый интерес проявлял к занятиям по логике. Главное внимание он обращал на вооружение учеников искусством правильно и логически рассуждать, научить думать над отвлеченными вопросами, добиться того, чтобы ученики могли самостоятельно пользоваться полученными знаниями по логике.

В своей педагогической деятельности Яковлев имел постоянную и горячую поддержку со стороны своего личного друга, директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова.

Деятельность И. Я. Яковлева была высоко оценена В. И. Лениным, который сказал о нем: «Богатырский был дух у этого чело-

века! Пятьдесят лет тянул к свету свой народ и в каких условиях!» Таким образом, прогрессивные деятели культуры многих народов, населяющих Россию, проделали огромную работу по просвещению своих народов, воспитанию подрастающих поколений, приобщению национальных культур к демократической культуре русского народа. Они внимательно изучали педагогическое наследие педагогов-демократов, особенно К. Д. Ушинокого, перевели на национальные языки произведения выдающихся русских писателей и поэтов, создали учебники русского и национальных языков для национальной школы, воспитали кадры национальной педагогической интеллигенции. Всем этим они заложили прочные основы содружества культур русского народа и многочисленных народов России.

**ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
В ПЕРИОД ИМПЕРИАЛИЗМА  
(с конца XIX века по октябрь 1917 года)**

**Глава 27. ПРОСВЕЩЕНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА  
И В ПЕРИОД ПЕРВОЙ РЕВОЛЮЦИИ  
В РОССИИ (1905—1907).  
БОРЬБА В. И. ЛЕНИНА И КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ ЗА  
ПРОСВЕЩЕНИЕ И ШКОЛУ ДЛЯ НАРОДА**

1 **Вопросы начального образования.** В эпоху империализма, наступившую в конце XIX — начале XX века, Россия стала узловым пунктом противоречий мировой империалистической системы. Здесь назревала буржуазно-демократическая революция, которая в отличие от западноевропейских революций XVIII—XIX веков имела в лице пролетариата реальную силу, способную революционным путем разрешить назревшие противоречия. Пролетарским революционным движением руководила созданная В.И. Лениным Коммунистическая партия — партия нового типа.

Быстрое развитие капитализма в России создавало объективные предпосылки для прогресса просвещения и образования, но политика царизма в этой области была направлена на подавление прогрессивных сил, хотя и не могла совсем прекратить их деятельность, так как ширилась и развивалась борьба народов России за демократизацию образования.

Все более нарастало широкое движение за всемерное расширение сети просветительных учреждений, курсов и школ, за введение всеобщего обучения детей и поднятие грамотности народа. Это движение было весьма сложным по своему классовому составу: с реакционной политикой царизма в области просвещения вели борьбу в центре и на окраинах либеральная буржуазия, буржуазно-демократическая интеллигенция и пролетарская демократия.

*Буржуазно-либеральное направление* нашло свое выражение главным образом в деятельности различных общественных органи-

заций, а также земств. Они создавали комиссии, занимавшиеся вопросами начального образования. К 1897 году более 70% земств поставили вопрос о введении всеобщего начального обучения, а Петербургское и Московское земства предполагали в ближайшие два года осуществить его. В течение последнего десятилетия XIX века земские расходы на народное образование увеличились более чем вдвое. Земства удлинители сроки обучения до 3—4 лет в сельских школах, а некоторые открыли двухклассные, училища с пятишестилетним сроком обучения. Но правительство усиливало поддержку церковноприходским школам, в результате чего сеть этих школ значительно увеличилась.

В конце XIX века широкого размаха достигла деятельность различных добровольных обществ, комитетов, комиссий, занимавшихся вопросами народного образования, среди которых заметно выделялись Московский и Петербургский комитеты грамотности. Комитеты стремились привлечь общественные силы и средства к снабжению школ книгами и пособиями, к помощи народному учительству. В работе местных отделений этих комитетов принимали активное участие провинциальная *демократическая интеллигенция* и учащаяся молодежь. Однако оба комитета с их провинциальными отделениями были переданы в ведение министерства просвещения, и их деятельность поставлена под бюрократический надзор.

Активно действовали в это время многочисленные общества народного образования в таких районах, где не было земских учреждений, например в Сибири, Прибалтике, на Кавказе, в Средней Азии. Общества открывали библиотеки и читальни, книжные магазины и были организаторами местной общественной инициативы по распространению грамотности и образования. Общественные организации окраин России пытались открывать школы с преподаванием на родном языке, подвергаясь при этом преследованиям со стороны правительственных чиновников.

Много содействовала организации начального образования постоянная педагогическая комиссия при Русском техническом обществе, которая подготовила и провела несколько съездов по техническому образованию. На этих съездах, проходивших при большом количестве участников и пристальном внимании со стороны широкой педагогической общественности, обсуждались важные педагогические вопросы.

Второй съезд деятелей по техническому образованию, состоявшийся в 1895 году, в связи с обсуждением доклада В. П. Вахтерова о всеобщем начальном обучении поставил вопрос об улучшении учебной работы начальных школ, о пересмотре их программ. Съезд возбудил перед правительством ходатайство о введении всеобщего начального обучения и доказывал, что без укрепления народной школы невозможно развитие профессионального образования и подъем производительных сил страны.

Антинародная политика царского правительства в области народного образования привела начальное образование к неудов-

летворительному состоянию. Крайне низкой была грамотность населения. Так, по переписи 1897 года, среди мужчин грамотных было 35,8%, среди женщин—12,4%. Более 100 миллионов человек были неграмотны. В течение второй половины XIX века грамотность повысилась очень незначительно. При таких медленных темпах роста грамотности потребовалось бы более 100 лет для того, чтобы все население стало грамотным. Среди народностей России грамотность была еще ниже. Так, на Кавказе грамотных было 12%, а в Средней Азии грамотных было еще меньше: среди казахов — около 2%, узбеков — 1,6%. Женское население национальных окраин почти сплошь было неграмотным.

**Развитие средней школы.** Среди широких масс интеллигенции все более нарастало недовольство средней школой. В поисках выхода из создавшегося положения буржуазная общественность становится на путь развития частной инициативы в области среднего образования. Открываются *частные гимназии*, в которых работают лучшие педагоги и применяются новые методы обучения.

В 90-х годах возникает новый тип средней школы — восьмиклассные *коммерческие училища*. Они открывались общественными организациями буржуазного направления или частными лицами. Это были относительно прогрессивные учебные заведения (с преподаванием так называемых коммерческих учебных предметов), в которых применялись такие новые методы обучения, как демонстрации, лабораторные занятия, экскурсии. Некоторые коммерческие училища ввели совместное обучение мальчиков и девочек. Находясь в ведении министерства финансов, коммерческие училища имели лучшую материальную базу по сравнению с другими средними школами России. Но частные гимназии и коммерческие училища являлись платными учебными заведениями, были недоступны широким массам трудящихся.

Под влиянием требований прогрессивной общественности царское правительство вынуждено было приступить к подготовке реформы гимназий. В 1899 году министр просвещения Боголепов создал комиссию по подготовке реформы средней школы. В комиссиях по реформе школы была проведена большая работа, однако сама реформа не была осуществлена. Царское правительство неохотно шло навстречу нуждам промышленности и тем более требованиям демократической общественности. Оно вносило только небольшие частичные поправки в старую школьную систему. Средних школ в России было недостаточно.

Общественное движение с большим трудом вырывало у царизма некоторые уступки в области начального и среднего образования. Буржуазные педагоги, бессильные заставить правительство коренным образом изменить его крепостническую политику в области просвещения, выдвинули идею автономности школы, усиленно добивались всемерного расширения частной инициативы в деле народного образования.

**Педагогическая деятельность и взгляды П. Ф. Лесгафта.**

**Лесгафта.** Петр Францевич Лесгафт (1837—1909) — крупнейший ученый в области биологии — сочетал научно-теоретические занятия анатомией с плодотворной общественно-педагогической деятельностью.

В капитальном двухтомном труде *«Руководство к физическому образованию детей школьного возраста»* (1888—1901) Лесгафт разработал оригинальную систему физического воспитания. Он был организатором широкого педагогического движения за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях.

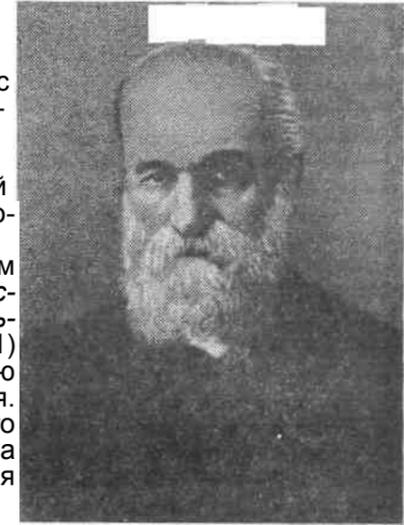
В 1893 году Лесгафтом создано «С.-Петербургское общество содействия физическому развитию», а в 1896 году открыты высшие курсы воспитательниц и руководительниц физического образования, подготовившие из рядов народных учительниц много творчески работавших педагогов.

Деятельность Лесгафта и его последователей выразилась в открытии в центральных и провинциальных городах детских площадок, катков, летних и зимних колоний для детей дошкольного и школьного возраста, в создании спортивных залов и комнат гимнастики в учебных заведениях. Он преобразовал свои курсы в «независимый университет», или Высшую вольную школу, в которую принимались без каких бы то ни было различий все желающие получить высшее образование.

Воспитание, по мнению Лесгафта, имеет социальный характер и вместе с общественной средой играет решающую роль в формировании детей. Он решительно отрицал наследственную обреченность развития человека. Являясь последователем естественнонаучных взглядов русских физиологов-материалистов, Лесгафт смело выступил против реакционных течений в мировой биологии, заявлял, что встречающаяся испорченность среди детей и подростков является результатом недостатков семейного и школьного воспитания, а не природы ребенка.

Лесгафтом была написана большая работа *«Семейное воспитание ребенка и его значение»* (1885—1890), в которой он вскрыл типичные для его времени недостатки семейного воспитания, губительно отзывающиеся на детях.

Он указывал, что существуют нормальные раздражители, которые способствуют возбуждению физической и умственной деятельности человека. Но обычно ребенка приучают к прибавочным или



искусственным раздражителям (качают, пеленают, закармливают сладостями, заласкивают, культивируют тщеславие, сильно играют на детском честолюбии), чем понижают нормальную чувствительность его нервной системы. И тогда, чтобы добиться должной реакции, прибегают к усиленным раздражителям. («Сначала, — говорит он, — конфетка, потом конфетка с ромом, потом ром с конфеткой и, наконец, чистый ром».)

Лесгафт считает, что в семье следует с уважением относиться к личности ребенка, признавать за ним право на свободную разумную деятельность. Действия родителей и воспитателей должны быть строго продуманными. Важно сформировать у детей навыки спокойного и дисциплинированного поведения, развивать сознательное отношение к своим поступкам, волю и умение, преодолевать трудности.

Большой интерес представляет теория физического воспитания Лесгафта. Он видел в физическом воспитании одно из важнейших средств всестороннего развития человека и считал, что физическое воспитание находится в теснейшей связи с умственным. Физические упражнения, по его мнению, должны быть последовательными, формирующими характер и развивающими умственные способности. Система физических движений должна быть естественной и охватить всю группу мышц. Показ физического упражнения находится в тесной связи с объяснением. Необходимо чередование умственных занятий с физическими упражнениями и подвижными играми.

Педагогические произведения Лесгафта богаты психологическим материалом, характеризующим особенности внутреннего мира и поведения детей дошкольного и школьного возраста.

После Великой Октябрьской социалистической революции биологическая лаборатория, открытая Лесгафтом в 1893 году, была превращена в Естественно-научный институт имени Лесгафта.

Революционное движение учащейся молодежи. Характерной особенностью жизни школы начала XX века было революционное движение учащихся. Возникнув как стихийное выражение протеста против существующих школьных порядков и стремления учащихся к расширению своего общего и политического образования, это движение стало затем более сложным. Оно разделилось на два основных направления: самообразовательное и политическое. Первое ограничивалось деятельностью по самообразованию молодежи и пыталось представить себя «надпартийным» и «аполитичным», что являлось, конечно, самообманом. Деятельность ученических организаций этого направления носила либерально-буржуазный характер.

Второе направление, открыто политическое, было наиболее ярко представлено «Южнорусской группой учащихся средних школ» и «Харьковским союзом учащихся». В программе этого союза было сказано: «Союз приложит все усилия к тому, чтобы выра-

ботать из своих членов убежденных и стойких борцов за идеи социализма».

Второй съезд «Южнорусской группы учащихся средних школ», состоявшийся в середине 1903 года, в своей резолюции предупредил «учащуюся молодежь от увлечения идеями русского либерализма» и заявил «о полной солидарности своих взглядов с программой РСДРП».

В начале XX века усилились выступления студенчества в ответ на жестокие репрессии, которые обрушило на него самодержавие в связи с имевшими место в конце 90-х годов протестами против реакционного университетского устава 1884 года.

Наиболее жестокой мерой, имевшей целью «умиротворение» студентов, было введение в 1899 году «Временных правил об отбывании воинской повинности воспитанниками высших учебных заведений». Эти правила устанавливали исключение студентов из учебных заведений и отдачу их в солдаты за участие в антиправительственных коллективных выступлениях.

На основе этих правил осенью 1899 года были отданы в солдаты 183 киевских и 28 петербургских студентов за участие в сходках и студенческих «беспорядках». Эта мера правительства вызвала бурю негодования в среде студенчества.

В. И. Ленин отводил студенчеству немалую роль в начавшейся борьбе рабочих с самодержавием и добивался перерастания студенческого движения в политическое, включения его в русло общедемократического движения.

Правительство, напуганное выступлениями студенчества, стало проявлять признаки шатания: не то подавлять, не то идти на уступки или, вернее, обмануть уступками.

Министром народного просвещения был назначен либерально настроенный П. С. Ванновский. Правительство провозгласило при этом наступление эры «сердечного попечения» об учащейся молодежи. При активном участии российских социал-демократов, решительно выступивших против попыток либеральной буржуазии воспользоваться этой «эрой реформ», студенческое движение заметно революционизировалось и приобрело с осени 1901 года ярко выраженную *политическую направленность*.

**Выступления В. И. Ленина в конце XIX века по основным вопросам народного образования.** С самого начала своей революционной деятельности В. И. Ленин выдвинул важнейшую задачу соединения стихийного рабочего движения с социализмом. Он разоблачал неверные экономические и политические взгляды народников 90-х годов, их представления о путях культурного развития России и переустройства просвещения и образования.

Разоблачая реакционную сущность народнической теории об особом пути развития России, В. И. Ленин убедительно показал, что проникновение капитализма в экономику страны привело к повышению грамотности и росту культурных запросов населения. Он разъяснял, что политическая борьба за установление буржуаз-

-но-демократической республики должна включать в себя и требования глубоких преобразований в области народного просвещения и воспитания подрастающего поколения.

Разработка В. И. Лениным в 90-х годах XIX века конкретной программы таких преобразований явилась органической частью борьбы, проводимой российскими марксистами против «просветительской» политики царизма, реформистских действий либералов, с одной стороны, и против народнических воззрений по вопросам воспитания — с другой.

В статье «*О чем думают наши министры?*» (1895) В. И. Ленин отмечал, что правительство преследует попытки рабочих получить образование, боится просвещения трудящихся. Обращаясь к рабочим, он писал: «Вы видите, как смертельно боятся наши министры соединения знания с рабочим людом! Покажите же всем, что-никакая сила не сможет отнять у рабочих сознания! Без знания рабочие — беззащитны, со знанием они — сила!»<sup>1</sup>

В двух своих работах — «*Гимназические хозяйства и исправительные гимназии*» (1895) и «*Перлы народнического прожектерства*» (1897) — В. И. Ленин подверг резкой критике взгляды народников, высказанные С. Н. Южаковым в утопическом плане введения в России «всенародного обязательного среднего образования».

Южаков выдвинул неосуществимую в условиях классового буржуазного общества идею создания школы «внеклассовой», «общенациональной», он утверждал, что в Западной Европе и Америке уже существует бесклассовая школа. Южаков предлагал создать в каждой волости по одной мужской и женской гимназии, а всего по России 20 000 мужских и 20 000 женских гимназий, которые должны были охватить крестьянское население в возрасте от 6 до 20—25 лет.

Гимназии мыслились Южаковым как земледельческие производственные артели. Каждая гимназия должна была обеспечивать себя средствами, используя в летние периоды личный труд своих учеников. В зимнее время гимназическое хозяйство должно было вестись наемными рабочими. Но поскольку каждый учащийся, рассуждал Южаков, не сможет полностью покрыть своим трудом во время учения затрат, понесенных гимназией на его содержание и обучение, то прямой его обязанностью будет отработать эти затраты по окончании школы. Эта обязанность для всякого, кто не может уплатить стоимости учения, т. е. для детей трудящихся, доставит гимназии дополнительный контингент зимних рабочих и работающих летом.

«Отработки несостоятельных учеников, — писал Ленин, — основание всего плана г-на Южакова»<sup>2</sup>.

Всячески рекламируя свой план, Южаков уверял, что осуществление его обеспечит введение в России всеобщего среднего обра-

Л е н и н В. И. Поли. собр. соч., т. 2, с. 80.<sup>1</sup>  
Там же, с. 487.

зования и к тому же без всяких финансовых затрат со стороны государства, земств и народа.

В. И. Ленин вскрыл *антинародную сущность* плана Южакова и противопоставил той путанице понятий, которая была у народников, четкое марксистское определение сущности сословной и классовой школы.

Сословная школа, писал В. И. Ленин, требует, чтобы ученик принадлежал к определенному сословию, а классовая школа ориентируется не на отдельные сословия, а на всех граждан. Она требует от учеников платы за обучение. Те, у кого нет средств, не получают среднего образования. Характерная особенность буржуазной школы заключается в юридическом равенстве всех граждан в отношении их права на образование и в фактической доступности образования только имущим.

Убедительно доказав, что во всех капиталистических государствах школа является классовой и служит интересам лишь небольшой прослойки населения, В. И. Ленин в то же время настойчиво подчеркивал, что в России школа все еще находится на пути превращения из сословной в классовую.

Анализируя статистические данные о социальном составе учащихся средней школы, В. И. Ленин отметил, что 50% учащихся являются в ней детьми дворян и чиновников, а количество детей крестьян совсем ничтожно. Они составляют всего 5,9%. В. И. Ленин разъяснил, что в период подготовки буржуазно-демократической революции необходимо решительно бороться за ликвидацию остатков сословности в образовании и за такую классовую школу, которая охватывала бы детей трудящихся в большей степени, нежели школа сословная.

С большим негодованием отверг В. И. Ленин попытку Южакова использовать великую идею соединения обучения с производительным трудом для реализации антинародного плана среднего образования. Он отметил, что у Южакова соединение обучения с производительным трудом было «не условием всеобщего и всестороннего человеческого развития, а просто платой за обучение в гимназии»<sup>1</sup>, и что, следовательно, народники исказили и опошлили важную марксистскую идею.

Глубокий анализ социальной и педагогической сущности проекта Южакова сочетался у В. И. Ленина с исключительным предвидением характера обучения в будущем. Он вскрыл важнейшее значение соединения обучения с производительным трудом для социалистического общества. В статье «Перлы народнического прожектерства» он писал: «нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 2, с. 486.

знания». В. И. Ленин назвал проект Южакова «крепостнически-бюрократически-буржуазно-социалистическим экспериментом»<sup>2</sup>.

Крепостническим он был потому, что вводил отработки, являющиеся, по определению Ленина, хозяйственной сущностью крепостного строя. Бюрократический характер плана был обусловлен сохранением казенной системы управления и руководства школой. Буржуазный характер «утопии» В. И. Ленин видел в том, что средняя школа остается по плану Южакова классовой школой, поскольку состоятельным людям, которые могут платить за обучение, предоставлялись классические гимназии, а сельскохозяйственные гимназии — фермы с отработками учащихся предназначались только детям несостоятельных крестьян, бедному люду.

Больше того, подчеркивал В. И. Ленин, «г. Южаков еще усилил против нынешнего классовый характер средней школы: по его «плану» состоятельные люди будут оплачивать лишь 28,7% стоимости своего учения, а несостоятельные — всю стоимость своего учения, да еще отработки в придачу!»<sup>3</sup>.

Наконец, социалистическими моментами в плане Южакова были организация труда многих рабочих по общему плану и соединение обучения учащихся с производительным трудом.

Выявив антинародный характер народнической утопии, В.И.Ленин развил ряд положений основоположников марксизма о воспитании и наметил пути дальнейшей борьбы пролетариата за демократизацию школы и образования.

**Разоблачение В. И. Лениным и партийной прессой реакционной политики самодержавия в области народного просвещения.** На страницах ленинской «Искры» и других революционных центральных и местных газет (на Кавказе, в Прибалтике, Белоруссии и на Украине), в листовках и прокламациях местных комитетов РСДРП, в статьях и выступлениях В. И. Ленина систематически обличалась политика самодержавия, направленная на то, чтобы затормозить распространение знаний в народе, заглушить его стремление к образованию. Указывалось на абсолютное недоверие правительственных чиновников к общественным начинаниям, разоблачались их действия по подавлению национальной культуры.

«Искра» вскрывала вредный для народного просвещения союз самодержавия с православной церковью, разоблачала стремление церкви захватить в свои руки школы.

В. И. Ленин и революционные социал-демократы вели активную борьбу за учащуюся молодежь. На страницах «Искры», в прессе, прокламациях и листовках местных комитетов РСДРП обличался затхлый полицейски-бюрократический режим в средних учебных заведениях. Большевики указывали, что в учебных заведениях развращают сознание учащихся религиозно-монархической

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 2, с. 485.

<sup>2</sup> Там же, с. 493.

<sup>3</sup> Там же, с. 494.

идеологией, великодержавным шовинизмом, господствует система полицейского сыска и преследования малейшего проявления критического отношения молодежи к окружающему.

Партия вскрывала фальшь правительственных попыток реформировать школу. «Искра» предупреждала, что бюрократическая возня с проектами реформы средней школы никого не должна вводить в заблуждение. В ответ на опубликованный рескрипт царя, в котором предлагалось новому министру Ванновскому иметь «сердечное попечение» об учащихся, «Искра» заявляла, «что политика сердечного попечения ничего, кроме нового срама, не принесет русскому правительству».

Революционные социал-демократы боролись против реформистских стремлений либеральной буржуазии в вопросах народного образования. В. И. Ленин высказал в 90-е годы XIX века мнение революционных социал-демократов по вопросу о введении всеобщего начального обучения. Критически анализируя одну из статей народнического журнала «Отечественные записки», он по поводу слов автора статьи: «образование должно даваться всем и каждому» — заметил: «Всем и каждому»... — именно *этого* хотят марксисты. Но они думают, что это недостижимо на почве данных общественно-экономических отношений, потому что даже и при даровом и обязательном обучении для «образования» нужны будут деньги, каковые имеются только у «выходцев» (т. е. кулаков.— М. Ш.). Они думают, что и тут, следовательно, выхода нет вне «суровой борьбы общественных классов»<sup>1</sup>.

Революционные социал-демократы не были, разумеется, принципиальными противниками реформ, но они не придавали реформам самодовлеющего значения, а подчиняли их революционной борьбе за свободу, за социализм.

Партия активно привлекала к революционному движению лучших представителей демократической интеллигенции, с особым вниманием она относилась к работе среди народного учительства. 80 000 народных учителей, находившихся в самых глухих уголках России, представляли значительную силу, которая могла сыграть большую роль в воспитании молодого поколения, в деле вовлечения крестьян в революционную борьбу. О том большом значении, которое В. И. Ленин придавал работе народных учителей, говорит тот факт, что в первом же номере «Искры» была помещена обширная статья, посвященная народным учителям<sup>2</sup>, в которой они призывались активно участвовать в борьбе рабочих против самодержавия.

**Вопросы воспитания и просвещения на II съезде РСДРП.** Общественно-политическая обстановка, сложившаяся в России к началу XX века, настоятельно требовала точного опреде-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 1, с. 406.

<sup>2</sup> Просветительные задачи России на Дальнем Востоке и положение народных учителей. — Искра, 1900, декабрь, № 1.

ления как конечных целей рабочего движения, за осуществление которых должен был бороться пролетариат и его партия, так и ближайших целей и конкретных требований пролетариата на этапе буржуазно-демократической революции. Эти требования были приняты II съездом РСДРП, состоявшимся в 1903 году.

Программа РСДРП требовала, чтобы конституция будущей демократической республики, возникшей в результате низвержения царского самодержавия, обеспечила в области народного образования осуществление следующих мероприятий:

«8. Право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием за счет государства и органов самоуправления необходимых для этого школ...

13. Отделение церкви от государства и школы от церкви.

14. Даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоюбого пола до 16 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства».

Наряду с этим выдвигались требования:

«5. Воспрещения предпринимателям пользоваться трудом детей в школьном возрасте (до 16 лет) и ограничения рабочего времени подростков (16—18 лет) шестью часами.

7. Устройства при всех заводах, фабриках и других предприятиях, где работают женщины, яслей для грудных и малолетних детей...»<sup>1</sup>

Кроме этих пунктов, к делу народного образования имели отношение и политические требования, предусматривавшие свободу совести, слова, печати, собраний, стачек, союзов, уничтожение сословий; полную равноправность всех граждан независимо от пола, религии, расы и национальности.

Разъясняя крестьянам программу РСДРП, В. И. Ленин писал в статье «К деревенской бедноте» (1903): «Дети должны получать даровое образование до 16 лет и потому не должны быть допускаемы на работу по найму до этого возраста»<sup>2</sup>.

Принятые II съездом программные требования в области народного образования стали знаменем объединения передовых сил общества на борьбу за *полную демократизацию школы*. Они воплотили то лучшее, что выдвигалось прогрессивными педагогами и деятелями в области народного просвещения в России и в других капиталистических странах. Являясь по своему характеру демократическими, программные требования РСДРП в то же время были требованиями *пролетарской демократии*. Это делало их принципиально новыми и нашло свое выражение в последовательной революционности этих требований, а также в том, что они были для пролетариата не самоцелью, а необходимой и неизбежной ступенью в борьбе за осуществление демократии высшего типа — социалистического общественного строя, при котором только возмож-

<sup>1</sup> КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., Политиздат, 1970, т. 1, с. 63—64.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 7, с. 175.

но полное удовлетворение духовных запросов рабочих и всех трудящихся, всеобщее обучение детей, всестороннее их развитие.

По настоянию В. И. Ленина II съезд РСДРП обсуждал вопрос об отношении к учащейся молодежи. Ленинский проект резолюции по этому вопросу вызвал яростное сопротивление со стороны оппортунистической части съезда. Острая полемика возникла вокруг второго пункта ленинского проекта: «во 2-х, остерегаться тех ложных друзей молодежи, которые отвлекают ее от серьезного революционного воспитания пустой революционной и идеалистической фразеологией и филистерскими сетованиями о вреде и ненужности горячей и резкой полемики между революционными и оппозиционными направлениями, ибо эти ложные друзья на деле распространяют только беспринципность и легкомысленное отношение к революционной работе...»<sup>1</sup>

Выступая на съезде, В. И. Ленин говорил, что в то время, когда «ложные друзья» обращаются к молодежи с уверениями, что ей не надо разбираться в политических течениях, революционеры призывают молодежь вырабатывать цельное материалистическое мировоззрение и связываться с социал-демократическими комитетами для совместной революционной деятельности.

Хотя второй пункт резолюции был все же отклонен съездом, ленинская резолюция сохранила значение руководящего документа в последующей борьбе большевиков за идейно-политическое воспитание учащейся молодежи.

Марксисты-ленинцы считали, что активное участие учащейся молодежи в революционном движении представляет собой подлинное служение родине. Они также доказывали, что в условиях самодержавия настоящей школой, способной сделать молодых людей сознательными и полезными гражданами, является их самоотверженная борьба с царским произволом и насилием, что непосредственное участие молодежи в борьбе с врагами трудящихся формирует у нее благородные нравственные качества, а подлинной наукой, изучение которой развивает у нее политическое сознание и создает научное мировоззрение, является марксизм.

**Школа, учителя и учащиеся в период революции 1905—1907 годов.** В великие исторические дни 1905 года русский пролетариат поднял на борьбу миллионы трудящихся России. «Он завоевал себе в несколько месяцев 1905 года такие улучшения, — говорил В. И. Ленин, — которых рабочие десятки лет тщетно ждали от «начальства». Пролетариат завоевал всему русскому народу, хотя и на короткое время, невиданную на Руси свободу печати, собраний, союзов»<sup>2</sup>.

Пролетариат, руководимый партией большевиков, обеспечил в боевые дни революции 1905—1907 годов передовым учителям и революционно настроенным учащимся реальную возможность из-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 7, с. 253. <sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 19, с. 416.

менить (хотя и на короткое время) работу школы. Учащиеся переживали революционные настроения, некоторые учебные заведения сделали центром объединения местных революционных сил. Передовые учителя, пользуясь поддержкой восставшего народа, могли работать вопреки прежним официальным установкам и распоряжениям, на основе революционных идей.

По всей России развернулась упорная борьба трудящихся за свободное открытие школ, без контроля правительства, за расширение объема преподавания. На окраинах России нерусские народы боролись также против русификации школы, за введение преподавания на родном языке.

В уездах, охваченных крестьянскими волнениями, население явочным порядком закрывало церковноприходские школы. В 1905 году было закрыто 1049 церковноприходских школ и открыто 1355 светских школ, главным образом земских. Удельный вес церковноприходских школ в школьной сети неуклонно снижался.

В средних школах революционные настроения все глубже захватывали учащихся; ширилась антиправительственная деятельность ученических организаций. В гимназиях и реальных училищах возникали «беспорядки», как называла официальная печать выступления и забастовки учащихся.

Учащиеся на своих собраниях и сходках выдвигали требования, касающиеся работы школы, они настаивали на изменении установленного школьного режима, на отмене контроля за внеклассным чтением, выполнением религиозных обрядов и посещением уроков закона божьего. Требовали расширения курсов родного языка и литературы. Учащиеся добивались создания различных обществ и кружков, введения новых методов обучения, расширения объема преподавания по литературе, истории, естествознанию и изменения содержания этих курсов соответственно достижениям науки.

Высокий подъем творческих стремлений наблюдался в среде демократического учительства. В 1905 году народные учителя объединились в профессиональный *Всероссийский учительский союз* (ВУС). Учителя средней школы учредили в 1906 году свой союз, находившийся под руководством кадетов. Возникли учительские союзы различных народов России.

Под давлением общественного движения министерство народного просвещения было вынуждено внести некоторые изменения в учебные планы и программы средних школ.

Кроме того, в 1905/06 учебном году были:

1) отменены некоторые прежние распоряжения, преграждавшие молодежи из демократических слоев населения доступ в высшую школу (отмена выписки из кондуита при поступлении в высшую школу, облегчение возможности держать испытания на аттестат зрелости и др.);

2) даны отдельные льготы частным учебным заведениям.

Наиболее значительные уступки общественным требованиям содержались в циркуляре, изданном министерством просвещения

в ноябре 1905 года. Он разрешил педагогическим советам отступать, по согласованию с попечителем учебного округа, от действующих правил для учащихся, правил об испытаниях, инструкций для классных наставников и т. п. Было предоставлено право проводить при средних школах общешкольные и поклассные совещания и выбирать на них родительские комитеты.

Сделав эти частичные уступки, правительство рассчитывало отказать от них, как только в стране изменится соотношение общественных сил в пользу самодержавия.

Глава 28. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ  
В ПЕРИОД 1908—1917 ГОДОВ (ДО  
ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ  
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ).  
БОРЬБА КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ  
ЗА ДЕМОКРАТИЗАЦИЮ НАРОДНОГО  
ПРОСВЕЩЕНИЯ

**Реакционная политика царского правительства, направленная на ликвидацию революционных завоеваний в области народного образования.** После подавления революции 1905—1907 годов царское правительство повело упорную борьбу с тем, что удалось завоевать в дни революционной борьбы. Просветительные учреждения, открытые в период революции или позже под ее влиянием, — библиотеки, клубы, курсы для взрослых, народные университеты, как правило, закрываются.

Министрами народного просвещения назначаются крайние реакционеры — сначала Шварц, затем Кассо, которые всячески пытались пресечь деятельность прогрессивных учителей, затормозить открытие новых школ и просветительных учреждений для взрослых, восстановить существовавший до революции казарменный режим в средней школе, усилить религиозное воспитание учащихся, сократить объем знаний в начальных школах, затруднить доступ в среднюю и высшую школу детям трудящихся.

Правительство стремилось отвлечь учащихся от участия в общественно-политической жизни. С этой целью был чрезмерно увеличен объем домашних учебных работ, учителям предписывалось занять ими все свободное время учащихся.

Переводные экзамены рекомендовалось проводить так, чтобы отсеивать из школы молодых людей, не желающих подчиняться казенным порядкам. Царские чиновники поощряли создание в школах различных черносотенных организаций молодежи, которые травили прогрессивно настроенных учителей и учащихся.

Деятельность и права родительских комитетов были ограничены, и, наоборот, всемерно усиливались административные функции директоров учебных заведений. Стали широко применяться наказания учащихся, нередко и физические.

Восстановление и усиление в школах казенно-полицейского режима и распространение среди некоторой части интеллигенции

упадочнических настроений, обусловленных поражением революции, тяжело отразилось на моральном состоянии учащейся молодежи. Участились случаи самоубийств среди молодежи.

С огромной силой обрушилась реакция на учительство. Свыше 20 тысяч передовых учителей, из них подавляющее большинство учителей начальных школ, подверглись жестокой репрессии. Среди них было много казненных, тысячи сосланных (в Сибирь, например, было сослано более 5 тысяч учителей), а также отстраненных от педагогической деятельности учителей. Одним из средств расправы с учителями, которые сочувственно относились к революционному движению, были постоянные перемещения учителей. В III Государственной думе депутат-октябрист Ключев вынужден был признать, что «учителя загнаны, как зайцы» и учитель, засыпая сегодня в Астрахани, не гарантирован от того, что завтра проснется в Вятке. Увеличилось количество инспекторов, в ряды которых привлекались люди, известные своими монархическими убеждениями. Деятельность учителей подвергалась самому придирчивому чиновничьему контролю.

Правившее Россией дворянство в лице своих крайне правых представителей, объединившихся на дворянских съездах, выступает с протестом против попыток введения всеобщего обучения, требует оказывать поддержку всем мероприятиям церкви и церковно-приходским школам, всячески пытается сорвать внедрение в народную школу учебных книг прогрессивных педагогов, борется против обучения на родном языке в школах национальных окраин России.

Либеральная буржуазия после подавления революции вступает в союз с самодержавием. Нуждаясь в грамотных, квалифицированных рабочих и инженерно-технических кадрах, она поддерживает умеренные проекты введения всеобщего обучения, увеличения сети средних общеобразовательных школ и профессиональных учебных заведений. В то же время она одобряет действия царизма, направленные на подавление демократических начинаний.

**Вопросы введения всеобщего начального обучения в государственных думах. Попытка реформы средней школы.** Под влиянием революции 1905—1907 годов и усиливающегося развития капиталистического способа производства все более популярным среди различных слоев населения становится требование о введении всеобщего образования.

Правительство внесло в 1907 году на рассмотрение II Государственной думы проект введения всеобщего начального обучения, разработанный министерством народного просвещения. Согласно этому проекту предполагалось ввести в России начальное всеобщее обучение в объеме трехлетней школы в тех губерниях, где действовали земства. Таким образом, не предполагалось охватить всеобщим обучением народы, живущие на окраинах России.

Срок введения всеобщего обучения не был установлен и для центральных губерний.

Правительство добивалось включения церковноприходских школ, дающих главным образом религиозное воспитание и только самый минимальный объем элементарных знаний, в общую сеть всеобщего обучения.

Обсуждение в III Государственной думе проекта министерства народного просвещения приобрело острый и длительный характер. •Октябристско-кадетское большинство этой Думы, отвергнув министерский проект, предложило свой проект, принятый депутатами Думы в 1911 году.

Согласно думскому проекту предполагалось передать церковноприходские школы в ведение светского ведомства — министерства народного просвещения и ввести в десятилетний срок всеобщее обучение в объеме четырех классов.

Но и этот весьма умеренный буржуазный проект вызвал резкие возражения со стороны Государственного совета. Реакционное дворянство и высшее чиновничество, которые в него входили, упорно отстаивали интересы церковноприходских школ.

Закон о введении всеобщего обучения не был утвержден. Государственный совет отверг также и принятое III Государственной думой новое «Положение о начальных народных училищах».

Летом 1916 года во время первой империалистической войны, которая особенно явно обнаружила техническую и культурную отсталость России, министр просвещения Игнатъев снова внес в Думу проект о введении всеобщего обучения.

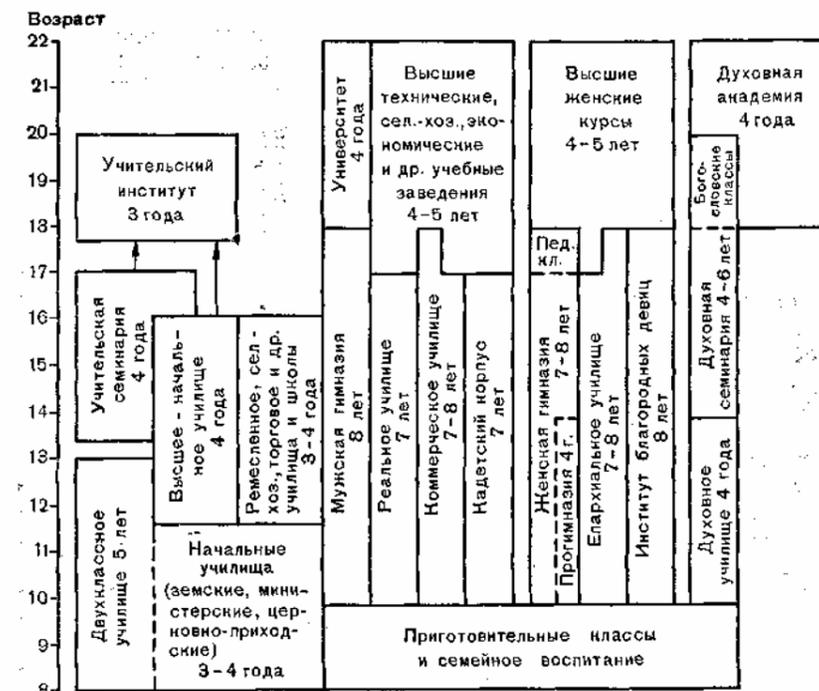
Однако и этот проект не получил законодательного оформления. Под влиянием буржуазной научной общественности, требовавшей коренного изменения системы общего и технического образования, Игнатъев организовал большую работу по подготовке реформы средней школы.

Среднему образованию хотели придать более национальный, русский характер. С этой целью в средней школе должно было быть усилено преподавание русского языка и литературы, истории и географии России. Предполагалось превратить многочисленные типы учебных заведений в единую школу. Особенно большое внимание в намечаемых реформах уделялось профессиональному образованию.

К участию в разработке реформы и к созданию новых программ по всем учебным предметам средней школы были привлечены лучшие педагоги и крупные ученые, но их прогрессивные предложения встретили, как и в начале XX века, упорное сопротивление со стороны реакционных кругов. Царское правительство снова отклонило реформу средней школы. Игнатъев получил отставку.

Благодаря деятельности различных прогрессивных просветительных организаций и обществ, действовавших в это время повсюду на обширной территории страны, реакционерам все же не удалось до конца уничтожить влияние революции 1905—1907 годов на общественную жизнь, в том числе и на школу. Возросшая

Система народного образования в дореволюционной России



тяга народов России к просвещению проявлялась в самых различных формах. Открывались различные общественные школы, возникали новые средние учебные заведения (особенно реальные училища), развивалась частная инициатива в школьном деле, в некоторых районах были созданы новые типы учебных заведений на родном языке. Оживление в области педагогики проявлялось также в большом интересе к новым педагогическим течениям на Западе и в США, в созыве учительских съездов, курсов, семинаров, в развитии методического творчества учителя.

**Система народного образования в дореволюционной России.** Накануне Великой Октябрьской социалистической революции школьная государственная система была следующей.

Для народных масс существовала система элементарного образования, состоящая из начальных школ различных ступеней и типов (одноклассные начальные училища с 3 — 4-летним курсом обучения, двухклассные начальные училища с 5-летним курсом, высшие начальные училища по положению 1912 года с четырьмя классами как надстройка над начальной школой). На базе этих, элементарных школ строились низшее ремесленное, техническое и торговое образование и среднее педагогическое — учительские-

семинарии. Преемственной связи между начальной и средней школой не было. Для имущих классов населения имела система средних и высших учебных заведений, в свою очередь подразделявшихся на мужские и женские школы.

Формально школа была объявлена бессословной, т. е. в нее принимались учащиеся без различия сословия и звания, но фактически в средней и высшей школе преобладали дети дворян и чиновников. Кроме того, имелись еще и особые сословные учебные заведения: институты благородных девиц, кадетские корпуса, несколько «дворянских институтов», Пажеский корпус, Училище правоведения, куда принимали только детей дворян; имела особая система школ для детей духовенства (духовные училища, епархиальные училища, духовные семинарии). Продолжали еще существовать национальные и вероисповедные ограничения и очень слабо развитая сеть школ в местностях, населенных различными народами России. Женская средняя школа давала меньший объем знаний, чем мужская; высшее женское образование было в самом зачаточном состоянии.

**Начальная школа (сеть, типы, содержание и методы работы).** В 1914 году начальных школ было 101917 (около  $\frac{1}{3}$  являлись церковноприходскими), а учащихся в них — 7 030 257. Эта сеть не обеспечивала существующих потребностей. Особенно были ограблены в отношении образования нерусские народы.

Начальные училища имели обычно 3—4-летний курс обучения (4-летний курс имели около  $\frac{1}{4}$  всего числа школ) и назывались *одноклассными начальными училищами*.

Если число учащихся не превышало 50, то в школе был один учитель и такая школа называлась *одноклассной*. При большем числе учащихся приглашался второй учитель, школа имела две классные комнаты и называлась *двухклассной*. В двухклассных школах курс был четырехгодичный.

Кроме одноклассных начальных училищ, было небольшое количество *двухклассных*, курс которых продолжался обычно 5 лет (иногда 6 лет). В двухклассном училище первые 3 (или 4) года считались первым классом, а последние 2 года — вторым классом.

В одноклассном начальном училище занятия велись по программам 1897 года по следующим предметам: закон божий, русский язык (чтение, письмо, грамматика), арифметика (счисление и четыре арифметических действия с целыми числами) и пение. На уроках русского языка в порядке объяснительного чтения сообщались элементарные сведения по природоведению, истории России и физической географии.

Методами обучения в начальных школах были беседа, работа с учебником, рассказ учителя, письменные и графические работы. Демонстрации и иллюстрации (наглядное обучение) занимали меньшее место. В отдельных школах наиболее передовые учителя практиковали занятия на пришкольных участках (огородничество, садоводство).

В некоторых школах устраивались экскурсии учащихся в интересные в историческом отношении города, в музеи ближайших городов и т. п. Во многих земских, железнодорожных и фабричных училищах вводился ручной труд.

Обучение грамоте велось по звуковому методу (чаще аналитико-синтетическому). Широко практиковалось рассказывание по картинкам.

Большая часть времени, отведенного на русский язык, уделялась усвоению грамматики и орфографии. На выпускных экзаменах (особенно при 4-летнем курсе) дети писали довольно грамотно небольшой диктант и могли сделать этимологический разбор простого предложения. Однако программа была построена слишком формально, и перегрузка занятий по русскому языку грамматикой отрицательно сказывалась на чтении, изложении, на умении учащихся письменно излагать свои мысли. Неплохие грамматические знания и орфографические навыки оказывались, однако, непрочными. Проверка знаний у окончивших начальную школу, произведенная в некоторых уездах, обнаружила понижение их через 2—3 года (по окончании школы) почти на 50%.

По арифметике значительное место занимал устный счет, обращалось внимание на умение пользоваться счетами. Детям сообщались также элементарные понятия о наиболее употребительных дробях ( $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ), но без производства действий над ними. Давались некоторые сведения по геометрии, а именно: линия, угол, наиболее употребительные геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, треугольник и пр.).

В двухклассных училищах по русскому языку изучался синтаксис и ставился небольшой курс литературного чтения. Проходилась полная программа арифметики. Курсы природоведения, физики, геометрии, истории и географии выделялись в особые учебные предметы.

Наиболее распространенными и прогрессивными по содержанию и методически совершенными учебными книгами в земских, городских, фабричных и железнодорожных школах были «Родное слово» К. Д. Ушинского, «Азбука» и четыре «Русские книги для чтения» Л. Н. Толстого, «Мир в рассказах для детей» В. П. Вахтерова, «Вешние всходы» Д. И. Тихомирова.

Начальные училища делились на следующие типы: земские, городские, министерские, фабричные, железнодорожные, церковно-приходские. Русско-туземные школы находились в ведении местных органов царской администрации. В учебном отношении начальные школы находились в ведении министерства народного просвещения, а церковноприходскими ведал синод. Эти училища давали религиозное воспитание, элементарную грамотность и мало реальных знаний.

Лучшими были земские школы, но и те ежегодно оканчивало немного учащихся. Большинство из них оставляло школу, не окончив учебного курса, чаще всего по окончании второго года обучения, когда ученики овладевали умением читать и считать. Дети,

вынуждены были с ранних лет принимать участие в производительном труде и бросать школу.

Земства строили специальные школьные здания, в которых имелась квартира для учителя; в двухкомплектной школе соответственно две квартиры для учителей.

Некоторые земства приступили к введению всеобщего обучения, для чего были составлены проекты создания школьной сети с расчетом на охват всех детей от 8 до 11-летнего возраста. Однако ввиду недостатка средств, отпускаемых государством на народное просвещение, отсутствия закона о введении всеобщего обучения земствам редко где удавалось до Октябрьской революции ввести всеобщее обучение детей. В губерниях, где земство введено не было (а это была большая часть территории России — Север, вся Азиатская Россия, Астраханская губерния, Кавказ, Правобережная Украина, Белоруссия, Прибалтийский край и польские губернии), к введению всеобщего обучения даже не приступали.

*Высшие начальные училища* стали учреждаться по закону 1912 года. Они заменили собой устаревшие городские училища по положению 1872 года. Высшие начальные училища открывались и в сельских местностях. В 1915 году было 1547 высших начальных училищ.

Высшие начальные училища имели 4-летний срок обучения после 3—4-летней начальной школы и были мужскими, женскими или смешанными. Ученики I и II классов этих училищ могли поступать соответственно в средние учебные заведения, но со сдачей экзамена по иностранному языку, который в этих училищах не преподавался. В высших начальных училищах изучались закон божий, русский язык и словесность (литература), арифметика и начала алгебры, геометрия, география, история России с некоторыми сведениями из всеобщей истории, естествоведение и физика, рисование и черчение, пение, физкультура; для девочек, кроме того, рукоделие. Окончившие эти училища могли поступать в средние технические учебные заведения и в учительские институты.

На окраинах многонациональной России существовали и другие типы учебных заведений. Так, на Кавказе, в Поволжье, в Средней Азии среди народов, исповедовавших ислам, мусульманские школы — начальные — *мактабы* и средние — *медресе*, где обучали арабской грамоте и основам магометанской религии. Преобладала зубрежка и заучивание наизусть старинных религиозных книг и строжайшая дисциплина, устанавливаемая путем главным образом физических наказаний учащихся. Существовали главным образом при мечетях, содержались на средства населения и различные пожертвования. Учителя принадлежали к мусульманскому духовенству.

Для подготовки из местных жителей служащих государственной администрации действовали *русско-туземные школы* (в Азербайджане и в Поволжье назывались русско-татарские), состоявшие из двух классов.

В первом, русском классе русские учителя учили грамоте, арифметике, начальным сведениям по природоведению, русской истории, географии. Во втором, мусульманском классе местные учителя учили арабской грамоте и магометанскому вероучению.

Русско-казахские школы в Северном Казахстане и Киргизии, где не было мусульманского населения, не имели второго класса.

Однако вопреки намерениям правительства русско-туземные школы знакомили в какой-то мере коренное население окраины с прогрессивной русской культурой, вследствие чего они завоевывали все большие симпатии.

Примечательно, что в последние годы существования дореволюционной школы количество желающих поступить в эти училища намного превышало число имеющихся мест.

**Средняя школа (сеть, типы, содержание и методы работы).** Сеть средних учебных заведений министерства народного просвещения в рассматриваемый период росла значительно быстрее, нежели до революции 1905—1907 годов. Так, число средних учебных заведений министерства народного просвещения росло следующим образом:

Годы	Число мужских гимназий, прогимназий и реальных училищ	Число женских гимназий и прогимназий
1908	494	351
1913	710	920
1915	797	1001

Учащихся в этих заведениях министерства народного просвещения было в 1913 году: в мужских — 219 906 (из них  $\frac{2}{3}$  в гимназиях и прогимназиях и  $\frac{1}{3}$  в реальных училищах); в женских — 303 690. Большое число женских учебных заведений и учащихся в них по сравнению с мужскими объясняется тем, что значительное число мальчиков училось в коммерческих училищах, средних технических училищах и других учебных заведениях, не подведомственных министерству народного просвещения.

Типы средних школ мужских и женских были разнообразными.

В условиях развивающегося капитализма и общественного освободительного движения было значительно расширено общеобразовательное содержание учебной работы *гимназии* по сравнению с учебным планом 1871 года. Классицизм, а вместе с ним формализм были значительно ослаблены, усилилось изучение естествознания, истории, литературы.

В программы по русскому языку и словесности (литературе) были внесены существенные изменения: по прежним программам по русской литературе изучались только произведения писателей

первой половины XIX века (Грибоедов, Пушкин, Гоголь, Крылов, Кольцов и Лермонтов), а теперь в программы были включены и писатели второй половины XIX века (Тургенев, Гончаров, Салтыков-Щедрин, Некрасов, Л. Н. Толстой, Достоевский и другие).

Учебный план гимназии в 1914 году был установлен следующий:

Учебные предметы	Число недельных часов по классам								Всего
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Закон божий	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Русский язык и словесность	5	5	4	4	3	5	4	4	34
Математика	4	4	4	4	5	4	3	4	32
Латинский язык	—	—	5	5	5	5	5	5	30
Французский язык	—	5	3	4	3	3	3	3	24
Немецкий язык	4	3	3	3	3	2	3	2	23
История	2	3	2	4	4	3	2	2	22
География	3	2	2	2	2	1	1	1	14
Философия	—	—	—	—	—	—	2	1	3
Законоведение	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Физика	—	—	—	—	—	3	4	3	10
Природоведение	2	2	2	—	—	—	—	—	6
Рисование и чистописанье	4	3	1	—	—	—	—	—	8

По математике курс был расширен, в него внесены некоторые элементы высшей математики.

Значительный сдвиг произошел в преподавании истории: оно стало все больше осуществляться на основе так называемого культурно-исторического направления. Учащихся знакомили теперь не только с историей царей, войн и т. п., но и с историей экономического и культурного развития народов, им давали не только одни исторические факты, но и некоторый анализ этих фактов.

Преподавание географии было расширено: раньше курс географии заканчивался в IV классе, теперь он был продолжен в старших классах и дополнен экономической географией.

Значительным достижением было включение в учебный план гимназии курса естествознания (хотя этот курс имелся только в трех младших классах, ограничивался лишь элементарными сведениями и имел чисто описательный характер). Значительно-серьезнее, чем в 80—90-х годах, был поставлен в начале XX века курс логики. Стали в обязательном порядке изучаться два новых языка, причем на каждый из них отводилось больше учебных часов. В интересах подготовки будущих чиновников был введен курс законоведения.

В гимназиях стало больше применяться наглядное обучение, создавались учебные кабинеты (по физике, географии, естествознанию), стали практиковаться экскурсии—исторические, географические, природоведческие.

*Реальные училища* имели фактически семь классов. Реальные училища содержались не на средства казны, а на местные ассигнования (городских самоуправлений, купеческих обществ и т.д.). Они предоставляли право поступления на некоторые факультеты университета (физико-математический, медицинский) с дополнительным экзаменом по латинскому языку.

В 1906 году был введен новый учебный план реальных училищ, который значительно увеличивал объем общеобразовательных знаний учащихся и тем усиливал значение реальных училищ как средней школы. Число реальных училищ повысилось со 190 в 1908 году до 276 в 1913 году.

По учебному оборудованию и методам обучения реальные училища значительно превосходили гимназии: кабинеты (особенно физический, естествознания, географии) здесь были богаче наглядными пособиями, чаще практиковались экскурсии. Во многих реальных училищах преподаватели не ограничивались уже демонстрацией наглядных пособий, а проводили лабораторные занятия. Графические работы по математике, географии и естествознанию ставились здесь также лучше, чем в гимназиях.

Число часов по гуманитарному циклу — русский язык, литература и история — было по учебному плану 1906 года в гимназиях и реальных училищах почти одинаковым, объем знаний — также. Методы же преподавания этих предметов в реальных училищах были лучше, более жизненны, чем в гимназиях.

В начале XX века продолжали развиваться *коммерческие училища*. Как уже указывалось выше, они состояли в ведении министерства финансов, а с 1912 года они были подведомственны министерству торговли и промышленности. Коммерческие училища строили учебно-воспитательную работу на основе передовых педагогических принципов. Правда, часть времени в старших классах уделялась специальным предметам (товароведению, бухгалтерии, счетоводству, коммерческой географии). Благодаря хорошей постановке учебной работы они давали лучшую образовательную подготовку, чем другие средние школы. Сеть коммерческих училищ быстро росла: к 1913/14 учебному году в России их было 231 с 54 791 учащимся, в том числе 10 411 девочек. Значительное число этих училищ осуществляло совместное обучение.

*Кадетский корпус* представлял собой среднюю общеобразовательную школу с 7-летним курсом, предназначенную для сыновей офицеров и дворян. По объему и характеру общеобразовательных знаний кадетский корпус был довольно близок к реальному училищу. В кадетских корпусах, особенно когда они были реорганизованы в военные гимназии, работали некоторые видные русские педагоги (Семенов, Герд, Острогорский и другие), которые применяли передовые методы обучения. Кадетские корпуса были

закрытыми учебными заведениями, отличались четким режимом, хорошей постановкой гимнастики, воинской дисциплиной. В них культивировали понятие о дворянской чести, кастовый офицерский дух, презрение к «низшим» сословиям, преданность монарху и сословному строю.

*Женские гимназии* (министерства народного просвещения и ведомства учреждений императрицы Марии) имели семь классов и восьмой, педагогический класс. Со времени 70-х годов XIX века по своим учебным планам и программам они почти не изменились.

Насколько в женских гимназиях объем общеобразовательных знаний был ниже по сравнению с мужскими гимназиями и реальными училищами, показывают следующие сравнительные данные числа учебных часов за весь курс по некоторым предметам.

Учебные предметы	Мужская гимназия (1914 год)	Реальное училище (1906 год)	Женская гимназия
Русский язык и словесность	1280	1152	736
Математика	1216	1312	736
География	512	384	320

Потребность в женском среднем образовании была в этот период весьма значительной, и сеть женских гимназий росла, особенно после революции 1905—1907 годов, довольно быстро. В женских гимназиях министерства народного просвещения за 5 лет (1908—1913) число учениц возросло на 100 000.

Более урезанное общее образование, чем женские гимназии, давали девушкам *епархиальные училища*. Даже по сравнению с женскими гимназиями курс математики здесь был сокращен (отсутствовала алгебра), не было курса естествознания.

Епархиальные училища имели шесть основных классов и седьмой, педагогический класс. Это были учебные заведения полузакрытого типа, которые в основном были предназначены для дочерей православного духовенства. К 1917 году стало 50 епархиальных училищ.

Все перечисленные средние учебные заведения принимали в первый класс детей 9—10 лет по вступительному экзамену (закон божий, русский язык, арифметика). Объем знаний по этим предметам при поступлении в первый класс равнялся примерно трем годам обучения в начальной школе.

При большинстве средних учебных заведений всех типов был подготовительный класс с одним или двумя годами обучения.

В начале XX века существовало довольно большое число *частных средних учебных заведений* (мужских и женских гимназий, реальных и коммерческих училищ). Общее число их к 1914 году

достигло 400. Плата за обучение в них была в 3—4 раза выше, чем в казенных или общественных учебных заведениях, поэтому туда попадали только дети наиболее обеспеченных родителей. Частные учебные заведения располагали хорошими зданиями, оборудованием, преподавательским составом. Они отличались лучшей постановкой учебно-воспитательной работы.

**Буржуазные и мелкобуржуазные педагогические теории.** После революции 1905—1907 годов широкое распространение получила теория «свободного воспитания», наиболее ярким ее представителем был Константин Николаевич Вентцель (1857—1947). Его сочинения «Освобождение ребенка», «Новые пути воспитания и образования детей», «Этика и педагогика творческой личности» и др. пользовались в то время большой популярностью и содержали острую критику старой школы. Они были проникнуты стремлением развивать творчество и самостоятельность детей, найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала официальная педагогика. В этом заключалось тогда положительное значение трудов Вентцеля.

По словам Вентцеля, все воспитание в существовавших школах сводилось к дрессировке, насквозь было пропитано догматизмом и духом принуждения. Никакой связи школы с родителями не было. Школа была оторвана от красочной, многообразной жизни. Интересы детей, их инициатива и активность бездушно подавлялись.

Однако идеи Вентцеля в целом явились своеобразным отражением в педагогике тех упадочнических и нередко религиозных настроений, которые были характерны для некоторой части интеллигенции после разгрома революции 1905—1907 годов.

Так, Вентцель говорил, что следует создать новую религию, что надо добиться гармонической жизни, но не революционным, а мирным путем. Большую роль Вентцель отводил новым школам, в которых «в единении» будут воспитываться дети капиталистов и пролетариев, сановников и швейцаров. Благодаря этому будто бы прекратится борьба и наступит сотрудничество классов.

Вентцель противопоставлял старой школе «Дом свободного ребенка», где не было учебного плана, программ, классно-урочной системы. В этом «Доме» находятся дети от 3 до 13 лет, которые свободно объединяются в зависимости от возраста и своих интересов в подвижные группы. Постоянных учителей нет, их заменяют родители. Дети и родители составляют, своеобразную общину — «Дом свободного ребенка», куда дети приходят поиграть, порезвиться, заняться тем или другим видом производительного труда, побеседовать со взрослыми и таким путем приобрести некоторые знания и навыки. Систематическое учение здесь отсутствует. Центром занятий являются мастерские с разнообразными видами ручного детского труда.

Протестуя против старой школы, Вентцель, таким образом, отрицает всякую школьную организацию. Его стремление развить

творчество и инициативу воспитанников переходит в идеализацию детей и переоценку их опыта.

Теория «свободного воспитания» сыграла благодаря присущему ей протесту против реакционной школьной политики царизма некоторую положительную роль, но принципиально неверным было в этой теории отрицание революционной борьбы, проповедь сотрудничества классов, признание необходимости новой религии, крайняя идеализация ребенка, отрицание систематических знаний.

**Прогрессивные деятели педагогики.** Большой популярностью среди народных учителей пользовались в рассматриваемый период работы В а с и л и я П о р ф и р ь е в и ч а В а х т е р о в а (1853—1924), особенно работы в области методики начального обучения. Вахтеров сначала был народным учителем, а затем в 90-х годах — инспектором народных училищ, но был вынужден оставить эту службу. Он стал активным участником общественных организаций, занимавшихся разработкой вопросов всеобщего обучения, программ и методов работы народной школы, был лектором учительских курсов и преподавателем курсов для рабочих, составлял учебные и методические пособия для начальной школы.

«Русский букварь» Вахтерова к 1917 году выдержал 117 изданий. К. этому букварю Вахтеров составил методическое руководство «На первой ступени обучения». Обучение грамоте им было поставлено по звуковому аналитико-синтетическому методу. Обучение письму шло одновременно с обучением чтению. Методика Вахтерова обеспечивала обучение правильному чтению и орфографическим навыкам, учитывала интересы детей.

Хрестоматия для классного чтения «Мир в рассказах для детей» в трех частях (для третьего и четвертого годов обучения) содержала богатый и интересный материал по естествознанию, географии и истории. Для литературного чтения в хрестоматии были хорошо подобраны художественные произведения лучших русских писателей.

Книги Вахтерова воспевают труд, братство и равенство всех людей, они проникнуты любовью к детям.

Вахтеров составил на основе принципов К. Д. Ушинского методическое руководство по наглядному преподаванию в начальной школе под названием «Предметный метод обучения».

После Великой Октябрьской социалистической революции Вахтеров вел работу в области методической подготовки советских учителей, в частности работавших по ликвидации неграмотности среди красноармейцев.

Законы общественного развития Вахтеров понимал идеалистически. Он верил, что основной путь к созданию нового общества — просвещение. С одной стороны, он был противником крепостничества и самодержавия, резко критиковал царизм, видел в нем врага просвещения трудящихся, а с другой — отвергал революционный путь свержения гнета и насилия.

Он был сторонником демократической системы народного об-

разования, предлагал ввести единую школу, доказывал, что «при идеальном строе» все дети без различия должны проходить общеобразовательную школу на родном языке. Он был защитником совместного обучения мальчиков и девочек, считал, что оно создает возможность воспитывать детей в духе равенства. Но Вахтеров не сразу понял историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции. Он продолжал и после нее думать, что к справедливому общественному строю приведет просвещение, а не политическая борьба трудящихся.

Вахтеров, следуя Ушинскому, считал, что педагогика как наука должна развиваться, учитывая законы, открытые физиологией и психологией.

Широко применял Вахтеров педагогический эксперимент, проверяя в естественных школьных условиях эффективность различных методов и приемов обучения. Настаивая на введении наглядного обучения, он рекомендовал вместе с тем, чтобы на уроках уделялось большое внимание развитию мыслительных способностей детей путем активной переработки в их сознании приобретенных знаний, считал необходимым пользоваться сравнением, применять анализ и синтез, вести детей к выводам и умозаключениям.

Методика начального обучения, разработанная Вахтеровым, не потеряла своего значения для нашего времени.

Видным представителем либерально-буржуазной педагогики был автор солидных трудов в области теории воспитания, истории педагогики, педагогической психологии и дидактики — Петр Федорович Каптерев (1849—1922). При активном участии и под руководством его было осуществлено большое и важное педагогическое издание — «Энциклопедия семейного воспитания и обучения». Он был одним из организаторов Всероссийского съезда по семейному воспитанию (1912—1913 гг.), активно содействовал развитию в России детских садов.

Каптерев отстаивал сформулированную К. Д. Ушинским идею народности воспитания, но понимал ее по-своему. Он считал, что новая педагогика как наука должна быть совершенно независимой от вмешательства государства и его политических требований.

Исходя из либерально-буржуазных позиций, Каптерев доказывал, что «государство педагогией собственно не занимается, оно создает школы и управляет ими, но педагогически не организует их. Все это делает общество». Мысль Каптерева об «автономности» школы в государстве была одним из вариантов излюбленной буржуазной идеи о «беспартийности» и «аполитичности» воспитания, но в условиях царизма она имела известное положительное значение.

При решении принципиальных вопросов педагогики Каптерев следовал во многих случаях за утверждениями различных педагогов Запада (Спенсера, Лая и ряда американских педагогов). В то же время он опирался и на ценное педагогическое наследие классиков педагогики (Коменского, Песталоцци, Ушинского),

В педагогику Каптерев ввел прочно вошедший в нее термин «педагогический процесс»; он отстаивал мысль о разносторонности педагогической деятельности учителя, формирующей всю личность ученика, указывал на важность овладения внутренней стороной педагогического процесса, которая заключается в саморазвитии ребенка посредством культурных приобретений, передаваемых младшему поколению старшим.

П. Ф. Каптерев в книге «Дидактические очерки» развивал интересные мысли о необходимости организовать на уроке разностороннюю умственную деятельность ученика, установить «равновесие» между изучаемыми на уроке фактами и идеями. Он советовал, чтобы учитель давал ученикам конкретный, жизненный, интересный материал в строгой логической последовательности, и считал, что учитель должен любить детей и быть для них примером трудовой дисциплины и настойчивости.

**Борьба большевистской партии за школу и просвещение.** В период реакции, наступившей с поражением революции 1905—1907 годов, большевики во главе с В. И. Лениным продолжали вести упорную борьбу с политикой царизма в области народного образования и позициями буржуазии в этих вопросах, за демократические изменения в системе просвещения.

Когда в III Государственной думе обсуждался законопроект о всеобщем обучении, газета «Звезда» характеризовала его как попытку провести «нищенское» всеобщее обучение и доказывала необходимость введения всеобщего обучения детей до 16 лет. Она указывала, что для этого потребовалось бы ежегодное увеличение ассигнований не на 10 миллионов рублей, как это предполагалось министерством, а на 25 миллионов. В первый же год надо было выделить на всеобщее обучение 300 миллионов рублей.

Большевики, критикуя проекты введения всеобщего обучения, обсуждаемые думами, указывали, что и министерство просвещения и октябристско-кадетское большинство III Думы смотрят на школу как на орудие закабаления трудящихся при помощи буржуазной идеологии и религии, что в эти проекты не включены прогрессивные требования, что они игнорируют культурные интересы народов России.

Под влиянием большевиков продолжали действовать социал-демократические группы учащихся в средних и высших учебных заведениях. Партия оказывала влияние и на деятельность передовых учителей, которые, не считаясь с официальными программами, избегая правительственного контроля, вооружали учащихся научными знаниями, воспитывали у них революционные антиправительственные настроения.

Сокрушительной критике подверг В. И. Ленин царское правительство в работе «*К вопросу о политике министерства народного просвещения*», которую он написал в качестве проекта выступления представителя большевистской фракции в IV Государственной думе. Она была почти полностью оглашена депутатом-больше-

виком А. Е. Бадаевым на заседании Думы 4(17) июня 1913 года.

В. И. Ленин с негодованием отметил, что царское правительство довело страну до невероятной культурной отсталости. Ссылаясь на официальные статистические данные, он отмечал, что в России грамотных всего 21% населения.

Как указывал В. И. Ленин, «детей в школьном возрасте 22%, а учащихся 4,7%, то есть *почти вчетверо меньше*. Это значит, что около *четырёх пятых* детей и подростков в России *лишено* народного образования!!»

Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были *ограблены* в смысле образования, света и знания,— такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России»

Решительно отвергая обычный довод реакционеров, что культурная отсталость страны обусловлена якобы бедностью России и невозможностью тратить поэтому большие суммы на просвещение, В. И. Ленин говорит, что Россия нищая, когда речь идет о народном образовании, зато правительство щедро расходует средства на крепостническое государство, на полицию, на войско, на огромные жалованья помещикам, дослужившимся до «высоких» чинов, на политику авантюры и грабежа. Россия, по его словам, всегда останется бедной и нищей в отношении расходов на просвещение трудящихся, пока ею управляют крепостники-помещики. Ведь они, взимая средства на народное образование со всего населения, на самом деле учат в школах главным образом детей состоятельных родителей. Дети трудящихся составляют в средних и высших школах ничтожное меньшинство, так как правительство преграждает народу путь к образованию.

В. И. Ленин говорил, что вся деятельность министерства народного просвещения — это сплошное надругательство над правами граждан, что «нет более злого, более непримиримого врага просвещения народа в России, чем российское правительство»<sup>2</sup>.

Указав далее на нищенскую оплату труда народных учителей, на жестокие преследования их начальством, Владимир Ильич заканчивал речь революционным выводом: «Не заслуживает ли это правительство того, чтобы народ его *выгнал?*» — и заявлял, что рабочий класс сумеет доказать «свою способность к революционной борьбе за настоящую свободу и за *настоящее*, некассовское и недворянское, *народное* просвещение!»<sup>3</sup>.

В 1912 году в одной из частных гимназий охранное отделение арестовало 34 участника ученического кружка. По этому поводу в IV Государственную думу был внесен запрос. После обсуждения этого вопроса различные партии выработали соглашательские, половинчатые резолюции, в которых осудили не царизм, а учащиеся... за участие в политике.

В статье «*Возрастающее несоответствие*» (1913) В. И. Ленин показал, что буржуазные партии добиваются в Думе «*полубовно-*

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 23, с. 127.

<sup>2</sup> Там же, с. 133.

<sup>3</sup> Там же, с. 135.,

го раздела экономических и политических привилегий между феодальным землевладением и капиталом»<sup>1</sup>. Поэтому они разглагольствуют о том, что недопустимо «раннее вовлечение» учащихся в политику, что ученики виноваты, но наказывать их должны были педагоги, а не полицейские и т. д. Подобным разглагольствованиям В. И. Ленин противопоставлял марксистский тезис: «Всякое осуждение вовлечения в политику, хотя бы и «раннего», есть лицемерие и обскурантизм»<sup>2</sup>.

Большевики неуклонно боролись за просвещение многочисленных народов России. В IV Государственной думе большевики выступали против запрещения пользоваться родным языком в школе, против полицейских преследований обучения на родном языке. Со всей решительностью В. И. Ленин боролся со всеми проявлениями великодержавного шовинизма, а также с возникшими в этот период проявлениями местного национализма, выступавшего под лозунгом «национальной культуры».

В. И. Ленин разоблачил реакционный характер этого лозунга в условиях буржуазного государства и глубоко раскрыл марксистское учение о двух культурах в каждой национальной культуре, что имело важнейшее значение для педагогики. «В каждой национальной культуре,— по словам Ленина,— есть, хотя бы не развитые, элементы демократической и социалистической культуры... Но в каждой нации есть также культура буржуазная (а в большинстве еще черносотенная и клерикальная) — притом не в виде только «элементов», а в виде господствующей культуры. Поэтому «национальная культура» вообще *есть* культура помещиков, попов, буржуазии»<sup>3</sup>. Отстаивая лозунг «национальной культуры», некоторые мелкобуржуазные партии (Бунд и др.) требовали «культурно-национальной автономии», организации единых национальных союзов, ведающих вопросами культуры и школы. В. И. Ленин в статье «О «культурно-национальной» автономии» (1913) указывал, что идея Бунда о разделении живущих в одном государстве наций, сплоченных экономическими и другими интересами, по культурным и школьным вопросам «нелепа и реакционна».

Приведя в пример школы Петербурга, в которых учились дети двадцати трех национальностей, В. И. Ленин убедительно показал, сколь нереальны предложения о разделении школьного дела по национальностям. «Напротив,— говорил он,— надо добиваться *соединения* наций в школьном деле, чтобы в школе подготовлялось то, что в жизни осуществляется. В данное время мы наблюдаем неравноправие наций и неодинаковость их уровня развития; при таких условиях разделение школьного дела по национальностям *фактически* неминуемо будет *ухудшением* для более отсталых наций»<sup>4</sup>. В. И. Ленин убедительно доказывал, что эта нелепая тео-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 22, с. 375.

<sup>2</sup> Там же, с. 387—388.

<sup>3</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 24, с. 120—121.

<sup>4</sup> Там же, с. 175.

рия отвлекает трудящихся от классовой борьбы, направлена на защиту буржуазной культуры. Он противопоставил этой теории принцип сплочения рабочих всех наций, призывал к осуществлению единой школьной политики: борьбе за свободу родного языка, за демократическую и светскую школу.

Большевики внимательно следили за съездами по народному образованию, отмечая как демократические выступления на них, так и нерешительность и половинчатость многих постановлений этих съездов (например, съезда 1911 года по семейному воспитанию). Отмечая съезд по экспериментальной педагогике, газета «Звезда» (1911, № 3) приветствовала попытки изучения психологических особенностей детей и экспериментальное изучение педагогического процесса, но вместе с тем вскрывала идеализм взглядов представителей экспериментальной педагогики.

Большое внимание уделила партия 1-му Всероссийскому съезду по народному образованию, происходившему в зимние каникулы 1913/14 учебного года. Газета «Правда» широко пропагандировала перед съездом план демократического преобразования школы и звала учителей — делегатов съезда поддержать этот план. Выступления газеты получили отражение в некоторых резолюциях съезда.

В 1911 году Н. К. Крупская сформулировала мнение партии по вопросу, который так волновал широкую общественность. В статье «*Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа*» она, указав на рост этих самоубийств, писала: «Сухие цифры говорят о том, что с каждым годом растет то, чему нет имени на человеческом языке,— самоубийства детей и подростков». Эти самоубийства, утверждала Н. К. Крупская, происходят оттого, что школа не проявляет чуткого отношения к детям, оторвана от жизни, что в ней царствует формализм. Она отмечала, что все это является следствием общественного строя, который необходимо свергнуть; создать новое воспитание можно будет только в условиях демократического общества.

Работы Н. К. Крупской, написанные в дореволюционное время, играли большую роль в борьбе Коммунистической партии за школу и в дальнейшем развитии марксистского учения о воспитании.

Начавшийся в конце XIX века процесс распространения среди прогрессивной общественности марксистских идей о воспитании и обучении все более усиливался по мере нарастания в стране пролетарского революционного движения.

Вопросы воспитания и народного образования освещались с марксистско-ленинских позиций в местной социал-демократической прессе, различных партийных изданиях, листовках и прокламациях и других документах.

По этим вопросам выступали крупнейшие деятели местных партийных организаций Кавказа, Прибалтики, Средней Азии и других национальных районов Российской империи (Алекса Анчаре-тис, Давиташвили, Кингисепп, Махарадзе, Мицкявичас-Кансукас,

Нариманов, Пегельман, Спандарян, Стучка, Шаумян и другие).

Армянская газета «Каяц», грузинская «Двоерба», социал-демократическая пресса других народов систематически печатала материалы о просвещении и школе, разъясняла партийные требования в области народного образования. Эти требования, писали здесь, отражают интересы всех людей. Социал-демократия, представляя интересы пролетариата, одновременно защищает высшие интересы всего народа. В ее заботах о прогрессе и развитии человечества первостепенное место принадлежит образованию в школе.

Много внимания уделялось в большевистской прессе вопросу участия молодежи в революционном движении, при этом разоблачались лицемерные мнения представителей буржуазных партий об аполитичности воспитания и школы и выяснилось большое идейно-нравственное значение участия школьников в политических событиях своего времени.

Полемизируя с буржуазными идеологами, Шаумян доказывал, что народные массы не могут рассчитывать на царские школьные реформы, на изменение системы образования мирным путем. В условиях буржуазного строя, основанного на эксплуатации и насилии, бесправии большинства населения, материальной небезопасности трудящихся, нельзя осуществить равенство в образовании. Подлинная реорганизация системы образования невозможна в условиях классового господства и подчинения.

Разъясняя важность революционной борьбы за коренное изменение школьного дела в интересах всего народа, деятели местных партийных организаций неизменно подчеркивали необходимость совместной борьбы всех народов России за новый строй, при котором только и возможно создание разумной системы воспитания и образования подрастающих людей.

Социал-демократы-ленинцы единым фронтом боролись против антинародной русификаторской политики царизма и буржуазии, против местных националистических стремлений. Они подняли свой мощный голос в защиту учительства, поддерживали его стремления к профессиональному объединению на прогрессивных началах и его повседневную творческую деятельность по демократизации школьного дела и методическому улучшению учебно-воспитательной работы школы. Немало активных деятелей большевистской партии принимало большое участие в общественных просветительных начинаниях, внося сюда марксистские идеи. Некоторые были участниками составления новых учебных программ, учебников и других дидактических материалов на родных языках учащихся.

Вся эта огромная и разносторонняя деятельность Коммунистической партии и ее крупнейших представителей отличалась крепкой интернациональной сплоченностью. Она снискала себе большой авторитет и уважение среди работников культуры, науки и просвещения и находила живой отклик среди рабочих, трудящегося крестьянства и близко стоящего к ним народного учительства.

Партия готовила деятелей культуры, науки и школы к боль-

шим свершениям и коренным преобразованиям в условиях нового общественного строя, который предстояло завоевать в ходе освободительного пролетарского движения на основах марксизма-ленинизма.

**Вопросы народного образования в период Февральской буржуазно-демократической революции.** Министерство народного просвещения Временного правительства, возникшего в результате Февральской буржуазно-демократической революции, за 8 месяцев своего существования не провело ни одного мероприятия по начальному образованию. Оно заботилось о сохранении буржуазно-помещичьей системы просвещения, в том числе и старых бюрократических форм руководства школой.

Кое-что было предпринято в области среднего и высшего образования в интересах самой буржуазии: открыто около двадцати средних школ и несколько высших учебных заведений, повышена заработная плата учителям средних школ и преподавательскому персоналу высшей школы.

Временное правительство провело некоторые робкие меры по ликвидации национальных ограничений для поступающих в учебные заведения. Нерусским народам разрешено было употреблять родные языки, но только в делопроизводстве частных обществ и в частных учебных заведениях.

Революционная обстановка активизировала учительство и учащихся. Передовые учителя посылали в министерство просвещения проекты изменения системы народного образования, форм руководства школой, содержания и методов обучения. Министерство отмалчивалось или создавало различные комиссии, деятельность которых сводилась к словопрениям.

Государственный комитет по народному образованию, возникший по инициативе учительских организаций весной 1917 года для разработки общего плана и теоретических основ предстоящей реформы просвещения, не был официально утвержден правительством. Комитет разработал много различных законопроектов, но они не получили силу закона.

Большевики разоблачали антинародную политику Временного правительства в области просвещения и соглашательские действия в этой области Всероссийского учительского союза.

В мае 1917 года, когда были объявлены выборы в районные и городские думы, Центральный Комитет партии поручил Н. К. Крупской подготовить проект, предложений о том, что должно делать местное городское самоуправление в области народного образования. В статье «Школьная муниципальная программа», опубликованной в газете «Правда», Н. К. Крупская призывала органы самоуправления развернуть борьбу за единую всеобщую трудовую школу.

В период непосредственной подготовки социалистической революции, в мае 1917 года, В. И. Ленин разработал *«Материалы по пересмотру партийной программы»*. В связи с переходом рево-

люции от первого этапа — буржуазно-демократического ко второму этапу — социалистическому были намечены необходимые изменения в программу, принятую II съездом РСДРП. Проект таких изменений был составлен Н. К. Крупской и принят В. И. Лениным. В «Материалах» предлагается дополнить пункт об отделении школы от церкви требованием полной светскости образования, указывается на необходимость осуществления политехнического образования, которое знакомило бы детей до 16 лет в теории и на практике со всеми главными отраслями производства, а также установления тесной связи обучения с детским общественно-производительным трудом. В «Материалах» говорится о необходимости передать дело народного образования в руки демократических органов местного самоуправления, о введении выборности учителей непосредственно самим населением и его праве отзываться нежелательных учителей.

Коммунистическая партия, руководимая В. И. Лениным, создала еще в условиях царизма общий план коренных преобразований в области просвещения и школы, который стала творчески осуществлять после Великой Октябрьской социалистической революции. На основе своей многосторонней революционной политической и культурно-просветительной деятельности, анализируя и обобщая пути и тенденции общественного развития в конце XIX—начале XX века, она внесла большой вклад в учение Маркса - Энгельса о воспитании.

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В СССР И ДРУГИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

### Глава 29. УЧЕНИЕ В. И. ЛЕНИНА О КОММУНИСТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

В. И. Ленин в своей теоретической и практической деятельности постоянно и неизменно уделял огромное внимание делу воспитания и образования трудящихся.

Творчески развивая учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании, В. И. Ленин указывал, что *вопросы воспитания и образования в Советском государстве необходимо решать в неразрывной связи с задачами организации народного хозяйства и социалистического строительства, развития науки и культуры.*

Он неустанно разоблачал лживые утверждения апологетов капитализма о том, будто в условиях буржуазного строя достигнуто равенство в области образования и школа может быть вне политики. Он говорил, что «буржуазия, выдвигающая такое положение, сама во главу угла школьного дела ставила свою буржуазную политику и старалась школьное дело свести к тому, чтобы натаскать для буржуазии покорных и расторопных прислужников, старалась снизу доверху даже всеобщее обучение свести к тому, чтобы натаскать для буржуазии покорных и расторопных слуг, исполнителей воли и рабов капитала, никогда не заботясь о том, чтобы школу сделать орудием воспитания человеческой личности»<sup>1</sup>

В. И. Ленин *убедительно вскрыл антинародный характер буржуазной школы* и вместе с тем считал неправильным нигилистическое отношение к ней. Признавая, что старая школа была школой муштры и зубрежки, он говорил, что надо уметь отличать в старой школе плохое от хорошего, уметь выбрать из нее то, что необходимо для коммунизма.

Высказывания В. И. Ленина о старой школе неразрывно связаны с его учением о двух культурах в каждой национальной культуре и о том, что пролетариату, строящему новое общество, необходимо творчески использовать культурное наследие прошлого.

**В. И. Ленин о культурной революции.** После Великой Октябрьской социалистической революции рабочий класс, взяв в свои руки государственную власть, стал вместе с трудящимся крестьянством законным наследником и преемником всех

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 37, с. 431.



достижений предшествующей культуры. Впервые в истории эти достижения стали достоянием всего народа. «Раньше весь человеческий ум, весь его гений творил только для того, — говорил В. И. Ленин, — чтобы дать одним все блага техники и культуры, а других лишить самого необходимого — просвещения и развития. Теперь же все чудеса техники, все завоевания культуры станут общенародным достоянием, и отныне никогда человеческий ум и гений не будут обращены в средства насилия, в средства эксплуатации».

Пролетарская революция создала все условия для подъема культурного уровня народных масс, открыла широкие пути для культурного развития всем народам России, которые царская власть сознательно держала в темноте и невежестве.

В. И. Ленин убедительно доказал, что *завоевание политической власти рабочим классом является необходимой предпосылкой культурной революции*. Он опроверг взгляды оппортунистов о том, будто сначала следует подготовить в условиях старого общества культурных людей, а затем уже пролетариату брать полити-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 35, с. 289.

ческую власть в свои руки, будто сначала следует достигнуть определенного уровня культуры, а потом строить социализм.

«Если для создания социализма,— писал В. И. Ленин,— требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать, каков именно этот определенный «уровень культуры», ибо он различен в каждом из западноевропейских государств), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а *потом* уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя, двинуться догонять другие народы?»<sup>1</sup>

В статье «*О кооперации*» В. И. Ленин, отводя нападки на Коммунистическую партию со стороны ее противников, писал: «Нам наши противники не раз говорили, что мы предпринимаем безрассудное дело насаждения социализма в недостаточно культурной стране. Но они ошиблись в том, что мы начали не с того конца, как полагалось по теории (всяких педантов), и что у нас политический и социальный переворот оказался предшественником тому культурному перевороту, той культурной революции, перед лицом которой мы все-таки теперь стоим.

Для нас достаточно теперь этой культурной революции для того, чтобы оказаться вполне социалистической страной...»<sup>2</sup>

*В. И. Ленин считал культурную революцию составной частью социалистической революции.*

Указывая, что Октябрьская революция создала необходимые условия для быстрого и всестороннего подъема культуры, В.И. Ленин постоянно призывал советских людей повышать культурный уровень, развивать новую, социалистическую культуру. Основной задачей культурной революции он считал всестороннее приобщение трудящихся ко всем культурным достижениям прошлого и формирование в СССР новой, социалистической культуры. Он постоянно указывал советскому народу на те решающие задачи в области культурного строительства, которые диктовались требованиями развивающегося народного хозяйства.

Еще в 1920 году, когда только начиналась мирная созидательная деятельность советских людей по восстановлению народного хозяйства, В. И. Ленин разъяснял трудящейся молодежи, что усвоение ею культуры, науки, всех знаний, выработанных человечеством, имеет огромное историческое значение.

В своих последних статьях «*Странички из дневника*», «*Лучше меньше, да лучше*» и других гениальный вождь Октябрьской революции завещал всемерно развешивать в СССР культурную революцию и укреплять связь между строительством социализма и культурным развитием страны.

Он требовал осуществлять самую разностороннюю культурную работу в деревне среди громадной массы крестьянства, полное кооперирование которой считал невозможным без культурной ре-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 45, с. 381. <sup>2</sup> Там же, с. 376—377.

волюции. Он понимал культурную революцию как мощное движение самих трудящихся, направленное на создание новой, социалистической культуры.

«Пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является,— как отмечал В. И. Ленин,— выдумкой людей, которые называют себя специалистами по пролетарской культуре. Это все сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества»<sup>1</sup>.

Разоблачение В. И. Лениным реакционных попыток «пролет-культуровцев» создать особую, «пролетарскую культуру», оторванную от прогрессивного наследия прошлого, имело огромное значение для преодоления ошибочных, антимарксистских взглядов на сущность социалистической культуры. В. И. Ленин в ряде своих выступлений наметил пути развития социалистической культуры на основе тесной связи ее со строительством социализма, усвоения и критической переработки всех культурных достижений прошлых эпох.

В. И. Ленин считал одной из важнейших задач культурной революции воспитание активных строителей социализма, формирование у них диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистической нравственности. Действенными средствами культурной революции он считал ликвидацию неграмотности, введение всеобщего обучения, всемерное укрепление советской школы и коммунистическое воспитание новых поколений.

Неуклонное проведение Коммунистической партией ленинской политики братского сотрудничества народов на основе экономической, политической и культурной взаимопомощи, неустанная ее забота о том, чтобы сделать всех советских людей культурными и образованными, обеспечили расцвет в нашей стране социалистической культуры.

**В. И. Ленин о целях коммунистического воспитания и задачах советской школы.** В. И. Ленин проявлял постоянную заботу о развитии советской школы, которую считал одним из важнейших средств культурной революции и коммунистического воспитания подрастающих поколений советского народа.

После Великой Октябрьской социалистической революции совершилось коренное преобразование школы, служившей в буржуазном обществе орудием классового господства буржуазии. Советская власть впервые в истории сделала школу доступной детям трудящихся, осуществила равенство в образовании для всех народов нашей страны, подчинила знание и школу борьбе трудящихся за построение социалистического общества, обеспечила расцвет науки и культуры.

Часть интеллигенции, зараженная буржуазной идеологией, все еще продолжала думать, будто школа должна быть вне полити-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 304.

ки, вне классовой борьбы. Идеологи буржуазии всячески использовали лозунг «беспартийности», чтобы отвлекать от участия в революционной перестройке школы демократическое учительство, переходившее на сторону Советской власти.

В. И. Ленин в своих работах доказал, что лозунг «беспартийности» и «аполитичности» лицемерно прикрывает буржуазную сущность старой школы, в то время как прямое признание связи советской школы с классовой борьбой пролетариата открывает перед учительством великие перспективы служения народу.

Разъясняя участникам I Всероссийского съезда по просвещению, проходившего в Москве в августе 1918 года, принципиальные основы политики Советской власти в области народного образования, В. И. Ленин говорил, что одной из составных частей в той борьбе, которую Советская власть ведет с буржуазией, является дело народного образования. «Мы говорим: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие»<sup>1</sup>.

Установив связь школы с борьбой трудящихся за социалистическое преобразование общества, великий Ленин способствовал выявлению общественного назначения советской школы, небывало расширил ее задачи в области воспитания и образования молодых строителей нового общества, указал учительству правильный путь для творческой педагогической деятельности.

Мысль В. И. Ленина о принципиально новой роли школы в условиях советского строя получила отражение в программе Коммунистической партии, которая была принята VIII съездом партии в 1919 году. «В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества»<sup>2</sup>.

Школа должна стать проводником принципов коммунизма и идейного влияния пролетариата на трудящееся население «в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>3</sup>.

Эти благородные цели, поставленные перед советской школой, соответствуют интересам и чаяниям всего прогрессивного человечества.

Исходя из учения К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании, В. И. Ленин выдвинул задачу — вооружить молодежь подлинно научными знаниями о природе и обществе, выработать у нее научное материалистическое мировоззрение, коммунистические взгляды и убеждения. В неразрывной связи с образованием он считал

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 37, с. 77.

<sup>2</sup> КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций, пленумов ЦК. М., Политиздат, 1970, т. 2, с. 48.

<sup>3</sup> Там же.

необходимым осуществить воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической нравственности, сформировать у него высокие моральные качества.

Большое значение в деле всестороннего развития нашей молодежи Ленин придавал также ее физическому воспитанию: развитию силы, выносливости и других важных физических качеств, необходимых строителям социализма и защитникам Родины.

III съезд комсомола (1920) в резолюции по докладу В. И. Ленина «Задачи союзов молодежи» следующим образом определил цель физического воспитания: «Физическое воспитание подрастающего поколения является одним из необходимых элементов общей системы коммунистического воспитания молодежи, направленного к созданию гармонически развитого человека, творца — гражданина коммунистического общества...

Физическое воспитание преследует также непосредственно практические цели: 1) подготовку молодежи к трудовой (производственной) деятельности и 2) к вооруженной защите социалистического отечества»<sup>1</sup>.

**В. И. Ленин об умственном образовании.** Развивая марксистское учение о воспитании, В. И. Ленин считал основной задачей воспитания советской молодежи умственное образование, овладение научными знаниями. Указывая, что молодежи предстоит завершить строительство коммунизма, он подчеркивал, что эту ответственную миссию молодежь сможет достойно выполнить, если будет неустанно учиться, овладеет научными знаниями.

Успешное строительство коммунистического общества требует, чтобы молодежь овладела всей сокровищницей культуры, всеми знаниями, которые выработало человечество на протяжении своего исторического развития. Строителю коммунизма необходимы глубокие, систематические научные знания из самых различных отраслей науки и техники. Этот широкий объем знаний молодежь должна приобретать в процессе самостоятельного умственного труда.

Предостерегая против механического заучивания научных истин, В. И. Ленин всегда учил молодежь бороться против подмены науки голыми лозунгами, формальными схемами.

«Нам не нужно зубрежки, но нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов, ибо коммунизм превратится в пустоту, превратится в пустую вывеску, коммунист будет только простым хвастуном, если не будут переработаны в его сознании все полученные знания. Вы должны не только усвоить их, но усвоить так, чтобы отнестись к ним критически, чтобы не загромождать своего ума тем хламом, который не нужен, а обогатить его знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Резолюции III Всероссийского съезда РКСМ. М., Молодая гвардия, 1929, с. 32.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 305.

Питая законную ненависть к старой школе как к средству закабаления трудящихся, говорил Ленин, мы должны на место старой зубрежки, старой муштры «поставить уметь взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»<sup>1</sup>.

В. И. Ленин указывал молодежи, что только соединение учения с участием в строительстве нового общества вместе с рабочими и крестьянами может обеспечить действительное коммунистическое воспитание. Молодежь должна связывать каждый шаг своего воспитания и образования с борьбой трудящихся за построение /коммунизма, неустанно помогать утверждению нового и передового. Он говорил, что мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от той бурной жизни, в процессе которой создается коммунистическое общество.

Для разработки марксистской теории обучения имеют важное значение ленинские работы по вопросам теории познания. Развивая диалектико-материалистическую теорию познания, В. И. Ленин дал классическую характеристику познавательного процесса: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»<sup>2</sup>.

Опираясь на ленинскую теорию познания как на свою методологическую основу, советская дидактика разрешает вопрос о сущности процесса обучения, о связи между чувственным познанием, абстрактным мышлением и практической деятельностью учащихся в процессе обучения.

**В. И. Ленин о воспитании подрастающего поколения в духе коммунистической морали.** Развивая в новых условиях учение К. Маркса и Ф. Энгельса о морали, В. И. Ленин решительно отвергал антинаучные взгляды о вечности и неизменности моральных норм, подчеркивал историческую и классовую сущность морали. Он вскрывал классовую сущность морали эксплуататорского общества, основанной на принципе: «...либо ты грабишь другого, либо другой грабит тебя, либо ты работаешь на другого, либо он на тебя, либо ты рабовладелец, либо ты раб»<sup>3</sup>.

Гневно разоблачал В. И. Ленин клеветнические измышления буржуазии о том, что у пролетариата будто бы нет морали. Он глубоко раскрыл, что же именно является в социалистическом обществе критерием морали, что следует признавать нравственным в жизни общества и в поведении отдельного человека. Ленин показал, что в противоположность буржуазной морали, которая спо-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 306.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 152—153.

<sup>3</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 41, с. 312.

способствует укреплению господства эксплуататорских классов, коммунистическая мораль служит разрушению старого общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, строящего коммунизм. «В основе коммунистической нравственности лежит,— по словам В. И. Ленина,— борьба за укрепление и завершение коммунизма»<sup>1</sup>.

Все, что мешает членам социалистического общества объединиться для созидательной деятельности, что разъединяет их в борьбе и общем труде, что затрудняет воспитание в каждом человеке необходимых ему качеств,— все это и противоречит коммунистической морали. Поэтому В. И. Ленин считал, что дело воспитания, образования и учения молодежи должно быть воспитанием в ней коммунистической морали.

Коммунистическое воспитание, учил В. И. Ленин, есть прежде всего воспитание сознательной дисциплины, необходимо воспитывать «всех с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде»<sup>2</sup>. Он призывал воспитывать у молодежи организованность, умение подчинять свои интересы интересам коллектива, пробуждать у нее стремление отдать все свои силы и способности делу коммунистического строительства. Огромное значение в деле нравственного воспитания подрастающего поколения Ленин придавал воспитанию любви к социалистическому отечеству, которая должна носить действенный характер. Воспитание любви к Родине необходимо тесно связать с воспитанием пролетарского интернационализма, братской солидарности между трудящимися всех стран.

**В. И. Ленин о политехническом образовании.** Важную роль в деле воспитания всесторонне развитых людей В. И. Ленин отводил политехническому образованию. Сформулированные им требования об осуществлении политехнического образования в советской общеобразовательной школе вошли в программу Коммунистической партии, в которой предусмотрено проведение для детей обоего пола до семнадцати лет бесплатного общего и политехнического образования, которое должно ознакомить их в теории и на практике с главными отраслями производства и вооружить основными трудовыми навыками.

В статье «Роль Ленина в борьбе за политехническую школу» Н. К. Крупская указывает, что пункты программы, касающиеся общего и политехнического образования, а также тесной связи обучения с детским общественно производительным трудом, были сформулированы В. И. Лениным.

В годы перехода к мирной работе по восстановлению народного хозяйства, когда были намечены перспективы электрификации страны, В. И. Ленин со всей остротой поставил вопрос о необходимости преодолеть характерный для старого общества разрыв между воспитанием и материальным производством. Он тре-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 313.

<sup>2</sup> Там же, с. 318.

бовал увязать задачи и содержание работы советской школы с организацией народного труда, с актуальными запросами народного хозяйства, промышленности и сельскохозяйственного производства.

В отрыве от жизни, от трудовой деятельности он видел основной порок всей организации образования в условиях господства буржуазии.

В своей речи на III Всероссийском совещании заведующих внешкольными подотделами губоно (февраль 1920 года) В. И. Ленин указывал: «Одним из коренных недостатков постановки образования и просвещения в капиталистическом обществе было то, что оно было оторвано от основной задачи организации труда постольку, поскольку капиталисту нужно было натаскать и наддрессировать покорных и дрессированных рабочих. Связи между действительными задачами организации народного труда и между преподаванием в капиталистическом обществе не было»<sup>1</sup>. Школа в социалистическом государстве призвана, по мысли Ленина, изжить этот коренной недостаток и так поставить воспитание и учение детей, чтобы оно было тесно связано с жизнью, с борьбой против эксплуататорского строя, с трудом рабочих и крестьян.

Этой идеей пронизана речь В. И. Ленина на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи в октябре 1920 года. В этой исторической речи он выдвинул перед молодым поколением, которое будет *создавать* коммунистическое общество, в качестве основной задачи задачу «учиться коммунизму».

Сознательно усвоенные и глубоко продуманные знания молодежь должна уметь применять на практике. Лишь при этом условии она сможет активно участвовать в хозяйственном возрождении страны, в реорганизации земледелия и промышленности на основе современной науки и техники.

Придавая большое значение электрификации страны и подчеркивая необходимость связать образование с задачами социалистического строительства, В. И. Ленин указывал: «Вы прекрасно понимаете, что к электрификации неграмотные люди не подойдут, и мало тут одной простой грамотности. Здесь недостаточно понимать, что такое электричество: надо знать, как технически приложить его и к промышленности, и к земледелию, и к отдельным отраслям промышленности и земледелия. Надо научиться этому самим, надо научить этому все подрастающее трудящееся поколение»<sup>2</sup>.

В. И. Ленин большое место в политехническом образовании отводил ознакомлению молодежи с электрификацией, умениям приложить ее к промышленности и земледелию. Мысль о широкой постановке пропаганды электричества, в которой активную роль должна сыграть и школа, высказана В. И. Лениным в

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 40, с. 162.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 307,

1920 году, когда шла работа над составлением Государственного плана электрификации всей Советской страны. Очень интересны в этом отношении письма В. И. Ленина (конец 1920 года) к Г. МКржижановскому, руководившему разработкой плана ГОЭЛРО.

По словам Н. К. Крупской, «1920—1921 годы — это были годы, когда внимание Владимира Ильича было больше чем когда-либо направлено на производственную пропаганду и на политехническую школу»<sup>1</sup>. Это было вызвано тем, что их осуществление он тесно связывал с вопросом электрификации страны как технической базы для создания индустриальной России, с переходом на плановое ведение всего народного хозяйства. Решение всех этих задач требовало поднятия уровня сознательности масс, высокой культуры труда. Помочь в разрешении этих больших хозяйственно-политических задач должно было приобщение подрастающих поколений к техническим знаниям в политехнической школе.

Составляя в середине декабря 1920 года план своего доклада на VIII Всероссийском съезде Советов, В. И. Ленин в заключение пишет:

«Электрификация + Советская власть = коммунизм...

Во всех школах: наша программа:

политехническое образование+всесторонний приступ к работе»<sup>2</sup>.

В проекте резолюции VIII Всероссийского съезда Советов по докладу об электрификации, который был составлен В. И. Лениным, мы читаем: «Изучение этого плана должно быть введено во всех без изъятия учебных заведениях республики; каждая электрическая станция и каждый сколько-нибудь сносно поставленный завод и совхоз должны стать центрами ознакомления с электричеством, с современной промышленностью и центрами пропаганды плана электрификации и систематического преподавания его»<sup>3</sup>.

Вооружение подрастающего поколения основными понятиями об электричестве, о его применении в промышленности В. И. Ленин ставит на первое место и в той системе политехнического образования, которое он наметил в это же время (декабрь 1920 года) в своих заметках «О политехническом образовании» на тезисы Н. К. Крупской, составленные для доклада о политехнической школе на партийном совещании по вопросам народного образования. В них В. И. Ленин высказывает ряд принципиально важных положений о содержании политехнического образования и о путях его осуществления в условиях того времени. В. И. Ленин указывал, что учащийся старших классов II ступени, получая практическую подготовку к участию в общественном производстве в 12—17 лет, не должен становиться узким ремесленником.

<sup>1</sup> К р у п с к а я Н. К. Пед. соч., т. 4, с. 420—421.

<sup>2</sup> Л е н и н В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 381.

<sup>3</sup> Л е н и н В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 196.

Необходимо, чтобы он обладал широким общим образованием, имел политехнический кругозор и основы, начатки политехнического образования. А именно:

«(аа) *основные* понятия об электричестве (точно определить, какие),

(бб) о применении электричества к *механической* промышленности,

(вв) —» — тоже к *химической*,

(гг) тоже о плане электрификации РСФСР,

(дд) посетил не менее 1—3 раз электрическую станцию, завод, совхоз,

(ее) знал *такие-то* основы агрономии и т.д. Разработать *детально минимум знаний*»<sup>1</sup>.

В. И. Ленин считал, что политехническое образование должно быть тесно связано с получением подрастающим поколением общеобразовательных знаний и воспитанием коммунистической нравственности. Творчески развивая учение основоположников марксизма о политехнизме, Владимир Ильич конкретизировал его содержание.

Слушая на III сессии ВЦИК (26 сентября 1920 года) доклад наркома просвещения А. В. Луначарского о деятельности Наркомпроса, В. И. Ленин делал для себя конспективные записи некоторых положений, выдвинутых как самим докладчиком, так и лицами, выступавшими в прениях. В частности, он отметил мысль докладчика о том, что политехнический принцип не требует обучения всему, но требует обучения основам современной индустрии вообще.

В заметках на тезисы Надежды Константиновны — «О политехническом образовании», написанных три месяца спустя, он указал, каковы те главные отрасли социалистического производства, с основами которых надо ознакомить учащихся, осуществляя политехническое образование. К этим главным отраслям В. И. Ленин, как видно из предшествующего изложения, относил наряду с энергетикой, механической и химической промышленностью также и агрономию. В «Тезисах о производственной пропаганде» (ноябрь 1920 года) он писал, что «задача социализма сблизать и объединять промышленность и земледелие»<sup>2</sup>.

В перестройке отсталого в России сельского хозяйства на базе электрификации Л передовой техники Ленин видел важный фактор на пути к уничтожению противоположности между городом и деревней, к созданию бесклассового общества. Включая сельское хозяйство в круг политехнизма, он, таким образом, расширил его содержание. Большое значение имел также перечень практических мероприятий на пути к осуществлению политехнизации, которые В. И. Ленин рекомендовал немедленно провести, несмотря на отсталость промышленности и хозяйственную разруху.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 230.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 15.

Такими первоочередными мероприятиями он считал посещение учащимися ближайшей электростанции и прослушивание там курса лекций с показом опытов, проведение практических работ по электричеству и экскурсий в совхозы и на заводы, устройство маленьких музеев по политехническому образованию. Для проведения политехнического образования В. И. Ленин предлагал привлечь всех инженеров, агрономов, а также всех окончивших университеты по физико-математическому факультету.

В. И. Ленин заботился не только о подготовке рабочей силы, рабочих рук, но и о том, чтобы молодежь овладевала высотами современной техники, которая сделает страну непобедимой и просвещенной. Он тесно связывал подготовку рабочей силы с воспитанием всесторонне развитых, сознательных строителей социалистического промышленного и сельскохозяйственного производства.

Вопрос об осуществлении политехнического образования В.И.Ленин тесно связывал с новым подходом к труду, к вопросам дисциплины. Сущность коммунистического труда им отчетливо раскрыта в статье «От разрушения векового уклада к творчеству нового» (апрель 1920). В ней он писал: «Коммунистический труд в более узком и строгом смысле слова есть бесплатный труд на пользу общества, труд, производимый не для отбытия определенной повинности, не для получения права на известные продукты, не по заранее установленным и узаконенным нормам, а труд добровольный, труд вне нормы, труд, даваемый без расчета на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке трудиться на общую пользу и по сознательному (перешедшему в привычку) отношению к необходимости труда на общую пользу, труд, как потребность здорового организма»<sup>1</sup>.

Примером такого труда на общую пользу стали первые коммунистические субботники. В. И. Ленин называл их «великим почином», усматривал в их возникновении и быстром распространении в молодой Советской республике победу социалистической морали над мелкобуржуазным эгоизмом и другими привычками, доставшимися рабочему и крестьянину в наследство от капитализма.

Признавая большую роль в формировании коммунистических убеждений и морального облика новых людей их участие в общественно полезном труде, Владимир Ильич в речи на III съезде комсомола говорил: «Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами»<sup>2</sup>. Он считал, что комсомол должен взять на себя инициативу в деле воспитания всего подрастающего поколения с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде. Нужно поставить дело так, чтобы «каждый день в любой деревне, в любом городе молодежь реша-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 40, с. 315.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 317.

ла практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую»<sup>1</sup>.

Ленинские указания о связи обучения с производительным трудом, о соотношении общего и политехнического образования служат руководством к действию в наши дни, когда с особой остротой встал вопрос о подготовке высокообразованных людей, способных к систематическому общественно полезному труду и к продолжению образования.

**В. И. Ленин о советском учительстве.** Грандиозные задачи, поставленные В. И. Лениным перед школой, могли быть осуществлены только с помощью нового учительства. Ленинские взгляды на задачи советской школы теснейшим образом связаны с его мыслями об учителе, его роли в воспитании новых людей и в строительстве социалистического общества.

Преобразование школы из орудия классового господства буржуазии в орудие коммунистического переустройства общества могло быть осуществлено Советской властью путем привлечения на свою сторону старого учительства и подготовки новых учителей из среды рабочих и крестьян.

В произведениях В. И. Ленина учительство рассматривается как важнейшая сила в строительстве социализма. Выступая в 1918 году на съезде учителей, ставших на сторону Советской власти и назвавших свою профессиональную организацию «Союзом учителей-интернационалистов», В. И. Ленин исключительно глубоко осветил задачи учительства в борьбе за утверждение завоеваний Октябрьской революции. Он призывал учителей не ограничиваться только профессиональной деятельностью. «Учительская армия должна поставить себе гигантские просветительные задачи и прежде всего должна стать главной армией социалистического просвещения. Надо освободить жизнь, знание от подчинения капиталу, от ига буржуазии. Нельзя ограничить себя рамками узкой учительской деятельности. Учительство должно слиться со всей борющейся массой трудящихся»<sup>2</sup>.

В своих неоднократных выступлениях перед учительством и деятелями народного просвещения В. И. Ленин убедительно доказывал, что новый, свободный строй, при котором наука перестает служить целям эксплуатации, предоставляет учителям широкие возможности для многогранной педагогической работы. Он постоянно напоминал, что деятельность советского учителя должна быть примером служения своему народу и быть теснейшим образом связанной с политикой Коммунистической партии и Советского правительства, что долг советского учителя стать проводником идей коммунизма в массы населения.

В одной из последних своих работ — «Странички из дневника» — В. И. Ленин писал, что надо систематически работать по

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 318.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 36, с. 420.

организации народных учителей, чтобы сделать их из опоры буржуазного строя (какой они являются в капиталистических странах) опорой нового, советского строя. Он считал необходимым помогать учителю связывать его преподавание в школе и культурно-просветительную работу среди населения с борьбой трудящихся за построение коммунизма. Эта задача, поставленная В. И. Лениным на заре пролетарской революции, продолжает и поныне сохранять свое актуальное значение.

В. И. Ленин высоко поднял авторитет советского учителя. Он призывал партию и весь народ бережно относиться к учителям, постоянно улучшать их материальное положение, оказывать им всемерную помощь в их почетной деятельности по воспитанию молодого поколения в духе коммунизма.

В «Директивах ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса», написанных в 1921 году, В. И. Ленин призывал органы народного образования к действенному руководству работой школ, к проведению мероприятий по учету и обобщению практического опыта работы учительства.

В статье «О работе Наркомпроса» (февраль 1921) Ленин писал: «Руководитель-коммунист тем и только тем должен доказать свое право на руководство, что он *находит* себе *многих*, все больше и больше, помощников из педагогов-практиков, что он *умеет* им помочь работать, *их* выдвинуть, *их* опыт показать и учесть»<sup>1</sup>.

В период, когда народное хозяйство страны в результате гражданской войны и интервенции было разрушено, В. И. Ленин в «Страничках из дневника» призывал немедленно приступить к улучшению положения народного учителя.

«Народный учитель, — писал В. И. Ленин, — должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения»<sup>2</sup>.

Коммунистическая партия, претворяя в жизнь эти указания В. И. Ленина, постоянно заботится о том, чтобы народные учителя заняли самое почетное место в социалистическом обществе.

Значение учения В. И. Ленина о коммунистическом воспитании для развития педагогики и школы. Выступления В.И.Ленина по вопросам культурной революции, коммунистического воспитания молодежи, его высказывания об умственном, нравственном воспитании и политехническом образовании составляют величайшее завоевание марксизма и служат путеводной звездой при решении актуальных вопросов народного образова-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 325.

<sup>2</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 45, с. 365—366.

ния, которые встают при осуществлении коммунистического строительства.

Выполняя заветы Ленина, Коммунистическая партия и Советское правительство большое внимание уделяют школе, которая призвана вооружить все подрастающее поколение нашей страны основами наук, политехническими знаниями и трудовыми умениями, подготовить его к производственной деятельности и к дальнейшему образованию.

Ленинские идеи о воспитании советской молодежи в духе коммунизма, преданности интересам трудящихся всего мира, о формировании у нее коммунистического отношения к труду, об участии в общественно полезном производительном труде нашли яркое выражение в Программе партии, принятой на XXII съезде КПСС, в решениях XXIV, XXV и XXVI съездов КПСС, в постановлениях ЦК партии и Советского правительства о развитии народного образования, школы и педагогической науки. Эти идеи помогают глубже понять роль коммунистического воспитания подрастающих поколений в укреплении социалистического общества, в решении великих задач построения коммунизма.

Работы В. И. Ленина дают возможность правильно решить вопросы об отношении советской педагогики к педагогическому наследию прошлого. В них разоблачается вульгаризаторское, сектантское понимание марксизма как учения, якобы оторванного от прежних научных достижений. В свете этих работ становится ясным, что советская педагогика, отбрасывая все реакционное, хранит и развивает передовые педагогические традиции. Учение В. И. Ленина о социалистической культуре, просвещении и коммунистическом воспитании является основой советской педагогики

**Глава 30. ВЕЛИКАЯ ОКТЯБРЬСКАЯ  
СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ  
И НАЧАЛО КОРЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ  
В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (1917—1920)**

**Революционная перестройка школы. Первые декреты Советской власти по народному образованию и проведение их в жизнь.** Великая Октябрьская социалистическая революция, уничтожив старый эксплуататорский строй, положила начало коренной перестройке всей общественной жизни, в том числе и народного образования. Коммунистическая партия в своей программе по народному образованию поставила историческую задачу — превратить школу из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического переустройства общества.

Революционная перестройка всей системы народного образования началась с первых дней социалистической революции. Декретом от 9 ноября 1917 года<sup>1</sup> была организована *Государственная*

<sup>1</sup> До 1 февраля 1918 года даты указаны по старому стилю.

комиссия по просвещению, которая занялась разработкой основ строительства новой системы народного образования.

Народный комиссар по просвещению Анатолий Васильевич Луначарский (1875—1933), выполняя волю Коммунистической партии и Советского правительства, обратился с воззваниями к населению, к учителям и учащимся. В этих воззваниях он изложил основные принципы и задачи Советского правительства в области народного образования: всеобщее обязательное начальное обучение, общедоступность школы всех ступеней, безусловная светскость школы, высокий бюджет по народному образованию, демократизация народного образования, учет местных и национальных особенностей, привлечение педагогов к обсуждению всех вопросов строительства новой школы. Учащие и учащиеся призывались сблизиться с рабочей массой, идти вместе с революционным народом, укреплять завоевания Октября.



Началась ликвидация старой системы управления народным образованием.

Управление начальными и средними школами на местах передавалось *Советам рабочих, солдатских и крестьянских депутатов*.

11 декабря 1917 года было принято постановление «*О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного Комиссариата по просвещению*». Все учебные заведения, находившиеся ранее в ведении церкви, преобразовывались в светские и переходили в ведение Наркомпроса.

В январе 1918 года были ликвидированы учебные округа, упразднены должности директоров и инспекторов народных училищ.

20 января 1918 года был принят подписанный В. И. Лениным декрет СНК «*О свободе совести, церковных и религиозных обществах*», провозгласивший отделение церкви от государства и школы от церкви. Этим декретом объявлялась свобода совести, отменялись всякие ограничения и привилегии, связанные с принадлежностью к тому или иному вероисповеданию; указывалось, что каждый может исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. Декрет не допускал преподавания религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы. Этим декретом устранялось реакционное влияние церкви.

на молодое поколение. Таким образом, школа впервые становилась подлинно светской.

Были ликвидированы сословные и национальные ограничения, уничтожена прежняя неравноправность женщин в области образования (как и в других областях общественной жизни). В мае 1918 года постановлением Наркомпроса во всех учебных заведениях было введено совместное обучение учащихся обоего пола.

5 июня 1918 г. был принят декрет СНК о передаче в ведение Народного Комиссариата по просвещению всех учебных и общеобразовательных учреждений и заведений. Сосредоточение всех общеобразовательных и профессиональных учебных заведений в ведении Наркомпроса обеспечивало единство школьной реформы.

Позже, в 1929 году, когда в связи с размахом социалистической индустриализации возникла огромная потребность в инженерно-технических кадрах, профессиональные учебные заведения были переданы в ведение различных наркоматов в соответствии со своей специальностью.

18 июня 1918 года Совет Народных Комиссаров РСФСР принял положение *«Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике»*, по которому общее; руководство народным образованием в республике возлагалось на Государственную комиссию по просвещению, а на местах — на губернские, уездные и волостные отделы народного образования исполнительных комитетов Советов рабочих и крестьянских депутатов. При отделах народного образования создавались Советы по народному образованию — совещательные органы, состоявшие из представителей различных организаций трудящихся, учителей и учащихся.

Большое значение для улучшения учебной работы школы и облегчения работы учителей имел декрет о введении новой орфографии (октябрь 1918 года), так как в старой школе очень много времени и сил уходило на изучение трудной орфографии в ущерб развитию речи и знакомству с классическими художественными произведениями.

На I Всероссийском съезде по просвещению (25 августа — 4 сентября 1918 года) была одобрена система единой школы с двумя ступенями: I ступень — 5 лет и II ступень — 4 года; в совокупности *обе эти ступени составляли девятилетнюю среднюю общеобразовательную школу*. Этим была ликвидирована крайняя разнотипность общеобразовательных школ, существовавшая до Октябрьской революции.

Проведение в жизнь декретов и мероприятий Советского правительства встретило бешеное сопротивление со стороны контрреволюционных элементов — буржуазии, помещиков, высокооплачиваемых слоев чиновничества и части интеллигенции. Чиновники министерства народного просвещения после перехода власти к Советам рабочих, солдатских и крестьянских депутатов не явились на работу, объявили забастовку. Государственный комитет по народному образованию, созданный после Февральской рево-

люции, отверг предложения наркома просвещения А. В. Луначарского о сотрудничестве. Попечители учебных округов, директора и инспектора народных училищ, директора гимназий и других средних учебных заведений саботировали проведение в жизнь декретов Советского правительства, некоторые из них вступали в контрреволюционные организации для борьбы с Советской властью, запугивали учителей и т. п. Коммунистическая партия и Советское правительство, осуществляя в широких масштабах организаторскую и воспитательную работу среди интеллигенции и опираясь на ее передовую, демократически настроенную часть, успешно преодолели это сопротивление, неустанно продолжая революционную перестройку школы.

**Борьба за учительство. Съезды учителей и деятелей народного образования.** Учительство в своей массе отнеслось к Октябрьской революции положительно, передовое учительство—восторженно. Но некоторая часть учителей, преимущественно средней школы (гимназий, реальных училищ и др.), враждебно встретила революционные преобразования, вступила на путь борьбы против Советской власти, поддержала контрреволюционную деятельность Всероссийского учительского союза (ВУСа), принявшего участие в заговоре, организованном белогвардейцами. Всероссийский учительский союз организовал в Москве забастовку учителей (декабрь 1917 года до начала марта 1918 года), но она была быстро прекращена по настоянию подавляющего большинства учителей и вопреки требованиям руководства ВУСа. Кратковременные учительские забастовки имели место и в некоторых других городах.

Большая часть учительства, особенно учителя народных школ, восторженно встретила Октябрьскую революцию. А. С. Макаренко, бывший в 1917 году учителем высшего начального училища, впоследствии вспоминал: «После Октября передо мной открылись большие перспективы. Мы, педагоги, тогда так опьянели от этих перспектив, что и себя не помнили».

В декабре 1917 года был организован *Союз учителей-интернационалистов*. К весне 1918 года в союз вступило более 12 000 членов. На I Всероссийском съезде учителей-интернационалистов (июнь 1918 года) выступил В. И. Ленин. Он призывал учителей слиться с массами трудящихся, борющимися против буржуазии. «Задача новой педагогики, — говорил В. И. Ленин, — связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»<sup>1</sup>. В этих целях Наркомпрос и органы народного образования на местах широко организовывали съезды, курсы и конференции учителей.

В июле 1918 года был созван / *Всероссийский учительский съезд*, объединивший основную массу учительства. Участники съезда одобрили работу Государственной комиссии по просвеще-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 36, с. 420.

нию, осудили антинародную, контрреволюционную деятельность Всероссийского учительского союза и приняли резолюцию, призывавшую учителей покинуть ряды ВУСа и вступить в ряды Союза учителей-интернационалистов, «дабы рука об руку с органами народной воли и народной власти дружно и радостно строить светлое здание единой трудовой социалистической школы».

В 1918 году было организовано в центре и на местах 164 учительских съезда и 81 съезд работников отделов народного образования, на которых освещались политические вопросы (о задачах пролетарской революции, о международном положении и др.) и велась энергичная пропаганда революционных принципов организации народного образования, целей, задач и принципов советской школы.

В августе 1918 года I Всероссийский съезд по просвещению рассмотрел и единогласно одобрил проект «Положения об единой трудовой школе РСФСР», выработанный Государственной комиссией по просвещению. Съезд обсудил важнейшие вопросы организации народного образования — дошкольного воспитания, общеобразовательной школы для детей и образования взрослых.

Огромное политическое значение имело выступление на этом съезде В. И. Ленина: он вскрыл классовую сущность буржуазной школы, ярко осветил связь культурной работы с задачами социалистической революции.

В январе 1919 года состоялся // *Всероссийский съезд учителей-интернационалистов*, на котором В. И. Ленин призвал учителей создать «широкий, охватывающий огромные массы учителей, профессиональный союз учителей, союз, который встанет решительно на почву советской платформы и борьбы за социализм путем диктатуры пролетариата»<sup>1</sup>.

Вскоре был создан новый профессиональный союз работников просвещения и социалистической культуры, имевший более широкий состав членов. На учредительном съезде, созванном летом 1919 года, участвовали представители 70 тысяч членов этого союза.

Большую роль в переподготовке учительства сыграли учительские курсы. Только летом 1918 года было проведено более 100 краткосрочных педагогических курсов. На них читались лекции по политическим и педагогическим вопросам. В 1920 году были организованы губернские и уездные учительские курсы по изучению Советской Конституции и различных вопросов политического характера.

Проявлением большой заботы об учителях было постановление Совета Народных Комиссаров от 2 января 1918 года о прибавке народным учителям заработной платы до 100 рублей в месяц (за ноябрь-декабрь 1917 года) и об установлении месячного оклада в 150—200 рублей начиная с января 1918 года.

В первые годы остро встал вопрос о подготовке новых учительских кадров в связи с тем, что сеть школ быстро росла. Учи-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 37, с. 433.

тельские семинарии были преобразованы в *трехгодичные педагогические курсы*, увеличено их число. В учебные планы педагогических курсов были включены социология, политэкономия, история социализма, Советская Конституция, основные принципы единой трудовой школы. Почти все учительские институты преобразованы в *высшие педагогические учебные заведения* для подготовки учителей школ второй ступени; были открыты новые педагогические институты.

К концу 1920 года в РСФСР было 57 высших педагогических учебных заведений, в которых обучалось свыше 10 тысяч студентов, 154 трехгодичных педагогических курсов для подготовки учителей школы I ступени и 90 одногодичных педагогических курсов с 24 тысячами учащихся.

В результате огромной разъяснительной работы, проведенной Коммунистической партией и Советским правительством среди учительства, провозглашения и осуществления на практике самых прогрессивных принципов организации народного образования учительство страны приняло активное участие в строительстве новой школы.

К концу 1918 года Всероссийский учительский союз потерял всякое влияние среди учительских масс и был распущен постановлением ВЦИК от 23 декабря 1918 года.

**«Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе».** В течение 1918 года в Государственной комиссии по просвещению под руководством А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинского шла усиленная разработка «Основных принципов единой трудовой школы» и «Положения об единой трудовой школе». В августе 1918 года проект «Положения об единой трудовой школе» был доложен I Всероссийскому съезду по просвещению, который единогласно одобрил его. 30 сентября 1918 года был подписан декрет ВЦИК *«Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики»*. Уже 16 октября 1918 года «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе» были опубликованы. «Основные принципы», более известные среди педагогической общественности под названием *«Декларация о единой трудовой школе»*, провозгласили новые идейно-политические и научно-педагогические принципы учебно-воспитательной деятельности советской школы.

В противовес буржуазной и мелкобуржуазной педагогике, проповедовавшей идею аполитичности школы, «Декларация» подчеркивала связь школы с политикой как важнейший принцип советской педагогики.

Особое внимание «Декларация» уделяла вопросам *демократизации школы*: устанавливалась общедоступность и бесплатность школы всех ступеней; ставилась задача введения в возможно скором времени всеобщего обязательного начального обучения. Соз-

давалась единая школа с двумя ступенями: I ступень — 5 лет, II ступень — 4 года; школа объявлялась светской; вводилась политехнизация школы.

В области содержания и методов учебной работы «Декларация» выступала против формализма и схоластики, требовала учета интересов учащихся, возбуждения их активности и самостоятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью. Утверждались научно-материалистическое содержание образования и прогрессивные методы учебно-воспитательной работы, рекомендовались производительный труд учащихся, работа на пришкольных участках, самообслуживание учеников в школе.

В «Декларации» указывалось на огромную воспитательную роль детского физического труда, назывались разнообразные виды ремесленного труда, которым должны овладеть школьники I ступени обучения. В старших классах школы рекомендовалось вводить производительный труд учащихся в промышленности и сельском хозяйстве. Большое место отводилось всестороннему развитию личности учащихся, в частности физическому и эстетическому воспитанию: гимнастике, играм, спорту, ритмике, рисованию, лепке, пению и музыке.

В противовес авторитарному режиму старой школы, мелочному надзору за каждым шагом учащихся, применению унижительных наказаний «Декларация» и «Положение об единой трудовой школе» провозглашали уважение к детям. Им предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями. И хотя эти документы содержали ряд обусловленных временем недостатков (отмена экзаменов и домашних заданий, некоторое снижение руководящей роли учителя и др.), они сыграли огромную роль в революционном преобразовании школы. Эти замечательные документы проникнуты революционным пафосом, демократизмом, гуманизмом, стремлением установить тесную связь обучения в школе с жизнью, с трудом рабочих и крестьян, с практикой социалистического строительства.

**Программа РКП (б) в области народного образования.** В марте 1919 года на *VIII съезде РКП (б)* была принята Программа партии, проект которой был разработан В. И. Лениным, Требования Программы, относящиеся к народному образованию, гласили: «В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества.

В период диктатуры пролетариата, т.е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, вос-

питающего влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>1</sup>.

С этой целью программа указывала как на ближайшую задачу на необходимость дальнейшего развития уже установленных Советской властью основ школьного и просветительного дела.

"«1) Проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет.

2) Создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т. п., в целях улучшения общественного воспитания и укрепления женщин.

3) Полное осуществление принципов единой трудовой школы, с преподаванием на родном языке, с совместным обучением детей обоего пола, безусловно светской, т. е. свободной от какого бы то ни было религиозного влияния, проводящей тесную связь обучения с общественно производительным трудом, подготовляющей всесторонне развитых членов коммунистического общества.

4) Снабжение всех учащихся пищей, одеждой, обувью и учебными пособиями за счет государства.

5) Подготовка новых кадров работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма.

6) Привлечение трудящегося населения к активному участию в деле просвещения (развитие «советов народного образования», мобилизация грамотных и т. д.).

7) Всесторонняя государственная помощь самообразованию и саморазвитию рабочих и крестьян (создание сети учреждений внешкольного образования: библиотек, школ для взрослых, народных домов и университетов, курсов, лекций, кинематографов, студий и т. п.).

8) Широкое развитие профессионального образования для лиц от 17-летнего возраста в связи с общими политехническими знаниями»<sup>2</sup>.

2—10 октября 1920 года в Москве состоялся */// Всероссийский съезд Российской Коммунистической Союз Молодежи (РКСМ)*. В день открытия съезда В. И. Ленин выступил с речью «Задачи союзов молодежи», которая является выдающимся произведением марксизма-ленинизма, боевой программой коммунистического воспитания. Ленин указал, что задача молодежи — завершить начатое старшим поколением коммунистов дело построения коммунистического общества и реализовать те идеи и принципы воспитания, образования и обучения, которые были провозглашены Программой Коммунистической партии.

<sup>1</sup> КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., Политиздат, 1970, т. 2, с. 48.

<sup>2</sup> Там же, с. 48—49.

**Рост школьной сети. Организация общественного дошкольного воспитания. Детские дома.** За короткий период, 1918—1920 годы, число школ и учащихся, несмотря на трудные военные условия, сильно возросло.

Учебные годы	Число школ	Количество учащихся /в тысячах)
В 1914/15	105 524	7896
В 1920/21	118 398	9781

Таким образом, количество школ увеличилось на 13 тысяч, а число учащихся — почти на 2 миллиона. Особенно быстро росло число средних школ: в 1920/21 учебном году по сравнению с 1914/15 учебным годом оно возросло больше, чем вдвое, достигнув 4163. Наиболее быстрый рост числа средних школ происходил в сельских местностях: в 1914/15 учебном году в сельских местностях дореволюционной России было всего 72 средние школы (к тому же это были почти исключительно школы пригородов и дачных поселков), а в 1920/21 учебном году сельских средних школ стало 2144, и обучались в них главным образом дети крестьян. Состав учащихся в средних школах коренным образом изменился: до революции в них учились дети помещиков, буржуазии, чиновников, буржуазной интеллигенции; теперь преобладающее число учащихся в средних школах составляли дети рабочих и крестьян.

Для детей рабочих и крестьян, не имевших возможности при царизме обучаться в средней школе и вышедших уже из школьного возраста, в 1919 году стали организовываться учебные заведения нового типа — *рабочие факультеты (рабфаки)*, дававшие в течение 4 лет среднее образование, достаточное для поступления в высшую школу.

Для того чтобы дать женщине-матери возможность участвовать в политической, хозяйственной и культурной жизни Советской республики и для правильного воспитания детей, стали широко организовываться *детские ясли и очаги* (для детей до 3 лет), детские сады и площадки для детей от 3 до 7 лет. До революции во всей России существовало лишь около 300 детских садов. За исключением 10—15 так называемых «народных», бесплатных детских садов, открытых общественными организациями для детей трудящихся, все остальные детские сады были платными и обслуживали лишь детей богатых родителей. Открывали и содержали их частные лица как доходные предприятия. После Октябрьской революции впервые дошкольное воспитание стало рассматриваться как дело огромной государственной важности. Много внимания дошкольному воспитанию уделила Н. К. Крупская, которая еще задолго до революции разрабатывала вопросы дошкольного воспитания с марксистских позиций.

26 декабря 1919 года был принят разработанный по инициативе В. И. Ленина подписанный им декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», который обязывал все население Советской республики от 8 до 50 лет обучаться грамоте на родном или русском языке. По всей стране возникли десятки тысяч пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных. Учителя, комсомольцы, люди самых различных профессий с большим подъемом в порядке общественной работы вели обучение в этих школах. Они занимались также с небольшими группами неграмотных (3—4 человека) и даже с одиночками. Это был в полном смысле слова всенародный поход против безграмотности, возглавляемый созданной в системе Наркомпроса *Всероссийской Чрезвычайной комиссией по ликвидации безграмотности* (ВЧК ликбез).

До первой мировой войны 1914—1918 годов в царской России насчитывалось свыше 2/3 миллионов беспризорных детей. Бездомность детей еще более усилилась во время мировой войны и в годы интервенции и гражданской войны. Перед Советским правительством остро встала задача борьбы с беспризорностью детей. Надо было спасти сотни тысяч детей от физической гибели и морального разложения. Для этого стали создаваться *детские дома*. К началу 1921 года в республике существовало уже свыше 5 тысяч детских домов, в которых воспитывалось 260 тысяч беспризорных детей. В следующем году число детских домов достигло 7815 с 415 тысячами воспитанников.

**Национальная политика Советской власти в области просвещения.** Советское правительство в первые же дни после победы Октябрьской революции выступило с «*Декларацией прав народов России*», в которой провозгласило равенство всех народов бывшей царской России, их право на свободное самоопределение и свободное развитие. Для решения задач хозяйственного и культурного развития народов нашей страны был создан *Народный Комиссариат по делам национальностей*.

С 1918 года в местностях, населенных нерусскими народами, стали создаваться на родных языках этих народов органы управления школами и просветительными учреждениями.

В Народном Комиссариате по делам национальностей была организована сначала культурно-просветительная комиссия, а затем — национальные культурно-просветительные отделы (Белорусский, Латышский, Татаро-Башкирский, Украинский, Киргизский и др.). В течение 1919—1920 годов были созваны в Москве и на местах съезды по просвещению национальностей (Всероссийское совещание по просвещению национальностей — Москва, 1919; съезд по просвещению чувашей — Казань, 1919; съезд работников просвещения мари — Казань, 1920, и др.).

Началась усиленная работа по подготовке национальных педагогических кадров, по изданию национальных учебников, а для на-

родов, не имевших письменности, — по созданию алфавитов на языках этих народов.

Несмотря на очень трудные условия (гражданскую войну, продовольственные затруднения, отсутствие национальных кадров учителей и др.), сеть школ и число учащихся в некоторых национальных районах возросли. В Татарской республике, по данным обследования 1920 года, из 236 тысяч учащихся 105 тысяч обучались уже на родном языке. Сеть школ в Чувашии в 1920 году выросла по сравнению с 1914 годом в 2У<sub>2</sub> раза. Подобный же быстрый рост числа школ наблюдался и в других районах Поволжья, в Средней Азии.

Огромным достижением Советской власти было создание для нерусских народов средних общеобразовательных школ.

**Учебный план и учебно-воспитательная работа советской школы.** В 1920 году Наркомпрос опубликовал учебный план советской школы, имевший следующее содержание:

Учебные предметы	Группы (классы)								
	школа I степени					школа II степени			
	I*	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Физика	—	—	—	—	—	3	4	4	4
Химия	—	—	—	—	—	—	3	3	—
Биология	—	2	3	5	6	3	2	2	4
География	—	—	—	—	—	3	2	2	4
Астрономия и метеорология	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Язык и литература	—	5	5	5	5	5	5	5	3
Математика	—	5	5	5	5	5	4	4	3
Общественно-исторические науки	—	2	3	2	4	4	4	6	6
Искусство (пение, рисование, черчение)	—	3	3	3	3	3	2	2	2
Физическое воспитание	—	2	2	2	2	2	2	2	2
Иностранные языки	—	—	—	—	—	2	2	2	2
Всего уроков в неделю	15	19	21	22	25	30	30	32	32

\* Отводимые для 1 группы 15 часов не имели разбивки по учебным предметам, поскольку они использовались для занятий комплексного характера.

В дальнейшем эти учебные планы совершенствовались. Однако основные принципы и характерные черты, отличавшие их от учебных планов школы дореволюционной России, были уже ярко выражены в этом первом по времени советском учебном плане: большое внимание отводилось на изучение основ наук о природе (физике, химии, биологии), об обществе, значительное место занимало физическое и эстетическое воспитание,

Объяснительная записка указывала, что время на работу на пришкольном участке и в мастерских включается в учебные предметы, в связи с которыми ведется ручной труд. Этот учебный план имел рекомендательный, а не обязательный характер.

*Содержание учебно-воспитательной работы* в тех школах, где работали передовые учителя, изменилось уже в течение первого года после Октябрьской революции. На уроках истории давалось научное освещение событий. При изучении литературы много внимания уделялось знакомству учащихся с произведениями лучших русских писателей; учащиеся писали об этих произведениях рефераты, которые читались и обсуждались в классе.

Преподавание математики, физики, химии значительно расширилось, приобрело более живой характер. Учителя стремились связывать даваемые по этим предметам знания с техникой, сопровождать уроки лабораторными занятиями, экскурсиями и работой на пришкольных участках. Эти стремления, однако, не всегда удавалось провести в жизнь вследствие недостаточного оборудования школ.

Изменилась *идейная направленность* преподавания общественных наук, сообщались сведения по политической экономии, истории революционного движения и социализма. Детям говорили о защите молодой Советской республики от внешних и внутренних врагов, о героических подвигах Красной Армии.

Передовые учителя обращали большое внимание на воспитание детей в *духе коллективизма*, на *трудовое воспитание*. Многим городским и сельским школам были отведены пришкольные участки, которые обрабатывались силами учащихся; получаемые продукты шли на школьные завтраки.

Некоторым школам удалось создать хорошие мастерские (столярные, слесарные, переплетные и др.), в которых велись уроки труда, ремонтировалась и изготовлялась школьная мебель, учебные принадлежности. В школах городов и сел дети стали заниматься гимнастикой, спортом, знакомиться с искусством. Физическому и эстетическому воспитанию впервые стали уделять большое внимание в сельских школах. Школы становились центрами культурно-просветительной работы на селе. Делались первые попытки в области политехнизации школы.

В годы гражданской войны советские учителя и учащиеся внесли посильный вклад в дело защиты молодой республики от иностранных интервентов и белогвардейцев: некоторые учителя вступили в ряды Красной гвардии и партизан; школьники заготавливали белье для воинов Красной Армии, оказывали помощь семьям красноармейцев в обработке земли, для чего организовывались дружины из учащихся. Решающую роль в этом сыграли первые школьные комсомольские организации.

В 1918 году Отдел реформы школы Наркомпроса разработал и разослал на места *«Материалы для образовательной работы школы»*. Это были программно-методические материалы, имевшие рекомендательный характер.

Местные отделы народного образования и объединения учителей разрабатывали учебные планы и программы с краеведческим уклоном. Эта программно-методическая работа будила творческую мысль, призывала интересоваться опытом лучших учителей.

В школах стали создаваться *ученические организации*, которые участвовали в переустройстве школы на новых началах, в общепольной работе, проводили культурные мероприятия среди населения и т. д. Застрельщиками этих начинаний были комсомольцы и юные коммунисты.

Советская школа в первые годы ее строительства имела огромные достижения в осуществлении подлинно демократических, гуманных и научных принципов организации, содержания и методов учебно-воспитательной работы с учащимися.

Наряду с большими достижениями в советской школе имелись и некоторые недостатки: отсутствие обязательных учебных планов и программ, что затрудняло работу учителей; в преподавании некоторых предметов в разных классах был ненужный концентризм, отсутствовали переводные экзамены, были отменены домашние работы учащихся.

**Глава 31. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И  
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ 11921—1930)**

**Переход к мирному строительству и задачи школы.**

По окончании гражданской войны советский народ приступил к мирному строительству, которое осуществлялось в трудных условиях хозяйственной разрухи и голода. В стране, разоренной империалистической и гражданской войнами и иностранной интервенцией, надо было немедленно восстановить промышленность, поднять сельское хозяйство, организовать нормальную работу транспорта, наладить торговлю, снабдить население предметами первой необходимости. Без подъема производительной мощи страны невозможно было дальнейшее развитие культуры. Но, с другой стороны, нельзя было обеспечить восстановление народного хозяйства без значительного подъема культуры и науки, развития народного просвещения.

В. И. Ленин неоднократно подчеркивал громадное значение для дела социалистического строительства народного просвещения, и прежде всего общеобразовательной школы.

В «Директивах ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса», в статье «О работе Наркомпроса», в речи на II Всероссийском съезде политпросветов, в статьях «Странички из дневника», «Лучше меньше, да лучше», «О кооперации» В. И. Ленин глубоко раскрыл закономерную связь между стоявшими перед Советской властью политическими, хозяйственными и культурными задачами,

обосновал необходимость *всемерного развертывания культурной революции для победы социализма*.

С исчерпывающей полнотой В. И. Ленин показал, что в борьбе за новый общественный строй огромная роль принадлежит школе и учительству, коммунистическим организациям детей и юношества. Задача школы состоит в том, чтобы вооружать учащихся прочными знаниями основ наук, вырабатывать у них целостное материалистическое мировоззрение, воспитывать их в духе коммунистической нравственности, в духе преданности коммунизму, Коммунистической партии.

В период мирного социалистического строительства особенно возросла потребность в квалифицированных рабочих, мастерах, техниках, экономистах, агрономах, инженерах, ученых; без этого нельзя было успешно строить новые фабрики и заводы, создавать новые отрасли промышленности, перестраивать на научно-аграрно-мической основе сельское хозяйство.

Успешное социалистическое строительство возможно было только при условии всемерного развертывания культурной революции. *XV съезд Коммунистической партии (1927)* дал прямую директиву: «увязать план культурного строительства с индустриализацией страны как неотъемлемую часть общего плана социалистического строительства СССР».

Коммунистическая партия провела ряд мер, чтобы обеспечить промышленность, транспорт и сельское хозяйство подготовленными и преданными советскому строю кадрами. Была осуществлена коренная реорганизация всей системы среднего и высшего, профессионально-технического и сельскохозяйственного образования.

Развитие системы народного образования. Школьная система, принятая в 1918 году, подвергалась некоторым изменениям уже в годы гражданской войны и иностранной интервенции. Были созданы рабочие факультеты, школы-клубы для рабочих-подростков, двухлетние школы для переростков и др.

Переход на мирную работу потребовал существенных изменений в системе народного образования, особенно в системе профессионального образования.

Для всестороннего обсуждения назревших вопросов школьного строительства Центральный Комитет партии созвал *первое Всероссийское партийное совещание по народному образованию* (31 декабря 1920 года — 4 января 1921 года). Совещание признало необходимым установить вместо девятилетней школы с двумя ступенями в качестве основного типа *семилетнюю школу* с двумя концентриками: первый — 4 года, второй — 3 года.

Основной формой профессионального образования юношества совещание признало *техникум* (индустриальный, сельскохозяйственный, экономический, педагогический и др.) с четырехлетним сроком обучения.

Совещание указало также наркомпросам на необходимость создания сети *фабрично-заводских школ* с целью срочной подготовки

квалифицированных рабочих для восстановления промышленности.

На совещании происходила острая борьба по вопросу о принципиальных основах школьной системы, в особенности по вопросу о *средней общеобразовательной школе*.

Некоторые педагоги полагали, что в системе советского народного образования не должна сохраняться средняя общеобразовательная школа, и даже объявляли ее буржуазной формой воспитания. Они противопоставляли школе детский дом, считали его основным типом системы народного образования. Педагоги-марксисты-ленинцы, опираясь на программу партии, отвергли эту мысль, указывая, что она может принести громадный вред социалистическому обществу. Отдельные участники совещания высказывались за замену общеобразовательной школы в ее среднем и старшем звеньях профессиональным образованием.

В. И. Ленин, с большим вниманием следивший за работой совещания, подверг резкой критике ряд его решений. Центральный Комитет партии, утверждая изменения в школьной системе, по предложению В. И. Ленина указал, что переход к семилетней школе вместо девятилетней следует рассматривать «исключительно как временную практическую необходимость, вызванную нищетой и разорением страны под гнетом войн, навязанных нам Антантой»<sup>1</sup>.

В. И. Ленин подверг суровой критике и тех, кто вместо политехнического образования предлагал «монотехническое», назвав эти рассуждения в корне неверными. Он критиковал совещание и за то, что в его работе «не учитывался практический опыт», не были привлечены учителя к решению поставленных вопросов.

Рекомендация партийного совещания о преобразовании старших классов школ II ступени в техникумы не могла быть осуществлена повсеместно ввиду отсутствия материальных средств, удовлетворительного оборудования и подготовленного педагогического персонала. Наркомпрос РСФСР сохранил школы II ступени с пятилетним сроком обучения, с подразделением на два центра: первый — 3 года, второй — 2 года.

К 1922 году сложилась более гибкая школьная система по сравнению с принятой в 1918 году: начальная школа (4 года обучения), основная семилетняя общеобразовательная школа и старшая ступень общеобразовательной школы, всего 9—10 лет обучения. Положительной стороной этой школьной системы было то, что каждый центр, представляя ступень, ведущую вверх по общеобразовательной школьной лестнице, являлся в то же время и основанием для дальнейшего профессионально-технического образования. Школа I ступени являлась базой для школ низшего профессионального образования: профшкол, фабзавуча, учебно-производственных мастерских и т. п.; семилетняя школа — для средних и профессионально-технических учебных заведений: индустриальных, сельскохозяйственных, педагогических и других тех-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 42, с. 319.

никумов; девяти-, десятилетняя школы служили основой для дальнейшего, высшего образования.

С 1923/24 учебного года в сельских местностях на базе школы I ступени стали возникать *школы крестьянской молодежи* (ШКМ) с трехлетним сроком обучения. Основная цель этих школ состояла в том, чтобы подготовить из сельской молодежи культурных земледельцев и хороших общественников. Помимо общеобразовательных предметов в объеме семилетней школы, в учебные планы ШКМ были включены агрономические знания. В период коллективизации эти школы были преобразованы в школы колхозной молодежи. Они просуществовали до 1934 года как основные общеобразовательные школы на селе.

В 1925 году создаются первые *фабрично-заводские семилетки* (ФЗС), получившие широкое распространение к концу 1929 года и ставшие основными общеобразовательными школами в период 1930—1934 годов. Это была попытка приблизить для детей рабочих школу к производству, создать условия для ее политехнизации и для получения детьми рабочих повышенного образования<sup>^</sup>

В 1921 году Наркомпрос РСФСР принял постановление «О реорганизации школы II ступени» (VII — IX классы), возложив на нее задачу подготовки работников массовой квалификации в определенной отрасли труда (учителей, счетоводов, политпросветработников и т. д.), обеспечив общее образование этих учащихся в объеме девятилетки, чтобы открыть им доступ в высшую школу и в то же время подготовить к выполнению определенных профессиональных обязанностей в сфере культуры, образования, обслуживания.

Значительно увеличилось в это время количество *рабочих факультетов*, игравших важнейшую роль в подготовке рабоче-крестьянской молодежи к поступлению в высшие учебные заведения, к изменению социального состава вузов.

В этот период возникали (1921) и бурно развивались *школы фабрично-заводского ученичества* (ФЗУ). Они имели своей задачей подготовку из молодежи высококвалифицированных рабочих, для промышленности и транспорта. Они имели четырехлетний срок обучения и наряду с профессиональной подготовкой обеспечивала и общее образование в объеме семилетней школы.

*XIV съезд Коммунистической партии (1925) поставил задачу социалистической индустриализации страны*, что вызывало острую потребность в квалифицированных специалистах. На Пленумах ЦК ВКП(б) в 1928 и 1929 годах были приняты решения о перестройке системы подготовки кадров для народного хозяйства. Профессиональные учебные заведения, в том числе и ФЗУ, находившиеся до того времени в ведении Наркомпроса, в 1929 году были переданы хозяйственным организациям по специальности, которые могли лучше обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов.

В резолюции Пленума ЦК ВКП(б) 1928 года было сформулировано требование о коренном улучшении учебной работы шко-

лы II ступени. «Добиться, чтобы оканчивающие школу II ступени были подготовлены для поступления в вузы», — говорилось в резолюции Пленума.

В результате в РСФСР сложилась следующая система школьного образования:

*начальная школа* (I ступень) с четырехлетним сроком обучения;

*семилетняя школа* как фундамент всей школьной системы;

*школа II ступени* (девятилетняя средняя школа) с профессионализированным вторым концентром (в ряде школ);

*фабрично-заводские семилетки* (ФЗС) — разновидность семилетней школы в промышленных центрах и районах;

*школа крестьянской молодежи* (ШКМ), являющаяся продолжением школы I ступени для сельской молодежи;

*школа фабрично-заводского ученичества* (ФЗУ) преимущественно для рабочих-подростков с профессиональной установкой, но с сохранением общеобразовательных знаний в объеме семилетней школы;

*рабочий факультет*, дававший среднее образование рабоче-крестьянской молодежи, поступающей затем в своем большинстве в высшие учебные заведения.

Школьная система на Украине и в Белоруссии строилась по-иному. После семилетней школы следовало профессиональное образование — профшкола, техникум. Некоторые особенности имелись в школьных системах других советских республик.

#### **Укрепление материальной базы и рост школьной сети.**

Тяжелое экономическое положение страны в 1921—1922 годах крайне отрицательно отразилось на состоянии школы. Размах школьного дела, порожденный энтузиазмом трудящихся масс в первые послеоктябрьские годы, превосходил возможности молодой республики. В связи с общим оскудением ресурсов страны Советское правительство вынуждено было пойти на сокращение расходов на нужды народного образования. Для восстановления промышленности и сельского хозяйства требовались большие средства.

Вынужденное сокращение ассигнований на народное образование из центрального бюджета и перевод содержания школ на местные средства привели к сокращению сети школ, но не числа учащихся.

Но уже в марте 1922 года *XI съезд Коммунистической партии*, подведя первые итоги новой экономической политики и отметив серьезные успехи на хозяйственном фронте страны, предложил принять немедленные меры для подъема культуры и школы.

*X Всероссийский съезд Советов*, состоявшийся в декабре 1922 года, указав на недопустимость дальнейшего сокращения школ, призвал все органы Советской власти, все партийные и профессиональные организации оказать школе всемерную помощь: «...дальнейшее отступление по фронту просвещения (сокращение

элементарных школ и учреждений по борьбе с детской беспризорностью) должно быть приостановлено...»

Огромное значение для подъема народного образования в это время имела статья В. И. Ленина «Странички из дневника», в которой он писал: «Конечно, в первую голову должны быть сокращены расходы не Наркомпроса, а расходы других ведомств, с тем, чтобы освобожденные суммы были обращены на нужды Наркомпроса»<sup>1</sup>.

С 1923 года укрепляется бюджет народного образования и улучшается материальное положение учителей, в первую очередь сельских. Начался медленный, а затем все более быстрый *рост сети общеобразовательных школ*, что видно из следующей таблицы:

Годы	Всего школ	Численность учащихся (в тыс.)
1914—1915	105 524	7 896
1923—1924	91 837	7 962
1925—1926	103 276	10 219
1927—1928	118 558	11 466
1929—1930	133 197	13 515

К концу 20-х годов сеть школ и число учащихся было значительно выше, чем в 1914 году. Еще важнее было то, что росла сеть не только начальных школ, но и семилетних и средних. С 1922 по 1926 год число учащихся в семилетних школах выросло более чем в 3 раза — с 180 тыс. до 635 тыс. человек.

Большие изменения произошли в социальном составе учащихся. Основным контингентом советской школы стали дети трудящихся, резко увеличилось число учащихся из среды рабочих и крестьян во всех учебных заведениях.

Значительно улучшается материально-техническая база школы. Возрастают ассигнования на учебники, учебные и наглядные пособия, на ремонт и строительство школьных зданий. Советское государство выделяет бесплатно письменные принадлежности, учебные и наглядные пособия в количестве, достаточном для обеспечения нуждающихся в первую очередь сельских школьников.

Совет Народных Комиссаров РСФСР в 1925 году выдвинул в качестве практической задачи введение всеобщего начального обучения и предложил Наркомпросу и Госплану представить календарный план осуществления всеобщего обучения с тем расчетом, чтобы к 1933—1934 годам оно было завершено. Началась интенсивная работа по составлению планов введения всеобщего начального обучения в стране.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 45, с. 364.

**Введение всеобщего обязательного начального обучения.** XVI съезд Коммунистической партии, проходивший в 1930 году, признал боевой задачей проведение всеобщего обязательного первоначального обучения и ликвидацию неграмотности. К этому времени грамотность населения сильно возросла (с 33% в 1916 году до 62,6% в 1930 году), но более 1/3 населения Советского Союза все еще оставалось неграмотной, а в сельских местностях этот процент был намного выше.

Скорейшее осуществление всеобщего обучения детей и подростков и ликвидация неграмотности среди взрослых превратились в неотложную задачу государственного значения.

14 августа 1930 года Центральным Исполнительным Комитетом и Советом Народных Комиссаров Союза ССР было принято постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении». Первые три статьи этого закона гласили:

«1. Ввести с 1930—1931 г. повсеместно в Союзе ССР всеобщее обязательное обучение детей (мальчиков и девочек) в возрасте 8, 9 и 10 лет в объеме не менее четырехлетнего курса начальной школы. В соответствии с этим принять осенью 1930 года в трудовую школу всех детей этих возрастов, которые до настоящего времени не обучаются в школе.

Установить в 1930—1931 г. обязательное прохождение всего курса школ I ступени (первых четырех групп трудовой школы) для всех детей, обучающихся в этих школах, независимо от возраста.

2. Ввести с 1930—1931 г. обязательное обучение детей (мальчиков и девочек) в возрасте от 11 до 15 лет, не прошедших первых четырех групп трудовой школы. Для них организуются ускоренные специальные двухгодичные и одногодичные школы-курсы и группы при школах (в зависимости от их подготовки).

3. Ввести с 1930—1931 г. всеобщее обязательное начальное обучение детей (мальчиков и девочек) в объеме школы-семилетки в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках, установив обязательное прохождение всего курса семилетней школы для всех детей, оканчивающих школу I ступени (первые четыре группы трудовой школы), начиная с окончивших в 1929—1930 г.»<sup>1</sup>.

Таким образом, все дети, достигшие школьного возраста, а также переростки, которые по тем или иным причинам ранее не были охвачены школой, должны были обязательно учиться.

Закон обязывал родителей и заменяющих их лиц посылать детей в школы; за неисполнение этой обязанности они подлежали ответственности по законам союзных республик.

**Учебные программы. Учебно-воспитательная работа школы.** В 1923—1925 годах были составлены под руководством научно-педагогической секции Государственного ученого совета

<sup>1</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973 гг. М., Педагогика, 1974, с. III—112.

(ГУСа) новые программы, получившие название «Программы ГУСа». Они существенным образом отличались от всех предыдущих как по содержанию, так и по структуре. Это были не предметные, а комплексные программы. Этими программами пытались устранить существенный недостаток старой школы — разрыв между учебными школьными предметами. Борясь с имевшимся в старой школе отрывом теории от практики, авторы программ стали на путь ликвидации предметного построения учебного плана школ и нарушили тем самым систематическое изучение отдельных учебных предметов. Весь объем знаний, намеченных к изучению в общеобразовательной школе, был представлен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и обществе.

В соответствии с этим в программах учебный материал располагался по следующим трем колонкам: 1) природа и человек, 2) труд, 3) общество.

Идея комплексного построения программ приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Программы ГУСа были очень противоречивы. С одной стороны, они вели школу на сближение с общественно-политической жизнью страны, давали материал для воспитания у учащихся материалистического понимания явлений природы и общества, расширяли общественно-политический кругозор детей и их активное участие в социалистическом преобразовании страны. С другой стороны, комплексное построение программ не обеспечивало возможности дать учащимся систематические и глубокие научные знания, что вскоре было замечено. И на 1927/28 учебный год Наркомпросом РСФСР были утверждены для всех школ II ступени единые и обязательные учебные планы, тогда как в прежние годы школы должны были составлять учебные планы и программы с краеведческим уклоном.

Учебный план 1927 года включал дисциплины, имевшие в виду разностороннее, естественнонаучное, общественно-политическое образование учащихся, трудовое, физическое и эстетическое их воспитание.

В течение 1926/27 учебного года при широком участии учителей проводилась работа по уточнению и усовершенствованию программ, которая была закончена летом 1927 года. К началу учебного года были утверждены и опубликованы новые программы для всех ступеней школы.

Несмотря на то что эти программы не являлись, как и предыдущие, предметными, они все же делали некоторый шаг по пути отхода от комплексности. В них в отличие от прежних программ закреплялся обязательный минимум систематических знаний и навыков по русскому языку, математике и другим учебным предметам, что было шагом вперед по пути преодоления ошибок в программно-методической работе.

В целях улучшения качества подготовки школ II ступени Советское правительство приняло в начале 1929 года решение о введении десятилетнего срока обучения. Был утвержден новый учебный

план, в котором повышался удельный вес таких предметов, как обществоведение, русский язык и литература, математика, физика, т. е. предметов, имевших решающее значение в подготовке учащихся к успешным занятиям в высшей школе.

В 1929 году были опубликованы «Программы единой трудовой школы I ступени» для городских и сельских школ. В новых программах большое внимание уделялось такому учебному материалу, с помощью которого можно было познакомить детей в доступной для них форме с индустриализацией страны, с коллективизацией сельского хозяйства, с классовой борьбой трудящихся и культурной революцией, развернувшейся в стране. Однако в этих программах указания июльского (1928) и ноябрьского (1929) Пленумов ЦК партии о повышении уровня подготовки в общеобразовательной школе не были достаточно учтены.

В 1930 году Наркомпрос утвердил программы для начальной школы и для школы ФЗС, которые были построены на основе комплексов-проектов.

В советскую школу не критически был перенесен американский «метод проектов». Соответственно этой методической системе происходила ликвидация школьных групп (классов), их заменяли звеньями и бригадами. Группируя материал различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов, программы стали на путь «клочкообразного» сообщения учащимся знаний. Знания о природе (физика, химия, биология) и знания об обществе (обществоведение, история, география, литература и т. д.) учащиеся должны были усваивать в процессе выполнения таких тем и проектов, как «борьба за промфинплан», «борьба за коллективизацию деревни» и т. д.

Работая по комплексно-проектным программам, школа не могла обеспечить учащимся необходимого объема систематических знаний, вследствие чего оканчивающие школу не имели достаточной подготовки для успешных занятий в вузах.

*XIV Всероссийский съезд Советов (1929)* обязал Наркомпрос принять меры, обеспечивающие *практическое внедрение в школу трудового политехнического образования.*

При школах стали создаваться мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные), школьные производственные музеи. Учащихся вооружали элементарными производственно-трудовыми навыками, умением пользоваться простейшими инструментами труда, знакомили с трактором, автомобилем, электромотором, устраивали экскурсии учащихся на производство. На совещаниях, проведенных в различных местах по вопросу о типе средней школы, рабочие настойчиво требовали введения политехнического образования и трудовой подготовки учащихся.

Растущий интерес к вопросам политехнического образования побудил поставить проблему политехнизма в полном объеме. В августе 1930 года в Москве состоялся *первый Всероссийский политехнический съезд.*

Открывая съезд, Н. К. Крупская говорила, что жизнь повели-

тельно требует перейти от пропаганды политехнизма к непосредственному осуществлению его на деле. Она подчеркнула, что политехническая подготовка подрастающих поколений обеспечит более успешное преодоление трудностей, связанных с технической реконструкцией промышленности и земледелия.

Съезд вынес решение о прикреплении всех школ в городах и в промышленных районах к предприятиям, а сельских — к колхозам, совхозам и МТС; об организации для начальных классов школы рабочих комнат, а для пятых — седьмых групп — мастерских и лабораторий, связанных с производственным окружением, что имело в тот период важное значение для развития ФЗС и ШКМ, главной задачей которых была подготовка контингентов для ФЗУ и техникумов.

В это время в школе применялись разнообразные методы, активизирующие деятельность учащихся и помогающие им более сознательно относиться к окружающей действительности. В школах проводилось много экскурсий для непосредственного наблюдения и познания явлений окружающей природы, хозяйственных и общественных отношений. В результате экскурсии и занятия вне школы, а не уроки стали основными формами учебной работы.

Силами учащихся создавались наглядные пособия по естествознанию, самодельные приборы для проведения опытов и лабораторных занятий. Организовывались уголки живой природы и проводились опытные посевы цветов и хлебных культур.

При изучении обществоведения школы пользовались графическим методом обучения — составление всевозможных кривых, схем, диаграмм, таблиц и пр. Широко применялись в обучении всякого рода иллюстрации, большое место занимали они даже на уроках математики и родного языка.

Однако в проведении политехнического обучения в школах имелись серьезные ошибки. Попытки сделать стержнем учебных занятий изучение ближайшего производства и местного края приводили к нарушению процесса обучения и содержания учебных предметов, отрывали политехнизацию школы от изучения основ наук.

Общественно-политическое воспитание учащихся. Комсомольские и пионерские организации. Коммунистическое воспитание учащихся, усвоение ими политических знаний как на уроках, так и в процессе внеклассной и внешкольной работы занимает ведущее место в советской школе.

На уроках *обществоведения* в 20-е годы учащимся школ II ступени давались элементарные знания о политическом устройстве СССР, их знакомили с революционным движением в России и на Западе, с героическими страницами из истории Коммунистической партии. Преподаватели общественно-исторических дисциплин, посланные на эту работу партийными органами, старались дать учащимся основные политические понятия, воспитать политическое сознание учеников, вызвать у них интерес к политической

жизни страны, международному революционному движению, желание ежедневно следить за крупными политическими событиями, происходящими в мире. Все это расширяло кругозор учащихся, пробуждало у них стремление принять активное участие в борьбе трудящихся за строительство социализма.

Политическая активность учащихся возрастала. В старших классах школ II ступени создавались *ячейки комсомола*, которые выступали застрельщиками интересных общественных начинаний школьников: организовывали трудовые субботники и воскресники, вечера, посвященные праздничным дням революционного календаря. Комсомольцы и старшеклассники принимали самое активное участие в работе по ликвидации неграмотности среди населения, проводили читки газет, беседы, ставили спектакли в домах, где жили рабочие, в сельских клубах и избах-читальнях, организовывали там политические кружки, брали шефство над детскими домами и садами, площадками.

Общественную активность учащихся организовывали также органы *школьного самоуправления*, которые работали на основе утвержденного коллегией Наркомпроса РСФСР в 1921 году «Положения об организации учащихся в школе второй ступени». В школах были самые различные формы организации учащихся: старосты в классах, советы старост и комитеты учащихся в общешкольном масштабе, в классах работали иногда звенья, артели и т. д. Чрезвычайно интересно работали органы самоуправления воспитанников в колонии имени А. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко, в некоторых школьных городках под Ленинградом и Москвой, в школах-коммунах всей страны.

В некоторых городах РСФСР, на Украине действовали немногочисленные детские организации, носившие различные названия: «Юные коммунисты» (ЮКИ), «Юная трудовая армия» и др.

Большую роль в деле развития политической активности и общественно-политическом воспитании учащихся играла *пионерская организация*. Решающее значение в создании пионерской организации имела II Всероссийская конференция РКСМ (май 1922 года). 19 мая 1922 года конференция приняла постановление «*О детском движении*». В октябре 1922 года на V съезде комсомола были утверждены «Основные элементы программы юных пионеров», «Законы юных пионеров» и «Торжественное обещание юных пионеров». С этого времени начался быстрый рост пионерских отрядов, которые создавались в то время при фабриках, заводах, в учреждениях, при рабочих клубах, избах-читальнях и т. д.; пионеры разных отрядов, обучавшиеся в одной школе, объединялись в так называемые *форпосты*. В 1924 году была 161 тысяча пионеров, а к концу 1925 года пионерская организация охватила более полутора миллионов детей.

Коммунистическая партия придавала огромное значение развитию пионерской работы среди детей. *XIII съезд Коммунистической партии* (1924) подчеркнул: «Новым и многообещающим явлением необходимо считать организацию юных пионеров, которая обнару-

живает быстрый рост...». 24 июля 1925 года ЦК РКП (б) принял постановление «*О пионерском движении*», в котором содержится действенная программа работы пионерской организации. В нем указывалось на необходимость улучшить качество воспитательной работы, «борясь со всякой казенщиной и засушиванием в работе и решительно приспособляя все формы и методы деятельности к особенностям и запросам детского возраста».

В постановлении ЦК ВКЩб от 25 июня 1928 года «*О состоянии и ближайших задачах пионердвижения*» указывалось, что пионерское движение имеет ряд достижений, оно «проникло в быт рабочих и крестьян и стало неотъемлемой частью советской общественности в деле коммунистического воспитания детей».

Среди недостатков было отмечено применение в работе с пионерами форм и методов, не соответствующих их возрасту и интересам, копирование в пионеротрядах методов учебной работы школы, что «умалывает роль пионерорганизации в деле воспитания навыков самостоятельности и самодисциплины».

Постановление ЦК призывало развивать у пионеров чувство международной солидарности и бороться с проявлениями национальной розни среди детей. Указывалось также, что пионеры должны активно участвовать в жизни школы, в повышении успеваемости всех школьников, помогать органам народного образования вовлекать в советскую школу детей бедноты.

**Развитие школы в национальных республиках и областях.** Советская школа в национальных республиках и областях строилась на тех же принципиальных основах, как и русская школа, но в ее развитии были и отличительные особенности. Иностранная военная интервенция и гражданская война повлекли за собой сильнейшее разорение национальных республик и областей страны— Украины, Белоруссии, Сибири, Поволжья, Северного Кавказа, Средней Азии. Во многих национальных республиках и областях к строительству советской школы приступили лишь в 1920—1921 годах. Школьные здания были разрушены, оборудование уничтожено или расхищено, многие учителя погибли. В ряде национальных республик и областей почти не было учителей из коренного населения, отсутствовали национальные учебники, учебная и детская литература на родных языках. В отдельных национальных республиках и областях Востока и Средней Азии в условиях новой экономической политики стали возрождаться конфессиональные школы. Муллы, шаманы, кулачество, спекулируя на темноте и неграмотности трудящихся, вели агитацию против светской школы, разжигая у отсталой массы населения религиозный фанатизм.

В первые годы Советской власти в национальных республиках и областях главное внимание было направлено на то, чтобы расширить школьную сеть, обеспечить обучение в школах на родном языке, преодолеть влияние местного духовенства и буржуазных националистов.

*XV съезд ВКП(б) (1927)* дал директиву — «усилить культурное и в частности школьное строительство в национальных районах, обратив особое внимание на наиболее отсталые из них». Выполняя эту директиву, Советское правительство потребовало от всех органов народного образования форсировать школьное строительство в национальных республиках и областях, ускорить создание национальной письменности, учебников и учебных пособий, обеспечить на деле преподавание в школах на родном языке.

К 1926/27 учебному году *создание учебников и учебных пособий на родном языке* значительно продвинулось вперед. Были изданы учебники для всех классов начальной школы и отчасти для школ повышенного типа татарских, чувашских, украинских, белорусских и других. Учебники для всех трех классов были в мордовских, бурятских, казахских школах. В марийских, удмуртских, в школах Коми, ойротов, хакасов и других учебники имелись на родном языке только в первых двух классах. В эти годы разрешалась важная задача — перевод на новый алфавит трудной многозначной арабской транскрипции, которой пользовались в школах тюркских народов. Сначала в основу нового алфавита была положена латинская азбука. Эта временная мера, имевшая сама по себе положительное значение для тех лет, облегчила в дальнейшем переход на русскую графику.

С 1924/25 учебного года начался повсеместный быстрый *рост школ и числа учащихся* в них во всех национальных республиках и областях и довольно быстрый рост школ повышенного типа. Так, с 1922 по 1925 год число повышенных школ (семилетки, школы II ступени и т. д.) в Закавказской Федерации и Башкирской АССР увеличилось почти в два раза, а в Белоруссии, Туркменской ССР и Киргизской АССР — в три раза.

Рост числа школ повышенного типа в национальных районах позволил уже в этот период поставить и приступить к разрешению серьезнейшей задачи — *к подготовке кадров интеллигенции* (техников, инженеров, врачей, учителей и т. д.) *из молодежи коренных национальностей*.

Существенной особенностью в развитии национальной школы, обусловленной историческим прошлым, а также экономическим и культурным уровнем отдельных народов, была *многотипность начальных школ*. В национальных республиках и областях, за исключением Украины и Белоруссии, существовали однолетние, двухлетние, четырехлетние и пятилетние школы. У кочевых народов были приспособленные к их быту школы-передвижки, представлявшие собою весьма примитивные школы с малым числом учащихся и недостаточным учебным оборудованием.

Особенностью развития школьной системы ряда национальных республик и областей было существование отдельных школ для мальчиков и девочек. Эта мера на данном этапе дала возможность привлечь девочек в школу даже в тех местах, где женщины были в прошлом особенно угнетены (Дагестан, Северный Кавказ, Средняя Азия и др.).

В школах национальных республик и областей было много переростков и наблюдался значительно больший отсев и второгодничество, чем в школах Центральной России. Это объяснялось тем, что весьма значительная часть учителей, особенно у тюркских народов, имела еще низкую общеобразовательную педагогическую квалификацию, применяла устаревшую методику обучения.

В целом же дело просвещения в национальных республиках развивалось очень быстро, и отсталые в прошлом народы успешно шли вперед в культурном отношении. В школах национальных республик число школ и учащихся росло быстрее, чем в центральных районах страны. Так, число учащихся общеобразовательных школ РСФСР в 1929/30 учебном году увеличилось по сравнению с 1914/15 учебным годом на 157%, по Украинской ССР — на 173%, Грузии — на 201,5%, Белоруссии — на 224,5%, Азербайджану — на 291%. Еще выше был процент в республиках Средней Азии. В Таджикской ССР, например, более чем на 400%. Ни одна другая страна в мире никогда не знала таких бурных темпов роста культуры, развития народного образования и школы у ранее отсталых и угнетенных народов.

Становление и развитие советской педагогики. Коммунистическая партия, руководимая В. И. Лениным, определила общественную роль и социальные задачи советской педагогики. По словам В. И. Ленина, «задача новой педагогики — связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»<sup>1</sup>.

Октябрьская революция вызвала к жизни великие педагогические идеи и огромный творческий взлет педагогической мысли. Советской педагогике приходилось идти по неизведанным путям, преодолевать громадные трудности и препятствия, вести идейную борьбу с противниками советского строя и социалистической педагогики.

Первые кирпичи в фундамент новой, советской педагогики положили руководители народного просвещения Советской России — Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский и другие. Они начали разработку новой педагогики на теоретической и идейной основе марксизма-ленинизма.

Особенно велика была роль Н. К. Крупской. Ее замечательная книга «Народное образование и демократия», впервые в мировой педагогической литературе охарактеризовавшая марксистское учение о воспитании, показала, что марксизм явился основой подлинно научной педагогики.

В первые годы в советской педагогике были сформулированы *общие цели воспитания*, соответствующие задачам победившей пролетарской революции. Отражая интересы трудящихся масс и потребности рождавшегося нового общества, советская педагогика противопоставила принципам буржуазной педагогики великие

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 36, с. 420.

идеи передовых умов человечества: гуманизм, коллективизм, интернационализм, демократизм, уважение к личности ребенка, идею соединения обучения с производительным трудом как необходимую предпосылку и условие всестороннего развития личности. Эти идеи получили яркое выражение в «Положении об единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы».

Проблемы воспитания и образования подрастающих поколений стали предметом ожесточенной идейной борьбы, особенно усилившейся в начале 20-х годов. Эта борьба проходила вокруг основных педагогических вопросов: о сущности процесса воспитания, его основной направленности; о целях и задачах советской школы; о содержании обучения и его методах.

В борьбе с представителями буржуазной и мелкобуржуазной педагогики, с пролеткультовским подходом к решению актуальных задач советские педагоги опирались на идеи и положения, сформулированные В. И. Лениным. Программное значение для развития советской педагогики имела речь В. И. Ленина на III съезде комсомола (1920).

До того времени в советской педагогике проблема нравственного воспитания учащихся ассоциировалась с религиозно-нравственным воспитанием детей в старой школе. Некоторые советские педагоги полагали, что в трудовой школе нет необходимости заниматься нравственным воспитанием, что весь строй новой школы сам по себе будет решать и задачи нравственного воспитания школьников.

В. И. Ленин вскрыл цель и сущность *нравственного воспитания*, указав, что в основе коммунистической нравственности лежит борьба за победу коммунизма и что коммунистическая нравственность должна быть направлена «против эгоистов и мелких собственников, против той психологии и тех привычек, которые говорят: я добиваюсь своей прибыли, а до остального мне нет никакого дела»<sup>1</sup>.

Из марксистско-ленинского понимания сущности воспитания вытекала новая педагогическая концепция, состоящая в том, что воспитание есть организация жизни детей, их разносторонней деятельности, активное включение подрастающего поколения в систему общественных отношений, в повседневное участие в социалистическом строительстве.

Новая трактовка сущности воспитания получила свое воплощение в декларации «Основные принципы единой трудовой школы». Декларация призвала развивать у детей способность «к общим переживаниям и к солидарности», организовывать детей уже в школе в сплоченные коллективы, вытравлять из детского сознания эгоизм и индивидуализм и подчеркивала, что первоочередной задачей является создание школьного коллектива, «спаянного радостным и прочным товариществом».

<sup>1</sup> Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 41, с. 312.

Декларация решительно разоблачала милитаристские и националистические тенденции воспитания, свойственные дореволюционной школе, подчеркивала, что эти тенденции непосредственно связаны с «империалистической фазой развития капитализма, с культом военного государства» и его стремлением внушить подросткам всеми силами чувства дисциплины и преданности буржуазному государству.

Националистическо-шовинистическому воспитанию советская педагогика противопоставила воспитание *советского патриотизма и пролетарского интернационализма*.



Советская педагогика высоко оценила искусство как средство развития познавательных способностей ребенка, как орудие формирования его духовного облика, как могучую силу, формирующую высокие идеалы и эстетическое отношение к действительности.

В 20-е годы появляются первые советские руководства по педагогике. Значительную роль в развитии советской педагогики сыграл Павел Петрович Блонский (1884—1941). Им были созданы «Педагогика» (1922) и «Основы педагогики» (1925). В эти же годы вышла «Педагогика» А. П. Пинкевича. Авторы этих трудов пытались пересмотреть старое педагогическое наследие и по-новому решить проблемы воспитания и образования. И вместе с тем они не смогли до конца преодолеть ограниченность некоторых своих старых теоретических воззрений. Это относится прежде всего к определению понятия «воспитание». Правильно утверждая, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на ребенка, авторы не вскрыли двустороннего характера процесса воспитания как процесса активного взаимоотношения воспитателя и воспитуемых. Работы П. П. Блонского и А. П. Пинкевича при всех недостатках представляли собой шаг вперед в развитии педагогики. Важно отметить, что А. П. Пинкевич, например, критикуя ряд положений теории «свободного воспитания», призывал видеть в ребенке активного участника процесса обучения и в то же время не забывать о руководящей роли учителя.

В 1927—1930 годах в советской педагогике проводилась широкая дискуссия, во время которой обсуждались многие важные вопросы, такие, как сфера влияния педагогики, связь воспитания с другими явлениями общественной жизни, роль организованных и стихийных влияний в развитии ребенка.

Некоторые педагоги отождествляли процесс организованного школой воспитания со всем процессом социального формирования человека, преувеличивали роль среды за счет уменьшения роли организованного воспитания. Давались и другие неверные определения предмета педагогики.

Педагогическая дискуссия способствовала *интенсивной разработке вопросов дидактики*. В 1927 году стало ясно, что введенные в школу комплексные программы ГУСа обнаружили свою научную несостоятельность. Н. К. Крупская писала: «В комплексности основная мысль была верна — надо брать предметы в их связях и их опосредствованиях. Но было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные... Какие-то ужасно искусственные, противоестественные устанавливали связи. Тут сказывалось то, что все мы плохо владеем диалектикой, и поэтому в естественные связи подчинены были искусственным. Вместо того чтобы лучше ориентировать ребенка-учащегося, искаженная комплексность дезориентировала его. В этом была вся беда»<sup>1</sup>.

Большая заслуга в разработке основ советской дидактики принадлежит *Н. К. Крупской*. Она рассматривала не только общие проблемы этой области педагогики, но и проблемы частных методик, образовательное и воспитательное значение каждого учебного предмета. Крупская первая выразила протест против грубого социологизаторства в преподавании литературы, выступила в защиту изучения истории как самостоятельного учебного предмета. Много внимания она уделила преподаванию естествознания, справедливо полагая, что естественнонаучным дисциплинам принадлежит важная роль в формировании у учащихся научного материалистического мировоззрения.

Касаясь проблемы методов обучения, Крупская требовала, чтобы частные методики обеспечивали активность и самостоятельность школьников на уроках, учили их действовать коллективно и организованно, формировали исследовательский подход к фактам и явлениям. Крупская указывала, что задача учителя состоит не только в том, чтобы вооружить учащихся знаниями, но и в том, чтобы развивать их наблюдательность, познавательные способности и инициативу, прививать навыки самостоятельной работы, культуру умственного труда. Она часто подчеркивала, что умственное развитие учащихся зависит не только от содержания учебного материала, но и от методов преподавания. По ее мнению, важнейшая задача школы — воспитать сознательных строителей социализма, что нужно использовать все достижения науки для того, «...чтобы научить самостоятельно мыслить, действовать коллективно, организованно, отдавая себе отчет в результатах своих действий, развивая максимум инициативы, самостоятельности»<sup>2</sup>.

В 20-е годы широко развернул свою педагогическую и научную деятельность *Станислав Теофилович Шацкий (1878—*

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Пед. соч., т. 3, с. 599—600.

<sup>2</sup> Крупская Н. К. Пед. соч., т. 3, с. 557.

1934). Им была создана Первая опытная станция по народному образованию, которая решала ряд важнейших практических и теоретических задач молодой советской педагогики. Особое внимание Шацкий уделял трудовому воспитанию детей, соединению обучения с трудом, с общественно полезной работой.

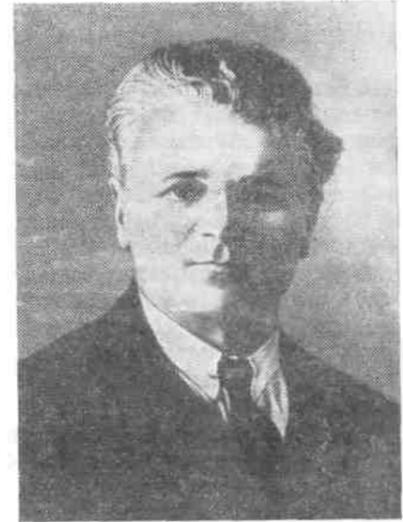
В первое десятилетие строительства трудовой школы советская дидактика добилась заметных успехов в этом направлении. Но в то же время было проявлено не критическое отношение к некоторым теориям западноевропейской и американской педагогики, отрицавшим классно-урочную систему учебных занятий, пренебрегавшим словесными методами обучения как якобы пассивно-догматическими, принижавшими роль учителя в обучении и воспитании («Дальтон-план», «метод проектов»).

Перед советской педагогической наукой, прокладывающей новые пути коммунистического воспитания, с первых дней остро встали теоретические вопросы организации школьных коллективов, детского движения и самоуправления.

Много внесла в разработку *проблем коллектива* Н. К. Крупская, которая неустанно подчеркивала, что без организации детских коллективов, включенных в окружающую жизнь и отражающих в своей реальной деятельности новые общественные отношения, нельзя успешно решать задачи коммунистического воспитания. Организовать радостную коллективную жизнь детей, полную содержания, полную творческой деятельности, — вот что должен сделать воспитатель, любящий и понимающий детей.

К числу важнейших проблем, которые решала советская педагогика в 20-х годах, относилась проблема *школьного самоуправления*. Новая школа создавалась при активном участии самих учащихся. Научно-педагогическая секция ГУСа опубликовала тезисы о школьном самоуправлении, в которых выяснялись социально-педагогическая сущность и роль школьного самоуправления, его организационные принципы и формы работы.

Повышение общественно-политической активности детей и подростков, их стремление принять посильное участие в строительстве новой жизни и школы побудили советскую педагогику помочь комсомолу выработать *принципы, систему и формы работы пионерской организации*.



Особенно много было сделано при этом Н. К. Крупской. Она дала марксистский анализ истоков, корней детского движения, раскрыла его сущность, принципиальное отличие между пионерской и скаутскими организациями. Задачу пионердвижения она видела в том, чтобы воспитать новых людей — коллективистов, умеющих сообща жить и работать, не отделяющих своего дела от дела общего, людей с ясной мыслью, горячим чувством, умелыми руками, с высокоразвитой внутренней дисциплиной.

Крупская всегда подчеркивала особый характер пионерской организации, предостерегала педагогов и вожатых от излишней опеки над ней, говорила о необходимости обеспечить в пионерском отряде каждому пионеру всестороннее развитие его способностей. В статье «Пионердвижение как педагогическая проблема» (1927) Н. К. Крупская раскрыла неразрывную связь школы и пионерской организации, показала их единство и различия. «...В то время как в школе, — писала она, — центр тяжести кладется на учебу, в пионердвижении этот центр переносится на воспитание. Обучение и воспитание тесно связаны друг с другом, дополняют одно другое, переплетаются одно с другим, но все же это две разные проблемы. В пионердвижении главная задача — задача воспитания»<sup>1</sup>.

Общественно-политическая активность учащихся старших классов развивалась и направлялась в первую очередь усилиями *комсомольских школьных организаций*. Ленинский комсомол всегда проявлял большой интерес к школе, к коммунистическому воспитанию подрастающих поколений. Особенно велика была его роль в строительстве советской школы на первых этапах ее развития. Комсомол был инициатором и помощником органов народного образования в создании таких типов школ, как ФЗУ, ШКМ, ФЗС. Он принимал самое деятельное участие в разработке учебных планов и программ этих школ. Комсомол был верным и боевым помощником партии в идейно-политическом воспитании юношей и девушек, в формировании у них высокой коммунистической сознательности. Советские педагоги занимались разработкой теоретических вопросов пионердвижения, организации, содержания и форм воспитательной работы комсомола среди старших школьников.

**Глава 32. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
В ПЕРИОД НАСТУПЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗМА ПО  
ВСЕМУ ФРОНТУ И УПРОЧЕНИЯ  
СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА 11931—1941)**

**Строительство социализма и развитие просвещения и школы.** 30-е годы являются важнейшим этапом строительства социализма в СССР. Коммунистическая партия, руководствуясь учением В. И. Ленина о построении социалистического общества,

К р у п с к а я Н. К. Пед. соч., т. 5, с. 204.

наметила грандиозный план реконструкции всего народного хозяйства и социалистической индустриализации страны. Быстрыми темпами осуществлялась коллективизация сельского хозяйства, что потребовало применения на колхозных полях крупной машинной техники и подготовки технически грамотных людей для села.

Наша страна из отсталой аграрной превращалась в *передовую индустриальную державу*. Успехи социалистического строительства в СССР сопровождались бурным развитием культурной революции, завоеваниями которой явились ликвидация неграмотности, осуществление всеобщего обязательного начального обучения, значительное повышение уровня учебно-воспитательной работы советской школы по усвоению учащимися основ наук и усовершенствованию методики коммунистического воспитания.

В истории советского общества 30-е годы ознаменовались историческими завоеваниями советского народа в политической, экономической и культурной областях. Эти всемирно-исторические достижения советского народа были закреплены в *Конституции СССР*, принятой *VIII Чрезвычайным съездом Советов* в 1936 году.

Коммунистическая партия и Советское правительство принимают ряд постановлений о школе, которые определили ход ее дальнейшего развития, направления в перестройке ее учебно-воспитательной работы, а также новые теоретические достижения советской педагогической науки.

По всему Советскому Союзу развернулась энергичная работа по введению *всеобщего обязательного начального обучения*. В этой работе большое участие приняли Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи, профсоюзы и вся советская общественность, руководимые Коммунистической партией. Были созданы городские, районные и сельские комитеты по введению всеобщего обучения. В союзных республиках эта работа возглавлялась республиканскими комитетами по введению всеобщего обучения.

Введение всеобщего обязательного обучения было осуществлено в кратчайшие исторические сроки, которых еще не знал мир.

Число учащихся в общеобразовательных школах, в 1929/30 учебном году равнявшееся 13,5 миллиона, выросло в 1934/35 году до 23,5 миллиона, а к концу 1939 года — до 32 миллионов. Особенно быстрым темпом велась работа по введению всеобщего обучения в союзных и автономных республиках.

Благодаря огромной заботе Коммунистической партии и Советского правительства и помощи Коммунистического Союза Молодежи, профсоюзов, колхозов, учительства и всей советской общественности всеобщее обязательное начальное обучение (а в промышленных городах и районах — в объеме школы-семилетки) к 1934 году было в основном введено. Проходивший в январе 1934 года *XVII съезд Коммунистической партии* в своем решении о втором пятилетнем плане поставил задачу: «завершение во втором пятилетии не только ликвидации неграмотности среди населения Союза, ликвидации малограмотности трудоспособного взрослого населения и проведения всеобщего обязательного начального обучения,

но и осуществления *всеобщего обязательного политехнического обучения* в объеме семилетки, в первую очередь в деревне, поскольку в городе эта задача была в основном уже разрешена на протяжении первой пятилетки...»<sup>1</sup>.

Бурно росло число учащихся V — VII и VIII — X классов. Так, число учащихся в V — VII классах в 1929/30 учебном году составляло 1,6 миллиона, а в 1938/39 учебном году — уже 8,8 миллиона. В V — VII классах сельских школ число учащихся за те же годы возросло в 10 раз: с 533 тысяч до 5576 тысяч.

**Постановления ЦК ВКП(б) об организации и содержании работы советской школы.** В организации и содержании учебно-воспитательной работы советской школы были весьма существенные недостатки, мешавшие ей выполнять свою важную роль в социалистическом строительстве.

В 1930 году Наркомпросом РСФСР были утверждены учебные программы, составленные на основе комплексов-проектов. Классно-урочная система и предметное построение программ объявлялись отжившей формой организации учебной работы, унаследованной от прошлого времени. Вносились прожектерские предложения заменить классы подвижными звеньями и бригадами. В 1931 году был составлен проект программ фабрично-заводской семилетки, также составленный на комплексно-проектной основе. Ежегодно сменяющие друг друга комплексно-проектные программы приводили к снижению уровня общего образования советских школьников.

В 1931 году ЦК ВКП(б) принял постановление «*О начальной и средней школе*» (опубликовано 5 сентября), в котором осудил методическое прожектерство и дал принципиальные указания о коренном изменении учебно-воспитательной работы школы.

В постановлении отмечались большие достижения советской школы (рост сети школ, изменение социального состава учащихся, принципиально иное содержание всей работы школы по сравнению с дореволюционным временем и др.). В то же время в постановлении указывалось, что школа далеко не отвечает требованиям, какие предъявляет к ней новый этап развернутого социалистического строительства. Коренной недостаток школы состоит в том, говорилось в постановлении, что она не дает достаточного объема систематических общеобразовательных знаний и неудовлетворительно готовит для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук.

ЦК ВКП(б) потребовал осуществить решительную перестройку учебно-воспитательной работы школы и указал, что *борьба за овладение основами наук является решающим звеном ее работы*. Было подчеркнуто, что политехническое обучение, как составная часть коммунистического воспитания, должно быть построено на

<sup>1</sup> КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК. М., Политиздат, 1971, т. 5, с. 147.

основе овладения общеобразовательными знаниями, знакомить учащихся в теории и на практике со всеми главными отраслями производства в тесной связи обучения с производительным трудом. Это ленинское указание имело важное значение, так как во многих школах занятия учащихся ручным трудом в школьных мастерских носили не политехнический, а ремесленный характер, не знакомили с основами индустриального производства и не были связаны с обучением учащихся основам наук, а попытки установить такую связь зачастую носили искусственный характер.

ЦК ВКП(б) предложил организовать научно-марксистскую разработку учебных программ, с тем чтобы они обеспечивали точно очерченный круг систематизированных знаний, построить *политехническое обучение* в тесной связи с прочным усвоением основ наук, улучшить методическое руководство школой и поднять роль советского учителя.

Вскоре после этого постановления были утверждены *новые учебные планы*, построенные на основе *предметного преподавания*, составлены и во втором полугодии 1931/32 учебного года введены в действие новые программы по основным учебным предметам. В новых учебных планах наибольшее число часов отводилось на русский и родной языки и математику. По русскому языку главное внимание обращалось на развитие устной и письменной речи, усвоение грамматики, на орфографическую грамотность учащихся. По другим учебным предметам (математике, естествознанию и пр.) знания учащихся также стали более систематическими. В учебной работе благодаря новым предметным программам был изжит излишний концентризм, устранена отрывочность сообщаемых учащимся знаний.

Предметные программы, введенные в действие с января 1932 года, были большим шагом вперед в определении содержания образования, но имели и серьезные недостатки.

В течение весны и лета 1932 года опыт преподавания по этим программам был тщательно изучен. В этом изучении приняли широкое участие учителя, отделы народного образования, научные работники педагогических институтов и др. Обобщив результаты этого изучения, ЦК ВКП(б) принял 25 августа 1932 года постановление *«Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»*.

В этом постановлении отмечалось, что новые программы стали лучше, однако они имеют значительные недостатки. Главнейшими недостатками являются перегрузка учебным материалом, вследствие чего ряд учебных предметов проходит поверхностно, без достаточного усвоения и закрепления знаний, недостаточность и даже отсутствие увязки между программами по отдельным предметам, особенно по математике, физике и химии, упрощенчество и наличие методологических и научных ошибок в некоторых программах, недостаточность историзма в программах по обществоведческим предметам.

ЦК ВКП(б) предложил Наркомпросу переработать учебные

программы к 1 января 1933 года, с тем чтобы обеспечить «действительно прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и пр.».

В постановлении содержались важные указания, относящиеся к организации и методам учебной работы.

Осуждая имевшие раньше место извращения в этих вопросах («лабораторно-бригадный метод», недооценка классно-урочной системы и пр.), ЦК ВКП(б) определил, что основной организационной формой учебной работы является *урок* с твердым составом учащихся и определенным расписанием; при обучении должны применяться систематическое изложение учителем учебного материала, самостоятельная работа учащихся над книгой и учебником, письменные и графические работы учащихся, лабораторные работы, демонстрация опытов и приборов, экскурсии. В постановлении содержались принципиальные указания о *системе учета знаний учащихся*. Осуждая такие приемы учета, как сдача заданий преподавателю целой группой учащихся, ЦК ВКП(б) рекомендовал проводить индивидуальный систематический учет их знаний. «Преподаватель должен в процессе учебной работы внимательно изучать каждого ученика... Считать необходимым установление в конце года проверочных испытаний для всех учащихся». В этом же постановлении обращалось внимание на необходимость улучшить воспитательную работу и повысить дисциплину учащихся.

Большое значение для улучшения воспитательной работы имело постановление ЦК ВКП(б) «*О работе пионерской организации*», принятое в апреле 1932 года в связи с десятилетием этой организации. «В центр внимания пионерорганизации, — отмечалось в постановлении, — поставить задачу выработки социалистического отношения к учебе, труду и общественно-практической работе как в своих пионерских рядах, так и среди детей». Для каждого пионера делом чести должно стать добросовестное, точное выполнение учебных заданий, общественно полезной работы и правил внутреннего распорядка школы. Было указано на необходимость повышения идейно-политического уровня пионеров. Комсомолу, наркомпросам, наркомздравам, профсоюзам и добровольным обществам было предложено шире развернуть среди детей военно-физкультурную работу и различные формы внешкольной работы. Постановление обращало внимание на ведущую роль школьной пионерской организации в деле коммунистического воспитания детей.

В результате этого постановления, проникнутого большой любовью и вниманием к детям, во всех республиках стали открываться и расширять свою работу Дворцы и Дома пионеров, детские туристские станции и базы, станции юных натуралистов и юных техников, клубы, кино и театры. Возникли первые детские железные дороги. Оживилась работа детских библиотек.

В феврале 1933 года было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «*Об учебниках для начальной и средней школы*».

Этим постановлением ЦК осудил стремление создать какой-то «динамичный» учебник, постоянно обновляющий свой материал. В школах имелись «рассыпные учебники», «журналы-учебники» (наподобие ежемесячных журналов), будто бы отражающие «сегодняшний день», «рабочие книги», перегруженные недоступными детям текстами исторических документов и отрывками из научных исследований крупных ученых. На местах получили довольно большое распространение «краевые учебники», большей частью неудовлетворительные в методическом отношении и создававшие большой разбой в содержании учебного материала.

ЦК ВКП(б) осудил такое отношение к учебникам и предложил создать новые, стабильные учебники, рассчитанные на использование их в течение ряда лет.

Во исполнение этой директивы Наркомпросом был составлен план издания учебников, привлечены к их составлению ученые, методисты различных специальностей, а также опытные учителя, которые составили в соответствии с новыми программами 1933 года учебники по всем предметам курса советской школы.

В 1933 году только в РСФСР было издано более 100 учебников по различным учебным предметам советской школы общим тиражом свыше 50 миллионов экземпляров. В последующие годы тиражи издаваемых учебников ежегодно увеличивались. Так, в 1936 году было издано 72 миллиона учебников.

В середине 30-х годов происходила серьезная перестройка исторического и географического образования.

15 мая 1934 года СНК СССР и ЦК ВКП(б) приняли два постановления: «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР».

Отметив имевшие место в советской школе недостатки в преподавании истории, СНК СССР и ЦК ВКП(б) рекомендовали сообщать учащимся исторические события в историко-хронологической последовательности, чтобы обеспечить усвоение детьми важнейших исторических фактов, знание видных исторических деятелей и важнейших хронологических дат. При преподавании истории должны быть использованы наглядные пособия (картины по курсу истории, географические карты) и отрывки из художественных литературных произведений. Вместе с тем учащимся должно даваться доступное им обобщение фактов в марксистском освещении, преподавание не должно быть только описательным.

В постановлении о преподавании географии осуждены отвлеченность и сухость учебного материала, перегрузка географическими названиями и статистико-экономическим материалом, рекомендовано усилить физико-географический материал, обратить особое внимание на умение ориентироваться по карте.

**Перестройка учебно-воспитательной работы советской школы.** Наркомпросы союзных республик, их органы на местах и советское учительство творчески совершенствовали учебно-

воспитательную работу школы соответственно новым требованиям развернутого социалистического строительства.

Для проведения занятий за каждым классом (они тогда назывались группами) была закреплена определенная классная комната. *Основной организационной формой учебных занятий стал урок*, который имел определенную цель, отличался законченностью. Большое место на уроках занимало систематическое изложение учителем учебного материала в форме рассказа, объяснения, беседы, а в старших классах — школьной лекции.

При обучении чтению в первом классе был отвергнут «метод целых слов», тормозивший усвоение учащимися орфографических навыков. Обучение чтению стало производиться аналитико-синтетическим звуковым методом, основы которого были разработаны и успешно проверены на практике в течение многих десятилетий лучшими методистами начального обучения. Большое внимание стало уделяться обучению учащихся правильной устной и письменной речи. Уже в первом и во втором классах учащиеся получали некоторые грамматические сведения, а с третьего класса начиналось систематическое изучение грамматики. От учащихся требовалось усвоение орфографических навыков, для чего были введены систематические письменные упражнения и диктанты.

В преподавание математики также были внесены большие изменения: школа сосредоточила свои усилия на систематическом, твердом и сознательном усвоении учащимися математических правил и формул. Лучшие учителя стремились прививать учащимся умение применять их при решении задач, понимание значения математических знаний в жизни, в технике. Были устранены элементы слитного преподавания «математики вообще» (без расчленения ее на отдельные математические учебные предметы: арифметику, геометрию, алгебру).

В преподавании естествознания устранялись как чисто описательное изложение материала, так и абстрактно-обобщающее изложение законов природы без показа фактов, а равно узкоутилитарный, узкоприкладной подход к изучению биологических, физических и химических явлений.

Была проведена перестройка преподавания истории и географии, покончено с недооценкой этих учебных предметов. Учащиеся стали усваивать конкретные факты истории в марксистском освещении. Изживались элементы социологизаторства, когда учащиеся, не зная фактов, заучивали готовые выводы и обобщения. В университетах и педагогических институтах были созданы исторические и географические факультеты, подготовлявшие научных работников и преподавателей истории и географии. Большая работа проводилась советскими историками по составлению новых учебников истории.

*Роль учителя в процессе обучения значительно возросла.* Для руководства воспитательной работой в каждой группе (классе) были учреждены должности групповодов (с 1934 года — классных руководителей),

Весной 1933 года во всех школах были *впервые* проведены *проверочные переводные испытания*, и с того года они вошли в распорядок школьной жизни. В отчетах уполномоченных наркомпросов, контролировавших проведение и результаты испытаний, с каждым годом отмечались все большие успехи школы в деле повышения знаний учащихся. В результате перестройки учебно-воспитательной работы повысился уровень общего образования советских школьников.

Но учебно-воспитательная работа школы стала принимать все более односторонний характер: не уделялось внимания трудовому воспитанию, не осуществлялись указания о тесной связи общего образования с политехническим. Более того, преподавание труда в школе было в 1937 году отменено, школьные мастерские оказались ликвидированными и накопленный опыт советской школы по трудовому воспитанию не использовался.

**Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».** Улучшению учебно-воспитательной работы советской школы препятствовали педологи, пытавшиеся присвоить себе монополию на изучение детей, на решение вопроса о приеме детей в школы, о профориентации и других важных проблемах школьной жизни. Вопреки постановлению ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года, в котором говорилось о необходимости внимательного изучения учащихся самими педагогами в процессе учебно-воспитательной работы, педологи, лишая учителя этой роли, стали применять искусственные, лженаучные способы обследования детей.

Вследствие порочности применявшихся приемов исследования педологи нередко зачисляли нормальных детей в категорию «отсталых», «дефективных», «трудных» и направляли их в специальные и вспомогательные школы, создавая у детей неверие в свои силы и способности.

В педагогических институтах педология изучалась в качестве особой дисциплины; в нескольких пединститутах существовали педологические факультеты, подготовлявшие специалистов-педологов. При Наркомпросах были созданы специальные отделы, направлявшие работу местных педологов.

ЦК ВКП(б) в постановлении от 4 июля 1936 года «*О педологических извращениях в системе Наркомпросов*» разоблачил педологию и вредную деятельность педологов, указав, что они базируются на лженаучных, антимарксистских положениях. К ним прежде всего относится главный «закон» педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Опираясь на этот глубоко реакционный «закон», находящийся в вопиющем противоречии с марксизмом, педологи принижали значение школы в деле воспитания в условиях социалистического общества.

Осудив педологические извращения, ЦК ВКП(б) в своем по-

становлении потребовал «восстановить полностью в правах педагогики и педагогов», указал на необходимость развития марксистской науки о детях. Постановление ЦК помогло педагогам установить марксистский взгляд на роль воспитания и обучения в развитии детей, осознать важное социальное значение своей работы в социалистическом строительстве.

Однако из этого постановления некоторыми педагогами были сделаны неправильные выводы, ведущие к отказу от изучения возрастных и индивидуальных особенностей детей вообще.

**Улучшение работы пионерских и комсомольских организаций.** Ленинский Коммунистический Союз Молодежи—активный помощник Коммунистической партии во всей ее деятельности по воспитанию и образованию молодого поколения. Проходивший в апреле 1936 года X съезд ВЛКСМ уделил вопросам воспитательной работы особенное внимание. В решении X съезда «О работе комсомола в начальной, неполной средней и средней школе» говорилось: «Поставить в центре деятельности комсомола в школе систематическую работу по организации учебы за овладение основами наук, за высокую успеваемость учащихся». Съезд указал также на необходимость борьбы за сознательную дисциплину. Воспитательная работа, говорилось в решении съезда, должна быть поставлена так, чтобы она способствовала повышению политического и культурного уровня учащихся, развивала бы их интерес к науке, технике и искусству.

После X съезда ВЛКСМ работа комсомола по коммунистическому воспитанию детей значительно оживилась. Комсомол принял большое участие в организации детских внешкольных учреждений, особенно Дворцов и Домов пионеров, детских парков и физкультурных учреждений (детских лыжных станций, катков и пр.).

X Пленум ЦК ВЛКСМ (декабрь 1939 года) был целиком посвящен деятельности комсомола по коммунистическому воспитанию молодежи. «Наша прямая обязанность,— говорилось в докладе на Пленуме,— в ближайшее время обеспечить коренной поворот всего комсомола к работе в школе». Пленум обсудил вопрос об уставе советской школы, о правилах поведения учащихся и укреплении дисциплины, о детской литературе и о проведении олимпиад детского творчества.

Усилилась работа комсомола по руководству пионерской организацией. Тысячи комсомольцев были посланы в качестве вожатых пионерских отрядов. Они значительно оживили работу пионерских отрядов в области коммунистического воспитания и организации досуга детей. Общее количество пионеров в СССР к 1941 году превысило 12 миллионов.

**Развитие школы в союзных республиках.** При введении всеобщего обязательного начального обучения пришлось преодолевать значительные трудности в союзных и автономных республиках, особенно в районах Востока и Севера. Процент грамот-

ности среди народов этих районов вследствие реакционной политики царизма был очень низок. Кадров национальной интеллигенции было мало. Муллы, шаманы противодействовали мероприятиям Советского правительства по просвещению народа, особенно вовлечению девочек в школу. Для организации обучения на родном языке надо было создавать учебники. Ряд народов (особенно народов Севера) не имел своей письменности. Однако все эти трудности были преодолены.

Коммунистическая партия, Советское правительство помогли народам, отставшим в культурном развитии, осуществить начальное (а в крупных городах семилетнее) обучение в те же сроки, что и у других народов. Темпы введения всеобщего начального обучения и развертывания сети семилетних и средних школ в этих республиках были в 1930—1934 годах в несколько раз выше, чем в РСФСР. С 1930/31 по 1933/34 учебный год число учащихся во всем СССР увеличилось на 74,2%, в Узбекской ССР — на 214%, в Таджикской даже на 381%. Народы, не имевшие раньше письменности, получили ее. На родных языках народов СССР были составлены буквари и другие школьные учебники. В 1928 году книги печатались на 70 языках народов СССР, а в 1934 — уже на 104 языках.

Большое значение для нерусской школы ряда народов имела замена латинского алфавита русским. Это еще более укрепило братский союз народов СССР и облегчило овладение грамотой лицам нерусских национальностей.

Число школ в союзных республиках с 1928 по 1938 год выросло в несколько раз, особенно в республиках Средней Азии, что видно из таблицы:

Республики	1927/28 учебный год	1937/38 учебный год
Узбекская	1966	4718
Казахская	3911	7832
Киргизская	515	1794
Таджикская	336	4224
Туркменская	508	1442

Процент грамотности населения в возрасте от 9 до 49 лет был, по переписи 1926 года, в РСФСР равен 56,6, а по переписи 1939 года — 87,4, в Туркменской, Узбекской и других республиках Средней Азии он повысился с 10—12 в 1926 году до 67—70 в 1939 году.

В 1938 году ЦК ВКП(б) принял по просьбе ряда республик постановление об обязательном преподавании русского языка в нерусских школах. Он стал преподаваться со второго полугодия второго класса с таким расчетом, чтобы к концу пребывания в начальной школе учащиеся вполне овладели устной и письменной речью на русском языке. В 1938 году развернулась усиленная ра-

бота по составлению и изданию букварей и книг на русском языке для различных народов СССР.

С каждым годом увеличивалась сеть педагогических учебных заведений, готовивших национальные кадры учителей.

Советский учитель. Коммунистическая партия и Советское правительство проявляли большую заботу об учителе и его подготовке.

С введением всеобщего обязательного начального обучения сильно возросла сеть *педагогических техникумов* (переименованных позже в педагогические училища), подготовляющих учителей начальных школ.

В связи с ростом сети семилетних и средних школ в 1933 году были учреждены двухгодичные *учительские институты* для подготовки учителей V—VII классов.

Так как темпы введения всеобщего обязательного начального обучения превышали темпы выпуска учителей, окончивших педагогические техникумы, начиная с 1931 года было открыто несколько тысяч краткосрочных курсов для подготовки учителей начальных школ.

Большой размах получило заочное педагогическое образование, организованное для учителей, работающих в школах, — заочные отделения педтехникумов, учительских и педагогических институтов.

Повышением квалификации учителей занимались *институты усовершенствования учителей*, созданные во всех областных центрах.

В результате принятых энергичных мер по подготовке учителей число их за 10 лет (1930—1940) увеличилось в СССР более чем в два с половиной раза: в 1930 году было 481 286 учителей, а в 1939/40 учебном году — 1 238 000.

Выросло не только число учителей, но и повысились их политическая сознательность, активность, культурный уровень и педагогическое мастерство. В постановлении ЦИК и СНК СССР от 10 апреля 1936 года «*О персональных званиях для учителей начальных и средних школ*» говорилось: «Советское учительство выросло в мощную культурную силу, выделив из своих рядов учителей, хорошо владеющих педагогическим мастерством и показывающих образцы в деле обучения и ленинского воспитания подрастающего поколения».

Учителя не только вели учебно-воспитательную работу в школе, но и осуществляли большую общественную деятельность по вовлечению крестьян в колхозы, по выборам в Советы депутатов трудящихся и т. п.

Своей большой педагогической и общественной работой, преданностью строительству социализма советские учителя заслужили большое уважение и высокую оценку со стороны Коммунистической партии, Советского правительства и всей советской общественности, достойно отметивших заслуги учительства.

В постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) было указано на необходимость повышения значения и авторитета учителя. В ряде последующих постановлений — «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932), «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936)—ЦК ВКП(б) снова указал на необходимость повышения авторитета учителя и отметил, что *учитель является центральной фигурой учебного процесса в школе.*

8 апреля 1935 года было принято постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О повышении зарплаты учителям и другим школьным работникам», по которому разным категориям учителей заработная плата была увеличена в полтора-два раза.

Согласно постановлению от 10 апреля 1936 года звание учителя начальной школы присваивается окончившим среднее педагогическое учебное заведение и признанным пригодными к педагогической работе; звание учителя средней школы — окончившим педагогический институт или университет и признанным пригодными для педагогической работы. Окончившие учительский институт получали звание учителя средней школы с правом преподавания в первых семи классах, при условии признания их пригодными к педагогической работе.

В том же 1936 году была проведена аттестация учителей — присвоение им особыми аттестационными комиссиями персональных пожизненных званий учителя начальной или средней школы в зависимости от полученного образования и пригодности к педагогической работе. Повышение заработной платы и аттестация побуждали учителей поднимать свою квалификацию, улучшать качество преподавания и способствовали устранению из состава учителей лиц, непригодных к преподаванию.

На VIII Чрезвычайном съезде Советов СССР, принявшем Конституцию СССР, среди делегатов было 27 учителей. Тысячи учителей избирались депутатами сельских, районных, городских, областных Советов депутатов трудящихся, Верховных Советов союзных и автономных республик, Верховного Совета СССР. В 1939 году 4331 учитель был награжден орденами и медалями. В 1940 году было установлено почетное звание заслуженного учителя школы. Воодушевленные заботой Коммунистической партии и Советского правительства, учителя повышали свое педагогическое мастерство, улучшали учебно-воспитательную работу; значительно увеличилось число учителей, не имеющих неуспевающих учеников.

Заслуженной известностью пользовались учитель Чебаковской семилетней школы Ярославской области Н. М. Головин, избранный позже в члены-корреспонденты Академии педагогических наук, учительница Добрянской средней школы Пермской области А.М.Дерябина и многие другие учителя. Некоторые из них (А.И.Есипова-Воскресенская, П. А. Ларичев, тоже ставшие членами-корреспондентами АПН) были авторами хороших учебников и учебных пособий для учащихся.

**Значение решений XVIII съезда Коммунистической партии для развития советской школы.** XVIII съезд ВКП(б), собравшийся в марте 1939 года, в своих решениях подытожил громадные достижения СССР во всех областях строительства социализма и определил задачи и пути дальнейшей работы по завершению строительства социалистического общества и постепенному переходу к коммунизму. На этом съезде особо было подчеркнуто значение коммунистического воспитания для развития советского общества. В своих решениях XVIII съезд указал, что в период завершения строительства социалистического общества и постепенного перехода от социализма к коммунизму «решающее значение приобретает дело коммунистического воспитания трудящихся, преодоление пережитков капитализма в сознании людей — строителей коммунизма».

За годы второй пятилетки в СССР проведена настоящая культурная революция, осуществлено всеобщее обязательное первоначальное образование на языках национальностей СССР, произошел значительный рост числа школ и учащихся, рост числа выпускаемых высшими школами специалистов, подготовлена новая, советская интеллигенция.

Принятый на XVIII съезде третий пятилетний план развития народного хозяйства в СССР (1938—1942) наметил грандиозную программу культурного строительства. Съезд вынес решение *перейти к осуществлению среднего образования в городе и завершить всеобщее семилетнее обучение в сельских местностях и национальных республиках*. Число учащихся к концу третьей пятилетки было запланировано в 40 миллионов, в то время как в дореволюционной России было около 8 миллионов учащихся.

На съезде указывалось, что выпускники средней школы должны будут пойти не только в вузы, но и на производство, поэтому необходимо, чтобы они получали в школе практическую подготовку к работе в сфере народного хозяйства.

Съезд принял резолюцию, которой была поставлена задача «поднятия культурно-технического уровня рабочего класса СССР до уровня работников инженерно-технического труда».

Решения XVIII съезда партии требовали от школы решительного улучшения качества всей ее работы. Советские учителя добились значительных успехов в усвоении учащимися основ наук. Успеваемость школьников значительно повысилась, процент второгодников снизился, хотя требовательность учителей возросла. Наркомпросом РСФСР были выработаны нормы оценки успеваемости учащихся по русскому языку и математике; большое внимание уделялось повышению грамотности школьников.

Однако в работе школы имелись и существенные недостатки: меньше, чем в предшествующий период, уделялось внимания общественно полезной работе учащихся; зачастую применялись словесно-книжные методы обучения; знания учащихся не всегда были тесно связаны с жизнью; самостоятельной работе учащихся **не** везде придавалось должное значение.

Развитие педагогической науки. Победа социализма в СССР создала благоприятные условия для дальнейшего развития советской педагогической науки. Сформировались научные кадры, овладевшие теорией и методом марксизма-ленинизма. Развитие советской педагогики в 30-е годы характеризуется подъемом научно-исследовательской работы во всех ее отраслях. Деятели педагогической науки стали глубже изучать и обобщать передовой опыт школ.

Решения XVI, XVII и XVIII партийных съездов и постановления ЦК ВКП(б) и Советского правительства в 30-х годах о школе способствовали улучшению ее работы и стимулировали оживление теоретической работы по педагогическим наукам.

Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) устранило серьезное препятствие, мешавшее дальнейшему развитию педагогики, оно нацелило педагогов и психологов на борьбу с реакционными буржуазными педагогическими и психологическими теориями и воззрениями.

В это время перед советской педагогической наукой встали как самые актуальные задачи изучение и теоретическое обобщение опыта лучших школ и учителей, вооружение учительства и родителей педагогическими знаниями, обеспечивающими повышение уровня коммунистического воспитания детей и молодежи.

Показателем роста советской педагогической науки явилось издание новых учебников и пособий по педагогике.

В 1932 году вышел учебник по педагогике для педтехникумов (под редакцией А. Африканова и П. Груздева); в 1934 году вышли учебники М. М. Пистрака для педагогических институтов и учебник П. Н. Шимбирева для педагогических училищ; в 1939 году — учебное пособие «Педагогика» под редакцией И. А. Каирова—для педагогических институтов; в 1940 году — учебное пособие «Педагогика» под редакцией П. Н. Груздева для педагогических институтов, учебник педагогики Б. П. Есипова и Н. К- Гончарова для педагогических училищ.

Большую роль в развитии педагогической науки стал играть теоретический журнал «*Советская педагогика*», издающийся с 1937 года.

Центральное место в новых учебных пособиях по педагогике отводилось вопросам воспитания и обучения детей школьного возраста. Большое внимание уделялось воспитанию советского патриотизма и пролетарского интернационализма, сознательной дисциплины, дружбы, товарищества, вопросам сплочения и воспитания детского коллектива, содержанию и формам комсомольской и пионерской организаций.

В 30-е годы расширяются научные исследования по вопросам дидактики и теории воспитания. Проблемы дидактики рассматривались в свете марксистско-ленинской теории познания. Освещались дидактические принципы, методы и организационные формы учебной работы, используемые в советской школе, выяснялось

существенное отличие их от дидактических принципов, методов и форм обучения, принятых в буржуазной школе.

Важное значение для разработки дидактических проблем имели центральные и местные *научно-практические конференции*, на которых обсуждались научные доклады и обобщался опыт работы передовых учителей. Эти конференции посвящались главным образом обсуждению проблем идейности преподавания, формирования в процессе обучения научного мировоззрения учащихся и воспитания у них коммунистической морали.

Всесоюзное совещание по педагогическим наукам, созванное в Москве весной 1941 года, подытожило достижения советской педагогической науки за предыдущие годы, отметило в то же время, что теоретическая разработка советской педагогики все еще отстает от требований социалистического строительства.

Серьезному пересмотру в этот период подверглись важные вопросы *теории обучения*: воспитание активного мышления учащихся во всех звеньях учебного процесса, связь теории с практикой в обучении, учет возрастных особенностей учащихся и индивидуальный подход к ним, дидактические требования к уроку и др.

Значительный шаг сделала педагогика и в области теории воспитания. Особую роль здесь сыграли работы Н. К. Крупской, которая большое внимание уделяла вопросам воспитательной работы школы, воспитанию коллективизма, организации детского коллектива, пионердвижению и ряду других.

Большую работу в области воспитания проводил А. С. Макаренко. В начале 30-х годов выходит «Педагогическая поэма», в которой Макаренко в яркой форме, в художественных образах отобразил свой интересный и удачный опыт по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей в детских колониях. Во второй половине 30-х годов Макаренко теоретически обобщил свой опыт и свои воззрения по вопросам коммунистического воспитания. Он часто выступал с лекциями для родителей, учителей, руководящих работников народного образования.

В предвоенные годы значительно продвинулась разработка проблем *частных методик*. Решения ЦК ВКП(б) о школе, принятые в 1931—1936 годах, создали для этого благоприятные условия. Установился правильный взгляд на роль частных методик в системе педагогических знаний, в улучшении школьной работы. Были созданы монографии, подготовлены или усовершенствованы учебники и учебные пособия по методикам преподавания, в числе которых работы В. А. Добромыслова, С. Е. Крючкова — по русскому языку; Н. К. Дмитриева, В. М. Чистякова — по русскому языку и родным языкам в нерусской школе; А. С. Пчелко, Е. С. Березанской, Н. Н. Никитина — по математике; Б. В. Все-святского, А. А. Яхонтова — по естествознанию; А. И. Стражева и В. Н. Вернадского — по истории; Д. Д. Галанина, П. А. Знаменского — по физике и другие.

Постановления ЦК ВКП(б) о средней школе (1931—1932) серьезно поставили вопрос об издании *методических журналов*.

В 1933 году начинает издаваться журнал «Начальная школа», в 1934 году — «География в школе», «Иностранный язык в средней школе», «История в школе», «Математика в школе», «Русский язык и литература в школе». В дальнейшем стали выходить журналы по другим учебным предметам средней школы.

### **Глава 33. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Н. К. КРУПСКОЙ**

**Жизнь и педагогическая деятельность Н. К. Крупской.** Огромный вклад в строительство советской школы и в разработку советской педагогической теории внесла Надежда Константиновна Крупская (1869—1939)—жена, друг и соратник В. И. Ленина, выдающийся деятель Коммунистической партии, организатор советского просвещения, крупнейший педагог-марксист. В практической деятельности и в педагогических трудах Н. К. Крупской воплощена ленинская программа воспитания нового человека — активного строителя социализма и коммунизма.

Н. К. Крупская родилась в Петербурге в 1869 году в революционно-демократической семье. Ее отец Константин Игнатьевич Крупский был человеком передовых взглядов. Он служил подпоручиком в частях царской армии, расположенных в Польше, и во время польского восстания 1863 года оказывал помощь повстанцам. За свои антиправительственные взгляды и действия он был признан неблагонадежным и уволен со службы, сначала с военной, а затем и с гражданской.

Интерес к педагогической деятельности возник у Н. К. Крупской еще в семье, под влиянием собиравшихся у отца народовольцев, осуществлявших «хождение в народ». Развитию этого интереса в дальнейшем способствовали прогрессивно настроенные учителя гимназии. В гимназии она осознала, что в педагогической работе ее призвание и что учительницей она будет полезной своему народу. Однако после окончания гимназии Крупская, как дочь политически неблагонадежного человека, не могла получить место работы педагога.

В 1889 году Н. К. Крупская поступила на историко-филологическое отделение Высших женских курсов (Бестужевских) в Петербурге. Тогда же она сблизилась с кружком революционно настроенных студентов. В этом марксистском кружке она впервые услышала о деятельности Интернационала и познакомилась с появившимися в России произведениями К. Маркса и Ф. Энгельса.

Марксизм становится путеводной звездой в жизни Н. К. Крупской: «Марксизм дал мне величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было».

Для того чтобы всецело отдаться изучению марксизма и революционной работе, Н. К. Крупская ушла с курсов и стала заниматься революционной пропагандой среди рабочих столицы.



С осени 1891 года она поступила учительницей в вечерне-воскресную школу в с. Смоленском на Шлиссельбургском тракте (на окраине Петербурга), где вела активную политическую и педагогическую деятельность среди рабочих вплоть до 1896 года, когда была арестована. Осенью 1893 года в Петербург приехал В. И. Ленин. В феврале 1894 года на совещании питерских марксистов Надежда Константиновна встретила с Владимиром Ильичем Лениным. «Мы встретились с Ильичем уже как сложившиеся революционные марксисты, и это наложило печать на нашу местную жизнь и работу», — вспоминала Н. К. Крупская.

Осенью 1894 года Крупская организовала кружок из рабочих — учеников школы, с которыми вел занятия Владимир Ильич. В другие кружки, где В. И. Ленин вел пропаганду марксизма, входили и некоторые ученики Крупской.

В 1895 году марксистские кружки Петербурга объединились в единую политическую организацию «Союз борьбы за освобождение рабочего класса», в работе которого Н. К. Крупская принимала активное участие. В декабре 1895 года В. И. Ленин и другие руководители «Союза борьбы» были арестованы и заключены в тюрьму, а через год была арестована и Надежда Константиновна. В конце 1897 года Н. К. Крупская с трудом добилась разрешения отбывать ссылку в селе Шушенском, куда уже был выслан Владимир Ильич Ленин. В годы ссылки Н. К. Крупская была ближайшим помощником В. И. Ленина в его огромной теоретической деятельности.

В 1899 году Н. К. Крупская написала свою первую книгу — «Женщина-работница», в которой с исключительной яркостью раскрыла ужасающие условия жизни трудящихся женщин в России и с марксистских позиций осветила вопросы воспитания пролетарских детей. Это была первая марксистская книга о положении трудящихся женщин в России.

После окончания срока своей ссылки Н. К. Крупская выехала за границу, где в это время уже жил Владимир Ильич, и приняла активнейшее участие в работе по созданию Коммунистической партии и подготовке будущей революции.

Возвратившись вместе с В. И. Лениным в 1905 году в Россию, Надежда Константиновна по поручению Центрального Комитета большевистской партии вела огромную партийную работу, которую

продолжала затем за границей, куда вновь эмигрировала вместе с В.И. Лениным в 1907 году.

В то же время Н. К. Крупская трудилась и над решением педагогических проблем, обстоятельно изучала большую зарубежную и русскую педагогическую литературу, посещала школы, получала обширную информацию о положении народного образования в России.

Выступая в печати по вопросам образования и воспитания, Надежда Константиновна раскрыла сословно-классовую сущность школы царской России, буржуазно-помещичью идеологическую направленность воспитания в ней и наметила пути развития новой школы, школы, которую следует создать после победы пролетарской революции.

К этому времени относится ряд статей Н. К. Крупской, опубликованных в журнале «Свободное воспитание», издававшемся в России: «Следует ли обучать мальчиков «бабьему делу»?», «К вопросу о свободной школе», «Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа».

Революционное движение в России, руководимое большевистской партией, ширилось и крепло, в стране назревала революция. «Надо было готовиться к моменту, — писала Н. К. Крупская, — когда власть перейдет в руки рабочего класса, надо было готовить фронт просвещения. Работа эта стала неотложной: когда разразилась война, надо было браться за работу вплотную».

В этих условиях по совету Ленина Надежда Константиновна решила написать обобщающую работу, которая показала бы развитие демократических педагогических идей и вскрыла эксплуататорский характер современной буржуазной школы. В 1915 году ею была написана книга, вышедшая в 1917 году под названием *«Народное образование и демократия»*.

Владимир Ильич, посылая рукопись этой книги А. М. Горькому, высоко оценил ее значение. Это была первая марксистская книга, в которой дана история идей трудового воспитания, изложено учение Маркса и Энгельса о политехническом образовании, дано критическое освещение состояния школы и педагогики в капиталистических странах.

Как эта, так и ряд других работ Н. К. Крупской, написанных до Великого Октября, имели большое значение для выработки основ новой, социалистической педагогики.

Возвратившись вместе с В. И. Лениным после Февральской революции 1917 года в Россию, Н. К. Крупская по указанию партии принимает активное участие в организации народного образования в Выборгском районе Петрограда, помещает ряд статей по вопросам народного просвещения в большевистской прессе.

В дни Великого Октября Н. К. Крупская работала в штабе революции — Смольном и в Выборгском комитете партии.

После победы Советской власти Надежда Константиновна стала членом коллегии Наркомпроса, а с 1929 года — заместителем наркома просвещения РСФСР. Она заведовала внешкольным от-

делом Наркомпроса, а в 1920 году, когда был организован Главный политико-просветительный комитет (Главполитпросвет)—орган, руководивший всей политико-просветительной работой в стране, Надежда Константиновна была поставлена во главе этого комитета. В то же время (с 1921 года) она возглавляла научно-педагогическую секцию Государственного ученого совета (ГУСа), принимала непосредственное участие в разработке учебных планов, программ и ряда важнейших педагогических документов. Значительна роль Надежды Константиновны в деле строительства советской школы. Она руководила рядом педагогических журналов, писала статьи и книги по педагогическим проблемам, читала лекции в Академии коммунистического воспитания, поддерживала теснейшую связь с учителями и учащимися, вела большую переписку с работниками просвещения, комсомольцами и пионерами.

Н. К. Крупская продолжала углубленно разрабатывать педагогическую теорию. Она широко освещала в своих трудах важнейшие проблемы коммунистического воспитания, политехнического обучения, дидактики, последовательно боролась за реализацию марксистско-ленинского учения о воспитании и образовании.

Н. К. Крупская была членом ЦК Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков), депутатом и членом Президиума Верховного Совета СССР, почетным академиком, доктором педагогических наук. Вся ее жизнь была отдана борьбе за дело партии, за счастье трудящихся, за коммунизм.

#### **Н. К. Крупская о воспитании нового человека.**

В своих статьях и выступлениях Н. К. Крупская отстаивала и пропагандировала программу борьбы за новую, социалистическую школу, которую выдвинула партия, разъясняла в них ленинские принципы связи школы с политикой, единства трудовой школы, ее светскости, разрабатывала вопросы патриотического и интернационального воспитания. Она четко сформулировала коренное отличие социалистической советской школы от буржуазной. В статье «*К вопросу о целях школы*» (1923) она писала: «Цели буржуазного государства ведут к подавлению личности громадного большинства детей, к затемнению их сознания, эти цели идут вразрез с интересами молодого поколения; цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения. В этом разница между целями буржуазии и целями пролетариата».

Н. К. Крупская указывала, что воспитание подрастающего поколения играет большую роль в деле строительства социализма. По ее словам, «необходимой предпосылкой социализма является человек, способный осуществить социализм».

Надежда Константиновна подчеркивала, что лишь школа, тесно связанная с окружающей жизнью, с интересами ребенка, открывающая ему различные сферы применения своих сил, создает условия для развития человеческой личности.

В советской школе воспитание коллективиста должно быть соединено с воспитанием всесторонне развитого, внутренне дисциплинированного человека, способного глубоко чувствовать, ясно мыслить, организованно действовать.

Н. К. Крупская о воспитании коммунистической морали. Надежда Константиновна много занималась разработкой проблемы коммунистической морали. Для советской школы и педагогики, говорила она, ведущим является воспитание у советских детей коммунистического мировоззрения, большевистской целеустремленности и высоких моральных качеств.

Для того чтобы правильно разрешить вопрос, каково должно быть коммунистическое воспитание, надо прежде всего, по словам Н.К.Крупской, дать себе отчет в том, что за человек должен быть коммунист, что он должен знать, к чему стремиться, как поступать. Во главу угла должно быть поставлено воспитание у наших детей коммунистической морали, горячей любви к Родине, умения бороться за торжество коммунизма. Мы обязаны так воспитать учащегося, чтобы он научился понимать, «в каком направлении идет перестройка всего общественного строя».

В ряде своих произведений Крупская подробно останавливалась на воспитании коммунистического отношения к общественной собственности, к *труду*. Большой интерес в этом отношении представляет письмо Надежды Константиновны пионерам „*Мое*» и «*наше*»" (1932).

Особое внимание она уделяла воспитанию коллективизма, считая одной из важнейших задач советской школы привитие учащимся *навыков общественника-коллективиста*. Школа, пионерская организация и комсомол имеют общие цели по воспитанию у подрастающего поколения коммунистической морали, по развитию у него коллективизма. В первую очередь надо наладить коллективную работу детей, которая дает им возможность сознавать себя частью целого, частью коллектива. Надо помочь ребенку, разъяснила Крупская, осознать свои мысли и чувства, сделать это познание самого себя средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом, для того чтобы расти вместе с другими и идти сообща к новой, счастливой, интересной и полноценной жизни.

При этом условии индивидуальные черты члена коллектива не только не будут стираться, а, напротив, будут развиваться в интересах всего коллектива. Надежда Константиновна дает советы учителю, как следует работать в классе, чтобы сплотить коллектив, чтобы воспитать лучшие черты советского человека.

Крупская всегда подчеркивала, что необходимо в Советской стране уметь воспитать настоящего *интернационалиста*, любящего свой народ и трудящихся всех стран мира. Она всячески поддерживала инициативу детей разных национальностей, помогала им дружить друг с другом. Она рекомендовала школам и пионерским организациям устанавливать связи с пролетарскими детьми за рубежом, укреплять интернациональную дружбу.

Крупская постоянно учила, что воспитанник советской школы в результате овладения основами наук должен быть *материалистом-атеистом*, хорошо понимать истинный характер религии и уметь разоблачать антинаучные положения, бороться с предрассудками. Огромную роль в деле освобождения от религиозных взглядов и суеверий, говорила она, играют науки о природе и обществе, художественная литература, правильно поставленное эстетическое воспитание, хорошие фильмы, различные внешкольные мероприятия.

Надежда Константиновна придавала большое значение *эстетическому воспитанию* в формировании личности ребенка, разъясняла, что искусство организует детей, служит средством более тесного их сближения с коллективом. Она хотела, чтобы искусство стало составной частью жизни, чтобы дети знали искусство других народов. Отмечая, что в школах «эстетическое воспитание у нас часто заброшено», она настаивала на том, чтобы пение и рисование преподавались в каждой школе.

**Н. К. Крупская о содержании образования.** Крупская считала, что *задачам коммунистического воспитания должно быть подчинено преподавание каждого предмета и все содержание учебно-воспитательной работы в школе*. «Надо дать марксистское понятие окружающего, не говоря никаких больших слов», надо «создать программу, в которой может быть и не употреблялось бы слово *марксизм*, но которая, по существу дела, показывала бы связь явлений в настоящем виде». Надежда Константиновна особенно настойчиво подчеркивала при этом, что недопустимо упрощенчество при сообщении детям основных положений марксизма. Свои знания советские школьники должны связать с практикой социалистического строительства, коммунистическое мировоззрение должно определять их поступки и поведение.

Надежда Константиновна Крупская уделяла огромное внимание вопросам обучения в советской школе. Для того чтобы успешно осуществлять воспитание коммунистического мировоззрения у детей, учителям необходимы глубокие знания, нужно, чтобы каждый преподаватель в своей деятельности руководствовался материалистической диалектикой. Каждый учебный предмет должен изучаться в школе в связи с другими предметами и с конкретной жизнью. Без этого наша учеба, говорила она, не даст учащимся материалистического мировоззрения, не даст им умения осмыслить окружающую жизнь, не научит логически думать, применять знания в жизни. Считая, что знания, приобретаемые учащимися, должны носить действенный характер, Надежда Константиновна писала: «Надо взять из науки все, что в ней есть важного и существенного, жизненного, взять и немедленно применить к жизни, пустить в оборот».

В первые годы строительства советской школы, когда в научно-педагогической секции ГУСа решался вопрос о новом содержании и характере школьных программ, Н. К. Крупская считала, что комплексная система обучения поможет установлению диалектиче-

ской связи между отдельными учебными предметами. Впоследствии, признав ошибочность комплексного построения программы, она с присущей коммунисту самокритичностью указала, что комплексные программы привели к установлению «каких-то ужасно искусственных, противоестественных связей». Она объяснила эту ошибку недостаточной марксистской подготовленностью деятелей Наркомпроса.

Приветствуя постановление ЦК партии «О начальной и средней школе» (1931) и другие постановления ЦК о школе, Крупская призвала советское учительство последовательно и энергично бороться за успешную их реализацию. Каждая отрасль науки, подчеркивала она, должна быть поставлена на службу социалистическому строительству. Именно с этой точки зрения каждый учитель должен подходить к преподаванию своей дисциплины. Он должен уметь вскрывать перед учащимися связь между теорией и практикой. Только такой подход дает возможность установить диалектическую связь между отдельными предметами, подчинить их общей цели.

Крупская считала, что необходимо диалектически подходить и к самой методике. Методика, писала она, органически связана с теми целями, которые стоят перед школой. Если цель школы — воспитать послушных рабов капитала, то и методика будет соответствующей, и наука будет использована для этих задач. Наоборот, если цель школы — воспитать сознательных строителей социализма, то и методика будет совсем другая, и все достижения науки будут использованы для этой высокой цели.

Ряд статей Крупской по вопросам преподавания отдельных учебных предметов в школе (истории, географии, математики, естествознания, литературы и др.) и сейчас имеет большое теоретическое и практическое значение. В них содержатся конкретные советы и указания, как следует вести занятия по отдельным предметам, добиваясь максимальной активности и сознательности учащихся.

**Н. К. Крупская о политехническом образовании и трудовом воспитании.** Надежда Константиновна считала, что, воспитывая советского гражданина, мы никогда не должны забывать, что живем в республике труда, мы не можем выпускать в жизнь из наших школ белоручек, мы не должны недоучитывать воспитывающей роли труда. Она справедливо требовала, чтобы дети с юных лет прониклись уважением к физическому труду. Стране социализма, говорила она, барчат не надо. Нужны умелые руки в быту и на всякой работе.

Надежда Константиновна *тесно связывала вопросы трудового воспитания с политехническим обучением.* Тщательно изучая произведения основоположников марксизма, руководствуясь программой, принятой VIII съездом партии, Крупская стремилась разработать применительно к конкретным историческим условиям основные положения осуществления политехнизма в советской шко-

ле. Она справедливо указывала, что политехнизация школы должна осуществляться на основе общего образования, подчеркивала, что В.И. Ленин заботился не о подготовке «рабочей силы» только, а о воспитании сознательных строителей нового общества.

Реконструкция всего народного хозяйства, писала Крупская, пробуждает в массах, в том числе и в детях, интерес к технике, а это создает благоприятные условия для политехнического обучения. Необходимо, чтобы этот интерес поддерживался с самого раннего возраста. «Надо увлечь учащихся романтикой современной техники». Было бы ошибочно думать, что содержание политехнического образования сводится лишь к приобретению известной суммы навыков, или многоремесленности, или только к изучению современных, притом наивысших, форм техники. Политехнизм — это целая система, в основе которой лежит изучение техники в ее различных формах. Сюда входит и изучение живой природы и технологии материалов, и изучение орудий производства, их механизмов, изучение энергетики, изучение географической основы экономических отношений, влияние способов добывания и обработки на общественные формы труда и влияние последних на весь общественный уклад. «Политехнизм,— подчеркивала Н. К. Крупская,— не есть какой-то особый предмет преподавания, он должен пропитывать собою все дисциплины, отразиться на подборе материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении». Необходима взаимная связь этих дисциплин и связь их с практической деятельностью и особенно с обучением труду.

Большую роль Н. К. Крупская отводила *производительному труду учащихся*. Она указывала, что работа в школьных мастерских для V—VII классов должна быть педагогически продумана с точки зрения политехнизации, не следует допускать ремесленничества; учащихся VIII—X классов необходимо включать в труд промышленных предприятий, колхозов и совхозов. Это даст им представление о современной технике, расширит политехнический кругозор, будет способствовать воспитанию коммунистического отношения к труду.

Надежда Константиновна была очень встревожена тем, что во второй половине 30-х годов внимание к вопросам политехнизации школы было ослаблено, проявилась большая недооценка политехнизма в обучении. Она обращалась в ЦК ВКП(б) об этом неблагоприятно; подчеркивая огромную роль, которую призвано сыграть политехническое обучение в стране строящегося социализма, Н.К.Крупская предлагала немедленно приступить к осуществлению целого ряда мероприятий, обеспечивающих должную постановку в школах трудового и политехнического обучения.

**Н. К. Крупская о советском учителе.** Руководствуясь указаниями Коммунистической партии и В. И. Ленина об учителе, Н. К. Крупская писала, что профессия учителя у нас не только почетна, но это одна из «наиболее захватывающих» профессий. Хотя Крупская, занятая большой государственной работой, не мог-

ла продолжать свою практическую педагогическую деятельность, она сохранила до конца своих дней огромный интерес к школе и учительству. Надежда Константиновна уделяла исключительное внимание подготовке советского учительства, его идейному воспитанию. В своих работах она отмечала особую *роль сельского учителя как проводника политики партии в деревне*. Она принимала самое деятельное участие в той борьбе, которая велась в первые годы Советской власти за привлечение учительства к участию в строительстве советской школы, поддерживала теснейшую связь с учительством всю свою жизнь, оказывала учителям всяческое содействие, заботясь об их подготовке и материальном благополучии. Имея постоянно в виду великие цели, поставленные перед советской школой Коммунистической партией, Надежда Константиновна призывала учителей и учащихся неустанно работать над собой, по-настоящему учиться марксизму-ленинизму и идти путем, указанным Лениным.

Н. К. Крупская о пионерском движении. С первых дней создания пионерской организации Крупская принимала в ее жизни деятельное участие. Она всячески помогала борьбе с буржуазным детским движением (бойскаутизмом), имевшим известное распространение среди молодежи в первые годы революции, и стремилась связать деятельность новой, пролетарской организации со школой.

Детское коммунистическое движение, писала Н. К. Крупская еще в 1922 году, поможет «воспитать детей не пассивными созерцателями строительства социализма, а активными его строителями». Она считала, что пионерская организация должна быть школой коллективизма, школой общей деятельности на благо социалистической Родины.

В статье «*Школа и пионердвижение*» (1924) она выясняла сложные вопросы взаимоотношения школы и пионердвижения. Немыслимо, писала Крупская, пионердвижение без школы, не может активный советский школьник не быть пионером.

Крупская доказывала, что *основной задачей пионерорганизации является борьба за знания* (в то время главное внимание уделялось общественной активности). «В борьбе за знания,— писала она, — пионеры должны играть крупную роль и должны играть эту роль именно как организация. Они должны быть заражены энтузиазмом по овладению знаниями, и надо, чтобы они не замыкались в себе, а старались всех ребят втянуть в это дело и стать во главе всего детского движения за учебу».

Много внимания Н. К. Крупская уделяла *методике работы пионерских отрядов*. Она считала, что пионеры должны быть застрельщиками в общественно полезной работе школы, и дала ряд советов по ее развертыванию. Она подчеркивала, что дети должны быть поголовно втянуты в общественно полезную работу, которая, конечно, должна соответствовать возрасту детей и их интересам.

Она решительно выступала против скучных, трафаретных форм

пионерской работы, добиваясь, чтобы она была идейно насыщенной, красочной, удовлетворяющей многообразные детские интересы. «Поменьше барабанного боя и побольше углубленной работы» — таково основное требование, предъявленное Н. К. Крупской к вожатым.

Крупская всемерно помогала пионерам. Известна ее огромная работа при подготовке и проведении I Всесоюзного слета пионеров (1929). Она получала от пионеров множество писем, на которые неизменно сама отвечала. *«Письма пионерам»*, собранные в отдельной книге, — выдающееся произведение советской педагогики. В этих письмах Крупская учит пионеров коллективизму, социалистическому отношению к труду и общественной собственности. Она раскрывает им сущность советского патриотизма, который должен пронизать все дела пионеров.

#### **Н. К. Крупская о самоуправлении школьников.**

В педагогическом наследии Крупской самоуправление учащихся всегда рассматривается как неотъемлемая часть трудовой политехнической школы. Самоуправление учащихся в советской школе впервые узаконено «Положением об единой трудовой школе» и «Декларацией об основных принципах единой трудовой школы», в которых было определено право школ и учащихся развивать и укреплять ученическое самоуправление, общественную активность и самостоятельность школьников.

Н. К. Крупской принадлежит заслуга в разработке проблемы самоуправления учащихся в советской школе. В ряде ее работ — «К вопросу о школьных судах» (1911), «О школьном самоуправлении» (1915), в выступлении на конференции пролетарских культурно-просветительных организаций 20 сентября 1918 года, в статьях «Общественное воспитание» (1923), «Школьное самоуправление и организация труда» (1923), «Детское самоуправление в школе» (1930) и других дана ясная характеристика коренного отличия решения проблемы самоуправления в буржуазной и пролетарской школах.

Надежда Константиновна указывала, что в буржуазной школе самоуправление содействует воспитанию индивидуалиста, убежденного защитника буржуазного строя, оно имеет ярко выраженный антиколлективистический характер и является формой проявления классового господства буржуазии. Задачей самоуправления в советской школе, по определению Н. К. Крупской, является воспитание коллективиста-общественника, активного участника всей жизни школы, готовящегося стать гражданином Советского государства, активного участника коммунистического строительства. Школьное самоуправление учащихся, говорила Надежда Константиновна, должно стать одним из средств, которое помогает научить детей коллективно строить новую жизнь.

В статье *«Задачи школы I ступени»* (1922) Надежда Константиновна говорит об определяющей роли самоуправления учащихся как принципа организации детского коллектива и одной из важ-

нейших задач школы считает воспитание в детях привычки учиться, жить и работать коллективно.

В ряде выступлений Надежда Константиновна высказывает мысль о необходимости специальной подготовки детей к выполнению организаторских функций, чтобы школьники, активно участвуя в управлении делами своего коллектива, развивали организаторские способности, приобретали организационные навыки и умения. Она намечает следующие этапы организаторской работы: первый этап — обсуждение цели, постановка главных задач в работе коллектива с учетом реальных потребностей его жизни; второй этап — распределение обязанностей среди ее участников с учетом способностей и возможностей каждого; третий этап — учет и контроль выполняемой работы; четвертый этап — подведение итогов.

Надежда Константиновна рассматривала *детское самоуправление как одно из средств всей системы воспитательной работы* и показала на этом примере образец конкретного анализа детской деятельности и ее воспитательных результатов.

Важнейшими являются указания Надежды Константиновны о правильных взаимоотношениях комсомольской и пионерской организаций с органами детского самоуправления, о роли пионеров и комсомола в самоуправлении. Она постоянно поддерживала необходимость руководящей роли комсомола и пионерской организации в работе самоуправления и педагогического руководства развитием самостоятельности школьников.

Н. К. Крупская разъясняла, что детское самоуправление в школьном коллективе — это «орган управления», а пионерская организация — «это политическая организация подростков», действующая на основе своего устава, что нельзя противопоставлять, а также отождествлять их.

Основы детского самоуправления, разработанные Н. К. Крупской, стали отправным пунктом дальнейшего развития их в теоретической и практической деятельности выдающегося советского педагога А. С. Макаренко.

**Н. К. Крупская о связи школы и семьи.** Надежда Константиновна была одним из первых советских педагогов, пропагандировавших идею *тесной взаимосвязи семьи и школы*.

Воспитание в советской школе, указывала она, не может осуществляться в отрыве от семьи. В речи на Всесоюзном совещании женской молодежи (1935) Крупская говорила: «Материнский инстинкт дает много радости женщине. В этом инстинкте нет ничего плохого. Мы считаем материнский инстинкт великой движущей силой, но, с другой стороны, мы, конечно, никогда не будем женщину ограничивать только воспитанием детей. Мы не будем отрывать ее от широкой общественной жизни». В ее наставлениях выдвигалось требование, чтобы советская женщина училась воспитывать детей в коммунистическом духе. Крупская всегда стояла за широкое вовлечение женщины в общественную жизнь. Это участие ни в какой мере не отвлекает женщину от обязанностей матери, наобо-

рот, именно мать-общественница и может давать детям настоящее, «наше, советское воспитание».

Мать — «естественная воспитательница», ее влияние на детей, особенно на малышей, огромно. Школа обязана помочь родителям (и матери в первую очередь) правильно направить воспитание детей, «ибо можно воспитать из дочери рабыню, можно воспитать из нее мелкобуржуазную индивидуалистку, не интересующуюся окружающей ее бурностремительной жизнью, стоящую в стороне от этой жизни и лишь бесконечно копающуюся в своих переживаниях, и можно воспитать из девчурки коллективистку, активную строительницу социализма, человека, черпающего радость в дружном труде, в борьбе за великие цели, настоящую коммунистку».

Сложные вопросы воспитания могут быть разрешены только при тесном контакте родителей и школы, и лишь при этом условии школа и семья смогут преодолевать трудности, которые встречаются в практике воспитания.

**Н. К. Крупская о дошкольном воспитании.** В своем первом произведении — «Женщина-работница» (1899)—Надежда Константиновна пишет о тяжелом положении трудящейся матери в дореволюционной России. В капиталистическом обществе мать, занятая на работе, не может уделить необходимое время воспитанию своего ребенка. «Итак, мы видим,— подчеркивает она,— что в большинстве случаев женщина-работница поставлена в полную невозможность разумно воспитывать своих детей». Только в социалистическом обществе может быть широко, начиная с дошкольного возраста, поставлено общественное воспитание детей, которое призвано обеспечить их всестороннее развитие.

В 1917 году Надежда Константиновна выдвинула программу организации широкой сети яслей, детских садов и площадок для детей трудящихся. Она принимала самое активное участие во всей огромной работе по организации и развертыванию сети советских дошкольных учреждений. Своими многочисленными статьями по вопросам дошкольного воспитания она пробуждала горячий интерес к нему широких масс населения, их творческую активность в этом деле.

Надежда Константиновна остро критиковала буржуазное дошкольное воспитание, вскрыла его подлинную классовую сущность.

По ее словам, «народные» детские сады, где воспитывались дети трудящихся, целиком способствовали «воспитанию подрастающего поколения в направлении, диктуемом властью помещиков и капиталистов их страны». Она выступает и против теории «свободного воспитания», находившей некоторое применение в советских дошкольных учреждениях.

Надежда Константиновна выдвигала целый ряд предложений о новой организации дошкольных учреждений, о ночных группах в детских садах, о детских площадках на бульварах и в парках, об организации детских комнат в рабочих клубах и т. д. Она дала много практических указаний о содержании и методике коммуни-

стического воспитания детей дошкольного возраста, о физическом, умственном, нравственном, трудовом, эстетическом воспитании ребенка-дошкольника.

В педагогических трудах Н. К. Крупской выражена большая любовь к ребенку, огромная забота о детях трудящихся, стремление с раннего детства воспитывать советских детей как будущих граждан великой социалистической Родины.

**Н. К. Крупская как историк педагогики.** Крупская критически подходила к изучению классического педагогического наследия прошлого. В книге «Народное образование и демократия» она впервые в педагогической литературе с марксистских позиций осветила историю идей трудового воспитания, впервые дала изложение учения Маркса и Энгельса о политехнизме. Большой интерес имеют отдельные главы этого труда, посвященные Руссо, Песталоцци, Оуэну.

Надежда Константиновна высоко ценила педагогическое наследство русской классической педагогики. Она призвала советских учителей обогащать свои знания изучением произведений великих русских педагогов. Особо выделяла Н. К. Крупская творчество К. Д. Ушинского. Она указала, что «знакомство с его произведениями, такими простыми, ясными, анализ их дадут педагогу возможность ориентировки в том, что нам надо взять у Ушинского, дадут возможность сознательно отнестись и к различным течениям в современной педагогике».

Высоко оценивала Крупская и педагогическое творчество Л. Н. Толстого, полагая, что «педагогические статьи Толстого являются неисчерпаемой сокровищницей мыслей и духовного наслаждения». Она отмечала, что, критически воспринимая педагогические мысли Ушинского и Толстого, мы можем найти в них много ценного для советской школы.

Надежда Константиновна была одним из первых советских педагогов, вскрывших реакционную сущность немецкой буржуазной педагогики. В работе «Народное образование и демократия» она установила, что считавшийся прогрессивным известный немецкий педагог Кершенштейнер «далек от всякого демократизма». Он преклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуше всего его интересы и с ним сообразует свою педагогическую деятельность. В статье «Дорога таланту» (1916) она подчеркнула, что в современной Германии «приходят кершенштейнеры, ферстеры и наторпы, овладевают душой ребенка и прочно закладывают в нем преклонение перед существующим немецким государством». Эта школа, писала далее Надежда Константиновна, является основой для пропаганды крайнего шовинизма и человеконенавистничества. Вся творческая работа детей направляется в военное русло.

В работе «Дух времени в немецкой народной школе» (1916) Н.К. Крупская противопоставляя цели передовой буржуазной педагогики прошлого целям «государственной» педагогики империалистической Германии, считает, что «народная» школа в Германии

диаметрально противоположна лучшим идеям прошлого, ее цели иные: воспитание солдата. «Ученик — лишь средство для достижения государственных целей. Ради этих целей воспитываются в нем известные чувства и навыки, прививаются ему известные взгляды... Учителя — средство для проведения этих целей». Это писала Надежда Константиновна задолго до захвата власти фашизмом, но она дала правильный прогноз дальнейшего развития реакции в области педагогики в империалистической Германии — еще большее пренебрежение к правам ребенка и человека, еще большее превращение школы в орудие оголтелой реакции.

Рассматривая критически современную ей школу США, Н.К.Крупская ясно понимала ее классовый характер и противопоставила реакционным педагогическим «теориям» американского империализма прогрессивные взгляды американского буржуазно-демократического педагога середины XIX века Гораса Мана, боровшегося за общедоступную школу, общую для белых и негров.

Высказывания Н. К. Крупской по проблемам истории педагогики имеют большое значение и в наше время. Очень ценны ее статьи, разъясняющие взгляды В. И. Ленина на просвещение и школу.

Своей общественно-политической и педагогической деятельностью, своими трудами по вопросам воспитания Н. К. Крупская сыграла выдающуюся роль в развитии советской школы и педагогической науки. Она была одним из организаторов советской системы народного образования и культурного строительства в нашей стране.

#### Глава 34. ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ПЕДАГОГ А. С. МАКАРЕНКО

**Жизнь и педагогическая деятельность А. С. Макаренко.** Антон Семенович Макаренко (1888—1939) родился в г. Белополье, бывш. Харьковской губернии, в семье мастера малярного цеха железнодорожных мастерских.

По окончании городского училища в г. Кременчуге и педагогических курсов он в 1905 году начал работать народным учителем двухклассного железнодорожного училища в посаде Крюково (близ Кременчуга). В революционные 1905—1907 годы стало складываться марксистское мировоззрение Макаренко. В одной из своих работ он упоминает, что его понимание истории шло «по путям большевистской пропаганды и революционных событий». В школе, где работал Макаренко, учились дети рабочих, и он был тесно связан с революционной пролетарской средой. Большое влияние на Макаренко оказали произведения А. М. Горького.

В 1914 году Макаренко, имея уже 10-летний стаж народного учителя, поступил для продолжения образования в Полтавский учительский институт, который окончил в 1917 году с золотой медалью. В 1917/18 учебном году он был назначен инспектором (за ведущим) высшего начального училища в Крюково и с увлечением отдался педагогической деятельности.

Великую Октябрьскую социалистическую революцию Макаренко встретил с восторгом, как он сам писал об этом позже.

В 1920 году Полтавский губернский отдел народного образования поручил А.С. Макаренко организовать вблизи Полтавы колонию для несовершеннолетних правонарушителей и руководить ею. Работу пришлось начинать в очень трудных условиях. Воспитанники, с которыми Антону Семеновичу пришлось иметь дело, были подростками и юношами с уголовным прошлым, недисциплинированными, не привыкшими к труду.

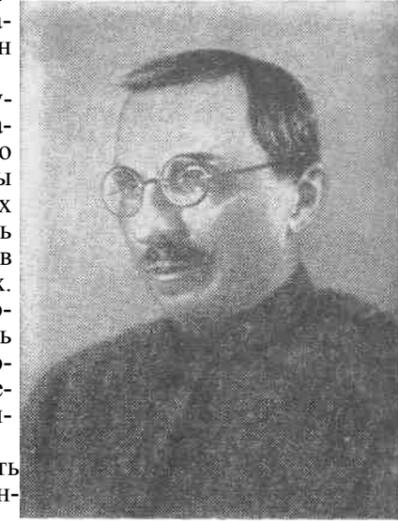
Макаренко сумел воспитать из этой молодежи горячо преданных социалистической Родине, дисциплинированных, любящих труд и умеющих работать настоящих советских граждан.

В течение 3—4 лет он создал образцовое воспитательное учреждение — «Трудовую колонию имени А. М. Горького»; число ее воспитанников в 1926 году дошло до 120. В этом же году колония переселилась в Куряж, вблизи Харькова, где жили 280 крайне запущенных детей. Антон Семенович решил с помощью «горьковцев» превратить куряжан в образцовый трудовой коллектив, воспитать их силами самих колонистов.

А. М. Горький, посетив в 1928 году колонию, писал в очерках «По Союзу Советов»: «Кто мог столь неузнаваемо изменить, перевоспитать сотни детей, так жестоко и оскорбительно помятых жизнью? Организатором и заведующим колонией являлся А. С. Макаренко. Это бесспорно талантливый педагог. Колонисты действительно любят и говорят о нем тоном такой гордости, как будто они сами создали его». И далее А. М. Горький указывает, что А. С. Макаренко «все видит, знает каждого колониста, характеризует его пятью словами и так, как будто делает моментальный фотографический снимок с его характера».

С июня 1927 года Макаренко участвовал в организации детской трудовой коммуны имени Ф. Э. Дзержинского в поселке Новый Харьков (пригород Харькова), совмещая эту работу с деятельностью в колонии имени Горького. С конца 1928 года Макаренко ушел из колонии и в дальнейшем в течение нескольких лет отдавал все свои силы руководству трудовой коммуной имени Ф. Э. Дзержинского.

В коммуне имени Дзержинского использовались новые методы трудового воспитания. Раньше, в колонии имени Горького, приме-



нялся сельскохозяйственный труд и работа в мастерских (столярной, слесарной, сапожной и др.). В коммуне имени Дзержинского было организовано промышленное производство — здесь впервые в СССР начали изготавливать фотоаппараты марки «ФЭД» (Феликс Эдмундович Дзержинский) и электросверла.

Кроме большого экономического значения, это производство важно было и в педагогическом отношении, требуя от воспитанников большой аккуратности и точности в работе (до тысячных долей миллиметра). Воспитанники коммуны работали на предприятиях по 4 часа в день и учились в средней школе, существовавшей в коммуне, соединяя образование с производительным трудом. По окончании средней школы они успешно выдерживали экзамены в вузы.

В 1935 году А. С. Макаренко оставил работу в коммуне имени Дзержинского. Он был назначен заведующим учебно-воспитательной частью трудовых колоний Украины и переехал в Киев, а затем, поселившись в Москве, целиком занялся по совету А. М. Горького литературной деятельностью — обобщением педагогической деятельности в колонии имени А. М. Горького и коммуне имени Ф. Э. Дзержинского.

В 1933—1935 годах была напечатана *«Педагогическая поэма»*, в 1937 году появилась в печати *«Книга для родителей»* — художественно-педагогическое произведение, освещающее вопросы семейного воспитания. В 1938 году было напечатано еще одно художественно-педагогическое произведение Макаренко, изображающее жизнь коммуны имени Дзержинского, — *«Флаги на баинях»*.

Одновременно, в 1933—1939 годах, Макаренко написал ряд рассказов для детей и юношества, помещенных в различных журналах, и много педагогических, литературоведческих и публицистических статей, которые печатались в газетах «Правда», «Известия», «Литературная газета». К Макаренко обращались за консультацией сотни родителей и учителей. Он часто выступал с докладами и лекциями на педагогические темы, горячо пропагандировал достижения молодой советской педагогики.

**Основные положения системы педагогических взглядов А. С. Макаренко.** Макаренко подверг острой критике буржуазную и мелкобуржуазную педагогику. Он писал, что буржуазная и мелкобуржуазная педагогика металась от муштры детей и подавления их личности к абсолютной свободе детей от обязанностей, от авторитарной педагогики слепого повиновения детей к анархической теории «свободного воспитания».

В те годы, когда Макаренко начинал свою работу в колонии имени Горького, многие педагоги не освободились еще от идеалистического, слащавого отношения к детям в духе «свободного воспитания». Макаренко предостерегал от сентиментального любования детьми. «Дети — цветы жизни», — любили повторять педагоги и многие родители, однако многие из них не дали себе труда задуматься над этими прекрасными словами, из которых вовсе не

следует, что «нужно цветами любоваться, ахать, носиться, нюхать, вздыхать». Надо подумать, какие плоды могут развиваться из этих цветов. Следование мелкобуржуазной теории «свободного воспитания» развивает у детей эгоизм, лень, барство, избалованность и расхлябанность. В обращении с детьми не нужно сентиментального заласкивания, поцелуев, объятий и т. п., но необходимо «чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости». В отношении к детям нужна «требовательная любовь»: чем больше уважения к человеку, тем больше требований к нему.

*Социалистический гуманизм*, выраженный в этих словах и красной нитью проходящий через всю педагогическую систему Макаренко, является одним из ее основных принципов. Макаренко глубоко верит в творческие силы человека, в большие его возможности.

С социалистическим гуманизмом у Макаренко тесно сочетается оптимизм — умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы, «проектировать» в человеке лучшее, более сильное, более интересное. Он глубоко верил в творческие силы человека, был убежден, что правильно поставленным воспитанием можно пробудить и развить эти силы.

Макаренко требовал, чтобы педагогическая теория строилась на обобщении *практического опыта воспитания* (такова и была вся педагогическая теория самого А. С. Макаренко). Он критиковал метафизические педагогические теории, построенные умозрительным путем.

В школах колонии имени А. М. Горького и коммуны имени Ф.Э.Дзержинского не применялась комплексная система расположения программного материала. Макаренко был сторонником систематического преподавания учебных предметов, он резко отрицательно относился ко всякого рода прожектерству в методике обучения — к «Дальтон-плану», «методу проектов» и т. п.

Горячо выступал он против извращений в вопросе о трудовом воспитании. Придавая огромное значение *воспитанию в труде*, Макаренко протестовал против непроизводительной затраты мускульной энергии учащихся без связи с воспитательной работой. Макаренко возражал против заимствованного некоторыми педагогами того времени из американской прагматической педагогики неправильного лозунга «труд как центр всей школьной работы», когда в школьной жизни главное внимание уделялось трудовым навыкам в ущерб приобретению систематических общеобразовательных знаний.

Макаренко высоко ценил педагогику, считал ее самой диалектической и сложной наукой. Он с уважением относился к педагогическим идеям виднейших прогрессивных педагогов прошлого и боролся за подлинную *марксистско-ленинскую педагогическую науку*, остро выступая против антимарксистских извращений в педагогике.

Марксистско-ленинская педагогика определяет цель коммунистического воспитания как подготовку всесторонне развитых лю-

дей, строителей коммунистического общества. Макаренко конкретизировал эту цель, перечисляя те качества, которые должно развивать в подрастающем поколении коммунистическое воспитание.

Мы должны воспитать преданных социалистической Родине патриотов, образованных людей, квалифицированных работников; людей, обладающих чувством долга и чести, сознающих свое достоинство, имеющих организационные навыки, дисциплинированных, стойких, бодрых и жизнерадостных.

Умея видеть в каждом человеке его особенности, индивидуальность, Макаренко вместе с тем считал, что личность человека нельзя мыслить вне общества, отдельно от общества. Он рассматривал *личность и общество в их диалектическом единстве*. Только в нашем, социалистическом обществе, писал Макаренко, созданы все условия для расцвета творческих сил личности. Исходя из этого положения, Макаренко исключительно большое место в своей педагогической системе уделил проблеме воспитания в коллективе и через коллектив.

**Воспитание в коллективе и в труде.** Вопрос о воспитании молодого поколения в духе коллективизма был ведущим, коренным вопросом советской педагогики с первых же дней ее существования.

Большая заслуга А. С. Макаренко заключается в том, что он продвинул этот вопрос дальше, указав ряд глубоко обоснованных и успешно проверенных на практике методов воспитания. *Воспитание в коллективе и через коллектив* — это центральная идея его педагогической системы, красной нитью проходящая через всю педагогическую деятельность и все его педагогические высказывания.

«Задача нашего воспитания сводится к тому, чтобы воспитать коллективиста», — говорит Макаренко в статье «Некоторые выводы из моего педагогического опыта». Воспитание в коллективе и через коллектив он подробно освещает в художественно-педагогических и теоретических произведениях. «Марксизм учит нас, — писал он, — что нельзя рассматривать личность вне общества, вне коллектива».

Под коллективом Макаренко понимал не случайное скопление людей, а объединение их для достижения общих целей в общем труде — объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Он подчеркивал, что *коллектив — часть советского общества «через коллектив каждый его член входит в общество»*.

Только создав единый школьный коллектив, можно разбудить в детском сознании могущественную силу общественного мнения как регулирующего и дисциплинирующего воспитательного фактора», — писал Макаренко в статье «Проблемы воспитания в советской школе».

Макаренко считал, что воздействовать на отдельную личность можно, действуя на коллектив, членом которого является эта лич-

ность. Это положение он называл «принципом параллельного действия». В этом принципе реализуется требование коллектива — «все за одного, один за всех». «Принцип параллельного действия» не исключает, однако, применения «принципа индивидуального действия» — прямого, непосредственного воздействия педагога на отдельного воспитанника.

Одним из важнейших законов коллектива Макаренко считал «закон движения коллектива». Если коллектив достиг поставленной цели, а новых перспектив перед собой не поставил, наступает самоуспокоение, нет больше стремлений, воодушевляющих участников коллектива, нет у него будущего. Развитие коллектива останавливается. Коллектив всегда должен жить напряженной жизнью, стремлением к определенной цели. В соответствии с этим Макаренко впервые в педагогике выдвинул и разработал важный принцип, который он назвал «системой перспективных линий». «Человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, — это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе... Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость. Можно написать целую методику этой важной работы. Она заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной постановке более ценных», — писал Макаренко в «Педагогической поэме».

Развитие детского коллектива, по Макаренко, должно происходить постоянно; оно должно направляться педагогическим коллективом, который творчески ищет наиболее эффективные пути для его движения вперед.

Педагог должен уметь увлечь весь коллектив воспитанников и каждого из его участников определенной целью, достижение которой, требующее усилий, труда, борьбы, дает глубокое удовлетворение. Добившись этой цели, надо не останавливаться на достигнутом, а ставить дальнейшую задачу, более широкую, более общественно значимую, делать больше и лучше, чем раньше. Искусство педагога заключается в том, чтобы сочетать свое руководство, свои педагогические требования с большими реальными правами коллектива.

Такова в кратких словах сущность «системы перспективных линий» А. С. Макаренко, являющейся одной из частей его учения о воспитании и коллективе. Правильно осуществляемая в педагогической практике, она будит у воспитанников уверенность в их силах, поднимает их чувство собственного достоинства, развивает волю и настойчивость, поддерживает бодрость и жизнерадостность и побуждает коллектив стремиться к новым достижениям.

Макаренко отводил важную роль в жизни коллектива *игре*. В детском возрасте игра имеет большое значение, и ребенок, писал Макаренко, должен играть, «надо не только дать ему время

поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь». Эта сторона жизни коллектива нашла свое яркое выражение в эстетике и символике (сигналы, рапорты, отличительные знаки и т. п.) и во всей структуре и деятельности коллективов колонии имени Горького и коммуны имени Дзержинского.

Необходимым фактором воспитания в педагогической системе Макаренко является *труд*. В «Лекциях о воспитании детей» он говорил: «Правильное советское воспитание невозможно себе представить как воспитание нетрудовое... В воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов».

Макаренко правильно считал, что трудолюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в нем. В Советской стране труд должен быть творческим, радостным, сознательным, основной формой проявления личности и заложенных в ней возможностей.

Трудовая деятельность воспитанников занимала большое место в руководимых Макаренко учреждениях; она непрестанно развивалась и совершенствовалась. Начав в колонии имени Горького с простейших видов сельскохозяйственного труда, в основном для нужд своего коллектива, Макаренко затем перешел к организации производительного труда воспитанников в кустарных мастерских.

Своей высшей формы эта трудовая деятельность достигла в коммуне имени Дзержинского, где воспитанники (старшего возраста) обучались в средней школе и работали на производстве со сложной техникой, требующей высококвалифицированного труда.

В процессе трудовой деятельности детей, говорит Макаренко, надо развивать их умение ориентироваться, планировать работу, бережно относиться ко времени, к орудиям производства и к материалам, добиваться высокого качества работы.

Во избежание ранней и узкой специализации следует переключать детей с одного вида труда на другой, дать им возможность получить среднее образование и в то же время овладеть рабочими профессиями, а также навыками по организации и управлению производством.

Большого внимания заслуживают указания Макаренко о *трудо-вом воспитании детей в семье*. Он советует давать детям даже младшего возраста не разовые поручения, а постоянные задания, рассчитанные на месяцы и даже годы, с тем чтобы дети длительное время несли ответственность за порученную им работу. Дети могут поливать цветы в комнате или во всей квартире, накрывать на стол перед обедом, следить за письменным столом отца, производить уборку в комнате, обрабатывать определенный участок семейного огорода или цветника и ухаживать за ним и т. п.

**Воспитание чувства долга и чести, воспитание воли, характера и дисциплины.** В «Лекциях о воспитании детей» Макаренко говорил: «Мы требуем от нашего гражданина, чтобы он в каждую минуту своей жизни был готов выполнить свой долг, не

ожидая распоряжения или приказа, чтобы он обладал инициативой и творческой волей».

Каждый член коллектива обязан сознавать и чувствовать свой долг перед коллективом, начиная с первичного коллектива и кончая социалистической Родиной. Он должен обладать чувством чести, гордиться своим коллективом, своей великой Родиной, быть дисциплинированным, так как без дисциплины не может быть крепкого коллектива.

Воспитание чувства долга, чести и дисциплины подчинено задачам социалистического строительства. Макаренко умел развивать у своих воспитанников эти чувства и сочетал это развитие с воспитанием дисциплины.

В статье, озаглавленной «Воля, мужество, целеустремленность», Макаренко писал: «Коммунистическую волю, коммунистическое мужество, коммунистическую целеустремленность нельзя воспитать без специальных упражнений в коллективе». Он упражнял своих воспитанников в выносливости и выдержке. В колонии имени Горького воспитанники приучались легко переносить неудобства и трудности. У них возник и получил всеобщее признание лозунг «Не хныкать, не пищать», всегда быть бодрым и мужественным.

В буржуазной педагогике под влиянием Гербарта установилось ограниченное понимание дисциплины — только как дисциплины послушания. Она обычно ограничивалась отрицательными требованиями: «не шали», «не ленись», «не опаздывай» и т. д. Подобному пониманию дисциплины Макаренко противопоставляет свое требование *активной дисциплины*, или, как он выражается, «дисциплины борьбы и преодоления». «В советском обществе, — говорил он, — дисциплинированным человеком мы имеем право называть только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдет в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности». Таким образом, дисциплина в понимании Макаренко — это не только дисциплина торможения, но и дисциплина стремлений, активности. Она не только сдерживает, но и окрыляет, вдохновляет к новым победам и достижениям.

Макаренко тесно связывает вопрос о дисциплине с *воспитанием воли, мужества, твердого характера*. «У наших школьников иногда бывает еще дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления», — писал Антон Семенович. Он указывал, что школа умеет, пожалуй, бороться с дезорганизаторами, но «такие типы характеров, как «тихони», «иисусики», накопители, приспособленцы, шляпы, разины, кокеты, приживалы, мизантропы, мечтатели, зубрилы, проходят мимо нашей педагогической заботы... А на самом деле именно эти характеры вырастают в людей вредоносных...»

Дисциплина особенно развивается и крепнет в организованном коллективе. Макаренко говорил: «Дисциплина — это лицо коллек-

тива, его голос, его красота, его подвижность, его мимика, его убежденность». «Все, что есть в коллективе, в конечном счете принимает форму дисциплины. Дисциплина— это глубоко политическое явление, это то, что можно назвать самочувствием гражданина Советского Союза».

Рассматривая дисциплину как результат воспитания, Макаренко различает понятия «дисциплина» и «режим», указывая, что режим является важным средством воспитания. В лекции «Дисциплина, режим, наказания и поощрения» он указывает, что у детей часто наблюдается крикливость, егозливость, «истеричность» и т. п. Педагоги часто говорят: «Ребенок должен кричать, в этом проявляется его натура». Макаренко возражает против этого и требует: дети должны научиться сдерживать себя, режим должен быть глубоко продуманным, устойчивым, должен всеми строго соблюдаться.

Отвергая неправильное утверждение педагогов, находившихся под влиянием теории «свободного воспитания», будто «наказание воспитывает раба», Макаренко указывал, что, применяя наказания, можно воспитать и раба или запуганного, дряблого человека и свободную, полную человеческого достоинства сильную личность. Все дело в том, какие наказания и как применять. Телесные наказания, конечно, недопустимы. В отношении прочих наказаний Макаренко требовал, чтобы они были продуманными, не назначались сгоряча и бессистемно, чтобы они имели индивидуализированный характер, соответствовали бы проступку, не были частыми, пробуждали бы в наказанном сознание справедливости наказания и переживание собственной вины, чтобы коллектив признавал справедливость этих наказаний. Такие же подробные указания дает он и относительно поощрений.

**Воспитание детей в семье.** А. С. Макаренко внес много нового, оригинального в освещение проблемы семейного воспитания. Он был одним из первых советских педагогов, занявшихся разработкой этой важной проблемы.

Главнейшим условием семейного воспитания Макаренко считал наличие полной семьи, крепкого коллектива, где отец и мать живут дружно между собой и с детьми, где царствуют любовь и взаимное уважение, где имеет место четкий режим и трудовая деятельность.

Макаренко дал интересный психолого-педагогический анализ ложных видов родительского авторитета. Им он противопоставлял истинный авторитет, главным основанием которого является жизнь и работа родителей, их гражданское лицо и поведение, требовал, чтобы родители честно и разумно руководили своими детьми, сознавали свою ответственность перед обществом за их воспитание. Каждая семья, говорил Макаренко, ведет свое хозяйство, ребенок — член семьи и, следовательно, участник всего семейного хозяйства. С ранних лет в семейных условиях он приучается к будущей своей хозяйственной деятельности в более широких масшта-

бах. Именно здесь, в условиях семейной хозяйственной деятельности, у детей воспитываются коллективизм, честность, заботливость, бережливость, ответственность, способность ориентировки и оперативность.

Подробно осветил Макаренко такие вопросы, как значение сказки для детей раннего возраста, руководство детским чтением, посещение детьми театра, кино и т. п. Большое место в жизни детей он отводил эстетическому воспитанию.

А. С. Макаренко — педагог-новатор, обогативший советскую педагогику ценными педагогическими идеями, методами и приемами (система перспективных линий, принцип параллельного действия, стиль и тон педагога и т. д.). Он дал новое толкование ряду педагогических вопросов и детально разработал выдвинутые ранее, но недостаточно разработанные до него советской педагогикой проблемы (воспитание в коллективе, семейное воспитание и др.).

Макаренко был педагогом, успешно применявшим в теории и на практике воспитания диалектико-материалистические принципы. Руководящим принципом всей его педагогической деятельности была преданность социалистической Родине и Коммунистической партии.

**Глава 35. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
в годы ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОИНЫ  
(1941—1945]**

**Новые задачи и условия работы школы во время Отечественной войны.** 22 июня 1941 года на нашу Советскую Родину предательски напала фашистская Германия. Коммунистическая партия призвала советский народ к борьбе с фашистскими захватчиками. Весь советский народ, как один, поднялся на защиту своей Родины, еще более сплотился вокруг партии и правительства, проявил горячий патриотизм, мужество и героизм, организованность и дисциплину как на фронте, так и в тылу.

Обстановка невиданной в истории Великой Отечественной войны не могла не сказаться на народном образовании и на деятельности советской школы. Многие тысячи учащихся старших классов, учителей и студентов, объятые могучим патриотическим порывом, ушли в народное ополчение, в Красную Армию, в партизанские отряды.

С первых же дней войны учителя и учащиеся приняли активное участие в строительстве оборонительных сооружений, участвовали в противовоздушной обороне, уборке урожая в колхозах и совхозах, в сборе металлического лома, лекарственных растений, в оказании помощи раненым в госпиталях, в шефстве над семьями фронтовиков и т. п. Школы развернули широкую общественно полезную работу.

Из многих прифронтовых районов началась по указанию партии и правительства эвакуация воспитанников детских домов, детских садов и учащихся школ в глубокий тыл.

Важнейшей задачей школы в то время была забота о здоровье детей. По указанию партии было организовано специальное питание детей фронтовиков, детей, эвакуированных из прифронтовой полосы, и вообще детей, слабых здоровьем.

В военных условиях советской школе предстояло продолжить работу по охвату всех детей школьного возраста всеобщим обучением; придать преподаванию основ наук большую идейно-политическую направленность, обеспечить необходимую физическую подготовку учащихся, организовать агротехническую подготовку молодежи для широкого ее участия в общественно полезном труде; развернуть массовую оборонную и политико-просветительную работу среди населения; наладить труд школьников для оборонных нужд на предприятиях и в сельском хозяйстве. Со всеми этими сложными задачами советские учителя успешно справились.

**Борьба за реализацию всеобщего обязательного обучения в военной обстановке.** Война затормозила осуществление всеобщего семилетнего обязательного обучения. Развертыванию всеобщего обучения препятствовали перемещения населения из западных районов в восточные, уход учителей в армию, включение учащихся в трудовую деятельность в связи с уходом на войну кормильцев семьи и пр.

Иногда местные органы оправдывали срыв всеобщего обучения тем, что в военное время надо воевать, а не учиться. Коммунистическая партия указала на ошибочность таких позиций: «Как бы мы ни были поглощены войной, — писала газета «Правда», — забота о детях, их воспитании остается одной из главных задач... закон о всеобщем обучении остается незыблемым в условиях войны. Мы должны учесть всех детей и учесть хорошо, несмотря на сложность военного времени... Никаких ссылок на военную обстановку»<sup>1</sup>.

Наркомпросами и местными организациями был принят ряд мер по уточнению учета школьных контингенте (включая и эвакуируемых), было разрешено открывать дополнительные классы и школы. Для эвакуированных детей создавались *школы-интернаты*. Школьная администрация, комсомол, профсоюзы и родительская общественность приняли активное участие в борьбе с отсевом учащихся и помогли укреплению школы. Только в РСФСР в школы вернулось более 360 тысяч учащихся.

Правительство приняло ряд мер по борьбе с безнадзорностью детей, явившейся результатом ухода отцов на фронт, а матерей и других взрослых членов семьи на производство.

В начале 1942 года Совет Народных Комиссаров СССР утвердил план борьбы с детской безнадзорностью. В краях и областях были созданы комиссии по борьбе с безнадзорностью, организова-

<sup>1</sup> Из передовой статьи газеты «Правда» от 24 марта 1942 года.

на специальная инспектура, открыта сеть детских приемников и детских домов, организовано трудоустройство подростков. Многие семьи советских граждан стали брать к себе на воспитание детей-сирот, где они обрели себе новых отцов и матерей.

В годы войны Коммунистическая партия и Советское правительство принимали все меры *по расширению школьной сети* и восстановлению ее в тех местах, где враг уничтожил школьные здания. По государственному бюджету 1944 года был ассигнован один миллиард рублей на строительство новых школьных зданий. Постепенно освобождались школы, используемые не по назначению. Все это создавало в военных условиях благоприятные возможности для реализации всеобщего обучения. Многим учащимся была оказана и материальная помощь. В большинстве школ было налажено питание учащихся.

С 1944/45 учебного года было установлено *обязательное обучение детей с семилетнего возраста*. Это мероприятие ликвидировало разрыв между детским садом и школой. Однако для его реализации пришлось преодолеть ряд трудностей (не хватало учителей, классных помещений, не было умения приспособиться к возрастным особенностям детей-семилеток).

Для той молодежи, которая в начале войны оставила школу и была занята в промышленности или в сельском хозяйстве, в 1943 году были организованы *школы рабочей и сельской молодежи*.

Таким образом, повсеместно с большой энергией проводилась борьба за всеобщее обучение, несмотря на трудности военного времени, которые постепенно преодолевались. К концу войны удалось значительно сократить отсев учащихся из школы.

**Учебно-воспитательная работа школы. Общественно полезный труд школьников.** Борьба советского народа с фашистскими захватчиками выдвинула ряд требований, изменивших учебно-воспитательную работу. Всему преподаванию, всей воспитательной работе в школе был придан *боевой, патриотический характер*. Изменился характер преподавания литературы, истории, географии. Юноши и девушки вдохновлялись образами молодых героев — Зои Космодемьянской, Лизы Чайкиной, Саши Чекалина, Александра Матросова, Николая Гастелло и других.

На местах была развернута значительная работа по пересмотру программ таких предметов, как физика, химия, биология. Содержанию преподавания был придан более *практический характер*, устанавливалась более тесная связь школьных курсов с жизнью, вводились военно-оборонные темы. С начала 1941/42 учебного года было введено изучение основ сельского хозяйства.

Согласно специальному решению правительства с начала 1943 года при некоторых школах и в детских домах стали открываться учебно-производственные мастерские. В ряде случаев учащиеся старших классов вовлекались в оборонную работу на предприятиях или работали в мастерских бытового обслуживания: по ремонту

электроприборов и т. п. В этом полезном и важном деле принимали участие и учителя как руководители ученических бригад. Учащиеся овладевали технологией производства и соответствующими трудовыми навыками, учителям удавалось связывать работу на предприятиях с занятиями по физике и химии. Как правило, учителя констатировали, что производительный труд учащихся (2—3 часа в день) благотворно сказывался на дисциплине школьников и способствовал более осмысленному и глубокому усвоению знаний.

Исключительно важное воспитательное и образовательное значение приобрел труд школьников на полях колхозов и совхозов. При хорошей его организации ученики приносили большую пользу сельскому хозяйству и расширяли свой общеобразовательный кругозор. Эффективность труда учащихся высоко оценивалась рядом краевых и областных исполкомов Советов трудящихся. Интенсивную деятельность ученики развили по сбору железного лома, теплых вещей для Красной Армии, активно помогали госпиталям, семьям фронтовиков.

В эти годы в ряде школ вырабатывались местные правила для учащихся. Этот опыт был обобщен, и в августе 1943 года СНК РСФСР были утверждены «Правила для учащихся», в которых определялись обязанности школьника по отношению к школе, учителям, родителям, старшим и товарищам, устанавливались правила культурного поведения учащихся как в школе, так и вне ее. На основании «Правил для учащихся» Российской Федерации были разработаны «Правила для учащихся» и в других союзных республиках (с учетом особенностей их быта и культуры).

«Правила для учащихся» способствовали укреплению воспитательной работы в школе. «Правила» изучались учащимися. Однако в ряде мест к этому изучению подходили формально. Учащиеся бойко отвечали правила, но не всегда руководствовались ими в жизни.

Определенный положительный эффект в воспитательной работе давали те школы, где применительно к конкретным условиям учителя, включая учащихся в общественно полезный труд, руководствовались опытом А. С. Макаренко и опирались на коллектив.

Известное положительное значение имели мероприятия по установлению порядка посещения учащимися кино, театров и других зрелищных предприятий. В ряде городов исполкомы Советов депутатов трудящихся выносили особые решения о совместных мерах школы и семьи по наблюдению за детьми в общественных местах. Но и в этом отношении не было должной последовательности. Эти решения в некоторых местах оставались на бумаге, и выполнение их никем не проверялось.

Организация *школьных интернатов* в военных условиях (на Урале, в Сибири, Средней Азии) спасла много тысяч детей и помогла организовать их воспитание. В большинстве интернатов удалось организовать дружные детские коллективы, наладить дет-

ское самоуправление, приучить детей к физическому труду, вовлечь их в широкую общественную жизнь. Этот опыт принес положительные результаты.

Но, несмотря на то что учительство под руководством партии активно трудилось, стремясь к улучшению учебно-воспитательного процесса, работа школ все же страдала существенными недостатками.

Преподавание ряда предметов, в особенности русского языка, было еще неудовлетворительным. Знания учащихся были часто формальными; они не умели связать их с практикой. Школа отставала от требований жизни. Война в ряде случаев показала недостаточную практическую подготовку окончивших школу. В школе широко было развито социалистическое соревнование в учебной работе. Желание иметь высокие показатели в соревновании привело к завышению отметок, к искажению действительного положения вещей. Поэтому соцсоревнование в учебной работе, механически перенесенное в школы с фабрик и заводов, было отменено. Известное значение имело введение в январе 1944 года цифровой пятибалльной системы для оценки успеваемости учащихся.

С 1943/44. учебного года в ряде крупных городов было введено раздельное обучение мальчиков и девочек (в огромном большинстве школ оставалось совместное обучение). Это решение не дало какого-либо улучшения в учебно-воспитательной работе, а в ряде случаев ухудшило положение с дисциплиной, особенно в школах для мальчиков. Оно вызвало серьезные протесты со стороны педагогов, родителей и советской общественности. В 1954 году это неправильное решение было отменено.

В июне 1944 года Совет Народных Комиссаров СССР принял постановление «*О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе*», согласно которому вводились: 1) обязательная сдача выпускных экзаменов учащимися, оканчивающими начальную и семилетнюю школу, и экзамены на аттестат зрелости — оканчивающими среднюю школу; 2) награждение золотой и серебряной медалью учащихся-отличников, оканчивающих среднюю школу.

Это постановление повышало ответственность учителей и учащихся за качество знаний.

Дальнейшее укрепление и развитие советской школы требовало создания научного центра, который разрабатывал бы основные теоретические проблемы педагогики. По постановлению Совнаркома СССР в октябре 1943 года была организована в Москве *Академия педагогических наук РСФСР*, перед которой поставлена задача изучения проблем общей педагогики, специальной педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены и методов преподавания основных дисциплин в начальной и средней школе. Академия педагогических наук объединила большие научно-педагогические силы.

В связи с тем что в начале войны значительная часть учителей ушла в армию, были приняты меры к срочной подготовке лиц,

имеющих среднее образование, к педагогической работе, к укреплению работы педагогических училищ, учительских институтов и педагогических институтов. И все же многие учителя не имели должной квалификации, что отрицательно сказывалось на работе школы.

Партия и правительство проявили большую заботу об улучшении материально-бытового положения учителей: им была повышена заработная плата, установлен порядок снабжения продуктами питания и промышленными товарами по нормам рабочих промышленных предприятий.

Советское учительство героически трудилось в тылу и проявляло героизм на фронте. Многие учителя с оружием в руках сражались с врагом и были награждены орденами и медалями, удостоены звания Героя Советского Союза, многие пали смертью храбрых в борьбе за освобождение родной земли от фашистов. В 1944 году более пяти тысяч лучших учителей и других работников народного образования были награждены медалями и орденами за самоотверженную работу в школе по воспитанию и обучению детей.

Деятельность советской школы в годы Великой Отечественной войны подтвердила необходимость тесной связи школы с жизнью, с трудом. Перед советской школой и педагогикой в условиях мирного времени встали новые задачи.

**Глава 36. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА  
В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И  
ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО  
ОБЩЕСТВА [1945—1958]**

**Развитие советской школы в первые послевоенные годы.** Коммунистическая партия и Советское правительство еще в ходе Великой Отечественной войны приняли постановление о неотложных мерах по восстановлению народного хозяйства в районах, освобожденных от фашистских оккупантов. Но особенно большие масштабы приобрела созидательная деятельность советских людей после победоносного завершения Великой Отечественной войны, в условиях мирного времени.

Был разработан и принят первый послевоенный пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946—1950 годы. План предусматривал восстановление и строительство школьных зданий, значительное расширение сети школ и увеличение числа обучающихся в них.

В процессе самоотверженного труда всего народа под руководством Коммунистической партии в кратчайший срок были восстановлены и построены новые школьные здания, заново созданы уничтоженные фашистами библиотеки, учебные кабинеты и внешкольные учреждения. Народы Советского Союза всемерно оказывали друг другу в этом братскую помощь: так, в Российской Федерации срочно печатались учебники для украинских, молдав-

ских школ, собирались книги и пособия для школьных библиотек, пострадавших во время войны районов.

Промышленные предприятия, колхозы и совхозы оказывали действенную помощь школьному строительству, из года в год ширилась народная инициатива в помощь школе в городе и деревне. Всемерно увеличивались ассигнования на культуру и просвещение.

Восстановление и дальнейшее расширение сети школ проводилось с учетом численности и плотности населения в данной области, с учетом перспектив ее экономического развития. Составлялись реальные планы строительства и восстановления школьных зданий, укрепления и расширения учебно-материальной базы, рациональной организации школьной сети, организации всеобщего обучения. Главное внимание обращалось на вовлечение детей (особенно потерявших одного или обоих родителей) в школы и на сохранение контингентов учащихся, подготовку необходимых педагогических кадров.

Задания первого послевоенного пятилетнего плана в отношении сети школ и числа учащихся в СССР были перевыполнены. Так, намечалось довести число начальных, семилетних и средних школ в 1950 году до 193 тысяч, а количество учащихся в них — до 31,8 миллиона человек. На самом деле в 1950/51 учебном году функционировало свыше 220 тысяч общеобразовательных школ, в которых обучалось около 35 миллионов учащихся.

Проведение всеобщего обязательного обучения. Изменения в структуре школьной сети. При осуществлении первого послевоенного пятилетнего плана восстановления и развития народного хозяйства встретились серьезные трудности, среди которых следует сказать о большом перемещении населения в связи с эвакуацией людей в родные места. Это обстоятельство, вызванное войной, требовало установления гибкой и оперативной системы учета детей, подлежащих обязательному обучению. Выполняя огромную работу по восстановлению и расширению школьной сети и вовлечению в школу детей, возвращающихся с родителями из эвакуации или отсевшихся из школ во время войны, органы народного образования обращали особенно большое внимание на полный охват обучения детей, окончивших начальные школы. Успешное выполнение послевоенной пятилетки создало необходимые условия к расширению всеобщего обязательного обучения детей и подростков.

В 1949 году произошло такое важное событие в культурной жизни нашей страны, как *переход к всеобщему обязательному семилетнему образованию*. План развития народного хозяйства РСФСР на 1949 год предусматривал введение с этого года семилетнего всеобщего обязательного обучения детей. Аналогичные меры были приняты во всех союзных советских республиках.

Страна приступила к реализации семилетнего всеобщего, повсеместному расширению сети школ-семилеток, созданию лучших

условий для посещения детьми семилетних школ (организация подвоза учащихся, создание пришкольных интернатов для детей, живущих вдали от школы, и др.). Органы народного образования союзных и автономных республик обращали большое внимание на вовлечение девочек в семилетние школы. Одновременно была проведена работа по вовлечению в старшие классы полной средней школы окончивших семилетку. В РСФСР в 1949—1952 годах увеличилось число семилетних школ на 8446 и средних — на 1838; число учащихся в V — VII классах в 1951/52 году выросло по сравнению с 1948/49 учебным годом на 3628 тысяч, в VIII — X классах — на 715,5 тысячи.

На основе решения *XIX съезда ВКП(б)* (1952) о постепенном переходе ко всеобщему среднему образованию и увеличению строительства школ в городах и на селе на 70% по сравнению с предыдущей пятилеткой в союзных и автономных республиках составлялись планы дальнейшего расширения сети средних школ. В 1953/54 учебном году в РСФСР было открыто свыше одной тысячи средних школ и принято в восьмые классы ПО тысяч учащихся.

В 1957/58 учебном году в СССР работало 198 490 общеобразовательных дневных школ, в которых обучалось 28 186 тыс. учащихся. Выросла сеть школ в союзных республиках: на Украине работали 30 063 школы — 5525 тыс. учеников, в Белоруссии — 11 443 школы с 1218 тыс. учеников и т. д.

В конце 50-х годов число оканчивающих среднюю школу стало значительно превышать количество принимаемых в высшие учебные заведения. Многие из выпускников должны были включаться в работу в промышленном и сельскохозяйственном производстве. Однако школа недостаточно готовила молодежь к практической деятельности, в школах слабо проводилась профориентация учащихся.

Для того чтобы обеспечить специальную подготовку окончивших средние школы, в техникумах были открыты отделения, принимающие лиц с полным средним образованием, срок обучения на этих отделениях был определен в 2—3 года. В системе трудовых резервов на базе средней школы стали открываться *технические училища* (с курсом на 1—2 года) для подготовки рабочих высокой квалификации.

Большое развитие получили в послевоенное время созданные в 1943 году *школы рабочей и сельской молодежи* (вечерние и сменные). Многие юноши и девушки нашей страны успешно трудятся на производстве и получают законченное общее образование в этих школах, а затем продолжают образование в высших учебных заведениях.

На основе решений XX съезда партии (1956) для улучшения воспитания детей был создан новый тип школы — *школа-интернат*. В результате войны в нашей стране оказалось много детей, потерявших одного или обоих родителей, вдов-матерей, которым трудно было самостоятельно воспитывать детей; в ряде семей не

было нормальных условий для воспитания и развития детей. В сентябре 1956 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление об организации школ-интернатов.

В школы-интернаты принимаются дети одиноких матерей, инвалидов войны и труда, сироты, а также дети, для воспитания которых отсутствуют необходимые условия в семье. Зачисление детей в школы-интернаты осуществляется исключительно по желанию родителей или лиц, их заменяющих. На полное государственное обеспечение принимаются дети, не имеющие родителей, а также в отдельных случаях по решению исполкомов городских и районных Советов депутатов трудящихся дети из многодетных, малообеспеченных семей. Остальные родители вносят плату соответственно своему материальному положению.

**Проблемы содержания и методов обучения.** В первые годы перехода на мирное строительство особую остроту приобрели вопросы коммунистического воспитания советских людей. В 1946—1948 годах Центральный Комитет нашей партии принял ряд постановлений, в которых определил *задачи идеологической работы в новых исторических условиях*. ЦК ВКП(б) указал на необходимость усиления борьбы против буржуазной идеологии, против отхода литературы и искусства от принципов народности и социалистического реализма.

Были внесены изменения в учебные программы по истории, Конституции СССР и литературе в V—VII и VIII—X классах.

Претворяя в жизнь указания Коммунистической партии по идеологическим вопросам, советские учителя широко использовали в преподавании основ наук и во внеклассной работе данные об успехах и достижениях социалистического строительства, советской науки и культуры, воспитывая у школьников гордость за свою Родину, советский патриотизм, преданность делу социализма.

Большое место в послевоенные годы отводилось *политехническому обучению* в школе. В директивах по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951—1955 годы выдвигалось требование «приступить к осуществлению политехнического обучения в средней школе и провести мероприятия, необходимые для перехода к всеобщему политехническому обучению».

Министерства просвещения союзных республик пересмотрели учебные планы и программы и дали школам указания об осуществлении политехнического обучения. В 1953—1955 годах Академия педагогических наук РСФСР издала литературу в помощь учительству, в частности библиотечку о преподавании школьных курсов основ наук в связи с задачами политехнического обучения.

С 1954 года Министерство просвещения Украинской ССР приступило к введению в общеобразовательные школы производственного обучения. В этих школах учащиеся VIII—X классов наряду с усвоением основ наук проходили производственную практику на промышленных предприятиях, в МТС, колхозах и совхозах. Они получали общее среднее образование, открывающее путь к высше-

му, и в то же время готовились к практической деятельности в различных областях народного хозяйства по полученной ими специальности.

Министерство просвещения и Академия педагогических наук РСФСР разработали и с 1954/55 учебного года ввели в школах РСФСР *новые учебные планы и программы*. В новый учебный план были включены уроки труда в I — IV классах, практические занятия в мастерских и на учебно-опытных участках в V — VII классах, практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству в VIII — X классах.

В 1955 году в Ставропольском крае впервые были созданы ученические производственные бригады из школьников старших классов. Они оказались весьма перспективной формой приобщения учащихся сельских школ к общественно полезному труду. По примеру Ставрополя создавались ученические бригады в Краснодарском и Алтайском краях, Ростовской, Николаевской, Новгородской и других областях и в автономных республиках. В Рязанской области при школах были организованы учебно-опытные хозяйства, этому почину последовали многие школы центральных областей СССР.

В связи с решениями *XX съезда Коммунистической партии* (1956) были проведены мероприятия по осуществлению политехнического обучения в общеобразовательной школе, ознакомлению учащихся с важнейшими отраслями современного промышленного и сельскохозяйственного производства.

Министерство просвещения РСФСР и Академия педагогических наук Российской Федерации ввели в 585 школах республики с 1956/57 учебного года новый учебный план.

В этих экспериментальных школах предусматривалось изучение специальных курсов, которые знакомили учащихся с основами индустриального производства, и вводилась производственная практика учащихся на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве. Со следующего учебного года по такому плану работало в Российской Федерации 25% средних школ.

Министерство просвещения Украинской ССР ввело в школы новые учебные планы, предусматривающие производственное обучение учащихся старших классов и присвоение им в общеобразовательной школе какой-либо производственной квалификации (слесаря, наладчика, шофера, электромонтера и т. д.).

Производственное обучение было введено в школах других союзных республик.

#### **Педагогическое образование и учительские кадры.**

После окончания войны в стране ощущался большой недостаток учителей. В первом послевоенном пятилетнем плане предусматривалось расширение подготовки кадров высшей и средней квалификации, в том числе и учителей.

В августе 1945 года было принято постановление СНК СССР *«Об улучшении дела подготовки учителей»*, в котором были сфор-

мулированы важные требования к подготовке учителей. С этого времени ликвидировалась прежняя практика краткосрочной подготовки недостающего числа учителей из лиц, не получивших полного среднего образования.

По мере увеличения числа молодежи, получившей среднее образование, *педагогические училища* стали строиться с 1953 года на базе средней школы и переводиться на двухлетний срок обучения.

В связи с возрастающими требованиями к научной и специальной подготовке учителей учительские институты начиная с 1952 года реорганизовывались в *педагогические институты*. Так была создана единая система подготовки учителей для V—X классов средней школы.

Повышенные требования к знаниям учителей, к их педагогической работе сопровождалось проявлением большой заботы об улучшении их материального положения. 10 февраля 1948 года было опубликовано постановление Совета Министров СССР и ЦК ВКП(б) об увеличении заработной платы и пенсий учителям, о различных льготах и преимуществах для них.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 12 февраля 1948 года был установлен порядок награждения учителей орденами и медалями за выслугу лет и безупречную работу. В 1949 году было награждено орденами и медалями свыше ста тысяч учителей. Многие из них удостоены ордена Ленина.

С 1957/58 учебного года в некоторых педагогических вузах введена подготовка учителей начальной школы с высшим педагогическим образованием и для этого созданы специальные факультеты.

В связи с введением в советскую школу политехнического образования и производительного труда учащихся начиная с 1953/54 учебного года внесены в учебные планы педагогических институтов соответствующие изменения, обеспечивающие политехническую подготовку будущих учителей, особенно по физико-математическим и естественно-биологическим факультетам.

Были введены в действие новые положения о методической работе с учительством в кустовых и районных объединениях учителей и положение о педагогических кабинетах.

**Развитие педагогической науки в послевоенные годы.** Великая Отечественная война приковала внимание педагогической науки к тем проблемам, которые диктовались новой, военной обстановкой. Особенно важными становятся проблемы воспитания советского патриотизма, сознательной дисциплины и организованности, мужества и воли. Особое значение приобретает проблема общественно полезного труда школьников.

В октябре 1943 года была создана Академия педагогических наук РСФСР. Принятие Советским правительством такого решения в разгар войны подчеркивало значение педагогической науки, которое придавала ей партия. Создавался научный центр, при-

званный придать широкий размах научно-исследовательской работе по педагогике, объединить и координировать усилия научно-педагогических учреждений и отдельных исследований.

В первые годы своего существования Академия приступила к проведению ряда актуальных исследований по теории и истории педагогики, дошкольного воспитания, частным методикам, психологии, дефектологии и детской физиологии. Так, в связи с приемом в первые классы детей семи лет (1944) серия исследований была посвящена выяснению психологических и педагогических особенностей обучения и воспитания детей этого возраста. Был составлен новый букварь, опубликованы работы, посвященные обучению русскому языку и математике детей семилетнего возраста, сформулирован ряд рациональных предложений о режиме учебных занятий.

Были подготовлены и опубликованы важные академические издания: собрания сочинений К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др.

В конце 40-х и начале 50-х годов советская педагогика особое внимание уделяет исследованиям проблемы повышения идейно-политического уровня учебно-воспитательной работы школы и подготовки учащихся к практической деятельности.

Появляются монографии и учебные руководства по теории и истории педагогики, в которых на более высоком научном уровне освещаются общие проблемы педагогики, вопросы дидактики и теории воспитания: Н. К. Гончаров «Основы педагогики» (1947), «Педагогика», учебное пособие для педагогических высших учебных заведений и университетов под редакцией И. А. Каирова (1948), И. Т. Огородников и П. Н. Шимбирев «Педагогика», учебник для учительских институтов (1950), Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров «Педагогика», учебник для педагогических училищ (1950).

В это время издаются избранные работы по вопросам воспитания революционных демократов: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева. Выход этих книг изменил ошибочный взгляд на взаимоотношение русской и зарубежной педагогики, согласно которому русские педагоги будто бы лишь повторяли и пропагандировали идеи классиков западноевропейской педагогики. Подготовка к печати и публикация педагогических сочинений русских просветителей и педагогов убедительно показали оригинальность и самостоятельность развития русской демократической педагогики и доказали приоритет русских педагогов в разработке многих педагогических проблем. Особенно ярко выступило величие русской революционно-демократической педагогики 40—60-х годов XIX века, которая представляла собою высший этап в развитии педагогики в домарксистский период.

Благодаря исследованиям историков педагогики, педагогической общественности и широким читательским кругам стали широко известны имена просветителей и педагогов Абовяна, Гогеба-швили, Кунанбаева, Насыри, Бакиханова, Ахундова, Сковороды

и многих других представителей педагогической мысли народов СССР.

После XIX съезда партии (1952), указавшего на необходимость повышения воспитательного значения советской общеобразовательной школы и осуществления политехнического обучения, усилились научные поиски в области политехнического обучения, появились сборники, обобщающие первые итоги исследований в этой области: «Политехническое обучение в общеобразовательной школе» под редакцией М. А. Мельникова и М. Н. Скаткина; «Вопросы политехнического обучения в школе» под редакцией А. Г. Калашникова. Освещая сущность и содержание политехнического образования, эти работы раскрывали вопросы методики политехнического обучения, в них содержались указания о том, как знакомить учащихся с основами производства и техники в процессе изучения основ наук, как проводить принцип политехнизма в лабораторных и практических работах по физике, химии и биологии. Был издан ряд методических пособий о преподавании отдельных предметов в свете задач политехнического обучения.

XX съезд КПСС (1956) поставил перед педагогической наукой новые актуальные проблемы и указал на необходимость поднять уровень учебно-воспитательной работы школы, развивать политехническое обучение, активнее осуществлять принцип связи школы с жизнью.

Усилия Академии педагогических наук и педагогических кафедр педагогических институтов во всех союзных республиках были сосредоточены в эти годы на исследовании важных для школы вопросов: содержание общего и политехнического образования, организация и методы изучения основ наук, теоретические основы системы коммунистического воспитания, изучение возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и др.

В конце 50-х годов начинаются теоретические и экспериментальные поиски путей совершенствования содержания школьного образования. В этой связи изучался широкий круг вопросов: зависимость содержания образования от уровня и характера развития экономики, науки, техники и культуры; новые требования к воспитанию и образованию подрастающего поколения, связанные с научно-техническим прогрессом; особенности возрастного развития учащихся на различных ступенях обучения; принципы построения программы воспитательной работы и т. п. Исходным положением в этих исследованиях служило учение марксизма-ленинизма о всестороннем и гармоничном развитии личности. Поэтому наряду с разработкой общепедагогических и дидактических проблем проводятся серьезные исследования по этой коренной социально-педагогической проблеме.

Работы ученых, посвященные *организации и методам политехнического обучения*, имели своей ближайшей задачей составление новых программ политехнического цикла. Важно было определить педагогические условия, которые позволят учащимся овладеть политехническими знаниями и умениями как в процессе

изучения основ наук, так и в процессе изучения специальных учебных предметов — основ производства, машиноведения, электротехники. С этой целью изучались связи между физикой, химией, биологией, черчением и предметами политехнического цикла. Была создана серия книг, в которой освещалась роль отдельных предметов в политехническом обучении. Появились содержательные методические работы и фундаментальные труды по теории политехнического образования.

Педагогами-теоретиками исследовались проблемы общего развития детей 7—10 лет в процессе обучения в начальной школе. Началось изучение сложной проблемы — *обучение и развитие детей в рамках начальной школы*. Проводилось опытное обучение грамоте, счету и письму детей шестилетнего возраста, в результате чего появились методические и учебные пособия для воспитателей детских садов и подготовительных классов школ.

Особое значение в эти годы педагогическая наука уделяет *изучению проблем коммунистического воспитания*. В течение ряда лет велась разработка программы воспитательной работы в школе. По своей структуре и содержанию программа имела задачей всестороннее развитие личности, последовательное осуществление принципа воспитания в труде и в процессе организации жизни и учебной деятельности учащихся. С 1958 года началась экспериментальная проверка этой программы в школах.

В рассматриваемый период заметно расширяются исследования *по истории педагогики как всеобщей, так и русской*. Результатом явилось издание учебного пособия для педагогических институтов «История педагогики» (1955), серьезных научных изысканий: Е.Н.Медынский «Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI — XVII вв.» (1954); Н. А. Константинов и В. Я. Струминский «Очерки по истории начального образования в России» (1949); М. Ф. Шабаетова «Из истории формирования русской прогрессивно-демократической педагогики» (1951); Ш. И. Га-нелин «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века» (1950); Ф. Ф. Королев «Очерки по истории советской школы и педагогики» (1958). Был издан ряд ценных исследований и публикаций в союзных и автономных республиках.

Огромное значение для воссоздания истории советской школы и педагогики имело издание педагогических сочинений Н. К. Крупской (1957—1963), а также избранных произведений А. В. Луначарского (1958), А. С. Бубнова, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского (1961).

Предпринятое в эти же годы *научное издание трудов выдающихся русских педагогов* К. Д. Ушинского, Д. Д. Семенова, В.Я.Стоюнина, В. И. Водовозова, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П.Ф.Лесгафта обогатило советскую историко-педагогическую науку.

## Глава 37. СОВЕТСКАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА

**Вступление СССР в период развитого социализма и новые задачи советской школы и педагогики.** В конце 50-х — 60-е годы наша страна вступила в период развитого социализма.

Вступление СССР в период развитого социализма и постепенного перехода к коммунизму обусловило возрастающие потребности общества в повышении культурного и общеобразовательного уровня всего советского народа. Это поставило перед школой и педагогикой нашей страны новые важные задачи.

Эти задачи были сформулированы в решениях съездов КПСС, в материалах сессий Верховных Советов СССР, в специальных постановлениях Коммунистической партии и Советского правительства о школе.

В 1958 году Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», который установил в нашей стране *всеобщее обязательное восьмилетнее образование.*

Программа Коммунистической партии Советского Союза, принятая на *XXII съезде партии (1961)*, провозгласила необходимость *всеобщего среднего образования.*

Наиболее важными задачами в области народного образования в 60—70-е годы были осуществление в стране всеобщего обязательного среднего образования, переход школы на новое содержание образования, совершенствование учебного процесса и коммунистического воспитания учащихся.

Процесс введения всеобщего обязательного среднего образования осуществлялся в несколько этапов.

В соответствии с решениями *XXIII съезда КПСС (1966)* Центральный Комитет партии и Совет Министров СССР 10 ноября 1966 года приняли постановление «*О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы*». В постановлении были определены меры по укреплению материально-технической базы общеобразовательной школы (строительство новых улучшенных зданий, разработка и выпуск новых учебных пособий и оборудования для школьных кабинетов и мастерских, необходимого спортивного инвентаря и т. п.), по рационализации школьной сети, обеспечивающей охват средним образованием школьников старших возрастов. Так же были определены учебные заведения, которые должны давать полное среднее образование, учитывая, что много выпускников восьмилетней обязательной школы по собственному желанию продолжают образование в системе профессионально-технического и среднего специального образования.

Согласно этому постановлению произошла определенная перестройка учебно-воспитательного процесса: систематические курсы основ наук стали изучаться раньше, с IV, а не с V класса; в дополнение к обязательному школьному курсу основ наук в учебные планы были введены начиная с VII класса факультативные курсы

по отдельным учебным предметам, избираемым учащимися по их желанию и интересам.

В старших классах некоторых школ было введено дифференцированное обучение: углубленное изучение в соответствующих отделениях школы отдельных предметов — физики, математики (позже химии), биологии, гуманитарных дисциплин.

В хорошо оборудованных сельских школах, тесно связанных с совхозами и колхозами, учащиеся старших классов изучали автодело, трактор, комбайн и другие сельскохозяйственные машины. Было усилено внимание к воспитывающей функции общеобразовательной школы и в штаты школьных работников введена должность педагога-организатора внеклассной и внешкольной работы.

В связи с этими изменениями в 1970 году был принят новый *Устав средней общеобразовательной школы*.

На основе этого государственного документа выпускники восьмилетних школ могли продолжать образование: в *общеобразовательных полных средних* (десятилетних) *школах* (IX—X классы), в *средних специальных учебных заведениях* — техникумах (3—4 года обучения), в *средних профессионально-технических училищах* (ПТУ) (3—4 года), а также в *школах рабочей и сельской молодежи* (IX—XI классы). Все эти учебные заведения давали полное среднее образование и аттестат зрелости.

Таким образом была решена проблема получения полного среднего образования в сочетании с профессиональной подготовкой молодежи к труду в народном хозяйстве страны.

В 1970 году в IX—X классах общеобразовательных школ, в техникумах, средних ПТУ и в школах рабочей и сельской молодежи учились 78,8% выпускников восьмых классов общеобразовательных школ. Выпуск окончивших среднюю школу увеличился за пять лет (1965—1970) с 1,34 до 2,58 млн. человек, т. е. почти в 2 раза.

Страна быстрыми темпами шла к осуществлению обязательного десятилетнего всеобщего образования.

*XXIV съезд КПСС* (1971) поставил задачу активизации деятельности всех советских организаций, центральных и местных, в этом направлении; решения съезда означивали переход к более высокому этапу осуществляющегося в стране всеобщего обязательного среднего образования молодежи.

В своих решениях *XXIV съезд КПСС* потребовал усилить и качественно улучшить заботу о матери и ребенке, о подрастающем поколении в целом: увеличить материальную помощь семьям, имеющим детей; расширить льготы работающим женщинам-матерям; расширить сеть детских учреждений; построить за пятилетие дошкольных учреждений более чем на 2 млн. мест; увеличить численность учащихся в школах и группах с продленным днем на 1,5 млн. человек; построить общеобразовательных школ не менее чем на 6 млн. мест; увеличить сеть пришкольных интернатов для учащихся на селе; продолжать укрепление учебно-материальной базы школы современным оборудованием и техническими средст-

вами, в том числе для усовершенствования всестороннего развития учащихся, их эстетического и художественного воспитания. В этих же целях давались указания расширить сеть внешкольных учреждений: Домов пионеров, станций юных техников и натуралистов, детских и юношеских спортивных школ и т. д.

В июне 1972 года на основе решений XXIV съезда партии ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «*О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы*». Это постановление подвело итоги длительной напряженной работы партии, Советского государства, органов народного образования, работников школы и указало пути совершенствования и улучшения качества учебно-воспитательного процесса во всех типах учебных заведений, осуществляющих всеобщее среднее образование.

Перед органами народного образования выдвигалась задача завершить к 1975 году переход на новые учебные планы и программы, оборудовать во всех средних школах учебные кабинеты, обеспечить учащихся новыми учебниками, издаваемыми миллионными тиражами.

В 1975 году 97% выпускников обязательной восьмилетней школы продолжали обучение в учебных заведениях, дающих полное среднее образование. Окончившие их составили 4,4 млн. человек, почти в 2 раза больше, чем в предыдущую, восьмую пятилетку.

Быстрый рост количества молодых людей, получивших полное среднее образование, намного увеличил в составе населения СССР число лиц, имеющих высшее и среднее образование. В 1975 году их было 67,9 млн. человек, тогда как в 1970 году они составляли 47,7 млн. человек.

Дальнейшие успехи в народном образовании СССР связаны с решениями XXV съезда КПСС (1976).

В постановлениях и материалах XXV съезда КПСС была сформулирована развернутая программа коммунистического воспитания советских людей; в ее осуществлении большая роль отведена советской школе, социальная функция которой в связи с расширением школьных контингентов и увеличением числа школьников старшего возраста сильно возросла.

XXV съезд КПСС определил важнейшие задачи партии в идеологической деятельности: комплексный подход к постановке всего дела воспитания, т. е. обеспечение тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания с учетом особенностей различных групп трудящихся. Это указание съезда имело прямое отношение к работе советской школы.

Итогом всестороннего развития советского молодого человека в процессе его воспитания и обучения в школе должно стать формирование диалектико-материалистического мировоззрения, непоколебимой уверенности в победе коммунизма, советского патриотизма и социалистического интернационализма, активной жизненной позиции.

Выступая на XXV съезде КПСС с Отчетным докладом ЦК партии, Генеральный секретарь ЦК КПСС товарищ Л. И. Брежнев говорил: «Ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения. Выработать такую позицию — **задача нравственного воспитания**»<sup>1</sup>.

Л. И. Брежнев неоднократно подчеркивал в ряде своих работ, что воспитание у советской молодежи устремленности к высоким общественным идеалам, политической сознательности, коммунистической убежденности, творческого отношения к труду — это первостепенные задачи коммунистического воспитания в развитом социалистическом обществе.

Решения XXV съезда КПСС получили дальнейшую конкретизацию в постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР о школе.

В постановлении от 22 декабря 1977 года «*О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду*» подчеркивается необходимость «добиваться, чтобы полученные в школе знания стали прочной основой марксистско-ленинского мировоззрения молодежи, советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Неуклонно прививать подрастающему поколению принципы и нормы коммунистической морали». Советская общеобразовательная школа обязана помочь учащимся овладеть глубокими знаниями основ наук и трудовыми навыками, с тем чтобы в будущем успешно трудиться в народном хозяйстве, в том числе в сфере материального производства. Постановление еще раз подчеркнуло важность осуществления единства обучения и воспитания, тесной взаимосвязи умственного, трудового и нравственного воспитания.

Опираясь на ленинское учение о коммунистическом воспитании подрастающих поколений, постановление ЦК КПСС особо заостряет внимание на необходимости соединения обучения школьников с их участием в производительном труде, считает это важнейшим средством всестороннего и гармоничного развития детей и молодежи.

Постановление снова привлекает внимание к вопросам содержания и методов обучения, которые должны в большей степени, чем прежде, соответствовать задачам научно-технического прогресса, а также совершенствования учебно-воспитательного процесса, внеклассной и внешкольной работы, которая должна полнее учитывать разнообразные интересы и желания школьников.

Постановление призывает педагогические коллективы готовить выпускников школ к сознательному выбору профессии, в том числе и в сфере материального производства, напоминает о необходимости развития у учащихся навыков самостоятельной работы, творческого отношения к труду.

<sup>1</sup> Материалы XXV съезда КПСС. М, Политиздат, 1976, с. 77.

Одновременно было принято специальное постановление *о бесплатном пользовании учебниками и о создании школьных библиотечных фондов учебников*.

О необходимости придания всей работе советской школы идейной коммунистической направленности говорится и в постановлении ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года *«О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы»*.

В постановлении определены кардинальные направления воспитательной работы среди молодежи, в том числе и учащихся: формирование научного мировоззрения, высоких моральных качеств, трудолюбия, привитие интереса к политическим знаниям, всемерное развитие общественной активности, воспитание на революционных, боевых и трудовых традициях партии и народа, в духе коммунистической морали, необходимость добиваться органического единства учебного и воспитательного процесса. Постановление обращает внимание на необходимость всемерно крепить связь семьи, школы, общественности.

Партийные постановления и решения о коммунистическом воспитании трудящихся, о развитии школы подчеркивают, что воспитание подрастающих поколений в условиях развитого социализма представляет важнейший участок деятельности по строительству коммунизма, что от успехов школы в этой области зависит экономическое, социально-политическое, научно-техническое развитие нашей страны.

**Введение всеобщего обязательного среднего образования. Новые типы учебных заведений в СССР.** Величайшим событием жизни советского общества в 70-е годы было введение всеобщего обязательного среднего образования.

Эта историческая задача, грандиозная по своим масштабам и социально-экономическим последствиям, продиктованная потребностями динамично развивающегося социалистического общества и личными интересами его граждан, была решена советским народом в исторически короткие сроки, продемонстрировав всему миру реальные возможности развитого социализма.

Превращение СССР в мощную индустриальную державу, которая вышла на передовые рубежи в целом ряде областей промышленности, науки и техники, осуществила невиданный прогресс в сфере социальных отношений и первой вступила в период развитого социализма, создало все необходимые условия для введения в стране полного среднего образования для всех граждан. Впервые во всемирной истории достигнуто такое завоевание в области культуры.

В отличие от развитых буржуазных стран, где формально провозглашено всеобщее обучение, в СССР всеобщий и обязательный характер полного среднего образования закреплен и гарантирован *Конституцией СССР (1977)*.

*«Граждане СССР имеют право на образование», — гласит 45-я статья Конституции СССР. —*

Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодежи, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством; развитием заочного и вечернего образования; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования».

Принятию Конституции СССР 1977 года предшествовала большая подготовительная работа, в том числе и в области законодательства о народном образовании.

Шестая сессия Верховного Совета СССР восьмого созыва 19 июля 1973 г. приняла «*Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании*», которые были введены в действие с 1 января 1974 года. Среди главных задач средней общеобразовательной школы были названы следующие: советская школа должна давать молодежи глубокие и прочные знания основ наук, формировать марксистско-ленинское мировоззрение, обеспечить всестороннее гармоническое развитие учащихся, воспитывать стремление молодежи к активной трудовой и общественной деятельности, беззаветному служению социалистической Родине, воспитание высоких нравственных качеств в духе требований морального кодекса строителя коммунизма.

На сессии Верховного Совета подчеркивалось, что в условиях развитого социализма и научно-технического прогресса повышаются требования к культурному уровню и научному образованию всех членов общества, и в связи с этим все более возрастает роль и значение системы народного образования и общеобразовательной школы.

В 60—70-е годы произошли некоторые изменения в системе народного образования СССР, появились новые типы воспитательно-образовательных заведений, изменилась структура школьной сети страны.

По сравнению с предыдущим периодом, характеризующимся увеличением числа восьмилетних школ в связи с введением с 1959 года восьмилетнего всеобуча, ныне в школьной сети значительно повысился удельный вес *полных средних школ*. При этом, (вследствие большого разнообразия географических и экономических условий жизни страны) в малонаселенных пунктах сельских районов остаются и малокомплектные школы, обеспечивающие первоначальное обучение малолетних детей без отрыва от семьи.

Возросший уровень материального благосостояния народных масс, всемерная забота Коммунистической партии и Советского государства о всестороннем развитии детей, включая государственные гарантии материальной и моральной поддержки служб материнства и детства, укрепление и дальнейшее развитие сети учреждений общественного дошкольного воспитания, а также заметное проявление законов акселерации обусловили возможность завер-

шения перехода с четырехлетнего на *трехлетнее начальное обучение* без снижения объема получаемых учащимися знаний. На основе достижений педагогики, психологии и методики начального обучения теоретический уровень знаний учащихся начальных классов за последние годы значительно повысился.

Восьмилетняя школа решает в настоящее время более сложные задачи по всестороннему развитию детей, их научному образованию, идейно-политическому, трудовому и эстетическому воспитанию, профессиональной ориентации учащихся.

За прошедшие годы в школьной сети выросла и укрепилась средняя общеобразовательная школа. Число средних школ за десятилетку возросло на 7,3 тыс., а число начальных и восьмилетних школ сократилось на 32,7 тыс. Особенно заметен рост числа средних школ в сельских районах.

За период с 1976 по 1980 год построено только за счет государства средних школ на 6,7 млн. ученических мест, из них 3,8 млн. мест в сельской местности.

За десятилетку 25 млн. человек получили среднее образование, в том числе среднюю школу окончили 20 млн. юношей и девушек.

Успешное выполнение решений XXV съезда КПСС свидетельствует о том, что всеобщее среднее образование, обязательность которого закреплена Конституцией СССР, высоко оценено всем населением страны, и особенно молодежью; *всеобщее среднее образование стало неотъемлемым признаком социалистического образа жизни.*

Большие успехи достигнуты в совершенствовании трудового воспитания и обучения, в работе по профессиональной ориентации школьников. Значительно укрепилась материальная база школы, что позволило повысить уровень содержания трудового обучения школьников, совершенствовать его методы. Активное участие в трудовом воспитании молодежи принимают советская общественность, местные Советы народных депутатов, производственные коллективы. Растет число учебных цехов и участков на предприятиях, реконструируются, обогащаются новым техническим оборудованием школьные мастерские, при некоторых педагогических вузах открыты индустриально-педагогические техникумы и факультеты, готовящие учителей трудового обучения.

Возникли и усиленно развиваются *межшкольные учебно-производственные комбинаты* (УПК), имеющие стабильное финансовое обеспечение, необходимое высококачественное оборудование, твердые штаты наставников-воспитателей из числа квалифицированных рабочих-передовиков местных производств. В 1979/80 учебном году в 2 тыс. учебно-производственных комбинатов обучалось 1 млн. 543 тыс. старшеклассников, получающих здесь трудовое и политехническое образование предпрофессионального характера. Многие промышленные предприятия включают заботу о росте и укреплении УПК в планы своего социального развития.

За годы десятой пятилетки значительно увеличилось количество учащихся, занимающихся в *группах продленного дня*: с 20,8% в 1976 году до 32,4% в 1980 году.

В ряде городов, в крупнейших колхозах и совхозах страны по инициативе местных партийных и советских органов и настойчивым требованиям населения появились новые воспитательно-образовательные учреждения — *школы-комплексы*. Школы-комплексы обычно объединяют все местные учреждения общественного воспитания детей, включая общеобразовательные школы, Дома пионеров, детские клубы и общества, кружки детской художественной самодеятельности, технического творчества и т. п. Такое объединение, как предполагается, будет способствовать более успешному решению задач общественного воспитания детей.

Таким образом, система народного образования в СССР обогатилась новыми типами воспитательно-образовательных заведений, в структуре школьной сети растет удельный вес учреждений полного среднего образования. Все это способствует решению задач области воспитания и образования в период развитого социализма.

**Модернизация содержания образования и развитие активных методов обучения.** Вступление в период развитого социализма, бурный рост науки и техники поставили перед советской школой сложную проблему модернизации содержания и методов обучения. Необходимо было на новой основе привести в соответствие достижения науки и практики с содержанием преподаваемых в школе основ наук.

В ответ на объективную потребность в осовременивании содержания обучения и повышения его теоретического уровня была организована большая работа по составлению новых учебных планов, программ и учебников для всех классов общеобразовательной школы. К этой работе были привлечены крупные ученые страны из всех отраслей знаний, известные методисты, передовые учителя, имеющие большой педагогический опыт.

В течение 70-х годов во всех ступенях и классах общеобразовательной школы осуществился переход на *новое содержание обучения*, ознаменовавшийся сближением изучаемых в школе основ наук с важнейшими достижениями советской науки и практики народного хозяйства.

Новые учебные программы для начальных классов направлены более, чем прежние, на развитие умственных сил детей. Учебный материал преследует цель развивать мышление учащихся, их способности и возможности к обобщениям, будить интерес к собственным поискам правильных выводов из наблюдаемых фактов. Программы начальных классов направляют внимание учителей на организацию самостоятельной работы учащихся, на повышение культуры их учебного труда.

В связи с переходом на новое содержание обучения в учебном плане несколько изменилось соотношение между гуманитарным и

естественнонаучным циклами наук, при этом в пользу последнего.

Переход на новые программы вызвал живое обсуждение проблем содержания школьного образования как среди ученых, методистов, учителей, так и среди родителей, широкой общественности.

За последние годы, особенно после постановления о школе 1977 года, принимаются меры к разгрузке программ и учебников от сложного материала, малопонятного или недоступного учащимся. По некоторым учебным предметам созданы новые учебники (физика для VIII — IX классов, геометрия для VI — VIII классов, история для VIII — X классов), проходившие экспериментальную проверку с последующими обсуждением, анализом и выводами. При этом сформулировано твердое правило: новые учебники не должны снижать теоретического уровня содержания обучения, достигнутого ранее, в 70-е годы.

Опыт учебно-воспитательной работы школы после перехода на новое содержание образования показал, что важнейшим средством достижения поставленных целей являются *организация и методы обучения*.

В 70-е годы благодаря вниманию государства, промышленных предприятий, совхозов и колхозов возросло материальное обеспечение школы. Массовый характер приняло создание в школах специально оборудованных предметных кабинетов с различными техническими средствами обучения. Созданы и применяются на практике организованные в государственном масштабе учебные телевизионные передачи, включаемые учителями в уроки и другие учебные занятия со школьниками.

Переход на новое содержание обучения и введение новых форм организации учебных занятий стимулировали методическое творчество учителей. Учителя много работают над совершенствованием урока, умело сочетают на уроках и в других формах учебных занятий общую коллективную деятельность школьников с групповой и индивидуальной, организуют самостоятельную поисковую работу учащихся.

Изменение учебных планов школы коснулось также содержания *трудового воспитания, обучения учащихся труду и системы профориентации школьников*.

На пути решения важнейшей задачи советской школы в 70-е годы — качественного улучшения подготовки учащихся к труду в народном хозяйстве, и прежде всего в сфере материального производства, — сделаны заметные успехи. В 1979 году около 75% учащихся IX—X (XI) классов (на Украине — 95%) прошли углубленное обучение трудовым навыкам и умениям, которое вплотную подводит старшеклассников к овладению избранной ими профессией — шофера, тракториста, слесаря и т. п.

Возрастает число выпускников средней общеобразовательной школы, связывающих свое будущее с трудом на промышленных предприятиях и в сельском хозяйстве. Так, в Ленинграде ширится движение учащихся под девизом: «Из школьного — в рабочий класс».

Различные трудовые объединения охватывают миллионы школьников в городах и селах: учебно-производственные комбинаты, учебные цехи на предприятиях, школьные бригады в колхозах и совхозах. Сельскохозяйственные бригады существуют уже более четверти века и за это время вырастили хорошую смену сельским труженикам. Многие учащиеся проводят свои летние каникулы в лагерях труда и отдыха, в сельских ученических бригадах, школьных лесничествах. Оказывая помощь совхозам и колхозам в сельскохозяйственных работах, юноши и девушки приобретают необходимые трудовые умения и навыки, закаляются идейно-политически, воспитываются трудом в духе коммунистической морали.

Летом 1979 года состоялся очередной *Всесоюзный слет представителей трудовых объединений школьников*, к которому обратился с приветствием Генеральный секретарь ЦК КПСС, Председатель Президиума Верховного Совета СССР Л. И. Брежнев. Слет обобщил опыт работы трудовых объединений школьников, определил пути усиления их воспитательного влияния.

Проблемы трудоустройства выпускников общеобразовательной неполной и полной средней школы решаются на уровне важнейших государственных задач. При исполкомах районных и городских Советов народных депутатов созданы комиссии по профориентации и трудоустройству выпускников школы, а в средних школах — соответствующие методические кабинеты. В школах эта работа все более становится предметом коллективного внимания руководителей и педагогических коллективов, комсомольских и пионерских организаций.

В настоящее время в школах создаются ученические комитеты, призванные содействовать воспитанию у учащихся ответственного и сознательного отношения к учению, развитию их познавательных и общественных интересов, формированию активной социальной позиции.

**Коммунистическое воспитание школьников.** XXV съезд КПСС поставил перед народным образованием и общеобразовательной школой новые, более сложные задачи в деле коммунистического воспитания подрастающих поколений. Выполняя решения съезда, советское учительство, все школьные организации провели разносторонние творческие поиски более эффективных форм работы по коммунистическому воспитанию учащихся.

Важные решения по коммунистическому воспитанию приняты *XVIII съездом ВЛКСМ (1978)*. Характерной чертой развития советской школы в последние годы является повышение роли комсомольских и пионерских организаций во всей учебно-воспитательной работе.

Большое место во всей деятельности школы занимает *воспитание школьников на примере жизни и деятельности В. И. Ленина, изучение трудов В. И. Ленина, документов КПСС, работ Л.И.Брежнева*. Появлению новых форм работы с комсомольцами, пионерами и октябрятами особенно способствовали подготов-

ка и празднование 100-летия и 110-летия со дня рождения В.И.Ленина, 50-летия Всесоюзной пионерской организации, 50-летия образования СССР, торжественное принятие новой Конституции СССР.

В школах уделяется много внимания изучению боевых и трудовых традиций советского народа, революционного прошлого своего края. Школьники совершают экскурсии и походы по местам боевых сражений советских воинов в годы гражданской и Великой Отечественной войн, отыскивают свидетельства подвигов советских людей на фронте и в тылу, знакомятся с массовым героизмом советских партизан, с совместной борьбой граждан СССР и зарубежных стран против немецко-фашистских оккупантов.



Со времени вступления страны в период развитого социализма в невиданных масштабах возросла помощь советской общественности общеобразовательной школе в решении всех ее учебно-воспитательных и материально-хозяйственных задач. Участие общественности проявляется в росте школьной сети и обеспечении десятилетнего всеобуча, в строительстве школьных зданий, детских внешкольных учреждений, межшкольных комбинатов и учебных цехов, физкультурных залов, в оснащении школьных кабинетов и т. д. Все более возрастает роль советской общественности в организации досуга детей, создании детских клубов и уголков по месту жительства. Во многих городах и поселках, на предприятиях, в колхозах и совхозах активно работают советы и комиссии содействия государству и родителям в деле коммунистического воспитания подрастающих поколений.

Вдохновляющим поучительным примером успешного решения важнейших учебно-воспитательных задач, поставленных перед педагогическими коллективами страны, стала работа школы села Павлыш Кировоградской области (Украинская ССР), которой руководил выдающийся советский педагог, член-корреспондент АПН СССР, заслуженный учитель школы УССР, Герой Социалистического Труда Василий Александрович Сухомлинский (1918—1970). Опыт творческой работы этой школы обобщен В.А.Сухомлинским в многочисленных книгах и статьях, нашедших полное признание не только в СССР, но и за рубежом.

В своих работах В. А. Сухомлинский рассмотрел наиболее актуальные вопросы учебно-воспитательной деятельности советской школы.

В. А. Сухомлинский настойчиво подчеркивал, что воспитание детей должно быть проникнуто духом социалистического гуманизма, горячей любви к детям, уважения к личности ребенка, сердечной заботой о его всестороннем развитии. Без чуткого и заботливого отношения воспитателей к чести и достоинству своих воспитанников, без искренней, непритворной и вместе с тем мудрой, а следовательно, и строгой любви к детям в семье и в школе не может быть разумного и эффективного воспитания, считал В. А. Сухомлинский, следуя выдающимся советским педагогам Н. К. Крупской и А. С. Макаренко.

Любовь к детям требует знания их психологии. Давая советы начинающим директорам школ, Сухомлинский в книге *«Разговор с молодым директором школы»* писал: «Знать ребенка — это та самая главная точка, где соприкасаются теория и практика педагогики, где сходятся все нити педагогического руководства школьным коллективом».

Перу Сухомлинского принадлежит обширная работа *«Духовный мир школьника»*, в которой запечатлены выведенные из многолетнего опыта общения автора с детьми содержательные рекомендации по управлению поведением детей на разных возрастных этапах их развития.

Много внимания уделял Сухомлинский вопросам формирования у школьников гражданской зрелости, их идейно-политическому воспитанию, деятельности ученического коллектива совместно с педагогами, направленной на решение этих важных задач («Рождение гражданина»). В работах, посвященных методике воспитания, роли и деятельности коллектива, Сухомлинский осветил ряд острых современных проблем на эту тему («Методика воспитания коллектива»).

В советской педагогической литературе немало монографий, посвященных опыту учебно-воспитательной деятельности передовых школ. Следуя этой традиции, Сухомлинский запечатлел в своей книге *«Павлышская средняя школа»* длительную деятельность школы в украинском селе Павлыш. Под руководством автора — директора школа добилась больших успехов в решении острых и сложных вопросов воспитания будущих сельских тружеников, успехов, прославивших эту школу и у нас, и в других социалистических странах, а также в среде прогрессивных педагогов капиталистических стран.

В лице В. А. Сухомлинского, талантливого продолжателя дела выдающихся советских педагогов, воплотились лучшие черты современного советского учительства, самоотверженно работающего в условиях развитого социализма над выполнением ответственных задач, поставленных Коммунистической партией перед советской школой.

**Решения XXVI съезда КПСС и задачи советской школы и педагогики.** XXVI съезд Коммунистической партии Советского Союза (1981) открыл новые рубежи в развитии народно-

го образования в СССР. В Отчетном докладе Генерального секретаря ЦК КПСС Л. И. Брежнева четко намечены пути дальнейшего совершенствования народного образования в целом и общеобразовательной школы в частности. Съезд обратил серьезное внимание на развитие педагогической науки, совершенствование теории и практики воспитания и обучения учащихся.

Съезд высоко оценил достижения системы народного образования за прошедшее десятилетие, отметил некоторые существенные недостатки в воспитательной работе школы и сформулировал новые требования к советской педагогике, к улучшению качества учебно-воспитательного процесса.

«Взят важный рубеж — завершен переход к обязательному всеобщему среднему образованию»<sup>1</sup>, — говорится в Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду партии. Главные направления деятельности школы и других учебных заведений определены как повышение качества обучения, трудового и нравственного воспитания, изживание формализма в оценке результатов труда учителей и учащихся, укрепление связи обучения с жизнью, совершенствование подготовки школьников к общественно полезному труду.

Решающая роль в выполнении этих задач, отметил съезд, принадлежит учителю. Поэтому «не следует скупиться на внимание к его труду, быту, повышению квалификации. Но и требования к его работе возрастают».

В планах социального развития советского общества и повышения народного благосостояния съездом поставлены важнейшие задачи по улучшению обслуживания детей в дошкольных учреждениях, школах-интернатах, школах и классах продленного дня, пионерских лагерях, особенно в районах с высоким процентом занятости женщин в общественном производстве.

Намечено завершение начатого в десятой пятилетке перехода к бесплатному предоставлению учебников для учащихся всех классов общеобразовательной школы.

XXVI съезд постановил предусмотреть дальнейшее развитие сети и улучшения работы яслей и детских садов. Построить дошкольных учреждений не менее чем на 2,5 млн. мест, довести в 1985 году число учащихся в школах (классах) с продленным днем до 13,5—14 млн., усилить работу в них по всестороннему развитию учащихся, созданию клубов по интересам.

В документах XXVI съезда партии указывается на необходимость развития сети профессионально-технических учебных заведений (ПТУ), увеличения выпуска из них квалифицированных рабочих со средним образованием до 13 млн. человек, осуществления мер по улучшению качества подготовки специалистов высшей квалификации (подготовить примерно 10 млн. специалистов с высшим и средним специальным образованием, умело использовать, их в народном хозяйстве и культуре, что относится и к системе педагогического образования).

<sup>1</sup> Материалы XXVI съезда КПСС. М., Политиздат, 1981, с. 60.

Решения XXVI съезда КПСС и последующие постановления партии и правительства отмечены проявлением огромной заботы нашего государства о материнстве и детстве. Увеличена государственная помощь семьям, имеющим детей, и молодоженам, улучшены условия труда, быта и отдыха работающих женщин, созданы условия для постепенного перехода на обучение детей с 6-летнего возраста в подготовительных классах общеобразовательных школ и т. д.

Таким образом, Коммунистическая партия и Советское государство, последовательно проводя курс на подъем народного благосостояния, уделяют большое внимание созданию наиболее благоприятных условий для роста населения нашей страны и воспитания подрастающего поколения.

#### **Глава 38. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В ДРУГИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ**

Развитие стран социализма характеризуется большими успехами в создании социалистической экономики, социалистических общественных отношений и культуры, просвещения и школы, высоким подъемом образовательного уровня народных масс. Огромное значение для социалистических стран имеет опыт Советского Союза, в котором построен развитый социализм и осуществляется переход к коммунизму.

Развитие народного образования в социалистических странах определяется общими закономерностями социализма как общественно-экономической формации. Эти закономерности проявляются, однако, в каждой стране своеобразно—соответственно ее истории, национальным особенностям, сложившимся традициям.

В странах социализма утвердились новые, *социалистические принципы организации народного образования*: государственный характер школы, светскость образования, единство школьной системы, равное право всех граждан на образование, всеобщее и обязательное бесплатное образование на родном языке, соединение обучения с трудом, оказание государственной помощи родителям в воспитании детей, привлечение народа к участию в развитии народного образования.

Цель учебно-воспитательной работы школы — формирование всесторонне и гармонически развитого, политически сознательного и активного гражданина — строителя социалистического и коммунистического общества.

Право граждан на образование гарантировано в социалистических странах конституциями и законами об осуществлении всеобщего обязательного бесплатного обучения, выделением значительных государственных средств на нужды народного образования, на школьное строительство, а также материальной помощью государства многодетным, неполным и малоимущим семьям, учащимся и студентам в виде стипендий, льгот, бесплатного пользо-

вания библиотечными фондами, а в ряде стран — бесплатными учебниками и пособиями.

Государственные предприятия, кооперативы, широкая общественность принимают активное участие в повседневной воспитательной работе с детьми и молодежью, создана система педагогического просвещения населения, обеспечивающая единство семейного и школьного воспитания. Все это служит реальной гарантией права народа на образование.

За последние годы широкое развитие получили школы продленного дня и интернаты, общежития, что обеспечивает возможность всем детям получить обязательное образование и профессиональную подготовку.

Успешному осуществлению всеобщего обучения способствует ленинская национальная политика коммунистических и рабочих партий социалистических стран. На основе интернационализма и демократических принципов построения системы народного образования в этих странах для детей национальных меньшинств создаются школы с преподаванием на родном языке. Так, в Народной Республике Болгарии (НРБ), в Чехословацкой Социалистической Республике (ЧССР) работают турецкие, цыганские школы, в Германской Демократической Республике (ГДР) открыты сербские школы, много национальных школ создано в Социалистической Республике Вьетнам (СРВ) и т. д.

Решающим условием успешного развития народного образования в странах социализма является руководящая роль коммунистических и рабочих партий, обеспечивающая тесную связь развития народного образования с задачами социалистического строительства. XII съезд Болгарской коммунистической партии (апрель 1981 года), XVI съезд Коммунистической партии Чехословакии (апрель 1981 года), X съезд Социалистической единой партии Германии (апрель 1981 года), XVIII съезд Монгольской народно-революционной партии (май 1981 года), II съезд Коммунистической партии Кубы (декабрь 1980 года) и съезды других коммунистических и рабочих партий социалистических стран подвели итоги культурного строительства и дали ясную перспективу развития народного образования на период построения развитого социалистического общества в своих странах.

Система народного образования в социалистических странах включает следующие ступени:

1. *Дошкольные учреждения* различных типов, охватывающие детей от 2 до 6—7 лет (в зависимости от того, с какого возраста начинается в стране всеобщее обязательное обучение).

2. *Обязательная единая общеобразовательная школа* с 8-, 9-, 10-летним сроком обучения.

3. *Учебные заведения, строящиеся на базе обязательной школы,— полные средние общеобразовательные школы (IX, X, XI, XII классы — лицеи, гимназии); различные типы профессиональных школ; средние специальные учебные заведения (техникумы, училища).*

4. *Высшие учебные заведения*, строящиеся на базе школ, дающих аттестат зрелости, общеобразовательных и профессиональных.

Наряду с дневными существуют вечерние, сменные и заочные школы для работающих — молодежи и взрослых.

В социалистических странах создана огромная сеть *дошкольных учреждений*, которые охватывают все большее число детей соответствующего возраста. Их значение возрастает в связи с ростом авторитета этих учреждений во всестороннем развитии детей и большой ролью в подготовке детей к школьному обучению. Так, в некоторых странах (Германская Демократическая Республика — ГДР) практикуется ранняя запись детей в школу; в Народной Республике Болгарии (НРБ) при школах создаются специальные группы для детей 6-летнего возраста.

Охват детей дошкольного возраста детскими садами достиг 80—90%.

*Обязательная общеобразовательная школа* состоит из I— VIII классов в Болгарии (НРБ), Венгрии (ВНР), Польше (ПНР), Монголии (МНР), Югославии (СФРЮ); из I—IX классов в Чехословакии (ЧССР); из I—X классов в ГДР и Румынии (СРР).

Обязательная школа имеет обычно две ступени — начальная школа и неполная средняя школа.

*Начальная школа*, в которой обучение осуществляет один преподаватель, включает I—IV классы или I—III классы (в ЧССР — I—V классы).

*Неполная средняя школа*, в которой обучение ведется учителями-предметниками, включает IV—VIII, IX, X классы (в зависимости от срока обязательного образования).

Для всех стран социализма характерны удлинение сроков всеобщего обязательного обучения, увеличение объема и уровня знаний учащихся; во многих странах активно решаются вопросы о сокращении периода начального обучения" и о введении обязательного полного среднего образования.

Полное среднее образование молодежи в социалистических странах осуществляется в средних общеобразовательных школах, в средних специальных учебных заведениях, в средних профессионально-технических училищах, дающих аттестат зрелости, в вечерних и заочных общеобразовательных школах работающей молодежи.

*Полная средняя общеобразовательная школа* в подавляющем большинстве стран существует как самостоятельное учебное заведение с 3—4-летним сроком обучения; в этих школах имеет место дифференцированное обучение. Дифференциация осуществляется главным образом по двум направлениям: гуманитарному и естественно-математическому; в ГДР — по трем: классические языки, современные языки и естественно-математическое направление. В других странах в школах есть классы, учащиеся которых углубленно изучают те или иные, учебные предметы; введены факультативные курсы.

Но какой бы ни была полная средняя школа той или иной страны в структурном отношении, она строится на принципе единой политехнической школы и имеет преемственную связь с обязательной школой, а также со средними специальными и высшими учебными заведениями.

В ряде социалистических стран замечается уменьшение удельного веса гимназий и лицеев в общей сети школ полного среднего образования. Одновременно растет интерес молодежи к профессионально-техническим учебным заведениям, дающим аттестат зрелости, и к средним специальным учебным заведениям.

Остановимся на системе народного образования отдельных стран социализма.

Значительных успехов добилась Народная Республика Болгария (НРБ) в области народного образования. В 1946 году неграмотность среди населения составляла 31%, к концу 50-х годов среди граждан моложе 50 лет она была в основном ликвидирована, и Болгария стала страной сплошной грамотности.

Законом 1948 года о народном просвещении обязательной стала 7-летняя школа. Законом 1959 года «О дальнейшем развитии народного образования в НРБ» введено обязательное 8-летнее обучение для всех детей от 7 до 15 лет. Для национальных меньшинств открыты школы на родном языке: турецкие, армянские, цыганские.

С 1971 года начался постепенный переход к обязательному полному среднему образованию в объеме десяти классов. XI съезд БКП (1976) выдвинул задачу завершить к 1980 году переход ко всеобщему среднему образованию всей молодежи, что успешно выполняется.

В НРБ действует следующая система народного образования: 1) детские сады для детей от трех до семи лет (полного, неполного дня, недельные, сезонные); 2) общеобразовательные средние школы с 10-летним сроком обучения со следующими ступенями: а) начальные школы (I—III классы), б) неполные средние школы (IV—VIII классы), в) полные средние школы (IX—X классы).

Профессиональное образование осуществляется в профессиональных училищах и техникумах. Техникумы и училища с 4—5-летним сроком обучения строят свою работу на базе 8-летней школы. Некоторые из них — металлургические, медицинские, транспортные и др. с 1—3-летним сроком обучения — на базе полной средней школы.

В последние годы около  $\frac{3}{4}$  выпускников обязательной школы поступают в систему профессионального обучения. Так, в 1966 году в IX класс общеобразовательной школы поступило 30,8% выпускников восьмилетней школы, а в профессиональные училища — соответственно 66 и 72%, из них в техникумы 25% выпускников. Ныне более 90% учащихся, окончивших обязательную школу, поступают учиться в средние специальные и профессиональные учебные заведения.

Подготовка учителей осуществляется в педагогических училищах (преподаватели начальных школ и воспитатели детских садов), в учительских институтах (учителя IV—VIII классов), в педагогических институтах и университетах (преподаватели старших классов средней школы).

В Венгерской Народной Республике (ВНР) создана доступная для всех единая светская школа, сильно выросло число учебных заведений. Изменился социальный состав учащихся, дети рабочих и крестьян получили доступ в средние и высшие школы. Стало подлинно научным содержание образования. Эти успехи были достигнуты в упорной борьбе с католическим духовенством и благодаря соответствующей воспитательной работе с населением, проходившими под руководством Венгерской социалистической рабочей партии.

В дореволюционной Венгрии огромную роль в системе образования играла католическая церковь. Закон о всеобщем 8-летнем обучении был принят только в 1940 году. После разгрома фашизма и освобождения страны развернулась острая борьба за демократические преобразования в области народного просвещения (1945—1949).

Важнейшими мероприятиями народно-демократической власти были декрет 1945 года о ликвидации неграмотности и постановление о создании общей единой 8-летней школы обязательного обучения для всех детей с 6 лет. Это положило начало ликвидации тупиковых школ (городских, народных и других училищ) и борьбе за переход церковных школ в руки государства, за подготовку к отделению школы от церкви, которая оказывала упорное сопротивление коренному переустройству народного образования в светском духе.

Гимназии тоже подверглись реорганизации. Они стали 4-летними, разделенными на два отделения: гуманитарное и реальное; то и другое готовили к поступлению в высшую школу. Быстро-росла сеть профессиональных школ.

В 1948 году парламент Венгрии принял закон о национализации школ и переходе церковных и частных школ в руки государства. В 1949 году в учебных заведениях было отменено преподавание религии. В 1951 году введено бесплатное обязательное обучение в восьмилетней школе, установлены светскость школы, обучение на родном языке. С 1950 года разрабатывались и внедрялись в практику новые учебные планы и программы, по которым составлялись новые школьные учебники для обязательной школы и гимназии.

Меры по демократизации школы и борьба с влиянием церкви дали положительные результаты в развитии школьной сети; в ее структуре усилились 8-летние и 12-летние школы, в которых быстро росло число учащихся. К 1960 году было охвачено обязательным обучением 96—98,5% числа детей соответствующего возраста; закончили эту школу 72% учеников, поступивших в I класс. Силь-

но возросло число учащихся гимназий: в 1948 году их было 36,8 тыс., в 1960 году — 109,7 тыс., т. е. почти в три раза; увеличилось число учащихся профессионально-технических школ — средних и низших — из числа окончивших обязательную школу.

Закон 1961 года «О системе народного образования в ВНР» ввел обязательное десятилетнее обучение детей с 6 до 16 лет. Основная школа — восьмилетняя, состоящая из двух ступеней: I—IV классы, V—VIII классы. После ее окончания дети до 16 лет обязаны посещать какое-либо учебное заведение второй ступени.

Закон обратил внимание на усиление трудового воспитания и политехнического образования, что нашло отражение в учебных планах, программах, учебниках. В школах созданы мастерские, кабинеты домоводства, пришкольные участки, увеличилось учебное время на уроки труда и работы в мастерских и на пришкольном участке. В старших классах также прибавлено время на изучение естествознания, физики, химии; во всех классах (кроме I, II, где введены уроки труда) проводятся по 2 часа в неделю практические занятия, а также уроки профессиональной ориентации. В школах созданы специальные комиссии по профориентации.

В системе среднего образования ныне существуют 4-летние общеобразовательные школы — гимназии (IX—XII классы), их насчитывалось в начале 70-х годов 309 и 8 гимназий художественного профиля; в некоторых гимназиях дается и профессиональная подготовка, учащиеся, кроме аттестата зрелости, получают документ о специальности.

При многих средних школах организованы интернаты, которыми пользуется большое число учащихся.

Профессиональное обучение осуществляется в низших профессиональных школах на базе восьмилетней школы, срок обучения 2—3 года. В средних профессиональных школах учащиеся занимаются 4 года и наряду с рабочей квалификацией получают аттестат зрелости; имеются также профессиональные школы для выпускников гимназий. В различных техникумах обучаются выпускники средней школы; срок обучения 2—3 года.

Студенты высших учебных заведений — университетов и институтов — получают государственную помощь: стипендии, единовременные пособия, пользуются общежитиями.

Учителей младших классов обязательной школы готовят педагогические училища; учителей старших классов — педагогические институты; учителей средних школ — университеты.

В социалистической Венгрии большое внимание уделяется образованию взрослых: созданы вечерние и заочные средние школы трудящейся молодежи, вечерние и заочные отделения техникумов и вузов.

В области просвещения больших успехов добилась **Социалистическая Республика Вьетнам (СРВ).**

До 1975 года развитие народного образования шло по-разному в Северном и Южном Вьетнаме.

После освобождения Северного Вьетнама от иностранных захватчиков началась коренная перестройка системы народного образования в тесной связи с курсом на социалистическое строительство.

В 1956 году Партия трудящихся Вьетнама (ПТВ) поставила задачу — в течение трех лет обучить грамоте все неграмотное население республики в возрасте от 12 до 50 лет. Эта задача была успешно выполнена в самые короткие сроки.

В Северном Вьетнаме до освобождения преобладали городские школы для зажиточных. ПТВ поставила задачи осуществления всеобщего начального, а затем семилетнего обучения на родном языке; была создана письменность у народов, ранее ее не имевших.

В Демократической Республике Вьетнам (ДРВ — Северный Вьетнам) была введена единая 10-летняя общеобразовательная средняя школа с тремя ступенями: первая ступень — I—IV классы, вторая ступень — V—VII классы и третья ступень — VIII—X классы; утверждены единые учебные планы, разработаны новые программы, созданы учебники на родных языках учащихся.

После воссоединения в 1975 году Северного и Южного Вьетнама в единое государство — Социалистическую Республику Вьетнам (СРВ) происходит унификация и перестройка системы народного образования на основе социалистических принципов. В школах обучение тесно соединяется с производительным трудом учащихся на учебных участках для земледелия и скотоводства. Организуется опытническая работа и выращиваются продукты для школьных столовых. При некоторых школах созданы также производственные цехи: кузнечный, столярный, слесарный, швейный, работа в которых помогает учащимся приобрести политехнические знания, глубже усвоить основы наук, подготовиться к будущим рабочим специальностям.

В СРВ открыты педагогические, медицинские институты, институты социально-экономических наук, архитектурный институт, высшая юридическая школа, агрономические школы и другие высшие специальные учебные заведения, которые готовят новую интеллигенцию: инженеров, агрономов, учителей, врачей и других специалистов — строителей единого социалистического Вьетнама.

Весьма сложной была перестройка народного образования в Германской Демократической Республике (ГДР).

После разгрома фашизма в 1945 году были созданы необходимые предпосылки построения в Германии демократической системы образования и воспитания. В решениях Потсдамской конференции держав-союзников говорилось: «Образование в Германии должно так контролироваться, чтобы полностью устранить нацистские и милитаристические доктрины и сделать возможным успешное развитие демократических идей» (III раздел, п. А, § 7). В 1946 году был объявлен антифашистский «Закон о демократизации немецкой школы».

В течение 1945—1949 годов на первом этапе реформы школы осуществлялась демократизация системы народного образования, главным образом на территории будущей ГДР. Здесь была создана единая светская школа с 8-летним обязательным сроком обучения, с научным содержанием преподавания основ наук. Все граждане получили равное право на образование в единой школе. Школа полностью освободилась от влияния империализма, милитаризма и национализма. Важным условием демократизации школы явилась подготовка учителей из рабоче-крестьянской молодежи на рабочих факультетах. Созданы полная средняя трехпрофильная школа — гимназия, профессиональные школы на базе обязательной 8-летней школы со сроком обучения 2—4 года и средние специальные заведения на базе профшколы.

После создания в октябре 1949 года самостоятельного немецкого государства рабочих и крестьян — Германской Демократической Республики (ГДР) строительство системы народного образования проходит по социалистическому пути. В начале 50-х годов созданы новые учебные планы, программы и учебники, усилено воспитательное влияние рабочего класса, установлена тесная связь предприятий со школами.

В декабре 1959 года был принят «Закон о социалистическом развитии школьного дела в Германской Демократической Республике», провозгласивший подготовку к переходу от 8-летнего к 10-летнему обязательному образованию.

Во всех классах общеобразовательных школ ГДР введено обучение труду. Начиная с VII класса учащиеся школы проводят еженедельно один учебный день на производстве. Они изучают под руководством инженеров и мастеров основные политехнические курсы: металлообработку, машиноведение, введение в сельскохозяйственное и промышленное производство. Учащиеся занимаются в специально оборудованных кабинетах, а также работают на предприятиях на отведенных для них рабочих местах.

В 1965 году был принят «Закон о единой социалистической системе образования», который ввел обязательное десятилетнее обучение детей с 6 до 16 лет. Ныне в ГДР действует следующая система народного образования: дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, профессиональные учебные заведения, университеты и другие высшие учебные заведения.

Обязательная общеобразовательная политехническая 10-летняя школа принимает детей с 6-летнего возраста: она состоит из трех ступеней: младшая ступень — I—III классы, средняя ступень — IV—VI классы и старшая ступень — VII—X классы.

На базе обязательной школы строится 12-летняя полная средняя общеобразовательная школа, дающая аттестат зрелости; она готовит к высшему образованию.

Система профессионально-технического образования включает: 2-летние профессиональные школы, дающие учащимся профессию и право поступления в средние специальные учебные заведения; 3-летние средние профессиональные школы на базе десятилетки,

дающие профессию и право поступления в высшие учебные заведения.

Средние специальные учебные заведения—инженерные школы и техникумы — строятся на базе обязательной школы или профессионально-технических школ.

Воспитательниц детских садов готовят педагогические школы; учителей младшей ступени основной школы, пионерских вожатых, воспитателей детских домов — учительские институты; учителей средней и высшей ступеней средней школы — университеты и педагогические институты. Создан институт для повышения квалификации учителей и директоров школ, в 1970 году — Академия педагогических наук.

Кубинская революция осуществила глубокие революционные преобразования в области просвещения. В Республике Куба за исторически короткий срок была организована и четко разрешена острейшая проблема ликвидации неграмотности: к 1963 году всего лишь 3,9% населения осталось неграмотным, тогда как до революции более трети населения было неграмотным.

В 1959 году был принят «Закон о реформе школы», который ввел обязательное начальное обучение детей. 1961 год государство объявило «годом образования», и благодаря мобилизации усилий народа в этом году страна добилась больших достижений.

В 1975 году принят «План совершенствования национальной системы образования», в 1978 году — «Закон о молодежи», которые наметили новые рубежи в развитии системы коммунистического воспитания и народного образования.

В системе народного образования на Кубе осуществляются свойственные социализму принципы: школы национализированы, равное образование, всеобщее бесплатное обучение, многие учащиеся получают стипендии, размах школьного строительства и т. д.

В дошкольных учреждениях воспитываются дети в возрасте от 45 дней до 6 лет, причем детские сады открываются повсеместно, большое внимание уделяется дошкольным учреждениям сельской местности.

Введено 9-летнее всеобщее обязательное обучение. Начальная школа — I—VI классы. Средняя школа имеет две ступени: неполная средняя школа допрофессионального типа (VII—IX классы) и старшая полная средняя, которая дает и специальное образование (X—XII классы). Наряду с обязательными предметами большое место в учебном плане занимают в этих классах факультативные курсы.

По окончании основной девятилетней средней школы учащиеся могут поступить в старшую среднюю школу или в среднее профессиональное учебное заведение.

Для подготовки учителей созданы специальные двухгодичные школы, завершается педагогическое образование двумя годами учения в Институте педагогики им. А. С. Макаренко (основан в 1960 году в Гаване).

**Монгольская Народная Республика (МНР)** прошла победный путь к социализму, минуя стадию капиталистического развития. Республика добилась больших успехов в области культуры и просвещения. Монголия, в прошлом страна сплошной неграмотности, быстро стала республикой полной грамотности. Большую помощь в строительстве новой Монголии оказывает Советский Союз.

В 1958 году принято решение об осуществлении всеобщего обязательного бесплатного 7-летнего обучения. В 1971 году принято постановление ЦК МНРП «О мерах по дальнейшему развитию системы общеобразовательной школы и улучшению качества обучения», введено обязательное 8-летнее образование детей. XVIII съезд МНРП (1981) постановил приступить к осуществлению всеобщего полного образования детей школьного возраста в объеме десяти классов.

Система народного образования имеет следующую структуру: детский сад для детей от 3 до 7—8 лет; 4-летняя начальная школа (I—IV классы); 4-летняя неполная средняя школа (V— VIII классы); 2-летняя полная средняя школа (IX—X классы). После восьмилетней школы можно поступить в профессионально-технические училища и средние специальные учебные заведения (с 3—4-летним сроком обучения).

В МНР — 4 вуза, где обучается несколько тысяч студентов.

Значительные достижения в области народного образования имеет Социалистическая Республика Румыния (СРР). По закону от 3 августа 1948 года все граждане республики без различия пола, национальности, религии получили равное право на образование. Было объявлено, что школы национализируются. В стране была проведена успешная борьба с неграмотностью, тогда как в прошлом Румыния имела очень высокий процент неграмотного населения.

Закон провозгласил введение всеобщего обязательного 4-летнего начального обучения и предусматривал переход к 7-летнему всеобщему обучению. В 50-е годы 7-летняя школа стала массовой, что позволило перейти к постепенному введению всеобщего обязательного 8-летнего образования.

В 1968 году был принят закон «Об образовании в СРР», который предусматривал продление срока обязательного обучения с 8 до 10 лет; поступление детей в школу с 6 лет; пересмотр структуры и содержания профессионального обучения.

Система народного образования Румынии состоит из следующих звеньев: детские дошкольные учреждения, охватывающие детей 3—6 лет; общеобразовательная 8-летняя школа (I—VIII классы); средняя школа (лицей) с 4-летним сроком обучения (IX— XII классы), первые два класса лицея являются обязательными для всей молодежи 16—17 лет. В старших классах лицеев осуществляется дифференцированное обучение на гуманитарном и физико-математическом отделениях.

Профессиональное образование строится на базе первой ступени лицея и продолжается 1—1,5 года; среднее специальное образование осуществляется в школах послелицейской специализации (1—2 года), сюда принимаются лица, окончившие полный 4-летний курс лицея.

Высшее образование осуществляется в учительских институтах и институтах помощников инженеров со сроком 3 года обучения; со сроком 6 лет—в университетах, вузах, академии и консерватории.

XI съезд Румынской коммунистической партии (1975) наметил завершить переход к обязательному общему десятилетнему обучению (первая ступень лицея) к 1980 году и ввести обязательное двенадцатилетнее обучение (вторая ступень лицея) —к 1990 году.

**Чехословацкая Социалистическая Республика (ЧССР)** вступила на путь социализма как развитая в экономическом отношении страна (главным образом на территории, населенной чехами, а районы со словацким и украинским населением были очень отсталыми). В чешских областях обязательное 8-летнее обучение осуществлялось с середины XIX века, а в Словакии только с 1922 года.

Разгром фашизма и установление народно-демократического строя открыли новую страницу в истории страны, ставшей единой Чехословацкой Республикой.

В 1948 году был принят закон, по которому все школы стали государственными; все граждане получили реальное право на образование; школы-тупики были уничтожены. В стране установилось обязательное 9-летнее обучение детей 6—15 лет, на базе которого строилось дальнейшее обучение в профессиональных учебных заведениях и в полных средних общеобразовательных школах (гимназиях) с 4-летним сроком обучения.

В 1960 году Национальное собрание Чехословацкой Социалистической Республики утвердило «Закон о системе воспитания и обучения», который определил следующую структуру системы народного образования.

Дети 3—5 лет посещают дошкольные учреждения, которые называются «материнскими школами»; их число стало расти. Первый класс основной школы рассматривается как подготовительный, переходный от дошкольного воспитания к систематическому школьному обучению.

Девятилетняя обязательная единая школа делится на две ступени: начальную (I—V классы) и неполную среднюю (VI— IX классы). С IV класса ведется изучение русского языка, в VI— IX классах отводится 2 часа в неделю на изучение предметов по выбору учащихся. Основная обязательная школа является базой, на которой строятся различные типы средних учебных заведений — общеобразовательных и профессиональных.

Общеобразовательная полная средняя школа (гимназия) (X— XII классы) готовит к поступлению в вузы. С 1965/66 учебного го-

да введена дифференциация учебных планов гимназий по двум направлениям: естественнонаучному и гуманитарному.

В учебных планах обоих отделений средней школы предусмотрено участие школьников в общественно полезном труде. В программах по естественным и точным дисциплинам большое место занимают лабораторные и практические занятия, задачи, расчеты и вычисления. С VI класса преподается специальный учебный предмет — общественно-политическое воспитание, в котором учащиеся знакомятся с основами коммунистической морали, с политическим и экономическим строем Чехословацкой Социалистической Республики, готовятся к активному участию в общественной и трудовой жизни. В учебном плане гимназии большое место отведено эстетическому воспитанию детей.

В целях развития индивидуальных способностей детей и удовлетворения их интересов в учебный план включены предметы по выбору: курс шитья и приготовления пищи, хоровое пение—в VI—IX классах, иностранный язык — в VIII—IX классах, художественное воспитание—в IX классе; введены практические занятия по природоведению (IV—IX классы), физике (VII—X классы), химии (VIII—IX классы), спортивные игры.

XV съезд КПЧ (1976) поставил задачу постепенного перехода к обязательному десятилетнему обучению детей, в связи с этим разрабатываются новые программы и учебники; в 1983/84 учебном году школа должна полностью перейти на новое содержание образования.

Профессионально-техническое образование осуществляют профессиональные училища и школы ученичества со сроком обучения 1—3 года; средние профессиональные школы с 4-летним сроком обучения, дающие аттестат зрелости (средние специальные учебные заведения); средние профессиональные школы с 2—3-летним сроком обучения, дающие профессиональную подготовку, но без аттестата зрелости.

Учителей для всех ступеней школы готовят вузы на базе 12-летней школы. Срок обучения в вузах 4—5 лет.

**В Социалистической Федеративной Республике Югославии (СФРЮ)** уделяется значительное внимание развитию просвещения и школы, ликвидации неграмотности. Многочисленные национальности, населяющие Югославию, получили возможность обучаться в школах на родном языке.

В 50-е годы принят ряд законодательных актов, которыми создана новая система народного образования. В 1958 году был принят основной закон об образовании.

Система народного образования включает следующие звенья.

Дошкольные учреждения для детей 3—7 лет.

Обязательная основная единая 8-летняя школа дает образование детям с 7 до 15 лет: первая ступень обучения— I—IV классы, вторая ступень — V—VIII классы. Однако еще не все дети, посту-

пившие в первый класс, заканчивают восьмилетнюю школу, имеет место большой отсев, особенно в горных районах.

Полное среднее образование и аттестат зрелости дает гимназия с 4-летним сроком обучения на базе основной восьмилетней школы. В большинстве гимназий со второго года обучения введена дифференциация, включающая гуманитарное или естественно-математическое направление образования.

В 1966—1967 годах был разработан проект постепенного перехода к обязательному 10-летнему обучению. Ныне около 80% детей заканчивают основную школу, большая часть оканчивающих поступает работать в сферу производства.

В систему профессионального образования входят низшие профтехнические школы, техникумы, основанные на базе 8-летней общеобразовательной школы (4 года обучения), профессионально-технические центры на предприятиях.

Преподавателей начальных классов основной школы готовят педагогические училища с 5-летним сроком обучения на базе основной школы. Учителей-предметников готовят педагогические академии (2 года обучения) и университеты.

В истории стран социалистического содружества 60-е годы занимают особое место в связи с завершением процесса создания основ социализма и перехода с начала 70-х годов к строительству развитого социалистического общества (в одних странах раньше, в других несколько позже).

В связи с успехами социально-экономического развития и вступлением стран социализма в новый этап их истории в 60—70-е годы были разработаны материалы к реформе народного образования.

Основные направления намеченных реформ: дальнейшее расширение сети дошкольных учреждений с целью максимального охвата общественным воспитанием детей соответствующего возраста; сокращение сроков начального обучения или снижение возраста начала школьного обучения; введение предметного преподавания основ наук в IV—V классы общеобразовательной школы; продление сроков всеобщего обязательного обучения с 8 до 10—12 лет, с осуществлением его дифференциации в старших классах школы; модернизация содержания образования и введение новых форм и методов обучения; усиление политехнизации школы, трудового воспитания и профессиональной ориентации; совершенствование коммунистического воспитания учащихся, его идейной направленности на марксистско-ленинских основах.

В последние годы в связи с динамичным экономическим, социальным, научно-техническим развитием социалистических стран здесь осуществляется переход на новое содержание образования. Изменены учебные планы и программы, созданы новые школьные учебники. В них усилен теоретический материал, возрос удельный вес знаний из области математики, естественных наук и техники,

много внимания уделено общественно-политической, гражданской подготовке учащихся. Укрепляется связь с производством промышленным и сельскохозяйственным, введенг. разнообразная производственная практика учащихся.

Имеются значительные успехи в области внедрения в процесс обучения технических средств. Используется радио и телевидение, организованы систематические учебные телевизионные передачи, включающие ряд циклов по отдельным учебным процессам. Проводятся эксперименты по программированному обучению и применению обучающих машин.

Во всех странах социализма строительство и развитие новой школы основывается на марксистско-ленинском учении о коммунистическом воспитании подрастающего поколения. Работники народного образования внимательно изучают произведения классиков марксизма-ленинизма, ставшие настольными книгами учителей и деятелей педагогической науки.

Крепнет дружба народов социалистических стран, усиливается интернациональное воспитание учащихся. Педагоги разных стран систематически обмениваются опытом учебно-воспитательной работы.

Большими тиражами выходят в переводах педагогические труды советских авторов; постоянным спросом среди учительства и трудящихся пользуются книги Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского. Проводятся обсуждения книг выдающихся деятелей советской педагогики и просвещения, создаются кружки учителей по изучению истории советской школы и педагогической мысли. Глубоко и разносторонне изучается развитие прогрессивной педагогики своей родины и других стран.

Огромное значение для обмена опытом педагогов социалистических стран имеют международные педагогические конференции, семинары, встречи учителей и научных работников.

Народы стран социализма показывают человечеству образец борьбы за светлое будущее, за подлинно народное образование, за воспитание нового человека в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, за дружбу между народами и мир во всем мире.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Маркс К. Капитал, т. I. Отдел четвертый, гл. 13 «Машины и крупная индустрия». — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 411—508.
- Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 16, с. 197—199.
- Маркс К. Критика Готской программы. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 19, с. 29—31.
- Маркс К. Тезисы о Фейербахе. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3> с. 1—4.
- Маркс К. и Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии.— Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 440—447.
- Энгельс Ф. Положение рабочего класса в Англии. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 2, с. 343—349.
- Энгельс Ф. Принципы коммунизма. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 322—339.
- Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Отдел третий, гл. V «Государство, семья и воспитание». — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 330—335.
- Ленин В. И. Перлы народнического прожектерства. — Поли. собр. соч., т. 2, с. 473—496, 500.
- Ленин В. И. К вопросу о политике министерства народного просвещения.— Поли. собр. соч., т. 23, с. 125—135.
- Ленин В. И. Еще о разделении школьного дела по национальностям. — Поли. собр. соч., т. 24, с. 236—238.
- Ленин В. И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению. 28 августа 1918 г. — Поли. собр. соч., т. 37, с. 74—78.
- Ленин В. И. О политехническом образовании. — Поли. собр. соч., т. 42, с. 228—230.
- Ленин В. И. Задачи союзов молодежи (Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г.) — Поли. собр. соч., т. 41, с. 298—318.
- Программа Коммунистической партии Советского Союза. Раздел V. М., Политиздат, 1981.
- Материалы XXV съезда КПСС. М., Политиздат, 1976.
- Материалы XXVI съезда КПСС. М., Политиздат, 1981.
- Брежнев Л. И. Отчетный доклад Центрального Комитета КПСС XXVI съезду Коммунистической партии Советского Союза и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. М., Изд-во «Правда», 1981.
- Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. — Народное образование в СССР. Сб. документов 1917—1973 гг. М., Педагогика, 1974, с. 133—137.
- О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. — Там же, с. 156—161.
- Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г.— Там же, с. 161 — 164.
- О педологических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. — Там же, с. 173—175.

Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Принят Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. — Там же, с. 53—61.

О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. — Там же, с. 219—224.

О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 июня 1972 г. — Там же, с. 236—240.

О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 г. — Справочник партийного работника. М., Политиздат, 1978, с. 251—262.

О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы. Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 г. М., Политиздат, 1979.

О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. Материалы шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва. 17—19 июля 1973 года. М., Политиздат, 1973.

Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. Приняты на шестой сессии Верховного Совета СССР. М., Политиздат, 1973.

Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. М., Политиздат, 1977.

Коменский Я.-А. Великая дидактика\*. — Избр. пед. соч. М., Учпедгиз 1955, с. 164—446.

Локк Д. Мысли о воспитании\*. — Пед. соч. М., Учпедгиз, 1939, с. 67—224.

Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании\*. СПб., 1915.

Песталоцци И.-Г. Как Гертруда учит своих детей\*. — Избр. пед. произв. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, т. 2, с. 193—379.

Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей\*. — Избр. пед. соч. М., Учпедгиз, 1956, с. 55—212.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/Сост. и автор вводных статей действ. член АПН СССР, проф. А. И. Пискунов. М., Просвещение, 1981.

Пирогов Н. И. Вопросы жизни. — Избр. пед. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, с. 47—72.

Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. — Собр. соч. М., —Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 333—361.

Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании.—Собр. соч. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 69—166.

Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. — Собр. соч. М. —Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 15—41.

Ушинский К. Д. Родное слово. — Собр. соч. М. —Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 554—574.

Добрлюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании. — Пед. соч. М., Учпедгиз, 1949, с. 126—147.

Толстой Л. Н. О народном образовании. — Пед. соч. М., Учпедгиз, 1953, с. 63—82.

Толстой Л. Н. Воспитание и образование. — Пед. соч. М., Учпедгиз, 1953, с. 238—270.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции)/Сост. и автор вводных очерков С. Ф. Егоров. М., Просвещение, 1974.

Крупская Н. К. Народное образование и демократия. — Пед. соч. в 10-ти т. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 1, с. 249—350.

\* Отдельные главы по указанию преподавателя.

- Крупская Н. К. О политехнизме. — Пед. соч. М. — Л., Изд-во АПН РСФСР, 1959, т. 4, с. 194—197.
- Крупская Н. К. Письма пионерам. — Избр пед. произв М., Просвещение, 1965, с. 526—552.
- Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. — Соч. в 7-ми т. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. IV, с. 341—417.
- Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. Проблемы школьного советского воспитания. — Соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, т. V, с. 9—190.
- Сухолинский В. А. Рождение гражданина. М., Молодая гвардия, 1971.
- Сухолинский В. А. Павлышская средняя школа. М., Просвещение, 1979.
- Хрестоматия по истории советской школы и педагогики/Сост. М. И. Анисов, М., Просвещение, 1972.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Введение</i> .....	3
<b>ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ</b>	
<i>Глава 1.</i> Воспитание в первобытном обществе .....	6
<i>Глава 2.</i> Воспитание, школа и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе .....	10
<i>Глава 3.</i> Воспитание, школа и педагогическая мысль в феодальном обществе .....	19
<b>Школа и педагогика в период домонополистического капитализма</b> .....	
<i>Глава 4.</i> Педагогическая теория Яна Амоса Коменского .....	—
<i>Глава 5.</i> Педагогические взгляды Джона Локка .....	39
<i>Глава 6.</i> Педагогическая теория Жан-Жака Руссо .....	44
<i>Глава 7.</i> Педагогические взгляды французских материалистов XVIII века (Гельвеций, Дидро) .....	53
<i>Глава 8.</i> Педагогическая мысль и школа в период Французской буржуазной революции XVIII века .....	58
<i>Глава 9.</i> Педагогическая теория Иоганна Генриха Песталоцци .....	64
<i>Глава 10.</i> Педагогическая теория Иоганна Гербарта .....	75
<i>Глава 11.</i> Педагогическая деятельность и взгляды Адольфа Дистервега .....	85
<i>Глава 12.</i> Просветительная деятельность и педагогические взгляды Роберта Оуэна .....	90
<i>Глава 13.</i> Учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании .....	96
<b>Школа и педагогика в период империализма</b> .....	
<i>Глава 14.</i> Педагогическая мысль в конце XIX и начале XX века в Западной Европе и США .....	113
<i>Глава 15.</i> Состояние народного образования и школы в капиталистических странах в середине XX века .....	127
<b>ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ДО ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ</b>	
<i>Глава 16.</i> Воспитание, школа и педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII века включительно) .....	141

Школа и педагогика в период разложения феодализма и за рождения капиталистических отношений (XV в — первая по ловина XIX века).....	155
<i>Глава 17.</i> Просвещение, школа и педагогическая мысль в XVIII веке . . . . .	—
<i>Глава 18.</i> Школа и педагогика в России первой половины XIX века . . . . .	173
<i>Глава 19.</i> Педагогическая теория русских революционных демократов В. Г. Белинского и А. И. Герцена .....	187
Школа и педагогика в период капитализма .....	198
<i>Глава 20.</i> Педагогическая деятельность и взгляды Н. И. Пирогова . . . . .	—
<i>Глава 21.</i> Революционно-демократическая педагогическая теория Н. Г. Чер нышевского и Н. А. Добролюбова.....	204
<i>Глава 22.</i> Великий русский педагог К. Д. Ушинский .....	215
<i>Глава 23.</i> Педагогическая деятельность и взгляды Л. Н. Толстого . . . . .	233
<i>Глава 24.</i> Школьные реформы 60-х годов XIX века. Школа в период реакции 70—80-х годов.....	244
<i>Глава 25.</i> Прогрессивные деятели педагогики второй половины XIX века.....	256
<i>Глава 26.</i> Школа и педагогическая мысль народов России во второй по ловине XIX — начале XX века .....	269
Школа и педагогика в период империализма (с конца XIX ве ка по октябрь 1917 года).....	286
<i>Глава 27.</i> Просвещение, школа и педагогика в конце XIX — начале XX ве ка и в период первой революции в России (1905—1907). Борь ба В. И. Ленина и Коммунистической партии за просвещение и школу для народа.....	—
<i>Глава 28.</i> Народное образование и педагогическая мысль в период 1908—1917 годов (до Великой Октябрьской социалистической революции). Борьба Коммунистической партии за демократи зацию народного просвещения.....	299
<b>ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В СССР И ДРУГИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ</b>	
<i>Глава 29.</i> Учение В. И. Ленина о коммунистическом воспитании и обра зовании .....	320
<i>Глава 30.</i> Великая Октябрьская социалистическая революция и начало коренных преобразований в области просвещения и воспита ния (1917—1920).....	334
<i>Глава 31.</i> Советская школа и педагогика в период восстановления на родного хозяйства и социалистической индустриализации (1921—1930) .....	346
<i>Глава 32.</i> Советская школа и педагогика в период наступления социа лизма по всему фронту и упрочения социалистического общест ва (1931—1941).....	364
<i>Глава 33.</i> Педагогическая теория Н. К. Крупской.....	379
<i>Глава 34.</i> Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко .....	392

<i>Глава 35. Советская школа и педагогика в годы Великой Отечественной войны (1941 — 1945).....</i>	401
<i>Глава 36. Советская школа и педагогика в период восстановления на родного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества (1945—1958).....</i>	406
<i>Глава 37. Советская школа и педагогика в период развитого социализма.....</i>	415
<i>Глава 38. Развитие школы и педагогики в других социалистических странах.....</i>	428
<i>Список литературы.....</i>	442