Н. К. ГОНЧАРОВ

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ

THE RSFSR ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES

WORKS
OF THE MEMBERS OF THE ACADEMY

N. K. GONCHAROV

ESSAYS IN HISTORY OF EDUCATION

THE PUBLISHING HOUSE
OF THE RSFSR ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES
MOSCOW 1963

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

ТРУДЫ
ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ЧЛЕНОВ АКАДЕМИИ

Н.К. ГОНЧАРОВ

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА 1963

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
АПН РСФСР

ОТ АВТОРА

Коммунистическая партия всегда придавала и придает исключительно большое значение изучению исторического прошлого. В. И. Ленин учил, что пролетариат, создавая социалистическое общество и его культуру, не отказывается от опыта, накопленного человечеством, а, наоборот, использует из его 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» [1].

Это указание В. И. Ленина имеет прямое отношение и к такому важному явлению общественной жизни, как теория и практика воспитания и обучения. Вполне понятно, что без знания того, как развивались теория и практика воспитания и обучения, невозможно научное решение вопросов коммунистического воспитания в советском обществе.

В предлагаемых вниманию читателя «Историко-педагогических очерках» мы, исходя из ленинского указания о необходимости при освещении вопросов общественной жизни не забывать основной исторической связи явлений, старались в развитии педагогики выявить влияние тех или иных теорий и взглядов на дальнейшее формирование педагогической мысли. Мы поставили перед собой задачу — не только вскрыть классовую сущность и ограниченность теории и практики воспитания в классовом обществе, но и показать борьбу в этой области материализма с идеализмом, прогрессивных педагогических теорий с реакционными, выявить исторические закономерности развития теории и практики воспитания.

В содержание «Очерков» включены статьи, раскрывающие педагогические идеи философов древней Греции — Пла-

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 31, стр. 262.

тона и Аристотеля, педагогические взгляды философов и педагогов позднейшего периода — Коменского, Джона Локка, Жан Жака Руссо, Гельвеция, а также представителей передовой педагогической мысли России XIX в.— Белинского, Герцена, Чернышевского, Ушинского, Л. Толстого. В «Очерках» дается также характеристика педагогического наследия Н. К. Крупской и его значения для современной советской школы.

Таким образом, в «Очерках» затронут довольно широкий круг вопросов, начиная с античности и кончая современной школой. Насколько нам удалось справиться с поставленными задачами, будут судить, конечно, сами читатели. Думается, что «Историко-педагогические очерки» могут оказать помощь не только преподавателям педагогики вузов и педучилищ в их работе, но и многим работникам просвещения, изучающим вопросы теории воспитания и обучения.

В «Очерки» включены работы, опубликованные в разное время, но в настоящей книге подвергшиеся некоторым изменениям.

Мы с благодарностью примем все замечания и предложения, которые просим направлять в редакцию педагогики Издательства АПН РСФСР.

Н. К. Гончаров

ИЗ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФИЛОСОФОВ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ — ПЛАТОНА И АРИСТОТЕЛЯ

Как известно, в задачу истории педагогики входит изучение и освещение с марксистско-ленинских позиций состояния и развития воспитания, воспитательных учреждений и педагогических теорий различных стран и народов с древнейших времен человеческой истории до наших дней. Изучение педагогических идей философов древней Греции Платона и Аристотеля представляет известный интерес, так как разработанные ими вопросы теории воспитания оказали большое влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли.

Развитие педагогической науки показывает, что даже частные вопросы педагогики нельзя рассматривать в отрыве от философии и политики. Наиболее показательна в этом отношении связь между философией, политикой и вопросами воспитания у античных мыслителей.

В древней Греции в период VII—VI вв. до н. э. происходила ожесточенная борьба против родового строя за создание рабовладельческого государства.

Борьба за создание нового общественного строя нашла свое отражение в развитии идеологии. Если идеология родового строя находила выражение прежде всего в мифологии, то рабовладельческий строй наряду с мифологией выдвинул стихийно-материалистическое мировоззрение. Сложились различные теории происхождения мира, правда, еще очень наивные и научно не обоснованные. В более поздний период (V—IV вв. до н. э.) целый ряд античных философов и мыслителей уже выдвигают довольно стройные системы воспитания, не отделяя их от своих философских взглядов, рассматривая их как органическую часть общего мировоззрения. В этом отношении наибольший интерес представляют идеологи рабовладельческого общества Платон (ок. 428—348 гг. до н. э.) и Аристотель (384—322 гг. до н. э.).

Развитие личности, по Платону и Аристотелю, обусловливается прежде всего интересами и потребностями государства. Через правящие группы государство всегда определяет цели воспитания — отсюда прямая связь педагогики с политикой. Государство устанавливает нормы этического воспитания, поведения человека — отсюда прямая связь педагогики с этикой. Не случайно Платон свою крупнейшую работу назвал «Политика или государство», а Аристотель — «Политика».

Платон и Аристотель поставили воспитание в неразрывную связь с политикой и этикой. Поэтому необходимо более подробно остановиться на педагогических взглядах этих двух крупных философов античности.

Платон разделял мир на преходящий мир явлений, где, как он считал, нет ничего истинного и устойчивого, и вечный, истинный «мир идей», родовых прообразов вещей. По мнению Платона, наша жизнь и весь окружающий нас мир—это лишь слабое отражение единственно сущего вечного «мира идей», который представляется Платону царством света и добра.

По Платону, существует два вечных начала: идея — начало формальное, образующее, положительное; материя — начало отрицательное. Идея и материя являются враждебными друг другу началами, но тем не менее они передаются друг в друге, чтобы составить действительный мир. Некоторым образом, против своей природы идея стремится материализоваться, и в то же время материя становится отображением идеи, в результате чего получается действительный мир, в котором определенное место занимает человек, познающий его. Чтобы правильно понять свое место в действительном мире и занять в нем соответствующее положение, человек, по мысли Платона, должен быть определенным образом воспитан.

Согласно учению этого мыслителя, государство состоит из сословий, а личность человека содержит в себе несколько начал. Низшим началом человеческой души является чувство, с помощью которого познается только внешнее. Являясь частью души, чувства нарушают ее целостность. Чувственная часть души, по Платону, есть многоголовый зверь, бесформенное тело которого лишено единого центра и готово разорваться на части. Кроме низшей, существует вторая, более высшая часть души — воля, являющаяся верным ее стражем. Воля умеряет чувства, не дает им превратиться в страсть. Воля охраняет целостность человеческой личности. Однако роль волевой части души чисто исполнительная, ибо волею руководит разум или разумная часть души. Разум указывает воле направление линии поведения и управления чувствами, которые отвлекают человека от истинного его назначения. В диалоге «Федр» Платон образно сравнивает душу человека с колесницей, которую везут два коня. Разум играет роль возничего, воля — среднего коня, послушного, а чувство — пристяжного коня,

смотрящего все время в сторону, старающегося отвлечь колесницу в сторону, и поэтому возница (разум) все время вынужден прибегать к кнуту.

Если душа человека имеет три части — чувственную, волевую и разумную, то государство, по мнению Платона, имеет три группы населения: первая — лица, занимающиеся трудовой деятельностью (земледельцы, ремесленники, торговцы), вторая — лица, охраняющие государство (стражи), третья — руководители (философы). Первая группа населения составляет низшее сословие, ибо основной мотив его деятельности, по утверждению Платона,— эгоистический интерес к стяжанию. Он считал, что эта часть населения не может быть допущена к управлению государством, так как ее роль та же, что и у чувственной части души, и, следовательно, она должна быть управляема. Здесь Платон выступает как самый реакционный представитель рабовладельческой аристократии; он не скупится на самые резкие выражения в адрес народа: если допустить народ к управлению государством, то государство погибнет. Управлять государством должны только стражи и философы, утверждает Платон. Стражи охраняют государство, ведут войны, поэтому они должны быть особым образом воспитаны и подготовлены. Если волевая часть души отдельного человека подчиняется разумной, то стражи могут с успехом охранять государство, лишь подчиняясь руководству людей, посвятивших свою жизнь идее блага, т. е. философов. Философы осуществляют высшую законодательную власть, и их роль соответствует разумной части души отдельного человека. Вверить управление, по его мнению, надо «старшим и превосходнейшим из стражей, так как они знают способы сохранения и управления государством. А из этих следует избирать к управлению преимущественно тех, которых ревность и любовь к государству сделалась особенно заметною. Чтобы этот выбор был безошибочнее, приготовляемые к избранию должны быть предметом наблюдения с самого их детства, чтобы образ их мыслей и характер были совершенно известны. Итак, общественные и правительственные должности надо возлагать на тех, которые во всю жизнь занимались наилучшими делами; потому что эти-то, наконец, будут истинными стражами общественного благоденствия и защитят город не только от внешних опасностей, но и от внутренних волнений» [1].

Подобно тому как человек наиболее проявляет себя при условии полного согласования всех частей души, рассуждал Платон, так и государство может развиваться и благоденствовать, если между определенными общественными группами

---

[1] «Сочинения Платона». Ч. III. «Политика или государство». Перевод с греч. проф. Карпова. Изд. 2. Спб., 1863, стр. 143.

населения будет согласие. «Притом, — утверждал Платон, — чтобы все граждане жили согласно, надобно внушать им, что все они — братья, но не все равно способные к одним и тем же обязанностям; потому что люди по своим способностям весьма различны: одни рождены для управления, другие для воспомоществования, а иные — для земледелия и ремесленничества» [1].

Здесь реакционность философии Платона и его политических взглядов выступает особенно ярко. Придавая серьезное значение воспитанию, Платон старался доказать и обосновать господство аристократии какими-то наследственными признаками. Все люди являются братьями, утверждал он, но по наследству они получают различные данные, предопределяющие общественное положение того или иного человека. Воспитание же, по его утверждению, не сглаживает данных наследственности, а усугубляет их. Аристократическое государство старается закрепить различие в общественном положении людей: «Так вот все вы в городе хоть и братья, скажем им мы,— баснословы; но бог — образователь и тем из вас, которые способны начальствовать, при рождении примешал золота,— отчего они очень драгоценны, к другим — помощникам их,— серебра, а к земледельцам и прочим мастеровым — железа и меди» [2]. Кастовый характер государства Платона неизбежно ведет и к кастовому воспитанию.

Рассматривая душу человека, Платон разработал учение о добродетелях и о воспитании их. Чувственная часть души, говорит он, раздирает личность человека, поэтому задача состоит в том, чтобы преодолеть чувственность. Умеренность является той добродетелью, которую надо воспитывать. Добродетель умеренности есть первая добродетель. Богатство и бедность одинаково вредны для воспитания умеренности, ибо первое располагает к роскоши, лености и желанию новизны, а вторая — к раболепствованию и злоухищрениям. Чувства должны не подавляться, но преобразовываться в более высшие — точнее, подчиняться высшему началу и, наконец, познать высшую добродетель мудрости. Полноту добродетели, гармонию всех ее моментов Платон называл правдой, или справедливостью. В применении к отдельному человеку это означает согласие всех трех частей души, из которых каждая выполняет свое назначение под контролем разума. В применении же к государству это означает, что правящая аристократия в лице стражей и философов так организует общественную жизнь, что низшие сословия беспрекословно выполняют их волю, и благодаря этому в государстве существует полная гармония.

---

[1] «Сочинения Платона». Ч. III, «Политика или государство», стр. 143.
[2] Там же, стр. 193.

Платон, однако, хорошо понимал, что в современном ему государстве такой гармонии нет; она, по его мнению, нарушена, и государство начинает вырождаться: сословие стражей не подчиняется философам; война становится самоцелью и средством личной наживы, в результате чего материальные ценности присваивает небольшая кучка лиц и использует их в своих корыстных целях. Своекорыстие в равной степени охватывает и имущие и неимущие классы общества. С точки зрения Платона, борьба между имущими и неимущими происходит из-за корыстных целей. В происходящей борьбе неизбежно побеждает народ в силу своей многочисленности. Олигархия сменяется демократией, самой ненавистной Платону формой правления. В условиях демократии государство распадается на мелкие части, торжествует случайность, появляется безразличие, и демократия неизбежно порождает тиранию. Государство вырождается, а вместе с ним вырождается и каждый отдельно взятый индивидуум. Получается полный отрыв низшего начала от высшего.

Представляя таким образом путь развития государства, Платон считал необходимым создать идеальное аристократическое государство кастового характера, в котором будет полная гармония между отдельными общественными группами, создастся целостная человеческая личность. Такое идеальное государство, по его мнению, можно создать путем правильно организованной системы государственного воспитания. Идеалистическая сущность системы Платона, как видим, здесь выступает наиболее рельефно: воспитание превращается им во всемогущее средство переделки человеческого общества, в средство создания идеального государства, идеальных общественных отношений. Идеально организованная система государственного воспитания, по мнению Платона, дает возможность подчинить низшие начала животворящему высшему принципу. Идея всеобщего блага должна быть второй природой каждого человека правящего класса: умеренность, подчинение низшего класса высшему.

Точка зрения Платона на государство и государственную систему воспитания по существу сводится к тому, чтобы охранять и поддерживать установившиеся кастовые отношения между отдельными социальными группами людей, не допускать перехода человека из одной касты в другую. Он таким образом думал закрепить политическое господство рабовладельческой аристократии, назначение которой — наслаждаться физически и духовно за счет труда рабов и ремесленников. «Точка зрения потребительной стоимости,— писал Маркс,— господствует как у Платона, который видит в разделении труда основу распадения общества на сословия, так и у Ксенофонта... Поскольку в республике Платона разделение труда является основным принципом строения государства, она

представляет собою лишь афинскую идеализацию египетского кастового строя...» [1]

Чтобы осуществить идеальное воспитание в кастовом государстве, Платон считал необходимым поставить ребенка в такие условия, при которых он должен идти к пониманию общегосударственных интересов. Цель образования должна совпадать с целью государства, т. е. человек должен отвлечься от узкоэгоистических целей и проникнуться интересами всего общества. Человека от общественных задач отвлекает частная собственность, она мешает подчинять личные интересы идее блага, поэтому у правящего класса не должно быть частной собственности. Производство же должно быть уделом низшего сословия, и организовать его следует на основе частной собственности.

Исходя из этого, Платон рассматривал и вопросы воспитания правящих групп. Здесь им все тщательно предусмотрено, в том числе и деторождение; не приказание, а наставление и воспитание дают возможность делать правильный выбор жен, вступать в брак, рождать детей, утверждал он.

Дети обоего пола, начиная с рождения, должны воспитываться вместе. Платон считал, что женщины должны получать такое же воспитание, как и мужчины, даже участвовать в военных походах. «Что касается до участия женщины в войне, явно думаю, как будут они воевать... Они станут сообща ходить в поход и, сверх того, водить с собой взрослых детей, чтобы последние, как дети прочих художников, всматривались в то, что должны будут делать, достигнув совершеннолетия» [2]. Воспитание, по мнению Платона, должно быть двояким: одно относиться к телу, другое — к душе. Воспитателей следует тщательно отбирать: «Если приступают к воспитанию люди, не стоящие воспитания, и пользуются им не по достоинству,— какие, скажем, родятся от них помыслы и мнения» [3].

Платон первым в истории педагогики сделал попытку установить периодизацию в воспитании. Периодизация Платона охватывает всю жизнь человека, с момента его рождения и до смерти.

Первый период — от рождения до 17 лет. В этот период воспитывается преимущественно чувственная часть души, но и нравственное воспитание занимает уже большое место, особенно религиозное воспитание.

Период от 17 до 30 лет охватывает воспитание воли. Успешно усвоившие курс наук допускаются с 30 до 35 лет к высшему образованию.

С 35 до 50 лет — государственная служба; с 50 лет граж-

---

[1] К. Маркс. Капитал. Т. I. Госполитиздат, 1949, стр. 374—375.
[2] «Сочинения Платона». Ч. III. «Политика или государство», стр. 275.
[3] Там же, стр. 322.

дане приобретают свободу действий, за исключением правителей, которыми становятся стражи, показавшие наиболее выдающиеся успехи в занятиях диалектикой.

Такова в общем виде система государственного воспитания, разработанная Платоном.

Изучение греческой философии показывает, как уже в ранний период развития человечества происходит борьба между материалистической и идеалистической точками зрения на мир, на человека. Эта борьба проявляется и в вопросах воспитания. Убежденный сторонник рабовладельческого строя, Платон и всю систему воспитания построил таким образом, чтобы укрепить рабовладельческое государство.

Последовательный идеализм Платона подвергся существенной критике со стороны его ученика Аристотеля, «величайшего мыслителя древности» (Маркс). Аристотель отверг теорию идей Платона. Он выступил против основного положения Платона, утверждавшего, что идеи составляют особый сверхчувственный мир и что этому сверхчувственному миру подчиняется реальное бытие. Аристотель считал, что идеи вещей и явлений хотя и существуют, но существуют в самих вещах и явлениях. Предпосылкой познания, утверждал он, являются не идеи, а объективность природы, идеи сами по себе существовать не могут, они неразрывно связаны с вещью, с сущностью. Первой сущностью является живая, объективная действительность. Мы, писал Аристотель, применяем название сущностей к животным, растениям и их частям, а также к естественным телам, например к огню, воде и земле и ко всяким разновидностям их.

В развитии учения о сущности Аристотель, однако, не стоит на последовательно материалистических позициях, а проявляет колебания, склоняется к идеализму. Например, некоторые сущности он понимает как вечные и неизменные. Заслуга Аристотеля состоит в том, что за истинно сущее он брал не идеи, а реальный мир. «Критика Аристотелем «идей» Платона,—писал В. И. Ленин,—есть критика *идеализма, как идеализма вообще:* ибо откуда берутся понятия, абстракции, оттуда же идет и «закон» и «необходимость» etc. Идеалист Гегель трусливо обошел подрыв Аристотелем (в его критике идей Платона) *основ* идеализма»[1].

Объектом познания, по Аристотелю, являются не идеи, а реальное бытие. «...Чувственное восприятие,— утверждал он,— само собою разумеется, не имеет своим предметом само себя, но есть и что-то другое помимо восприятия, что должно существовать раньше его: ибо движущее по природе предшествует движимому, и дело не меняется от того, если они ставятся во

---

[1] В. И. Ленин, Философские тетради. М., Госполитиздат, 1947, стр. 264.

взаимное отношение друг с другом...»[1] Без ощущений нет и знаний. Познание бытия начинается через ощущения, и они лежат в основе образования общих понятий. Однако из правильных ощущений могут сложиться неточные, а иногда и ложные представления. Представления являются низшей ступенью познания. Поэтому человек не может остановиться на ступени представлений, а должен открыть путь связи чувственно воспринимаемых явлений с понятием о них. В таком случае, по мнению Аристотеля, на помощь приходит мыслящее познание, источником которого является разум. Здесь мы снова видим непоследовательность Аристотеля, крен его в сторону идеализма. «Мыслящее» и «мыслимое», по Аристотелю,— это одно и то же.

Сравнивая философию Аристотеля с философией Платона, В. И. Ленин указывал, что Гегель, излагая полемику Аристотеля с учениками Платона об идеях, скрадывает материалистические черты его философии. «Идеализм Аристотеля,— писал В. И. Ленин,— Гегель видит в его идее бога. ((Конечно, это — идеализм, но он объективнее и *отдаленнее, общее,* чем идеализм Платона, а потому в натурфилософии чаще=материализму))»[2].

Непоследовательность Аристотеля в наиболее общих философских вопросах, колебания между идеализмом и материализмом не могли не сказаться на его теории воспитания, как составной части его общих взглядов. Теория воспитания Аристотелем изложена главным образом в его работах: «О душе», «Политика», «Никомахова этика».

С точки зрения Аристотеля, человек есть «политическое животное». Этим самым он подчеркивал, что воспитание теснейшим образом связано с политикой. От животных человек отличается тем, что способен к умственной жизни и деятельности. Если человеку от природы свойственна политическая деятельность как врожденное качество, то эта деятельность проявляется во взаимоотношениях с другими людьми, через общение. Общение есть естественное стремление и потребность человека. Из стремления людей к общению Аристотель выводит теорию происхождения государства. Наука о государстве, утверждает он, есть политика. Объектом политической науки является «прекрасное и справедливое», и основывается оно на изучении «дел житейских» и «заключений из них». Кто хочет с пользой слушать исследование о прекрасном и справедливом и вообще о политике, говорит Аристотель, тот должен быть нравственным человеком, ибо началом исследования должно быть понятие нравственности. Из сказанного видно, что происхождение государства Аристотель

---

[1] Аристотель. Метафизика. М.—Л., Соцэкгиз, 1934, стр. 73.
[2] В. И. Ленин. Философские тетради, стр. 264.

объясняет идеалистически. Государство он рассматривает как важнейший фактор политического воспитания. Государство, по его мнению, представляет собой своего рода общение, а всякое общение организуется ради какого-то блага.

Поэтому у молодого поколения необходимо воспитывать уважение к рабовладельческому государству, которое он считал идеальным.

Пожалуй, ни у одного мыслителя так резко не подчеркнута связь между политикой и этикой, как у Аристотеля. Высшая задача политики, ее главная цель, по его мнению, — придать гражданам известного рода хорошие качества и сделать их людьми, поступающими прекрасно.

Самый факт существования государства является, с точки зрения Аристотеля, величайшим моральным благом. Он отвергал «идеальное государство» Платона и разработал свою теорию лучшего государства, где главную роль играют рабовладельцы «среднего достатка». Именно этой общественной группе, по мнению Аристотеля, больше всего свойственна забота об общем благе, и она должна быть сильнее других общественных групп, иметь наиболее прочные моральные устои: «Человек, нашедший свое завершение в государстве, — совершеннейшее из творений, и, наоборот, человек, живущий вне закона и права, занимает жалчайшее место в мире. Ибо опирающееся на вооруженную силу бесправие — тяжелее всего. Природа дала человеку в руки оружие — интеллектуальную и моральную силу, но он может пользоваться этим оружием и в обратную сторону; поэтому человек без нравственных устоев оказывается существом самым нечестивым и диким, низменным в своих половых и вкусовых инстинктах. Понятие справедливости связано с представлением о государстве, так как право, служащее критерием справедливости, является регулирующей нормой политического общения»[1].

Жизнь каждого человека и жизнь государства, по утверждению Аристотеля, в целом одно и то же. Поэтому, правильно организуя воспитание, государство не только совершенствует моральные качества человека, но и само совершенствуется.

При организации воспитания необходимо учитывать свойства человеческой души. В учении о душе у Аристотеля много противоречий: с одной стороны, душа — это «первая энтелехия» реального бытия; с другой — душа не может существовать без тела; душевная деятельность определяется физическим состоянием тела: «Ведь душа не есть тело, а есть нечто принадлежащее телу, поэтому-то она и пребывает в теле...»[2]

---

[1] Аристотель. Политика. Перевод С. А. Жебелева. М., 1911, стр. 8—9.

[2] Аристотель. О душе. М., Соцэкгиз, 1937, стр. 41.

Душа присуща лишь живому существу. Следовательно, душа, по мнению Аристотеля, имеется у растений, животных и человека. Но души растений, животных и человека качественно различны. Растениям присуща растительная душа; животным — растительная и чувственная душа, потому что животные ощущают; человеку присуща растительная, чувственная и разумная душа, которая познает и думает. Душа не может существовать без тела, но является в нем главным, властвующим началом. Задача воспитания состоит в том, чтобы разумная часть души подчиняла растительную и чувственную. Следовательно, нравственное и умственное воспитание являются у Аристотеля решающими. Воспитывать — это означает развивать разные виды благ. Он установил три вида благ: блага внешние, блага физические и блага духовные. Физическое воспитание развивает органы чувств, которые являются необходимой предпосылкой умственного воспитания. Говоря о воспитании, Аристотель делил душу уже не на три части, а на две. Одна часть души обладает разумом сама по себе, другая — не обладает разумом, но способна прислушиваться к его голосу. Воспитанным человеком надо считать такого, который обладает добродетелями обеих частей души. Разум бывает тоже двоякого рода — теоретический и практический. Практический разум направляет деятельность человека на необходимое и полезное, теоретический — на прекрасное. Воспитание полезного и прекрасного и является целью воспитания взрослых и детей — такова задача государства. «Имея в виду эти цели, — писал Аристотель, — должно установить и соответственное воспитание для детского и для остальных возрастов, нуждающихся в воспитании» [1].

Прекрасное и полезное Аристотель выводил из земных потребностей людей. Если земные потребности определяют прекрасное и полезное, то воспитание состоит не в том, чтобы подавлять их, как утверждал Платон. В нравственном воспитании необходимо исходить из политических и научных интересов. Реальная жизнь человека состоит «в разумной душевной энергии и деятельности»; «понятия блага и блаженства исходят не из божественных велений, а сами люди образуют понятия блага и блаженства, сообразно с жизнью, которую они ведут»,— утверждал Аристотель. Добродетель — не природное явление, хотя она и возникает независимо от него.

Какие же добродетели необходимо, по мнению философа, воспитывать? Аристотель говорил о воспитании мужества и закаленности (выносливости), умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоты. Все эти добродетели должны быть направлены на укрепление государства. Для воспитания же добродетелей, по мнению Ари-

---

[1] Аристотель. Политика, стр. 337.

стотеля, нужны природные данные, навыки и разум. Их надо воспитывать и развивать одновременно, но начинать следует с физического воспитания, а затем заботиться о воспитании наклонностей с тем, чтобы воспитание их послужило воспитанию ума, а воспитание тела — воспитанию души.

Мы видим, сколь часто Аристотель говорит о природных данных как о существенном элементе воспитания. Эти данные, безусловно, нельзя игнорировать при воспитании. Человеческое общение, из которого, по мнению Аристотеля, возникает сначала семья, потом селения и затем государство, философ выводил из естественной потребности человека. Но добродетели воспитываются обществом, государством, так как от природы они не даются, и воспитание дополняет и развивает природные данные: «Всякое искусство, в том числе и искусство воспитания, имеет целью восполнить то, чего недостает от природы»[1].

Аристотель неоднократно говорил о том, что воспитание должно быть государственным. Каждый гражданин является частичкой государства, и государству не безразлично, как воспитываются его члены. Забота о воспитании каждого отдельного человека есть вместе с тем забота о государстве в целом. Частные школы не могут осуществлять тех воспитательных задач, которые поставлены государством, не могут воспитывать добродетельных граждан, ибо они полностью не отражают интересов государства. Все прирожденные способности человека нуждаются в предварительном воспитании и предварительном приноровлении к нуждам и потребностям государства.

Здесь мы видим, с какой последовательностью и настойчивостью Аристотель проводил мысль о том, что воспитание и по содержанию и по целям должно быть подчинено политическим задачам государства. Государство определяет цели и сущность воспитания. «Государство в его целом имеет в виду *одну* конечную цель... для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботою государственною, а не делом частной инициативы... Не следует, сверх того, думать, будто каждый гражданин — сам по себе, нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом»[2].

Аристотель разработал и организационные формы воспитания.

Дети до 5 лет должны получать домашнее воспитание, главным образом физическое, но уже в этом возрасте их сле-

---

[1] Аристотель. Политика, стр. 351.
[2] Там же, стр. 353.

дует приучать ко многому и в нравственном отношении, а также вырабатывать у них необходимые привычки и навыки.

Следующие два года, т. е. с 5 до 7 лет, дети должны посещать школы, но еще не учиться, а присутствовать на уроках по тем предметам, которые им придется затем изучать.

В 7 лет ребенок становится школьником. На первых порах большее внимание должно уделяться его физическому воспитанию. «Ясно, что в деле воспитания развитие навыков должно предшествовать развитию ума, и что физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному, — писал Аристотель. — Отсюда следует, что мальчиков должно, прежде всего, отдавать в руки учителей гимнастики и педотрибов: первые приведут в надлежащее состояние их организм, а вторые будут направлять соответствующим образом их занятия гимнастикой»[1].

Далее идут периоды — от 7 лет до наступления половой зрелости и после этого до 21 года, т. е. до совершеннолетия. Конечно, с современной точки зрения, такая периодизация является слишком общей. Но самый факт наличия возрастной периодизации у Аристотеля показывает, какое внимание уделял он организации воспитания и установлению определенной системы с учетом возраста детей. И в этом отношении он пошел дальше Платона.

Что касается содержания воспитания детей, то Аристотель рассматривает его как общее образование, подготавливающее будущих граждан к государственной деятельности, и резко выступает против ремесленничества. Ремесленничество — удел тех, кто занимается физическим трудом. В школе должны изучаться такие предметы, которые способствуют физическому развитию и интеллектуальному росту. Необходимо избегать изучения таких предметов, которые могут превратить человека в ремесленника и помешать ему быть добродетельным. «Ремесленными же надо считать такие занятия, такие искусства и такие предметы обучения, которые делают физические, психические и интеллектуальные силы свободнорожденных людей непригодными для применения их к добродетели и для связанной с нею деятельности»[2]. Ремесленники для Аристотеля были почти тем же самым, что и рабы. С его точки зрения, человек, занимающийся физическим трудом, не может совершенствоваться в нравственном отношении и не в состоянии заботиться о благополучии государства. «Природа устроила так, что и физическая организация свободных людей отлична от физической организации рабов; у последних тело мощное, пригодное для выполнения необходимых физических трудов, свободные же люди дер-

---

[1] Аристотель. Политика, стр. 358.
[2] Там же, стр. 354.

жатся прямо и не способны для выполнения подобного рода работ; зато они пригодны для политической жизни...»[1] Исходя из этой концепции, Аристотель не отводил совершенно никакого места вопросам трудового воспитания. Для него физический труд был уделом только рабов.

Школа, по мнению Аристотеля, должна воспитывать для политической жизни, давая глубокую и всестороннюю подготовку молодежи. Всестороннюю подготовку Аристотель видел в правильном сочетании физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания. В той части работ Аристотеля, которая дошла до нас, он указывал на необходимость изучать такие предметы, как гимнастика, грамматика, музыка. рисование. Очевидно, этот цикл предметов предписывается им к изучению и в младшем школьном возрасте. Совершенно ясно, что для подготовки к политической деятельности этих знаний недостаточно. Если принять во внимание то обстоятельство, что Аристотель уделял огромное внимание наукам о природе, то нельзя себе представить, чтобы предметы, связанные с изучением природы, не были им включены в систему подготовки будущих граждан государства.

Следует остановиться и на высказываниях Аристотеля об эстетическом воспитании. Искусство, по его мнению, должно выполнять общественную функцию, оно теснейшим образом связано с этикой. Эстетическое воспитание не только дает возможность чувствовать прекрасное, но и способствует воспитанию моральных качеств — умеренности, благоразумия. Поэтому материалы для эстетического воспитания должны тщательно отбираться и контролироваться государством. Эстетическое воспитание не должно готовить профессионалов в той или иной области искусства. Свободнорожденные должны понимать искусство и познавать его природу, говорил он.

Научная деятельность Аристотеля весьма многогранна, и не случайно Маркс называл его «Александром Македонским греческой философии»[2]. Его влияние сказалось в дальнейшем на развитии многих наук. Борьба Аристотеля против идеализма Платона имела важное, принципиальное значение для критики идеализма вообще. Не случайно, что в эпоху средневековья из учения Аристотеля были выхолощены все материалистические черты. Гегель в реакционных целях поступил с Аристотелем таким же образом. «Излагая полемику Аристотеля с учениками Платона об идеях, Гегель *скрадывает* его материалистические черты»[3]. По выражению

---

[1] Аристотель. Политика, стр. 14.

[2] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 1. М.—Л., Госиздат, 1928—1946, т. I, стр. 29.

[3] В. И. Ленин. Философские тетради, стр. 263.

В. И. Ленина, идеалистами были «скрадены» все пункты колебаний Аристотеля между идеализмом и материализмом. Средневековые схоласты исказили, извратили учение Аристотеля, поставив его на службу церкви. «Схоластика и поповщина взяли мертвое у Аристотеля, а не *живое...*» Аристотель «всюду, на каждом шагу ставит вопрос *именно о диалектике...*»[1]

Было искажено и учение Аристотеля о воспитании. Вместо широкого образования, которое выдвигал философ, все обучение было сведено к изучению церковных догматов. Вместо воспитания, сочетающего физическое, умственное, нравственное и эстетическое, основное внимание обращалось на воспитание души, а тело рассматривалось как «сосуд дьявола». Вместо подготовки человека к активной общественной деятельности — подготовка к загробной жизни.

В работах Платона и Аристотеля мы видим определенно изложенные системы воспитания. Это изложение теснейшим образом связано с их общественно-политическими и философскими взглядами. Идеология Платона и Аристотеля была идеологией убежденных рабовладельцев. Воспитание, с их точки зрения, является частью политики рабовладельческого государства и предназначено для рабовладельцев. Систему воспитания они разрабатывали не вообще для свободнорожденных, а для рабовладельцев. Во всех работах Платона и Аристотеля красной нитью проводится мысль о связи политики с идеологией и об укреплении рабовладельческого государства. Четко и ясно они изложили свои политические и философские позиции, а проблему воспитания рассматривали в широком, государственном плане. Само собой разумеется, что Платон и Аристотель выражали интересы рабовладельческого государства, но многие из их воспитательных идей получили свое дальнейшее развитие и новую трактовку в работах многих педагогов, в том числе и прогрессивных.

---

[1] В. И. Ленин. Философские тетради, стр. 304.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

В эпоху средневековья все науки, в том числе философия и педагогика, были поставлены на службу церкви. Воспитание и образование приняли ярко выраженный религиозный характер. «...Монополия на интеллектуальное образование досталась попам, и само образование приняло тем самым преимущественно богословский характер»[1].

Церковь рассматривала школу и науки вообще с точки зрения укрепления и подтверждения религиозных догматов. «В руках попов политика и юриспруденция, как и все остальные науки, оставались простыми отраслями богословия и к ним были применены те же принципы, которые господствовали в нем»[2]. Следовательно, и в основу философии, и в основу педагогики были положены богословские принципы. Схоластика — типичное явление средневековья — возникла как попытка примирить науку и религию, но уже в схоластических спорах можно видеть скрытую тенденцию борьбы между идеализмом и материализмом (реализм и номинализм). Реалисты признавали общие понятия как объективно существующие и приближались к пантеистической точке зрения на мир. Согласно пантеистическому взгляду, бог отождествляется с природой, которая рассматривается как воплощение божества. Эта точка зрения нашла свое выражение в педагогической системе Яна Амоса Коменского (1592—1670).

Если в эпоху средневековья науки строились на принципах религии, то, совершенно естественно, они основывались в значительной мере не на доказательствах, вытекающих из анализа объективной реальности, и не на логике самого предмета, а на вере. В свое время замечательный французский гуманист Франсуа Раблэ в произведении «Гаргантюа и Пантагрюэль» высмеял тех, кто принимал все на веру и брал

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. М., Госполитиздат, издается с 1955 г., т. 7, стр. 360.

[2] Там же.

для подтверждения своих положений цитаты из священного писания.

«Темная ночь средневековья» не дала ничего примечательного в области педагогической теории, и лишь предшественники новой педагогики снова, для своего времени достаточно высоко, поднимают эти вопросы.

Средневековье нельзя, конечно, рассматривать так, как будто в эту эпоху не было никакого движения вперед. Наоборот, тогда шла ожесточенная борьба, и, несмотря на всякие религиозные препоны, прогрессивная мысль пробивала себе дорогу.

В недрах феодализма зарождались новые общественные, капиталистические отношения. Нарождающийся новый общественный класс — буржуазия — в своей борьбе против феодализма и духовенства использовала науку, искусство. Правда, эта борьба нередко проходила под религиозным флагом. Замкнутому сословному обществу противопоставлялась творческая свободная личность. Характеризуя эпоху Возрождения и борьбу в этот период против феодализма, Энгельс писал: «Это был величайший прогрессивный переворот из всех пережитых до того времени человечеством, эпоха, которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености. Люди, основавшие современное господство буржуазии, были всем чем угодно, но только не людьми буржуазно-ограниченными. Наоборот, они были более или менее овеяны характерным для того времени духом смелых искателей приключений. Тогда не было почти ни одного крупного человека, который не совершил бы далеких путешествий, не говорил бы на четырех или пяти языках, не блистал бы в нескольких областях творчества... Герои того времени не стали еще рабами разделения труда, ограничивающее, создающее однобокость влияние которого мы так часто наблюдаем у их преемников. Но что особенно характерно для них, так это то, что они почти все живут в самой гуще интересов своего времени, принимают живое участие в практической борьбе, становятся на сторону той или иной партии и борются кто словом и пером, кто мечом, а кто и тем и другим вместе»[1].

В борьбе нового класса против феодализма много было непоследовательного и противоречивого. Это находило свое отражение и в науке. Так, в философии и в других науках, в том числе и педагогике, часто материалистические положения облекались в религиозную оболочку. Натурфилософская точка зрения на мир, на вселенную нередко сочеталась с пантеистической, сенсуализм — с мистикой.

На дальнейшее развитие педагогической мысли исключи-

---

[1] Ф. Энгельс. Диалектика природы. М., Госполитиздат, 1955, стр. 4.

тельно сильное влияние оказывала философия материалистов и в первую очередь философия Френсиса Бэкона (1561—1626), индуктивный метод познания которого нашел свое практическое выражение в целом ряде педагогических теорий и прежде всего в педагогической системе Яна Амоса Коменского.

Коменский, являясь величайшим славянским педагогом, заложил основы новой педагогической системы, которая вошла в золотой фонд мировой педагогической мысли. Работы Коменского намного опередили его время, и не случайно среди классиков педагогики он занимает одно из первых мест.

Исходным началом познания Коменский считал ощущения. Нет ничего в сознании, справедливо утверждал он, чего бы не было предварительно в ощущениях.

Если началом познаний являются ощущения, то что же человек ощущает? Коменский на это отвечал так: объективно существующий внешний мир и его предметы; но внешний мир, по его мнению, создан богом. Уже здесь мы видим противоречия во взглядах Коменского. Свой сенсуализм он облекал в теологические формы и тем самым отдавал известную дань средневековью.

Яна Амоса Коменского с полным основанием можно назвать самым крупным педагогом XVII в. не только славянских стран, но и всего мира. Характерным для Коменского была глубокая вера в просвещение, с помощью которого, по его мнению, можно добиться полного благоденствия среди народов, устранить войны, улучшить нравы, изжить рознь между имущими и неимущими. Верой в просвещение пронизаны буквально все работы Коменского. Эпиграфом для сочинения «Материнская школа» он взял слова Цицерона: «Основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества». Коменский, бесспорно, преувеличивал роль воспитания в переустройстве человеческого общества, но его взгляды были для того времени прогрессивными, оригинальными.

Коменский был глубоко убежден, что нет таких народов, у которых не было бы глубоких склонностей и задатков к образованию. Все народы имеют природные данные для того, чтобы быть культурными и образованными. Разницу же в различной степени культуры отдельных народов он видел в постановке образования. Вместе с тем он считал необходимым развивать культуру каждого народа не путем простого заимствования, а путем развития собственной культуры.

В речи «О культуре природных дарований», произнесенной 24 ноября 1650 г. в Потокской школе, Коменский говорил: «Внемлите же мне, прошу вас, мои родичи и соплеменники: венгры, мавры, чехи, поляки и словены! Неужели мы будем поступать столь же глупо и смешно, как вот эти достающие хлеб и воду от других (между тем как дома у них нашлись бы поля и колодцы, если бы только они захотели их найти). До-

коле мы будем жаждать чужих школ, книг и дарований, ими одними стремясь удовлетворить наш голод и жажду?.. Или вечно будем мы, как здоровые нищие, выпрашивать у других народов разные сочиненьица, книжицы, диктовочки, заметочки и отрывочки и бог весть еще что?»

В развитии просвещения и образования Коменский отводил решающую роль школе. Юношество само по себе, стихийно не может быть воспитано. Дома родители не в состоянии хорошо организовать воспитание детей в силу своей занятости и неумения правильно поставить дело. Для того чтобы воспитание было правильно организовано и хорошо поставлено, необходимо организовать школы и воспитание поручать «мужам мудрым, благочестивым и почетным». Но для этого мало избрать достойных людей, а необходимо еще дать и правильную цель, идеи и формы воспитания и обучения юношества, необходимо вооружить этих людей дидактикой.

Дидактика, или теория обучения и воспитания, у Коменского не является собранием рецептов, правил и наставлений, в ее основу положены определенные политические и философские взгляды автора.

Коменский рассматривал мир как единое целое, все явления которого взаимно связаны между собой. Истинная философия, по мнению Коменского, правильно отображает мир, предметы внешнего мира: «...Вся философия должна быть построена таким образом, чтобы быть живым изображением вещей и незаметно располагать души к жизненным делам»[1]. Для того чтобы философия отображала окружающие нас вещи, необходимо изучать их, ибо вещи не могут «напечатлеваться на чувствах иначе, чем так, как они есть»[2]. Поэтому и в обучении необходимо начинать с непосредственного изучения вещей, предметов.

Современная философия, по утверждению Коменского, изучает явления как самодовлеющие, подходит к ним с разными принципами. Такой подход уводит от жизни и лишает знания их реального основания; в познании царствует произвол и хаос: «себе воспевают хвалу метафизики; себе аплодируют физики; себе создают хороводы астрономы; себе сочиняют законы этики; себе вымышляют пьедесталы политики; себе устраивают триумфы математики; для себя царствуют богословы. В отдельных специальностях и науках почти все создают себе особые принципы, на основании которых строят и защищают свои воззрения, ставят ни во что то, что другие выводят из своих предположений»[3].

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. М., Учпедгиз, 1939—1941, т. II, стр. 75.

[2] Там же, стр. 75.

[3] Там же, стр. 71.

Люди, получившие философское образование, по мнению Коменского, мало чему научились для практической жизни. Изучение философии Коменский называл квази-занятием, верчением белки в колесе, топтанием на месте. Метафизику, в том виде, как она сложилась, Коменский не считал прочным основанием для наук, ибо она далека от жизни, идеи и понятия превратила в самостоятельные сущности, не связанные с вещами, тогда как идеи и понятия «должны быть отвлекаемы от конкретного». Если идеям и понятиям ничто не соответствует в действительности, то зачем и кому нужны такие идеи и понятия? — спрашивал Коменский. В силу своей оторванности от жизни метафизика превратилась в простую схоластику: «Эта царица наук устрашает такими шипами и закутана в такой мрак, что лишь немногие усваивают эти тонкости, да и те, кто усваивает, совершенно игнорируют ее применение к наукам более низшего порядка, ...она остается только в своих собственных пределах и не приносит никакой пользы для человеческих дел...» [1]

Для развития наук нужны общие исходные принципы. Эти принципы может дать только философия, но такая философия, которая была бы единой, основной для всех наук. Существующие же философские системы не могут быть едиными для всех наук, так как они выражают интересы отдельных школ и не обращены лицом к потребностям жизни. Коменский остроумно замечал, что философские системы устрашают неискушенных людей своими хитросплетениями и занимаются только тем, что завязывают и развязывают узелки, сделанные ими же самими.

Коменский выдвигал исключительно важное положение о необходимости повернуть философию к жизни и поставить ее на службу воспитанию и обучению. Но для этого надо прежде всего создать новую философию. Эта философия должна быть единой и отражать единый мир: «Ибо истина может быть только единой и простой; заблуждение же может иметь тысячу видов» [2]. Общая истинная основа защитит исследователей от нелепостей, невежества, недостоверных выводов и обобщений. В качестве такой общей философской системы Коменский выдвигал новую философию, которую он назвал пансофией. Что же такое пансофия? Сам Коменский ее определял следующим образом: «Пансофией» я... называю то, что могло бы служить живым отражением мира, — отражением, где все было бы одно с другим связано, друг друга поддерживало, было бы друг для друга плодотворно» [3].

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 66.

[2] Там же, стр. 65.

[3] Там же, стр. 78.

В этом определении содержится много передового и смелого для того времени. Прежде всего здесь следует отметить, что пансофия Коменского является отражением мира, его единства и взаимосвязи явлений. Вместе с тем пансофия Коменского — это не чисто философская наука, а совокупность научных знаний о природе и человеке. Все, что создано было человечеством к тому времени, по его мнению, должно войти как определенная часть в пансофию. Пансофия — это своеобразная энциклопедия человеческих знаний, изложенных в определенной системе. Свое учение Коменский рассматривал в виде книги, которая представляла бы собою целостный краткий курс всеобщего образования. Но эта книга должна быть не сборником различных мнений, а объединена общими принципами, о которых уже говорилось выше. Сам Коменский считал необходимым изложить все развитие человеческой мысли: «Я хочу, собрав в этом пансофическом труде всех тех, кто только писал о благочестии, о нравственности, о науках и искусствах, будь то христианин или магометанин, иудей или язычник и к какой бы он ни принадлежал секте — пифагориец, академик, перипатетик, стоик, ессей, грек, римлянин — древний или новый, доктор или раввин, какая бы то ни была церковь, синод, собрание, — всех их допустить и выслушать, что́ каждый из них даст хорошего»[1]. Однако, допуская в свою пансофию всех, Коменский делал это, исходя из определенных положений. Его пансофия должна, во-первых, служить достаточно прочной основой для доказательства бытия божия, и в этом ее онтологический смысл прежде всего; во-вторых, человеческих чувств и разума совершенно недостаточно для познания мира, и то, что не познается с помощью чувства и разума, познается с помощью божественного откровения — в этом гносеологический смысл пансофии. С «божьей помощью» он собирался рассеять туман атеизма. Человек, по мнению Коменского, должен видеть везде божественное проявление и мудрость, как в делах личных и общественных, так и в явлениях природы. Свою пансофию он часто называл «христианской пансофией» и считал, что она должна быть составлена так, чтобы была «не чем иным, как точным руководством к нахождению всюду искомого бога; не чем иным, как верным образом почитания найденного бога»[2].

Коменский утверждал, что развитие мира происходит не по произволу людей, а по собственным законам, присущим самому миру.

Значение законов может быть только в том случае истинным, если они познаются такими, каковы они есть в действи-

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 83.

[2] Там же, стр. 76.

тельности. Больше того, у Коменского мы находим отдельные диалектические положения. Так, например, он утверждал, что «весь мир состоит из противоположностей (ибо без противоположностей не было бы ни истины, ни порядка, ни самого бытия мира)»[1]. Но эти противоречия находят взаимное примирение в гармонии. Все в мире, по мнению Коменского, происходит по законам, установленным богом, и «премудрость божия» проявляется везде и всюду, поэтому пансофия отражает не просто внешний мир, но божественное проявление в мире. Следовательно, философия Коменского по своему содержанию является идеалистической, что особенно характерно для той части его педагогической системы, где трактуются вопросы нравственного воспитания. Что же касается его методов и принципов, то в них, безусловно, есть материалистический сенсуализм. В этом одно из противоречий философских и педагогических взглядов Коменского.

Методам и принципам философии Коменский уделял исключительное внимание и считал, что наиболее удачным, а следовательно и наиболее достоверным, является метод английского философа-материалиста Бэкона, а именно его метод индукции. Этот метод, по мнению Коменского, дает возможность проникнуть в тайны природы. Насколько серьезное значение придавал великий педагог этому методу, видно из следующего утверждения: «Все дело в способе. Стало быть, нужен лишь способ, применяя который к вещам и к учению о вещах, можно было бы удобно отличать необходимое от не необходимого, полезное от бесполезного, истинное от ложного»[2]. Метод индукции дает возможность изучать природу в целом и отдельные предметы через ощущения и с помощью ощущений; там, где ощущений недостаточно, необходимо применять разум, а где бессилен разум, — обращаться к богу. Таким образом, в основу своей философии (пансофии) Коменский кладет три познавательных принципа — чувство, разум и «божественное откровение».

Индукция обеспечивает познание природы, и Коменский считал необходимым изучать «действительность в целом». В данном случае он говорил о совершенно ином методе познания действительности. Для того чтобы познать действительность в целом, он исходил из следующего. Предметом познания человека являются три вещи — познание природы, познание искусства и познание бога. Индукция обеспечивает познание природы и познание искусства. Искусство в понимании Коменского — это все, что относится к человеческой деятельности, размышлениям, речам и трудам. Как и природа,

---

[1] Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 90.

[2] Там же, стр. 87.

искусство вполне познаваемо. В природе и искусстве все можно измерить, взвесить, исчислить. Но есть одно слишком великое и непознаваемое — это бог. Вот здесь-то Коменский взывал к «божественному откровению», в которое можно верить, но которое нельзя познать. Коменский здесь впадал в явное противоречие, которое состоит в том, что он отождествлял природу и бога. Природа, согласно его теологической точке зрения, есть бог и божественный разум, ими проникнут мир как в целом, так и в своих частях. Если природа познаваема, то должен быть познаваем и бог, но «познание бога» поведет к атеистическим рассуждениям. Этого Коменский боялся больше всего, и поэтому, по его мысли, должна быть только слепая вера в высшее существо. Изучение же и познание природы и искусства (человеческой деятельности) ведет к познанию «божественных» идей. Так у Коменского переплеталась новая философия Бэкона со средневековыми религиозными учениями.

Философию Коменский рассматривал как «основание всего мыслимого», в том числе воспитания и обучения. Его прогрессивные взгляды сенсуалистического порядка сыграли положительную роль в обосновании принципов обучения. Принцип природосообразности вытекает из его философского положения и взглядов на человека, являющегося частью природы. Человек, по Коменскому, имеет задатки для бесконечного развития, и законы природы должны быть учтены при его воспитании. В предисловии к «Предвестнику пансофии» он писал: «Я задумал найти непоколебимые основания науки о преподавании и вот, после многих трудов, я нашел их в непреложных законах природы, которые и положены мною в обоснование моей Великой дидактики». Однако природа в широком смысле слова у него служила только средством аналогий, в действительности же он имел в виду природу человека. Это видно из всех работ Коменского. Возьмем хотя бы для примера положение Коменского о том, что ребенку в младенческом возрасте можно дать понимание природных и общественных явлений. «Но каким образом?» — спрашивает Коменский, и отвечает: «Конечно, насколько позволяет их нежный возраст, т. е. сообразно с их развитием»[1]. Только при таком подходе к обучению метод обучения становится научно обоснованным. Таковым может быть только естественный метод, который дети воспринимают с большой радостью, и он отвечает их природе. Естественному методу обучения он придавал огромное значение и считал его наиболее гибким, лучшим из всех существовавших. Естественный метод «все так представляет внешним и внутренним чувствам, что ученики все вос-

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 29.

принимают охотно и с радостью; он основывается на самой человеческой природе»[1]. Этот метод обучения дает возможность детям понимать вещи, ибо обучение состоит в понимании вещей. Прочные знания о вещах особенно будут достигнуты, если все будет излагаться наглядно, сами же вещи будут пониматься так, как они воспринимаются органами чувств. Кроме того, обучение надо начинать с первичного. «Первичным же является чувственное по сравнению с интеллектуальным». Словесное занятие не подготовляет к жизни. Силы же человеческого ума «надо развивать для покорения всего существующего»[2].

Как мы уже указывали, Коменский верил в безграничные возможности познания человеком внешнего мира; школа должна совершенствовать человеческую природу, т. е. развивать ум, волю и способность к действию. Это положение, показывающее глубокую веру Коменского в человека, в его возможность неограниченного познания окружающего, сыграло большую роль в развитии прогрессивной педагогической мысли. В познании человека первое место им отводилось познанию мира, затем человека и, наконец, священного писания. Конечно, и мир и человека Коменский рассматривал как творение бога. Но по сравнению со средневековьем, когда все внимание обращалось лишь на изучение «божественного откровения», высказывания Коменского ориентировали на познание природы и человека, на изучение вещей и предметов. Поэтому Коменский вновь и вновь возвращается к мысли о необходимости изучения вещей с помощью органов чувств учащихся. «А так как ничто не ближе к вещи, чем вещь к себе, то поэтому он (ум) ценит выше всего познание вещей, а затем — тех, кто воспринимает вещь собственными чувствами, и здесь опять-таки всего больше — самого себя, как самого ближайшего к самому себе, ибо он доверяет самому себе и своим чувствам более, чем другим. Следовательно, если ты хочешь укоренить в учащихся полную веру в какое-либо утверждение, то привлеки таких свидетелей, которых нельзя поставить под сомнение. Прежде всего и главным образом привлеки, если возможно, самое вещь, представив ее собственным чувствам учащегося»[3].

Создатель «Великой дидактики» заложил основы новой теории обучения и новых организационных форм обучения — в этом его величайшая заслуга перед человечеством.

Значительный шаг сделал Коменский и в отношении нравственного воспитания по сравнению со средневековыми тео-

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 264.

[2] Там же, стр. 101.

[3] Там же, стр. 278.

риями о «первородном грехе». Коменский дал советы, как воспитывать детей, начиная с самого раннего возраста. Он рекомендовал воспитывать у детей такие нравственные качества, как умеренность, опрятность, почтительность, уважение и предупредительность к старшим, честность, трудолюбие, гуманность и т. д. Однако все эти качества по существу нужны для достижения основной нравственной цели — служения богу. Вся мораль Коменского являлась религиозно-христианской.

Если в отношении обучения Коменский рекомендовал проявлять величайшее терпение и не пользоваться физическими наказаниями, то в вопросах нравственного воспитания мы уже видим иное. Правда, здесь он тоже рекомендовал похвалу и порицание как средство нравственного воспитания, однако наряду с этим рекомендовал использовать и розги, если порицание не помогает. «Если эта первая ступень наказания останется недействительной, тогда последует другая — наказать розгами или побить рукой с той целью, чтобы ребенок опомнился и больше следил бы за своим поведением» [1].

В вопросах нравственного воспитания Коменский не отличался оригинальностью и глубиной постановки вопроса. Христианская мораль довлела над ним и в этом вопросе, его высказывания мало чем отличаются от того, что было в обычных, схоластических школах.

В педагогической литературе сенсуалистическую точку зрения Коменского на ощущения как на начало познания часто трактуют узкодидактически, в отрыве от его исходных гносеологических позиций. Нет ничего в познании, говорил он, что раньше не было бы в ощущениях. Это не только приложимо к обучению, но и к познанию вообще в самом широком смысле слова. За религиозно-пантеистической оболочкой у Коменского проглядывают сенсуалистические черты. Для него бог не просто духовная субстанция, но эта «божественная субстанция» разлита по всей природе. И здесь было бы, однако, неправильно представлять Коменского как чистого пантеиста. На него, безусловно, огромное влияние оказала натурфилософия эпохи Возрождения. Влияние натурфилософии особенно проявляется в его взглядах на природу и сущность человека. Человек, по его мнению, это микрокосм в макрокосме, т. е. человек есть частица природы; он подчинен общим законам природы. Беря человека как физическое существо, Коменский подходил к нему с позиций материалистического сенсуализма, а когда он рассматривал его с точки зрения социальных отношений и его духовного развития, то подходил к нему чисто идеалистически и даже теологически.

---

[1] Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 37.

Коменский противоречив в своих исходных положениях и обоснованиях педагогики, и поэтому не всегда одинаково равноценны отдельные части его педагогической системы. Там, где он выступал с материалистических позиций, как сенсуалист, там он велик, в частности в разработке вопросов дидактики; там же, где он выступал с идеалистических позиций, как последовательный сторонник христианской морали, — неизбежно сказывалась его ограниченность, и свои положения он доказывал догматически. Сильнее всего сказывался идеализм Коменского в вопросах нравственного воспитания, и как раз в этом больше всего проявлялась его непоследовательность.

Коменский велик как создатель новой дидактики, в основе которой лежит материалистический сенсуализм. Но он слаб и непоследователен как продолжатель, в известной мере, средневековых учений о нравственном воспитании. В первом случае он выступает как представитель новых принципов в науке, во втором случае — отдает дань средневековью. Противоречия и бурная эпоха, в которой жил Ян Амос Коменский, нашли свое отражение и в его педагогической теории. Наша задача не состоит в том, чтобы выискивать в трудах великого педагога слабые стороны. Мы стремимся подчеркнуть у него то новое, что наложило отпечаток на всю дальнейшую историю развития народного образования. В Чехословацкой социалистической республике ведется самое тщательное изучение всех трудов, документов, архивов великого Яна Амоса Коменского. В ближайшее время начнется издание полного многотомного собрания его сочинений. Публикация новых материалов прольет свет на многие спорные вопросы в освещении жизни и деятельности Коменского. Но ясно и сейчас основное — Коменский был великим разносторонним ученым, оказавшим исключительно большое влияние на педагогику и школу, активным борцом за мир во всем мире.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ДЖОНА ЛОККА

Джон Локк (1632—1704) — крупнейший английский философ и педагог. Он оказал серьезное влияние на последующее развитие философии и педагогики. Целый ряд его положений философско-педагогического характера нашли своеобразное отражение и трактовку, в частности в работах французских просветителей. Большой интерес представляет для всякого педагога книга Локка «Мысли о воспитании».

Педагогические взгляды Локка нельзя понять и объяснить, не уяснив сущности его основных философских принципов, изложенных в «Опыте о человеческом разуме» (1690). Основная задача этой работы «состоит в исследовании происхождения, достоверности и протяжения человеческого знания»[1].

Заслуга Локка состоит в разработке сенсуалистической теории познания материалистического направления. Он самым решительным образом выступил против метафизических положений Декарта и Лейбница о врожденности теорий и принципов, которые использовались светскими и духовными феодалами для подкрепления своего господства и для сохранения феодальных отношений. Локк утверждал, что в душе нет врожденных принципов. Знания, идеи, принципы человек получает из внешнего мира, из опыта. Ум, способности его развиваются постепенно. Воздействие внешнего мира на ребенка начинается задолго до того, как он научится говорить. «Ведь ребенок гораздо раньше, чем начинает говорить, знает разницу между идеями сладкого и горького (что сладкое не есть горькое), так же хорошо, как впоследствии, когда начинает говорить, он знает то, что полынь и леденцы не одно и то же»[2]. Знание некоторых истин появляется у ребенка очень рано, но оно не является врожденным, а приобретается в результате воздействия внешних предметов. Следовательно, исходным мо-

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме. Перевод А. Н. Савина. М., 1898, стр. 15.

[2] Там же, стр. 28.

ментом познания Локк считает объективную реальность, которая воздействует на наши органы чувств. Признавая источником ощущений материальный мир, Локк выступает как материалист.

Как же, по его мнению, происходит воздействие внешнего мира на человека? Как совершается познание объективного мира? Источником познания являются наши ощущения. А что такое ощущение? Здесь Локк решает вопрос о сущности ощущений чисто материалистически. «Наши чувства, направляясь на отдельные чувственные объекты, вводят в душу различные раздельные восприятия вещей соответственно разнообразным путям, которыми эти объекты на них действуют. Таким путем мы получаем идеи желтого, белого, горячего, холодного, мягкого, твердого, горького, сладкого и все те идеи, которые мы можем назвать чувственными качествами. Когда я говорю, что чувства вводят их в душу, я хочу сказать, что от внешних объектов они вводят в душу то, что производят в ней эти восприятия. Этот великий источник большинства наших идей, зависящих исключительно от наших чувств и проникающих через них в душу, я называю «ощущением» [1].

Идеи возникают потому, утверждал Локк, что с помощью органов чувств мы воспринимаем именно внешний мир, действующий на наши чувства. Если бы люди не имели органов чувств, то они никогда не имели бы в своей душе никаких идей. Сами по себе органы чувств, по его мнению, не создают никаких идей и представлений. В данном случае Локк выступает как материалист против субъективного идеализма. Если бы органы чувств, говорит Локк, производили предметы внешнего мира, то «глаза в темноте производили бы цвета, нос зимою слышал бы запах роз. Но мы не видим, чтобы кто-нибудь ощущал вкус ананаса, не отправившись в Индию и не попробовавши его» [2]. Для этого непременно должна быть внешняя причина, которая производит воздействие на человека помимо его воли. «Кто видит горящую свечу и испытал силу ее пламени, положив в него палец, тот не будет много сомневаться в том, что вне его существует нечто причиняющее ему сильную боль» [3].

Знания, получаемые человеком, не являются простым отражением объективного мира; они не механически переходят в голову человека. Каким же образом человек получает знания? Локк на это отвечал: человек знания получает из опыта. В опыте заключается все наше знание, от него, в конце концов, оно и происходит. Следовательно, опыт является источником познания. Но дальше, при объяснении путей познания,

---

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 80.
[2] Там же, стр. 639.
[3] Там же, стр. 642.

Локк уже не удерживается на материалистических позициях и делает крен в сторону идеализма, утверждая, что вторым источником познания является душа. Эту деятельность души Локк называет рефлексией. Через внутренний опыт (рефлексию) возникают такие сложные идеи, как идея мышления, восприятия, а также вера, познание и т. д. Говоря о непоследовательности Локка как материалиста, делающего крен в сторону идеализма, необходимо вместе с тем отметить, что внутренний опыт не отрывается им от внешнего. Рефлексия не могла бы возникнуть, если бы не было внешнего опыта, считает он. Внутренний опыт Локк ставил в зависимость от внешнего.

Идеалисты всех направлений, опираясь на учение Локка о рефлексии, стараются изобразить его теорию познания как идеалистическую. Мы уже говорили, что Локк в теории познания отдал дань идеализму. Однако необходимо отметить, что и в объяснении сущности рефлексии Локк проявлял материалистические тенденции. Он утверждал, что прежде чем душа начинает рефлектировать, она неизбежно получает воздействие со стороны внешнего мира. «Наблюдайте за ребенком,— говорил Локк,— с его рождения, за производимыми временем изменениями, и вы видите, как, благодаря чувствам, душа все более и более обогащается идеями, пробуждается, мыслит тем усиленнее, чем больше у нее материала для мышления...

Так можем мы заметить, каким образом душа постепенно делает успехи и упражнением развивает способности расширения, сочетания и отвлечения своих идей, рассуждения о них и рефлектирования всего этого»[1]. Такое утверждение совершенно естественно. Ведь, с точки зрения Локка, нет врожденных идей, заложенных в душе, и само собой понятно, что нет врожденной способности к рефлектированию. Душа начинает рефлектировать лишь после того, как получит первое ощущение или ряд ощущений. «Так как в душе не бывает признака идей до сообщения их чувствам,— писал Локк,— то я понимаю, что идеи в разуме одновременны ощущению, т. е. такому впечатлению или движению в какой-нибудь части нашего тела, которое производит в разуме некоторое восприятие. На эти-то впечатления, произведенные на наши чувства внешними объектами, впервые, кажется, направляется душа в таких деятельностях, как «восприятие, воспоминание, размышление» и т. д.»[2].

Самая высокая ступень знаний, по мнению Локка,— это чувственные знания. Они исключают всякое сомнение. Познание через рефлексию не есть непосредственное познание, и ис-

---

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 92—93.
[2] Там же, стр. 93.

тинным оно может быть постольку, поскольку существует согласие между нашими представлениями и действительными, объективно существующими предметами.

Объясняя сущность и происхождение знаний, ощущений из опыта, Локк выступал против врожденных нравственных принципов. Человек, по его мнению, не родится ни нравственным, ни безнравственным. Нравственные нормы, этические понятия складываются в результате жизненных условий и воспитания. Любые нравственные правила зависят от чего-то предшествующего им, из чего их нужно выводить, доказывать их необходимость. Если бы они были врожденными, рассуждал Локк, то не нуждались бы в доказательстве и в основаниях для своего признания; кроме того, они были бы общими для людей. Между тем у разных народов понятие нравственного и безнравственного различно: что считают нравственным одни, то для других безнравственно. «Разве в некоторых странах не хоронят их (т. е. детей. — *Н. Г.*) в одних могилах с матерями, когда те умирают в родах? Разве не отправляют их на тот свет, когда известный астролог скажет, что они родились под несчастной звездой, и разве в некоторых местах не бросают на произвол судьбы или не убивают своих родителей, достигших известного возраста, без всяких угрызений совести?»[1]

Отвергая врожденные нравственные принципы, Локк по существу отрицал религиозную мораль, и в этом состоит его большая заслуга. Он нанес серьезный удар теологическим основам морали.

Вместе с тем Локк выступал и против тех, кто доказывал врожденность принципов добродетели, опираясь на общее признание. Принцип добродетели пользуется общим признанием не потому, что он врожден, а потому, что полезен, говорил Локк. Даже такое нравственное правило, как честность, и то объясняется различно, в зависимости от условий времени и обстоятельств. «Что нужно соблюдать свои договоры, это, конечно, великое и несомненное правило нравственности. Но если спросить, почему человек должен быть верен своему слову, у христианина, который верит в счастие и несчастие в будущей жизни, так он ответит: «потому что этого требует от нас бог, имеющий власть над вечной жизнью и смертью». Если спросить у последователя Гоббса, он скажет: «потому что государство требует этого и Левиафан накажет тебя, если ты этого не сделаешь». А если б можно было спросить какого-нибудь древнего языческого философа, он ответил бы: «потому что поступать иначе нечестно, ниже достоинства человека и противно добродетели, в которой высшее совершенство человеческой природы»[2].

---

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 45.
[2] Там же, стр. 43.

У людей представления о врожденных нравственных принципах складываются потому, что с самого появления на свет ребенку уже начинают внушать правила морали, которые взрослые считают положительными.

Дети, воспитываясь в почтении к определенным принципам и не зная, откуда они их получили, уже становясь взрослыми, считают их естественными, врожденными. Полученные таким образом нравственные принципы принимают консервативный и неизменный характер, передаваясь из поколения в поколение. Идти же против общепринятых принципов означало бы идти против общественного мнения, а на это, как известно, не всякий может решиться: «У кого найдется достаточно мужества пойти навстречу укорам, везде готовым для тех, которые дерзают не соглашаться с общепринятыми мнениями? И какой человек будет терпеливо носить имя чудака, скептика или атеиста, которое, без всякого сомнения, дадут всякому хоть сколько-нибудь сомневающемуся в обычных воззрениях?» [1]

Отвергая врожденность моральных принципов, их божественное происхождение, вечность и неизменность, Локк сделал значительный шаг вперед по пути материалистического объяснения сущности и происхождения морали. Однако он не сумел показать зависимость морали от условий общественной жизни человека. Нравственные принципы, по его мнению, возникают в результате опыта и воспитания, и основным их критерием является полезность. Главным принципом нравственности является добродетель, а поэтому нравственный человек — добродетелен.

В объяснении сущности добра и зла Локк выступал как утилитарист: добро — это то, что приносит человеку удовольствие, зло — то, что приносит человеку страдание.

«Добром» мы зовем то, что может причинить или увеличить удовольствие, уменьшить страдание, или же доставить либо сохранить нам обладание каким-нибудь другим благом, или отсутствие какого-нибудь зла. «Злом», напротив, мы зовем то, что может произвести или увеличить страдание, уменьшить удовольствие, или же доставить нам какое-нибудь зло, либо лишить нас какого-нибудь блага. Под удовольствием и страданием я разумею телесное и духовное, как они различаются обыкновенно, хотя, говоря по правде, это только различные состояния души, причиняемые иногда телесными расстройствами, иногда мыслями души» [2].

Учение Локка о добродетелях и страстях, о добре и зле, приобретаемых от ощущения и рефлексии, бесспорно, имеет материалистическую основу. Оно оказало серьезное влияние

---

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 58.
[2] Там же, стр. 208—209.

на дальнейшее развитие учения о морали, и прежде всего на взгляды французских просветителей, а также на некоторых социалистов-утопистов.

Метафизичность учения Локка о нравственных принципах состоит в том, что он берет человека как психофизическое существо, в отрыве от общественных отношений. Наука же в то время находилась на такой стадии развития, что Локк не мог понять исторически человеческого мышления и нравственности. И несмотря на это, учение Локка о нравственных принципах было для своего времени прогрессивным.

Как известно, человеческие представления и понятия выражают объективную истину, но выражают ее не сразу, не целиком. К более точному, полному и безусловному знанию лежит длинный путь. Энгельс в «Диалектике природы» говорит, что Бэкон и Локк были теми философами, которые перенесли сложившийся в естествознании того времени метафизический метод мышления в философию и тем самым способствовали укреплению предрассудков и метафизики. Предрассудки Локка проявляются не только в том, что он перенес метод естествознания в философию. Его предрассудки являются отражением компромисса английской буржуазии того времени с дворянством. Компромисс Локка очевиден и в его политических взглядах, в особенности в таких вопросах, как о происхождении и сущности государства, а также в вопросе о происхождении познания, где он допускает два источника познания — ощущения и рефлексию души.

При решении вопросов нравственности Локк отрицал врожденную идею о боге и в то же время признавал извечное существование «законодателя». Нет законов без законодателя, говорил Локк. Богу он отводил примерно такую же роль, как английскому королю в политической жизни: король царствует, но не управляет. И тем не менее следует сказать, что учение Локка, несомненно, сыграло свою прогрессивную роль.

Философские и политические взгляды Локка легли в основу его педагогической теории. Точнее можно сказать, что философия Локка обусловила его педагогические взгляды на цели воспитания, а также на роль и содержание воспитания и образования.

В философии Локк выступает против врожденных идей и принципов. Если идеи врожденны, как утверждал Декарт, то этим и предопределяется все развитие человека в дальнейшем. За воспитанием оставалась лишь пассивная роль — содействовать проявлению врожденного. Если природные способности, прирожденные понятия заранее существуют и действуют в каждом человеке, независимо от воспитания и среды, от жизненных условий, то тогда, естественно, для воспитания почти ничего не остается. Локк отрицал врожденные идеи и принципы и тем самым заложил прочные основы новой

педагогики. В формировании личности человека воспитанию он отводит решающую роль. «Если мы будем внимательно наблюдать новорожденных, у нас будет мало оснований думать, что они приносят с собой на свет много идей. За исключением, быть может, неясных идей голода, жажды, тепла и некоторых страданий, которые они испытывают в матке, в них нет ни малейших признаков каких-либо идей, соответствующих тем общим предложениям, которые принимаются за врожденные принципы»[1]. Нужно приложить много забот и усилий, чтобы надлежащим образом создать у ребенка идеи.

Если в душе ребенка нет врожденных идей, и она, по выражению Локка, есть чистая бумага, на которой можно писать все что угодно, то, следовательно, решающую роль в формировании личности ребенка играет воспитание. «Девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть,— добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми»[2].

Отмечая решающее значение воспитания в формировании личности ребенка, Локк, в противовес христианско-догматическому утверждению о божественном предназначении жизни человека, подходил к определению роли воспитания абстрактно-метафизически. По его мнению, разница между людьми определяется их воспитанием. В связи с этим естественно встает вопрос — почему английское дворянство и английская буржуазия дают совершенно иное воспитание своим детям, чем рабочие? Почему нравы и мораль различных общественных классов так не похожи друг на друга? Локк не сумел до конца понять роли общественных отношений, дающих богатым возможность организовать воспитание лишь для своих детей. В то время трудящиеся массы были лишены почти всяких прав на образование. В условиях капитализма даже признание права на образование для всех является чисто формальным. С точки зрения Локка, «счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук». Такое утверждение характеризует индивидуализм буржуазного общества, где большинство народа лишено самых элементарных прав, и поэтому борьба за осуществление их неизбежно связана с общей борьбой эксплуатируемых против эксплуататоров.

Локк, являясь, по выражению Маркса, «представителем новой буржуазии», неправильно определял роль воспитания в человеческом обществе и в жизни отдельного человека: он переоценивал роль воспитания. Взгляды Локка на воспитание

---

[1] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 60.

[2] Джон Локк. Педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1939, стр. 72.

в нашей педагогической литературе иногда интерпретируются совершенно неправильно [1]. Локку приписывается, например, то, что он якобы через улучшение воспитания думал преобразовать общество, о чем, как известно, позднее говорили просветители. Относить же Локка к числу просветителей нет никаких оснований, так как он никогда не выдвигал мысли о преобразовании общества через правильно организованное воспитание. Он считал лишь необходимым правильно воспитать английского буржуа и укрепить его положение. Существующий строй он считал вполне рациональным и, по выражению Маркса, даже доказывал, что буржуазный рассудок есть нормальный человеческий рассудок. Просветители мечтали о создании такого идеального общества, где не будет пороков, не будет угнетения и насилия. Локк же обосновывал необходимость воспитания добродетельного буржуа, и не больше. Бесспорно, неправильно было бы отрицать, что некоторые положения Локка оказали свое влияние на французских просветителей, но, нам думается, нельзя приписывать Локку роль просветителя, так как это было бы натяжкой, не отвечающей действительности.

Наряду с этим необходимо отметить еще одну неправильность в оценке педагогической теории Локка, сводящуюся к следующему. Локк сравнивает душу ребенка с чистой доской, на которой можно писать все, что угодно. Из этого иногда делается вывод, что Локк отрицал роль наследственности и среды в формировании личности ребенка. Такое утверждение также не имеет под собой почвы. Он не отрицал ни роли наследственности, ни роли среды в формировании личности. Локк утверждал, что природа вложила в человека стремление к счастью и отвращение от несчастья. «Их власть, твердую и всеобщую, можно наблюдать на всех лицах, всех возрастов» [2]. Но это врожденное стремление, по мнению Локка, не определяет принципов знания и способностей человека. Оно является всеобщим и в равной мере присуще всем. Оно не делает одного более способным, а другого менее способным. Конечно, такая постановка вопроса может привести к утверждению, что фактически все люди имеют одинаковые врожденные стремления, и этим самым по существу отрицается врожденность. Однако Локк говорил и о таких врожденных особенностях, которые определяют и неодинаковые способности. «Существует, видимо, большое разнообразие в человеческих рассудках, — писал он, — и природные конституции людей создают в этом отношении такие широкие раз-

---

[1] См.: М. Ф. Шабаева. Педагогическая теория Локка. Вступительная статья. В кн.: Джон Локк. Педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1939.

[2] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 41.

личия между ними, что ни искусство, ни усердие никогда не бывает в состоянии эти различия преодолеть; по-видимому, самая природа одних людей не является той базой, на которой они могли бы достичь того, что достигают легко другие. Среди людей одинакового воспитания существует большее неравенство способностей»[1].

Здесь Локк подчеркивал, что различные способности людей определяются их конституцией. Однако неравенство способностей людей, по его мнению, не определяется их социальным, расовым или национальным происхождением. Такое утверждение совершенно бесспорно и является прогрессивным. Наука подтверждает, что социальная принадлежность к какой-нибудь общественной группе, расовые или национальные признаки не делают одних более способными, а других менее способными. Более высокая ступень культуры одних народов и более низкая ступень развития других является результатом сложного пути исторического развития, а не определяется их биологическими особенностями.

Человек рождается с определенными задатками, но эти задатки могут быть развиты или заглушены воспитанием и теми условиями, в которых человек живет и действует. При благоприятных условиях задатки превращаются в способности.

Локк подходил к правильному решению вопроса, когда, например, говорил: «Мы рождаемся на свет с такими способностями и силами, в которых заложена возможность освоить почти любую вещь и которые во всяком случае могут повести нас дальше того, что мы можем себе представить; но только упражнения этих сил могут сообщить нам уменье и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству»[2]. Из сказанного видно, что Локк не отрицал фактора наследственности в формировании личности человека, но придавал ему ограниченное значение. Следовательно, упрекать Локка в данном случае нет оснований. Но вместе с тем он метафизически подошел к проблеме о роли воспитания в развитии личности ребенка. Ребенок, по его мнению, подобен воску, из которого можно вылепить все, что угодно. Как видно из сказанного, внутренние закономерности развития ребенка Локком отрицаются.

Правда, Локк не отрицал влияния среды на развитие человека, но подходил к ней метафизически. Среда для него неизменна. С его точки зрения, среда бывает естественная и общественная: и та и другая оказывают влияние на человека. Люди, живущие на далеких островах и не имеющие общения с другими народами, ограничены в своих взглядах и суждениях пределами своей территории и не испытывают от этого

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 226.
[2] Там же, стр. 231.

каких-либо неудобств. Общественная среда оказывает гораздо большее влияние, чем среда естественная. Однако Локк рассматривал влияние среды таким образом, что выход из малокультурной среды в более культурную невозможен. Люди из народа не могут себя хорошо чувствовать в среде богатых, так как у них нет для этого необходимого такта и манер. Они приспособлены к определенным условиям жизни, и менять эти условия, по мнению Локка,— дело ненужное и даже вредное. Здесь он выступал как типичный представитель английской буржуазии. Локк даже рекомендовал исключить всякое общение детей со слугами, которые дурно влияют на них. «Если возможно, следует полностью устранить общение детей с ними, ибо зараза этих дурных примеров в отношении как благовоспитанности, так и добродетели страшно портит детей, если они попадут под влияние. Дети очень часто научаются у невоспитанных и развращенных слуг таким выражениям, непристойным шалостям и порокам, о которых они другим путем, может быть, не узнали бы всю свою жизнь» [1].

Нельзя, конечно, думать, что Локк сводил влияние среды к влиянию прислуги на воспитание детей имущих классов. С его точки зрения, широкая общественная среда влияет и на привитие этических норм и на умственное развитие. Среде Локк отводил гораздо большую роль, чем наследственности, в формировании личности человека вообще и личности ребенка в особенности. Нравы, обычаи, привычки, по его мнению, в значительной мере определяются средой. «Та печать, которую накладывает на человека общение с другими людьми, выражается не в одних только формах вежливости: влияние среды идет гораздо глубже этой внешней стороны, и если дать правильную оценку нравственности и религиям мира, мы, возможно, открыли бы, что подавляющее большинство человечества даже те взгляды и обряды, за которые оно готово положить свою жизнь, восприняло скорее из обычаев своих стран и из постоянной практики окружающих людей, чем из доводов своего разума.

Я говорю это лишь с целью показать вам, какое большое значение имеет, по моему мнению, общество для вашего сына во всех сторонах его жизни и как тщательно, поэтому, следует взвешивать и учитывать этот фактор, оказывающий на него более сильное влияние, чем все другое...» [2]

Зная о том, что Локк не отрицает влияния наследственности и среды, следует отметить, что, с его точки зрения, эти два фактора имеют лишь подсобное значение в формировании личности человека.

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 108.
[2] Там же, стр. 176.

За воспитанием остается не просто решающая роль, оно преодолевает и влияние наследственности и влияние среды. Среда и наследственность — это факторы пассивные, а воспитание — активное, определяющее начало. С помощью воспитания, по мнению Локка, можно вывести особую породу людей-джентльменов. Воспитанные особым образом, настоящие джентльмены должны укрепить буржуазный строй.

Утверждение о предопределенности развития человека наследственными данными, безусловно, является реакционным и метафизическим. Придерживаясь этой точки зрения, можно сказать, что какие бы меры ни предпринимал человек для своего воспитания, он не в состоянии ничего изменить, его жизнь фатально обусловлена. Взгляд же на человека как на продукт воспитания — прямо противоположен. И тем не менее обе эти точки зрения роднит одно — и в первом и во втором случае игнорируются активная деятельность человека и общественные условия.

Воспитание оказывает огромное влияние на развитие общества, но взятое вне исторических общественных условий, само оно не является преобразующим фактором общества, предопределяющим развитие человека. Наоборот, общественные отношения определяют развитие воспитания, и самые мысли Локка о воспитании являются яркой иллюстрацией к этому. Именно потребность английской буржуазии и обуржуазившейся аристократии в новых идеях, помогавших им осмыслить борьбу с феодализмом, породила философию Локка и его систему воспитания. Недаром Маркс с исключительной глубиной и остроумием писал: «*Джон Локк*... представлял новую буржуазию во всех ее формах — промышленников против рабочих и пауперов, коммерсантов против старомодных ростовщиков, финансовую аристократию против государственных должников, и ... даже доказывал в одном своем сочинении, что буржуазный рассудок есть нормальный человеческий рассудок...» [1]

Определив роль воспитания в жизни человека, Локк, исходя из своего положения об отрицании врожденных идей и принципов, определил и цель воспитания. Она основывается на принципах этики. Как было сказано выше, моральные нормы Локк выводит из практической потребности человека. Основная цель воспитания — воспитание добродетели, а если уточнить — воспитание добродетельного буржуа. Воспитать добродетель — по мнению Локка, наиболее трудное дело. «Итак, не скороспелая развязность или мелкие приемы житейской хитрости, а добродетель в прямом смысле является высокой и трудно достижимой целью воспитания. Всякие дру-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 13, стр. 62.

гие цели и достижения должны отступать перед нею на задний план.

Это и есть то прочное и существенное благо, которое не должно быть только предметом наставлений и бесед воспитателя, но весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу добродетелью, закрепить ее в ней, не прекращая этих усилий до тех пор, пока молодой человек органически не полюбит ее и не начнет видеть в ней свою силу, свою славу, свое удовольствие»[1]. Воспитание добродетели дает возможность достичь личного счастья, личных интересов, а личный интерес—это правильно понятый интерес. Добродетельный человек есть вместе с тем мудрый человек. Мудрым надо считать того, кто умеет вести свои личные дела. «Мудрость, — писал Локк, — я понимаю в общепринятом смысле умелого и предусмотрительного ведения своих дел в этом мире»[2]. Цели воспитания Локк понимал узкоутилитарно. Тем не менее его учение о целях воспитания было шагом вперед по сравнению со средневековьем, когда цель воспитания определялась подготовкой человека к загробной жизни.

Цель воспитания Локк определял сугубо земными делами, а не небесными. Подготовка предприимчивого буржуа — такова задача воспитания. Цель жизни, по Локку,— личное счастье. Однако он хорошо понимал, что человек живет в обществе и его личное счастье зависит от деятельности других людей. Поэтому необходимо умело сочетать личное счастье со счастьем других.

Принцип добродетели, по мнению Локка, является полезным только тогда, когда пользуется всеобщим признанием. Локк хорошо понимал шаткость своего утверждения о всеобщем признании добродетели и ее полезности. То, что полезно для одного, может быть вредно для другого, или полезно для одной группы лиц и вредно для другой. Для буржуазии полезно эксплуатировать трудящиеся массы, и это признается буржуа. С точки зрения Локка — это добродетель, а с точки зрения трудящихся — это зло, с которым необходимо вести борьбу. И вот Локк, чтобы свести концы с концами, обращается за помощью к богу. Оказывается, «бог неразрывными узами соединил вместе добродетель и общественное благоденствие, сделал добродетельную деятельность необходимою для сохранения общества и очевидною в своей благодетельности для всех, с которыми добродетельный человек имеет дело»[3].

Локку потребовалось опосредствующее звено для того, чтобы доказать возможность и необходимость сочетания лич-

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 112.
[2] Там же, стр. 169.
[3] Джон Локк. Опыт о человеческом разуме, стр. 43.

ного счастья и благополучия со счастьем и благополучием других. Таким опосредствующим звеном оказался бог. Материалистическое определение целей воспитания, исходящего из земных интересов, дополняется чисто идеалистическими утверждениями. Локк и в данном вопросе оказался непоследовательным.

Понятие о боге как основе добродетели, по мнению Локка, необходимо очень рано запечатлеть в душе ребенка, следует говорить о нем как о существе, делающем добро всем, кто его любит и повинуется ему. Вообще Локк считал, что и взрослые должны иметь только такое примитивное понятие о боге, иначе они могут впасть в суеверие, атеизм или создать себе бога по образу и подобию своему. Локк как раз и создал понятие о боге по образцу английского «добродетельного» буржуа.

Как указывалось выше, Локк отрицал врожденные понятия, представления, идеи, принципы. Однако он признавал прирожденным одно, а именно: человек стремится к счастью и питает отвращение к несчастью. Если счастье есть конечная цель человека, то оно должно являться и целью воспитания.

Препятствием для достижения этой цели является, во-первых, телесное чувство неприятного и, во-вторых, неправильные, ложные суждения. Задача педагогики, по его мнению, состоит в том, чтобы воспитать физически крепкого человека, умеющего правильно рассуждать и делать необходимые выводы для жизни. Таким образом, педагогическое учение Локка состоит из двух частей: учения о физическом воспитании и учения об умственном воспитании.

Физическое воспитание, по утверждению Локка, имеет огромное значение для жизни человека. «Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, тот лишь мало может компенсировать что бы то ни было иное.

Счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук. Тот, чей дух — неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути; а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути»[1]. Телесное чувство неприятного может быть только тогда, когда тело нездорово; здоровое тело может переносить все бедствия и трудности и в то же время чувствовать себя вполне довольным и счастливым.

Локк разработал целую систему физического воспитания в сочетании его с нравственным и умственным воспитанием.

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 72.

Здоровье физическое, по его мнению, должно поддерживаться прежде всего через упражнения; умственное развитие необходимо для поддержания здоровья души. Правильно подобранные упражнения и материалы для развития ума способствуют мало-помалу и упражнению характера, который должен быть достаточно сильным, чтобы не делать того, что противоречит достоинству человека.

В воспитании характера вернее действуют упражнения, опыт, пример воспитателей и родителей. Образование характера должно предотвратить ложные склонности. Для более раннего возраста воспитание характера, по мнению Локка, имеет гораздо большее значение, чем умственное воспитание. «Я вообще не отрицаю, — пишет он, — что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными людьми. Я говорю это с тем, чтобы вы, размышляя о воспитании вашего сына и подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только латынь и логику. Обучать мальчика нужно, но это только вспомогательное средство для развития более важных качеств. Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддержать и развивать в нем хорошие начала...»[1]

Здесь мы видим, что воспитание характера Локк не отрывает от обучения и нравственного воспитания, рассматривая его вместе с тем как главное и основное.

Мысли Локка о воспитании характера дали основание некоторым исследователям утверждать, что он подчинил всю систему умственного образования воспитанию характера[2]. Можно было бы поставить таким исследователям вопрос: где и в какой педагогической системе умственное образование ставится как конечная цель воспитания? Никогда не бывает так, чтобы умственное образование осуществлялось ради умственного образования. В нашей стране в общеобразовательной школе мы даем учащимся основы наук в подлинном смысле этого слова. Но знания даются не ради знания. Мы ставим определенную цель воспитания и этой цели подчиняем все содержание учебно-воспитательной работы школы, методы, средства воспитания и обучения. Локк определил цель воспитания как подготовку человека к личному

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 177.

[2] См.: М. Ф. Шабаева. Педагогическая теория Локка. Вступительная статья. В кн.: Джон Локк. Педагогические сочинения.

счастью и этой цели подчинил все воспитание, образование и методы работы.

Большое место в педагогической системе Локка занимает воспитание разума. При оценке значения воспитания характера и умственного образования Локк не всегда последователен; цели воспитания у него сугубо индивидуалистичны, его джентльмен не только должен иметь твердую волю и сильный характер, но его воля и характер обязаны быть подчинены разуму. Вот почему он пишет: «Высшая инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум: ибо хотя мы различаем способности души и признаем верховенство за волей, как действующим началом, однако истина в том, что человек, как деятельное существо, решается на то или другое волевое действие, основываясь на каком-либо предварительном знании или на видимости знания, воспринятого разумом... Воля сама по себе, какой бы абсолютной и бесконтрольной люди ее ни считали, никогда не выходит из повиновения велениям разума... Поэтому в высшей степени важно весьма тщательно заботиться о разуме, заботиться о том, чтобы правильно вести его в поисках знания и в его актах суждения»[1].

Роль и место умственного образования определяются у Локка именно целью воспитания. Ведь что мешает, по его мнению, личному счастью человека? Ложное суждение. А для того, чтобы иметь правильное суждение, надо правильно воспитать разум. Отсюда вытекает его резко критическое отношение к тем знаниям, которые получали дети и юноши в условиях школьного и домашнего воспитания. Эти знания были схоластическими, оторванными от жизни. Поэтому, считал он, воспитанник должен получить такие знания, которые давали бы ему возможность успешно вести дела, устраивать личное счастье, а личное счастье — основная цель жизни и, следовательно, воспитания. В данном случае Локк бесспорно выступает как утилитарист. Так же утилитарно он подходит и к вопросам умственного образования, т. е. к содержанию обучения. И тем не менее эта точка зрения Локка для своего времени была куда более передовой и прогрессивной по сравнению с тем, что утверждали сторонники феодальной схоластической системы образования.

Необходимо вместе с тем отметить правильную точку зрения Локка на то, что имеется большое количество отраслей знаний, и никакой человек не в состоянии всеми ими овладеть. Задача воспитания поэтому состоит не в том, «чтобы сообщать детям основательные знания в любой науке, а в том, чтобы дать такое развитие и предрасположение уму, которое в наибольшей мере сделало бы их способными к лю-

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 225.

бой науке, когда они самостоятельно ею займутся. Если люди в течение долгого времени приучаются к одному роду или методу мышления, их ум свыкается с ним и нелегко переходит к другому. Поэтому я думаю, что для того, чтобы сообщить им свободу, следует заставить их ознакомиться со всеми родами знаний и упражнять их разум во всем разнообразии и обилии знаний. Но я рекомендую здесь не разнообразие и обилие самого знания, а разнообразие и свободу мышления, усилие способностей и активности души, а не расширение ее владений»[1].

Детская душа, по мнению Локка, должна получать все представления и понятия постепенно, и поэтому умственное образование с самого раннего возраста требует исключительного внимания и заботливости. Прежде всего душа получает чувственные представления, и соответственно этому правильно поставленное умственное воспитание должно давать душе чувственные вещи.

Опыт, по Локку, имеет гораздо большее значение, чем словесная форма обучения. Верное чувственное ощущение обусловливается нормальными органами чувств, и здоровое тело есть первое условие для правильного развития ума и нравственности. Чувственные представления составляют основу для рефлексии, из которой образуются сложные понятия, представления. Через все это определяется умственное образование, которое ведет к правильной оценке и ясному суждению о вещах, т. е. способствует осуществлению цели воспитания.

Индивидуалистический характер целей воспитания, обусловленный общественно-политическими взглядами Локка, предопределил и предложенную им организацию воспитания.

Школа, с точки зрения Локка, не может дать правильного воспитания. Поэтому воспитание должно осуществляться родителями и специально подобранными учителями, гувернерами — в семье. Хорошо организованное семейное воспитание Локк считал идеальным, исключающим всякое дурное влияние товарищей, среды, плохих учителей и т. д. Когда говорят о такой системе воспитания Локка, то утверждают, что Локк — сторонник индивидуального семейного воспитания и противник школьного общественного воспитания. То, что Локк — противник школьного воспитания,— бесспорный факт, но совсем неправильно думать, будто Локк—противник общественного воспитания: его воспитанник должен готовиться к жизни в обществе, а не быть в положении Робинзона. Всякое семейное воспитание не может не быть зависимым от общества, так как семья живет в определенном обществе и принадлежит к определенной группе, классу. Следовательно, се-

---

[1] Джон Локк. Педагогические сочинения, стр. 250.

мейное воспитание есть то же общественное воспитание, но осуществляемое в особых, специфических формах.

Локк для своего времени и для своего класса отчетливо сформулировал цели и задачи воспитания, определил его содержание и направление. По словам Энгельса, «Локк был в религии, как и в политике, сыном классового компромисса 1688 года»[1]. Сыном классового компромисса он был и в вопросах педагогики, в определении целей, сущности воспитания и образования.

Лучшее и наиболее передовое, что создал Локк в своей системе воспитания, было подхвачено передовыми философами и педагогами XVIII века, и в первую очередь французскими просветителями.

---

[1] К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные письма. Госполитиздат, 1953, стр. 429.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЖАН ЖАКА РУССО

Жан Жак Руссо (1712—1778) был одним из блестящих французских просветителей XVIII в.

Серьезное влияние на просветителей, в том числе и на Руссо, оказало учение Локка. Маркс и Энгельс писали: «Кроме отрицательного опровержения теологии и метафизики XVII века, необходима была еще *положительная антиметафизическая система*. Чувствовалась необходимость в такой книге, которая привела бы в систему тогдашнюю жизненную практику и дала бы ей теоретическое обоснование. Сочинение *Локка* о происхождении человеческого разума очень кстати явилось с того берега Ла-Манша. Оно встречено было с энтузиазмом, как давно и страстно ожидаемый гость»[1].

Из всех положений, выдвинутых английскими философами Гоббсом и Локком, наиболее сильное влияние на Руссо оказали договорная теория происхождения государства и теория «естественного права». Являясь идеологом мелкой буржуазии, Руссо придал этим теориям ярко выраженный демократический характер. Он видел бесправие народа, его тяжелое экономическое и политическое положение, с одной стороны, и роскошь, богатство господствующих классов, с другой. Основная причина социального зла, по мнению Руссо, кроется в общественном неравенстве. Этому способствует все: и государственный строй, и имущественные отношения, и культура, и искусство, и система воспитания. В своей ранней работе «Способствовало ли восстановление наук и искусств улучшению или ухудшению нравов», вышедшей в 1750 г., Руссо доказывал, что развитие наук и искусств до сих пор не способствовало улучшению нравов, а только усиливало общественное неравенство. Общественные учреждения, покоящиеся на неравенстве, утверждал он, делают одних богатыми и праздными, других бедными и забитыми, а в общем человек, добрый от природы, становится злым и порочным.

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 2, стр. 142.

Следовательно, развитие наук и искусств, по мнению Руссо, не способствовало улучшению нравов людей, а, наоборот, ухудшало их. Ниже мы увидим, что такая точка зрения не означала отрицания культуры вообще, отрицания прогресса в истории человеческого общества. Руссо лишь отрицал культуру, оторванную от народа, противопоставленную народу. К вопросу об отрицательном влиянии культуры на человеческое общество Руссо возвращался неоднократно. Он касался его и в рассуждении «О причинах неравенства между людьми», и в «Общественном договоре», и в «Новой Элоизе», и в романе «Эмиль, или О воспитании». Во всех этих работах искусственной культуре противопоставляется идеальное, естественное состояние человека.

В «Письме к д'Аламберу» Руссо дал резкую критику искусственной культуры, оторванной от жизни, особенно театрального искусства. Драматург, утверждал он, старается в пьесе подражать природе; актеры на сцене изображают не то, что есть на самом деле. То же самое можно сказать о других видах искусства. Подобно искусству, по его мнению, искусственна и наука, которая часто исходит из положений не доказанных, а принятых на веру. Ученые поэтому полны предрассудков, причем, по сравнению с простыми людьми, предрассудков более устойчивых. На природу эти ученые смотрят через очки, созданные ими же самими, и поэтому видят только ее внешнюю скорлупу, но не могут понять ее существа. Но искусственна, по мнению Руссо, не только культура, а искусственны и государственные учреждения, законы. Они не вытекают из человеческой природы, а придуманы людьми в целях подчинения одних другим. Искусственной оказывается и господствующая религия с ее догматами, правилами и нетерпимостью, которые также придуманы людьми для того, чтобы оправдать преступления людей и несчастия человеческого рода.

Острая и глубокая критика философом современной ему культуры, системы воспитания, религии была направлена против феодального строя в целом и вызвала бурю негодования со стороны светских и духовных властей.

Протест Руссо против официальной культуры был прежде всего протестом против феодального государства, против церкви. Он имел, безусловно, революционное, прогрессивное значение для того времени. Борьба Руссо против искусственной культуры не потеряла своего значения и для наших дней. Основной порок искусства — оторванность от жизни, от народа — вскрыт Руссо со свойственной ему глубиной и проницательностью.

В работе «О причинах неравенства между людьми» Руссо доказывал, что в основе современного ему общества лежит разделение труда. Находясь в естественном состоянии, чело-

век сам удовлетворяет все свои потребности: он является одновременно и земледельцем, и охотником, и скотоводом, не будучи никем из них в отдельности; он сам воспитывает своих детей и без посредства других людей молится богу; он совершенно свободен политически и экономически, живет полнокровной жизнью.

В естественном состоянии, утверждал Руссо, люди равны между собой, среди них нет ни рабов, ни рабовладельцев; нет повелителей и исполнителей.

Разделение труда, с которого начинается современная культура, уничтожило естественное равенство и свободу. В силу этого человек ограничивает свою деятельность одним занятием — становится профессионалом и попадает в зависимость от других людей. Чем больше идет разделение труда, тем больше человек становится зависимым от других.

Руссо понимал, что разделение труда имело положительное значение для человека. Земледелие, обработка металлов произвели переворот в жизни человека и оказали положительное влияние на его дальнейшее развитие, но это обстоятельство породило и самое величайшее зло — частную собственность, породило гражданское общество. Частная собственность, утверждал Руссо, является основой гражданского общества, вторым этапом истории человеческого общества. «Первый, кто напал на мысль, огородив участок земли, сказать: «это мое», и нашел людей, достаточно простодушных, чтобы этому поверить, был истинным основателем гражданского общества. От скольких преступлений, войн и убийств, от скольких бедствий и ужасов избавил бы род человеческий тот, кто, выдернув колья и засыпав ров, крикнул бы своим ближним: «Не слушайте лучше этого обманщика, вы погибли, если способны забыть, что плоды земные принадлежат всем, а земля — никому!» [1]

Появление частной собственности на землю еще больше усилило общественное разделение труда. Все более крепкими становились узы, ограничивающие людей, и люди все больше и больше теряли естественную свободу и равенство.

Разделение труда, развитие техники приводят к возникновению собственности. Возникновение же собственности приводит к возникновению гражданского общества, государства. Но возникновение государства Руссо объяснял идеалистически. Государство, по его мнению, не является результатом объективного развития общества, а возникает из договорных начал. В основе государства лежат договорные начала между бедными и богатыми. Чем больше развивалось

---

[1] Ж. Ж. Руссо. О происхождении и основах неравенства между людьми. ОГИЗ, 1936, стр. 68.

государство, тем больше закреплялось общественное неравенство.

В нашу задачу не входит подробно останавливаться на идеалистической сущности объяснений Руссо о происхождении государства. В «Общественном договоре» он выступает как поборник демократического переустройства общества, пытается найти такую сторону общественного устройства, где каждый человек мог бы быть равным, свободным. Выступая за свободу и равенство, он наиболее последовательно для своего времени выражал сущность перестройки общества на буржуазно-демократических началах.

В «Общественном договоре» Руссо подвергает современное ему общество революционной критике. «Человек рожден свободным, а между тем везде он в оковах. Иной считает себя повелителем других, а сам не перестает быть рабом в еще большей степени, чем они»[1].

В «Общественном договоре» и в других работах Руссо выступает против дворянства, официальной религии, монархии и других институтов феодального государства. Он призывает бороться против тех, кто в основу общественного строя кладет знатность происхождения и богатство. Народ имеет право и должен бороться за свою свободу, за равенство. Отказаться от свободы — это значит отказаться от человеческого достоинства, даже от его обязанностей. Отказ от борьбы за свободу и равенство несовместим с человеческой природой. «Соглашение», в котором, с одной стороны, выговорена абсолютная власть, а с другой — безграничное повиновение, есть пустое и противоречивое соглашение»[2]. Из этого Руссо делает революционные выводы: «Пока народ, вынужденный повиноваться, повинуется, он поступает хорошо,— писал он,— но как только, имея возможность сбросить с себя ярмо, народ сбрасывает его, он поступает еще лучше: так как народ, возвращая себе свободу по тому же праву, по какому она была у него отнята, был вправе вернуть себе ее — или же не было никакого основания отнимать ее у него»[3].

«Общественный договор» имел большое революционное значение. В нем наиболее последовательно выражены принципы буржуазной демократии. Вместе с тем Руссо идеализировал буржуазные отношения, основанные на частной собственности. Правда, основой нового общественного строя он считал мелкую частную собственность, базирующуюся на личном труде. В этом основное противоречие социальной философии Руссо и многих революционных буржуазных де-

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Об общественном договоре. Соцэкгиз, 1938, стр. 3.
[2] Там же, стр. 8.
[3] Там же, стр. 4.

мократов. Не случайно Энгельс писал о них: «Мы знаем теперь, что это царство разума было бы не чем иным, как идеализированным царством буржуазии, что вечная справедливость нашла свое осуществление в буржуазной юстиции, что равенство свелось к гражданскому равенству перед законом, а одним из самых существенных прав человека провозглашена была... буржуазная собственность. Государство разума, — общественный договор Руссо, — оказалось и могло оказаться на практике только буржуазной демократической республикой. Великие мыслители XVIII века, так же как и все их предшественники, не могли выйти из рамок, которые им ставила их собственная эпоха»[1].

Передовые идеи развития общества, выдвинутые в свое время Руссо, его диалектический подход к объяснению явлений общественной жизни высоко оценивались основоположниками научного социализма. Только Вольтер в силу неприязненного отношения к Руссо мог сказать, что он «хочет всех нас заставить опять ходить на четвереньках».

Свои философские взгляды Руссо наиболее полно излагает в «Эмиле, или О воспитании» — в разделе «Исповедание веры савойского викария». Его теория познания является сенсуалистической. Все знания он выводит из ощущений: «Я существую и имею чувства, посредством которых получаю впечатления»[2]. Если я ощущаю, говорит Руссо, то ощущаю то, что находится вне меня. То, что действует на чувства, есть материя. Существует объективный мир, который познается через органы чувств. «И вот я совершенно уверен, так же уверен в существовании вселенной, как в собственном»[3].

Ощущения, с точки зрения Руссо, носят пассивный характер, суждения же активны. Зато ощущения более истинны, чем суждения. Доверять необходимо в большей степени чувствам, чем разуму. Поэтому в познании наиболее существенную роль играют ощущения, и воспитание чувств является первоочередной и наиболее важной задачей. Не случайно Руссо начинает воспитание Эмиля с физического воспитания, с воспитания у него органов чувств.

Признавая внешний мир объективно существующим, Руссо считал, что развитие его определяется какой-то высшей волей. Мир не есть какое-то огромное животное, которое движется само по себе, — существует какая-то посторонняя причина движения. Руссо, как идеалист, не допускал мысли о самозарождении жизни на Земле. С его точки зрения, мертвая материя не может произвести живые, чувствующие суще-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 17.
[2] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании. Спб., 1911, стр. 391.
[3] Там же.

ства. «Я верю,— утверждал он,— что мир управляется могущественной и мудрой волей».

Как видно из изложенного, в вопросах теории познания Руссо высказывал более отсталые положения, чем просветители-материалисты. Став на ту точку зрения, что мир управляется каким-то высшим существом, Руссо признает нематериальную и бессмертную душу, свободу воли и врожденность нравственных идей. Признавая это, он вступает в противоречие с самим собою. Если мир управляется богом, то воля человека и действия его должны быть определены им. Руссо выходит из этого противоречивого положения следующим образом. Оказывается, что активность и свободные действия человека не входят в систему, установленную богом. Человек может совершить зло лишь потому, что он неправильно понимает свою свободу. Нравственное зло является делом человеческих рук: «Человек! Не ищи иного виновника зла; этот виновник — ты сам»[1]. Человек в естественном состоянии почти не подвержен бедствиям, и только в гражданском обществе бедствия неизбежно повсюду сопровождают его.

Признавая наличие бога, Руссо резко критиковал официальную религию, догматы церкви, отрицал веру в чудеса и горячо проповедовал веротерпимость. Деизм Руссо можно было бы назвать религией чувства. Нападки на официальную религию и разоблачение духовенства, попытки обосновать естественную религию привели к тому, что произведение Руссо «Эмиль, или О воспитании» было объявлено опасным и подлежало уничтожению. Пожалуй, ни за какие другие идеи Руссо не подвергался таким гонениям и нападкам, как за свою деистическую точку зрения.

Общественно-политические и философские взгляды Руссо явились знамением времени и оказали огромное влияние на развитие борьбы за новые общественные отношения. Однако социально-политические и философские взгляды Руссо не являлись и не могли быть взглядами масс. Это была философия одиночек. И тем не менее Руссо, направляя весь свой талант, все свои знания против феодального общества в целом, его культуры и науки, являлся подлинным борцом за демократию, за прогресс, за науку и культуру. Он был идейным предтечей французской буржуазной революции.

Руссо вошел в историю не только как крупнейший мыслитель, но и как великий педагог-реформатор, причем его педагогические идеи являются прямым продолжением общественно-политических и философских положений.

Как просветитель Руссо отводит огромную роль воспитанию и формированию личности человека. Воспитание нужно че-

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 411.

ловеку прежде всего потому, что он родится на свет слабым и беспомощным. В этой связи необходимо отметить, что Руссо считал появление ребенка на свет в таком состоянии положительным фактом. Он говорил: «Если бы человек родился большим и сильным, его рост и силы были бы для него бесполезны до тех пор, пока он не научится пользоваться ими; мало того: они были бы вредны ему, а предоставленный самому себе, он умер бы от нищеты, прежде чем узнал бы о своих нуждах. Жалуются на положение детства, а не видят, что человеческая раса погибла бы, если бы человек не являлся в мире прежде всего ребенком»[1].

Это первое обоснование необходимости воспитания полно глубокого диалектического смысла. То, что человек родится слабым и беспомощным, несет в себе огромные возможности для его развития и воспитания. При своем появлении на свет он не несет с собой унаследованного опыта прошлого человечества, и этим самым создаются возможности воспитывать его так, как это диктуется интересами общества. Человек рождается слабым, и ему необходима сила; человек рождается лишенным всего, и ему нужна помощь; человек рождается без развитого рассудка, ума, а только с некоторыми задатками, и надо развить его ум и рассудок. «Все, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием»[2]. От природы человек получает только возможности для развития, слабую физическую конституцию и некоторые задатки, которые совершенствуются с помощью воспитания. Даже при теперешнем положении вещей, говорил Руссо, воспитание играет положительную роль, и если бы человек был предоставлен самому себе, он был бы самым уродливым из всех существ. «Предрассудки, авторитет, нужда, пример, все общественные учреждения, кругом нас охватившие, заглушали бы в нем природу, не давали бы ничего взамен ее»[3].

Воспитание человека начинается вместе с его рождением и продолжается всю жизнь. Ребенок, прежде чем начинает говорить, уже получает определенное воспитание, приобретает определенные навыки. Отводя большую роль воспитанию в жизни человеческого общества, Руссо, однако, не доходит до утверждения, как многие просветители, что через воспитание и при помощи воспитания можно переделать человеческое общество. Его «естественное» воспитание является органической частью его борьбы за изменение гражданского общества. Критикуя общественное устройство, Руссо критикует и систему общественного воспитания. С его точки зрения,

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 3.
[2] Там же.
[3] Там же, стр. 1.

общественного воспитания нет, так же как нет отечества и нет граждан, а есть лишь угнетенные и угнетатели. При таком положении, конечно, не может быть и речи об общественном воспитании. Воспитание осуществляется не для интересов всего общества, а для интересов личных, эгоистических. В общественных воспитательных учреждениях воспитываются двуличные люди, которые только делают вид, что все делают для других, а на деле всегда думают только о себе. Совершенно понятно, что такое воспитание противно человеческой природе и не может быть названо общественным. «Общественного воспитания,— говорил Руссо,— уже не существует и не может уже существовать, потому что где нет отечества, там не может быть и граждан. Эти два слова — «отечество» и «гражданин» — должны быть вычеркнуты из новейших языков. Я хорошо знаю и основание для этого, но не хочу о нем говорить, это не важно для моего сюжета»[1]. Основанием для этого было то, что общество обрекало подавляющее большинство людей на бесправие. То, о чем не хотел говорить Руссо, со всей решительностью высказал его современник и близкий друг Дени Дидро в своем «Племяннике Рамо»: в гражданском обществе человек перестает быть личностью, утрачивает свою свободу, впадает в зависимость от других людей, рождается, живет и умирает в рабстве. При таком положении вещей воспитание не может быть общечеловеческим. Воспитывают не человека, а какого-то профессионала, причем профессия определяется не его способностями, а положением в обществе. Общественное же положение определяется сословной принадлежностью. Здесь Руссо выступает против сословного характера воспитания, за общечеловеческий его характер.

Какова же задача воспитания по Руссо? Задача воспитания состоит в том, чтобы воспитать человека. В этом коренное отличие от старого воспитания, ставившего целью подготовить человека к определенной профессии, к определенному положению в обществе.

Воспитать человека таким, каким он был в естественном состоянии, сделать его человеком — вот цель воспитания. Поэтому в наше время, утверждал Руссо, надо воспитать прежде всего человека, а не чиновника, не солдата, не судью, не ученого. Если же воспитать человека, то он может быть и хорошим судьей, и хорошим солдатом, он будет хорошим исполнителем при любых обстоятельствах: «Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его (т. е. воспитанника. — *Н. Г.*). Выходя из моих рук, он будет — соглашаюсь с этим — не судьей, не солдатом, не священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 8.

в случае надобности так же хорошо, как и всякий другой, и как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте»[1].

Взгляд Руссо на воспитание как на общечеловеческое дело был бесспорно прогрессивным для того времени, когда воспитание носило исключительно сословный и религиозный характер, когда народ был лишен элементарных прав. Вместе с тем Руссо не мог еще дойти до понимания, что в условиях общества, разделенного на классы, осуществлять общечеловеческое воспитание невозможно. Общечеловеческое воспитание можно осуществить только в бесклассовом обществе. Невозможно также осуществлять воспитание, которое было бы независимым от общества и общественно-экономических отношений. Именно эти отношения определяют содержание и направление воспитания. Воспитание, по мысли Руссо, должно готовить человека для активной общественной деятельности, для борьбы, чтобы человек умел мужественно и стойко преодолевать все превратности судьбы и продолжал оставаться человеком. Научить жить — в этом смысл и значение воспитания, причем жить не затем, чтобы умело вести личные дела, как учил Локк. У Руссо такого утилитаризма и ограниченности нет. Жить — значит бороться со старым, отживающим, уметь идти против течения.

Нужно, говорил Руссо, научить ребенка выносить удары жизни, презирать избыток и нищету, научить его жить: «А жить — это не значит дышать: это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитывать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер с самого рождения. Ему выгоднее было бы сойти в могилу юношей, если бы он прожил хоть до юноши»[2]. Добиться таких результатов воспитания можно только тогда, когда оно строится как естественное.

По утверждению Руссо, воспитание человек получает от природы, вещей и людей. Если эти три фактора, определяющие развитие человека, будут противоречить друг другу, то человек не может быть хорошо воспитан. Воспитание природное не зависит от человека. Воспитание через вещи зависит от него только в некоторой степени. Таким образом, воспитание со стороны людей является единственным, определяемым самими людьми. Но и этот вид воспитания обусловлен целым рядом обстоятельств, с которыми человек не может не считаться, ибо кто может надеяться всецело управлять речами

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 10.
[2] Там же, стр. 11.

и действиями всех людей, которые окружают ребенка? — спрашивал Руссо.

Для того чтобы успешно осуществлялось воспитание, необходимо взаимное содействие всех трех факторов. Но так как природа, как фактор воспитания, не зависит от человека, то два других фактора должны быть направлены на согласие с тем фактором, над которым не властны, т. е. с природой.

Что же из себя представляет природа как фактор воспитания, с которым должны быть согласованы другие факторы? Руссо отвечает на это следующим образом. Ребенок родится чувственно восприимчивым и получает впечатления через органы чувств от предметов, нас окружающих. По мере того как ребенок растет, он становится более восприимчивым, знания об окружающем у него становятся шире, глубже, они все время изменяются под давлением привычек и мнений взрослых. «До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою», — говорил Руссо.

Следовательно, под природой как основным определяющим фактором развития он понимал природу самого ребенка. Уже здесь чувствуется педоцентризм, который так сильно проявляется в педагогической системе Руссо. Воспитание, по мнению Руссо, должно осуществляться в соответствии с природой ребенка. Не беда, утверждал он, что три вида воспитания различны. Беда коренится в том, что они противоположны, и это приводит к тому, что вместо воспитания человека для него самого его воспитывают для других.

Взгляд Руссо, что при воспитании надо исходить из природы ребенка, является, с одной стороны, утопичным и педагогически неправильным. Развитие ребенка не происходит спонтанно, ибо это не раскрытие заложенных в нем от природы нравственных начал. Воспитание всегда проявляется как общественная функция, и в ребенке воспитывают те качества, которые необходимы данному обществу, точнее сказать, качества, необходимые для господствующих классов.

С другой стороны, взгляд Руссо, что в воспитании необходимо исходить из природы ребенка, был для того времени прогрессивным, так как вся система воспитания в средневековой школе осуществлялась таким образом, что совершенно не учитывалась природа ребенка, особенности его мышления, восприятия.

Правда, Руссо подошел к решению этой проблемы односторонне, что объясняется его общественно-политическими идеалами и состоянием воспитания в XVIII в. Этим можно объяснить и то обстоятельство, что своего Эмиля он взял из богатой семьи, так как бедняк, по его мнению, не нуждается в воспитании. Бедняк может сам по себе сделаться человеком, так как его воспитание является более естественным, чем воспитание богатого. Воспитание, которое получают бо-

гатые, не является естественным. Среда, в которой воспитываются богатые, является искусственной. Естественное воспитание должно сделать человека годным для всех человеческих состояний.

Существующая система воспитания, утверждал Руссо, портит совершенную природу ребенка. Задача воспитания в том и состоит, чтобы дать возможность ребенку естественно развиваться. Свое произведение «Эмиль, или О воспитании» Руссо начинает с утверждения: «Все выходит хорошим из рук мироздателя, все вырождается в руках человека». Отсюда: воспитывай и живи согласно с природой. В человеческих учреждениях, в том числе и в воспитательных, все — сплошное безумие и противоречие.

Основная задача воспитания (как мы уже отмечали), по мнению Руссо, — создать человека. Воспитать же его возможно только вдали от культуры с ее искусственностью и надуманностью. Здесь Руссо снова вступает в противоречие с самим собой. Он считает, что воспитание должно быть для жизни, и в то же время изолирует своего воспитанника от жизни. Руссо объясняет это тем, что воспитателем человека должна быть прежде всего природа. Он стремился поставить воспитанника в условия, близкие к его естественному состоянию, чтобы предохранить от влияния культуры.

Обычно эта точка зрения Руссо в истории педагогики интерпретируется как доказательство борьбы Руссо против культуры и ставится в прямую связь с его другими высказываниями, изложенными в его работах, где он так же отрицательно относится к культуре. В эту трактовку следует внести уточнения. Руссо, как мы видим, борется за нравственный идеал личности, распадающийся в результате сложившихся, общественных отношений. Природа для Руссо означает не первобытное звериное существование человека, а его свободу. Свободный же человек создает новую культуру, тесно связанную с жизнью, с борьбой. Надо поставить воспитание таким образом, говорил Руссо, чтобы природа человека проявлялась наиболее полно, так как она — лучший воспитатель. Поэтому он выдвигал на первый взгляд парадоксальное положение: чтобы воспитать человека, надо сделать очень много — помешать, чтобы что-нибудь было сделано.

Первоначальное воспитание, по мнению Руссо, должно быть отрицательным, исключающим влияние на природу ребенка искусственной культуры. Возраст от рождения до 12 лет является самым опасным промежутком в человеческой жизни. В это время зарождаются всякие пороки и заблуждения и появляются они главным образом из-за неправильно поставленного воспитания. Сообразуясь с естественным ходом вещей, ребенку следует давать совершенно иное воспитание. «Первоначальное воспитание должно быть чи-

сто отрицательным, — писал Руссо, — оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум — от заблуждения. Если бы вы могли сами ничего не делать и не допускать других до этого, если бы вы могли довести вашего воспитанника здоровым и сильным до двенадцатилетнего возраста, но так, чтобы он не умел отличить правой руки от левой, то с первых же ваших уроков его умственные очи раскрылись бы для разума; будучи без предрассудков и без привычек, он, ничего бы не имея в себе такого, что могло бы противодействовать вашим заботам, скоро стал бы в ваших руках мудрейшим из людей, и вы, начав с того, что ничего не делали, произвели бы чудо в деле воспитания»[1].

Задача воспитателя при таком положении более трудна. Проще всего ученику показывать, рассказывать, объяснять. Куда труднее терпеливо ждать, ничего не делать и помешать, чтобы что-нибудь было сделано. Это одна из причин того, почему Руссо своего Эмиля помещает в окружение природы. На лоне природы, в тихой сельской обстановке, по его мнению, может созревать, развиваться новый человек. С самого раннего детства Эмиль будет расти и развиваться свободно.

При «положительном» воспитании ребенок начинает быстро терять свою самостоятельность; обучение грамоте и нравственным правилам приносит только вред, поэтому необходимо раньше всего упражнять тело ребенка, развивать его органы, но душу надо оставлять в бездействии. Другое соображение, приводимое Руссо в доказательство своих положений, сводится к тому, что каждый ребенок имеет различные задатки, и эти задатки необходимо тщательно изучить. Каждый ребенок имеет свои особенности, и в соответствии с ними необходимо управлять им. «Благоразумный наставник! — писал он, — выслеживай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово: дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было, лучше видеть его во всей целости»[2].

Смысл «отрицательного» воспитания состоит в том, чтобы поставить воспитанника в такие условия, при которых он сам бы все делал, приходил бы к самостоятельным выводам и обобщениям.

Воспитание «положительное» должно начаться только тогда, когда у воспитанника появится в этом потребность, утверждал Руссо. Природа дает непосредственно только желания, нужные для самосохранения, все же остальное разви-

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 96.
[2] Там же, стр. 97.

вается по мере надобности. Только в естественном состоянии встречается равновесие между силой и желанием, и при таком состоянии человек не бывает несчастным. Одной из причин бедствий человека, а не только ребенка, является то, что существует резкое противоречие между природными возможностями и желаниями. Поэтому надо организовать воспитание таким образом, чтобы у ребенка было полное соответствие между ними.

Исходя из этого, Руссо устанавливал и периоды воспитания. Умственное воспитание, по мнению Руссо, может начаться не раньше 12 лет. Период с 3 до 12 лет должен быть периодом воспитания чувств. В эти годы накапливаются данные чувственного опыта, без которого деятельность ума лишена всякого содержания. В этом возрасте умственное воспитание просто вредно и преждевременно.

Первыми нашими учителями философии, говорил Руссо, должны являться наши ноги, руки, глаза. Если заменить все это книгами, то это не значит научить воспитанника рассуждать, а означает приучить его пользоваться рассудком другого, т. е. принимать многое на веру и никогда ничего не знать. Чтобы научиться мыслить, надо упражнять органы чувств, которые являются инструментами разума. Поэтому, чтобы образовать человека, надо развить силы, которыми ум должен управлять. «Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым, пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть находится в беспрерывном движении; пусть он будет человеком по силе, он тогда скоро сделается им и по разуму».

Хотя умственное воспитание начинается с 12-летнего возраста, однако проводится оно без какой-либо программы, без расписаний, в меру самостоятельных наблюдений. Все это у Руссо делается таким образом, что Эмиль подводится к необходимости получить те или иные конкретные знания. Эмиль не знает слов «обязанность», «подчинение», они изгнаны из его лексикона: он делает то, что хочет. Ребенок поставлен в такие условия, что постоянно спрашивает, а воспитатель отвечает.

Поскольку Эмиль изолирован от общества, то каким же образом у него появляются вопросы? Задача состоит в том, чтобы вызвать эти вопросы, которые возникают у воспитанника при столкновении с предметами внешнего мира. При столкновении его с окружающими предметами появляется желание узнать их назначение, роль в жизни человека, происхождение и т. д.

Систему обучения Руссо можно назвать предметным обучением. «Я не люблю голословных объяснений: молодые люди мало на них обращают внимания и почти не помнят их. Вещей, вещей давайте!.. Я не стану повторять, что мы слиш-

ком много значения придаем словам; своим болтливым воспитанием мы создаем лишь болтунов»[1].

Жан Жак Руссо горячо отстаивал идею трудового воспитания, идею параллельно труда и обучения. «Вне общества,— писал он в своем произведении «Эмиль, или О воспитании»,— одинокий человек, не будучи обязан ничем, никому, имеет право жить, как ему вздумается, а в обществе, где он неизбежно живет за счет других, он должен трудом оплачивать стоимость своего содержания; тут нет исключений. Труд является, таким образом, неизбежной обязанностью общественного человека; будь он богат или беден, могущественен или бессилен, всякий праздный гражданин является вором». В условиях еще не развитой промышленной техники Руссо считал необходимым обучать своего Эмиля ручному труду. Ремесленник, по его мнению, зависит только от своего труда. Он настолько же свободен, насколько земледелец — раб, раб потому, что привязан к земле, плоды которой находятся в распоряжении других. Эмиль знает основы земледелия, все сельские работы ему хорошо знакомы.

В ручном труде Руссо видел средство развития умственных сил ребенка: «Читатель, ты не должен видеть в этом лишь физическое упражнение и развитие ловкости рук у нашего ученика. Надо обратить внимание на то, в какую сторону мы направляем его детскую любознательность, как развиваем его сообразительность, изобретательность, предусмотрительность, как мы формируем его ум. Во всем, что он видит, что будет делать, он захочет знать все до конца, почти все. Переходя от инструмента к инструменту, он всегда захочет узнать,— что чем сделано. Он ничего не будет предполагать; он не возьмется за изучение того, что требует предварительных знаний, которых у него нет; если он увидит, как делается пружина, он захочет знать,— как сталь, из которой она сделана, добыта из железа, если он увидит, как собирают из отдельных частей сундук, он захочет знать,— как было срублено и распилено дерево, при употреблении каждого инструмента он будет себя спрашивать: «Если бы у меня не было этого инструмента, что бы я предпринял для того, чтобы изготовить этот инструмент, или как мог бы обойтись без него?»

Вряд ли можно говорить, что Руссо уже выдвигал идею политехнического обучения, но, во всяком случае, он был против узкоремесленного обучения. Его Эмиль подготовлен ко всему: он умеет управлять лопатой и киркой, умеет действовать буравчиком и молотком, рубанком и напильником, умеет обращаться с инструментами всех ремесел. Механизм всех ремесел ему знаком. Чтобы работать как специалисту, ему не хватает лишь привычки, а привычка дается временем.

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 242.

Трудовое воспитание у Руссо связано с подлинно человеческим воспитанием. Он говорил, что мы учимся не только ремеслу, мы учимся жить по-человечески, а обучение этому последнему ремеслу труднее и длительнее, чем всякому другому. Руссо со всей решительностью подчеркивал мысль, что трудовое обучение должно быть соединено с физическим воспитанием, умственным и нравственным совершенствованием. Он хотел, чтобы его воспитанник «работал, как крестьянин и мыслил, как философ».

Если умственное образование не может быть осуществлено раньше, чем появится естественная потребность в нем, то и нравственное воспитание не может начаться ранее, чем развились органы нравственности — чувствования и страсти, возникающие в период возмужания человека, т. е. в 15—16-летнем возрасте. Задача нравственного воспитания, по мнению Руссо, состоит в том, чтобы предохранить воспитанника от воздействия испорченного общества, искусственной культуры и следить за развитием его потребностей и интересов, с помощью советов, примеров воспитывать новые нравственные качества.

Нравственное воспитание должно осуществляться главным образом после умственного. «Один разум научает нас распознать добро и зло», — утверждал Руссо. Поэтому надо создать определенные предпосылки для нравственного воспитания. Основной предпосылкой его является развитие разума.

Руссо резко выступал против современной ему морали и объяснял происхождение моральных принципов, или, точнее, аморальное состояние общества, отношениями, которые сложились в самом обществе. В гражданском обществе существует огромный разрыв между способностями и желаниями людей, и это делает их бесчеловечными, жадными, корыстолюбивыми, эгоистами. Каждый старается построить свое благополучие за счет несчастья другого, удовлетворить свои желания за счет других людей. «Чувствующее существо, способности которого равнялись бы его желаниям, — писал Руссо, — было бы существом абсолютно счастливым»[1]. Путь к счастью он видел не в ограничении желаний сравнительно со способностями, а в восстановлении равновесия между силами и волей. В естественном состоянии у человека имеется наиболее полное совпадение между желаниями и возможностями.

Задачей нравственного воспитания, как и умственного, по мнению Руссо, является воспитание человека. «Люди,

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 72.

будьте человечны, это ваш первый долг»[1]. Но в гражданском обществе человек находится в вечном противоречии с самим собой, он вечно колеблется между своими склонностями и обязанностями; он никогда не может быть ни человеком, ни гражданином; он не будет пригоден ни для себя, ни для других. «Он будет одним из людей нашего времени — будет французом, англичанином, буржуа — он будет ничем»[2].

Для воспитания нравственного человека, т. е. человека в подлинном смысле слова, необходимо исходить из природы человека, из природы ребенка. У ребенка нет никаких нравственных норм. «От природы люди не бывают ни королями, ни вельможами, ни придворными, ни богачами; все родились нагими и бедняками, все подвержены бедствиям жизни, огорчениям, болезням, нуждам, всякого рода страданиям, всем, наконец, суждено умереть»[3].

Моральное воспитание надо начинать, по мнению Руссо, с того, в чем лучше всего выражено человеческое. Человек является на свет с одной врожденной страстью — любовью к самому себе; все остальные страсти производны от основной и являются в силу этого в известной степени естественными. Но под воздействием обстоятельств они настолько видоизменяются, что становятся вредными. Всякая вредная страсть не может быть естественной.

Первым чувством ребенка, по мнению Руссо, является любовь к самому себе и затем любовь к тем, кто его окружает. Пока человек сознает себя как существо физическое, он должен изучать себя в своих отношениях к вещам — это занятие для его детства; когда же он начинает сознавать свое нравственное бытие, он должен изучать себя в своих отношениях к людям — это дело всей человеческой жизни, но начинаться оно должно не раньше юношеского возраста, т. е. тогда, когда ум получил известное развитие и обогащение.

«До разумного возраста не может явиться никакой идеи ни о нравственности, ни о социальных отношениях, — писал Руссо, — поэтому следует, по возможности, избегать слов, указывающих на эти понятия, чтобы ребенок не придал им на первых порах ложного смысла, который потом мы не сумеем или не сможем изменить. Первая ложная идея, попавшая в его голову, бывает в нем зачатком заблуждения и порока, за этим именно первым шагом и нужно особенно следить»[4].

Говоря о том, что нравственное воспитание должно начинаться с 15 лет, Руссо считает необходимым дать небольшое

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 70.
[2] Там же, стр. 7.
[3] Там же, стр. 312.
[4] Там же, стр. 89.

количество нравственных понятий и в более раннем возрасте, но эти понятия должны относиться к положению ребенка, а не к положению людей и их взаимным отношениям. Здесь он вновь вступает в противоречие с самим собою. Его Эмиль хотя и воспитывается в деревне, но неизбежно сталкивается с людьми и их отношениями друг к другу, а не только с предметами природы. Это заставляет Руссо дать Эмилю некоторые моральные понятия, и даже такое сложное понятие, как отношение к частной собственности. Необходимость знакомства с собственностью Руссо обосновывает в высшей степени своеобразно. С его точки зрения, ребенок не трогает лиц, но бросается на вещи; люди могут защищаться, а вещи нет. «Значит, — утверждает Руссо, — первою нужно внушить ему идею собственности, чем идею свободы, а чтобы он мог иметь эту идею, он должен иметь какую-нибудь собственность»[1].

Если в «Происхождении неравенства» Руссо доказывал, что появление собственности лишило человека свободы, то здесь оказывается, что идея собственности должна быть понята ребенком раньше идеи свободы.

Известно, как Руссо дает Эмилю представление о собственности (случай с садовником). Эмиль получает предметный урок, как надо относиться к собственности, и из этого у него возникает понятие о праве. Как представитель мелкой буржуазии, Руссо доказывает трудовое право на собственность. Между тем едва ли можно согласиться с ним, что Эмилю после этого стало доступно понятие трудового права на собственность, хотя Руссо и утверждает: «Из этого опыта передачи детям первоначальных понятий мы видим, как идея собственности естественно восходит к праву первого завладения путем труда. Это ясно, наглядно и просто и доступно детскому пониманию»[2].

Постепенно, шаг за шагом, вводит Руссо своего Эмиля в мир нравственных отношений и вырабатывает у него моральные качества, формирует понятия об общественных отношениях. Он убеждает Эмиля на фактах и примерах в призрачном, иллюзорном равенстве, существующем в гражданском обществе. Эмиль начинает понимать, что человек от природы добр и что общество портит, развращает его. Но делает все это Руссо своеобразно: его Эмиль фактически изолирован от общества и в силу этого не может видеть пороки и недостатки этого общества.

Руссо показывает противоречия гражданского общества на историческом материале прошлого. Изучение нравов гражданского общества через историю представляет много трудностей, и задача воспитателя должна состоять в том,

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 104.
[2] Там же, стр. 106.

чтобы отобрать наиболее важный и интересный материал. «Чтобы сделать человеческое сердце доступным пониманию воспитанника, не рискуя в то же время испортить его собственное сердце, я хотел бы показать ему людей издали, показать их в других временах и других местах, и притом так, чтобы он мог видеть сцену и не имел возможности сам в ней действовать. Вот время заняться историей: через нее он будет читать в сердцах и без уроков философии; через нее он будет смотреть в них, как простой зритель, без личного интереса и без пристрастия, как судья, а не как сообщник или обвинитель»[1].

Пожалуй, нигде так не противоречив Руссо, как в вопросах нравственного воспитания. Ведь он готовит Эмиля к жизни, к борьбе с трудностями и превратностями судьбы, к борьбе с предрассудками и искусственной культурой современного общества. Сам он утверждал, что общество надо изучать по людям, а людей по обществу; кто захочет изучать политику и мораль изолированно от общества, тот ничего не поймет ни в той, ни в другой. Это положение очень глубокое и правильное. Нет морали и политики «самих по себе», вне общества. Поэтому Эмиль не знакомится с моралью через изучение древней истории, т. е. в отрыве от общества и от людей. Положительным у Руссо в воспитании морали является то, что мораль он выводит из развития самого общества, из общественных отношений людей.

В основе средневековой морали лежит религия. Руссо, исходя из принципа естественного воспитания и из своих деистических убеждений, не считает возможным знакомить своего воспитанника до 18 лет с религией. Ребенок, по его мнению, не может иметь правильного представления о боге и когда он говорит, что верует в бога, то он верит не в бога, а верит Якову или Петру, которые говорят ему, что существует нечто такое, что называют богом. «Но во что верует ребенок, исповедующий христианскую религию? Верует в то, что постигает: а он так мало постигает передаваемое ему, что если вы скажете ему противоположное, он усвоит это с такой же охотой»[2].

Если ребенок получит грубые представления о боге, то они укоренятся в нем на всю жизнь. Естественным путем человек доходит до понятия бога не раньше зрелых лет и уже в зрелом возрасте он может выбрать себе сам ту религию, к которой приведет его разум.

В «Исповедании веры савойского викария» Руссо излагает сущность своих деистических взглядов и сущность той религии, к которой должен прийти Эмиль. Руссо держит своего

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 338.
[2] Там же, стр. 373.

воспитанника изолированно от общества до 20 лет, но Эмиль воспитывается не для отшельнической жизни: он не может всю жизнь оставаться одиноким. Эмиль является членом общества и должен выполнить общественные обязанности, к которым так долго готовил его Руссо.

А для этого Эмиль должен узнать людей, так как ранее он знал человека лишь вообще. Теперь наступила пора ознакомить его и с индивидами.

Подобно тому как есть возраст для обучения, есть возраст и для усвоения светского обращения. Руссо вместе с Эмилем отправляется в Париж и вводит его в свет. Теперь Эмилю не опасно быть в светском обществе, он не будет обманут чужими страстями: «Если он увидит их, то взглянет на них оком мудреца, не увлекаясь их примером и не соблазняясь связанными с ними предрассудками»[1].

Знакомство со светом происходит под руководством Руссо. Он продолжает руководить каждым шагом жизни своего воспитанника и даже находит ему подругу жизни — Софью. Подруга Эмиля также получила естественное воспитание, которое, однако, отличается от воспитания Эмиля. Эмиль воспитывался для жизни, для общественной деятельности, а Софья — для того, чтобы стать добродетельной женой, хорошей воспитательницей собственных детей, хорошей помощницей Эмиля. Вполне понятно, что ей не нужны знания, необходимые Эмилю.

С точки зрения Руссо, природа готовит женщину к домашней жизни; участие же женщины в общественной жизни и деятельности противоречит ее естественному назначению и призванию. «Повиновение и верность, которыми она обязана перед детьми, являются столь естественными и наглядными последствиями ее положения, что она не может, по чистой совести, не отозваться на внутреннее чувство, руководящее ею, или отказаться от своей обязанности, если только не совсем испорчены ее естественные склонности»[2].

В соответствии с природой, по мнению Руссо, мужчина и женщина должны действовать согласно, но это не означает, что их роль в жизни одинакова. Труд их должен быть различен. Женщина, получившая естественное воспитание, станет высоконравственной, пользующейся глубоким уважением, если она будет ограничивать свою роль деятельностью, относящейся к ее компетенции. Поэтому женщина не может заниматься ни наукой, ни общественной деятельностью. Правильно критикуя состояние воспитания женщин в гражданском обществе и борясь за необходимость с уважением относиться

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 469.
[2] Там же, стр. 560.

к ней, признавая некоторую ее самостоятельность в жизни, Руссо все же ограничен в оценке роли женщины в обществе.

В соответствии со своей общей теорией о естественном обществе и естественном праве Руссо назвал свою систему воспитания естественным воспитанием. При таком положении вещей воспитаннику предоставляется полная свобода в поступках и действиях. В гражданском обществе, утверждал Руссо, нет свободы ни для богатых, ни для бедных, ни для правителей, ни для управляемых. Само господство является рабским, так как все зависят друг от друга — подданные от господина, господин от подданных.

Есть два вида зависимости, по мнению Руссо: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая зависимость не вредит человеку. Человек не может ее не чувствовать, но если он соразмеряет свои способности с возможностями воздействия на природные вещи, то не чувствует ограничения свободы. Законы природы незыблемы, и никакая человеческая сила не в состоянии их преодолеть. Зависимость от людей порождается самими же людьми и является источником всех их зол и несчастий. Эта зависимость порождает все пороки современного гражданского общества. Но человек может изменить ее. Необходимо в государстве иметь такие законы, основанные на естественном праве, которые давали бы возможность предохранить человека от пороков и его нравственность возвысить до добродетели.

Воспитывать ребенка, по мнению Руссо, необходимо только в зависимости от вещей. Такое воспитание будет естественным и свободным. Воспитать человека истинно свободным означает воспитать его таким, чтобы он делал то, что может, и делал это в соответствии с возможностями. Здесь Руссо подходит близко к пониманию свободы как осознанной необходимости. И совершенно не правы многие историки педагогики, особенно немецкие, рассматривающие трактовку принципа свободы Руссо как проявление анархизма.

Недостаток трактовки Руссо принципа свободы заключается в другом, а именно в том, что он игнорировал зависимость своего воспитанника от общества. Нельзя осуществлять принцип свободного воспитания, игнорируя общественные отношения, жизнь человека в обществе. Общественная зависимость во много раз сильнее и значительнее природной. Человек прежде всего существо социальное. Поэтому борьба за действительную, а не иллюзорную свободу состоит не в игнорировании общественной зависимости, а в активном ее изменении.

В ряде произведений Руссо призывал к активному изменению общественных отношений, считал необходимым заменить несправедливые отношения более справедливыми. Спра-

ведливые отношения, с его точки зрения, это буржуазные отношения. Будучи ограничен своей эпохой, Руссо выдавал эти отношения за общечеловеческие.

Неправы и представители так называемого свободного воспитания, рассматривающие Руссо как своего предтечу.

Эмиль получает свободное — естественное — воспитание. Он делает то, что ему захочется. Его обучение состоит в том, что он больше спрашивает, чем отвечает; его воспитатель больше отвечает, чем спрашивает. Но что спрашивает Эмиль? Он спрашивает то, что хочет Руссо. Руссо следит за каждым шагом, он предохраняет воспитанника от вредных влияний культуры. Воспитатель, по выражению Руссо, является министром природы. Свою руководящую роль в воспитании Руссо характеризует следующим образом: «При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Ребенок обычно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это так и должно быть; ибо всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию.

Изберите с вашим воспитанником путь прямо противоположный: пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы — тут порабощают самую волю»[1].

Таким образом, свобода Эмиля — только кажущаяся свобода. Он не чувствует гнета воспитателя. Он изолирован от всякого другого влияния, кроме влияния Руссо, и желает он только то, что желает воспитатель. Он желает даже жениться, когда это считает нужным Руссо. Выбирает себе невесту ту, которая по нраву воспитателю. Свобода Эмиля — чисто формальная. Сам Руссо говорит, что самое совершенное подчинение — это такое, которое сохраняет вид свободы. Здесь дано классическое определение сущности буржуазной демократии.

В отношении воспитания женщин Руссо придерживается несколько иных принципов, чем в отношении мужчин. Женщина имеет другое предназначение, чем мужчина, и в соответствии с этим получает иное воспитание. Женщине незачем

---

[1] Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании, стр. 142.

получать такое всестороннее образование, как мужчине. «Искусство мыслить не чуждо женщинам, но они должны лишь слегка касаться наук, требующих размышления», — писал Руссо.

Женщину необходимо подготовить прежде всего как воспитательницу детей. Но воспитание должно быть иным, чем принято было в то время в обществе. Софья воспитывается, так же как и Эмиль, в деревне. Она в значительной степени независима от условностей общества. Хотя, по Руссо, женщина и получает более ограниченное воспитание, чем мужчина, но вряд ли есть основания утверждать, что он придерживался отсталых взглядов на воспитание женщины. Она, по его мнению, свободна в выборе мужа, заслуживает уважения в обществе. Это было значительным прогрессом для своего времени.

Стоит прочитать произведение Руссо «Новая Элоиза», чтобы увидеть, как Юлия борется с родителями, с общественным мнением за свое право любить бедного учителя Сен-Пре. Юлия, девушка из аристократической семьи, резко противопоставляет себя своему обществу, родителям. Правда, в конце концов она не выдерживает в этой неравной борьбе и выходит замуж за другого. Но и будучи замужем, она независима в своих взглядах и убеждениях. Она по-новому воспитывает своих детей — дает им естественное воспитание. Юлия не выступает еще на общественном поприще, но к этому она идет, это ее завтрашний день. Недаром Н. Г. Чернышевский в романе «Что делать?» высоко оценил Руссо как борца за освобождение женщин.

Мы не можем сказать, что Руссо был последователен в своих взглядах на женщину, на ее роль в обществе и воспитании. Но это не дает нам основания говорить о философе как о человеке, который в данном вопросе не вышел за рамки своего времени.

Педагогические идеи Жан Жака Руссо, несмотря на их противоречивость, были передовыми для своего времени. Они нанесли решительный удар средневековой системе воспитания и оказали огромное влияние на дальнейший ход развития педагогической мысли.

КЛОД АДРИАН ГЕЛЬВЕЦИЙ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ

Среди французских философов-просветителей наибольший интерес представляют 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.»[1].

Философы-материалисты выступали с резкой критикой феодальной идеологии, церковной схоластики, церкви, различных феодальных государственных учреждений, в том числе и школы. Энгельс указывал, что французские просветители-материалисты вели открытую войну с официальной наукой, с церковью, с государством. К славной плеяде французских материалистов XVIII в. наряду с Дидро, Гольбахом, Ламетри и другими принадлежит и Клод Адриан Гельвеций (1715—1771).

Французский материализм XVIII в. отличался исключительной политической целенаправленностью. Это были не отвлеченные рассуждения ученых о новой философской системе — нет, французский материализм отражал всю практику борьбы против феодализма, направляя и организуя ее. Философы-материалисты являлись наиболее последовательными и передовыми идеологами революционной буржуазии. Отражая в своих сочинениях развитие науки и практики, общественной жизни, они тем самым способствовали подготовке буржуазной революции 1789 г. Философская революция, по утверждению Маркса, служила введением к политическому перевороту.

Маркс и Энгельс указывали, что французские философы-материалисты имели два направления: одно из них берет свое начало от Декарта, другое — от Локка. Последний вид мате-

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 19, стр. 4.

риализма, говорили они, составляет, по преимуществу, французский образовательный элемент и ведет прямо к социализму. Вместе с тем основоположники марксизма указывали на различие между французским и английским материализмом и на особое революционное значение первого. «Различие *французского* и *английского* материализма соответствует различию между этими нациями. Французы наделили английский материализм остроумием, плотью и кровью, красноречием. Они придали ему недостававшие еще темперамент и грацию. Они *цивилизировали* его.

У *Гельвеция,* который тоже исходит из Локка, материализм получает собственно французский характер. Гельвеций тотчас же непосредственно применяет его к общественной жизни... Чувственные впечатления, себялюбие, наслаждение и правильно понятый личный интерес составляют основу всей морали. Природное равенство человеческих умственных способностей, единство успехов разума с успехами промышленности, природная доброта человека, всемогущего воспитания — вот главные моменты его системы»[1]. В этой краткой характеристике французского материализма, в особенности материализма Гельвеция, дается самое главное и определяющее.

Выше мы уже указывали, что у французских материалистов вообще, а у Гельвеция в особенности, философские и педагогические системы органически связаны между собой. Это обстоятельство подтверждает то положение, что французский материализм порожден самой жизнью, борьбой новых общественных сил. Этим следует объяснить страстный характер произведений философов-материалистов, их саркастическое отношение к представителям старого общества, поборникам мракобесия и невежества. В произведениях французских материалистов человек со всеми его возвышенными делами, земными страстями и переживаниями находится в центре внимания. Не случайно одна из философских работ Гельвецием названа «О человеке, его умственных способностях и его воспитании». Как видно, человек и его воспитание занимают ведущее место в работах материалистов-просветителей.

Французские материалисты-просветители критиковали все старые общественные отношения, признавая их неразумными. Разум — вот что является основным судьей. Перед ним померкнут все темные призраки прошлого, с его помощью будут созданы правильные формы общественного воспитания. С точки зрения французских материалистов-просветителей, необходимо установить такой новый общественный строй, который был бы разумным, но, чтобы установить его, необходимо орга-

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2, Т. 2, стр. 144.

низовать просвещение и воспитание широких народных масс. Суеверие, невежество и темнота, являющиеся следствием феодальной эксплуатации,— вот основные причины тяжелого положения масс. Отсюда сами собой напрашивались революционные выводы. Энгельс называл французских просветителей самыми крайними революционерами.

Французские просветители-материалисты вели борьбу за создание разумного общественного строя и основной путь для осуществления этого видели в просвещении масс: «Народ обязан своими добродетелями, своим процветанием и своим могуществом просвещению», — писал Гельвеций. По его мнению, просвещение определяет состояние общества, его законодательство, политику и т. д. Поэтому борьба за просвещение масс фактически превращалась в борьбу против феодального общества и его представителей — дворянства и духовенства. По своему содержанию это была революционная борьба нового прогрессивного класса со старыми реакционными сословиями.

Гельвеций, отдавая должное Руссо, в то же время полемизировал с ним и считал, что он грубо ошибается в ряде вопросов. Тот, писал он, кто считает различие умов и характеров следствием различия темпераментов, тот, кто убежден, что воспитание заменяет лишь мелкими качествами великие качества, полученные от природы, и считает поэтому воспитание вредным, должен иногда становиться защитником невежества. Если принять во внимание, что Гельвеций считает возможным переделку общества через просвещение, то вполне понятной становится страстность, с которой он защищает просвещение от любых нападок, как прямых, так и косвенных. Всю систему воспитания человека он строит на этом основном положении.

Гельвеций утверждал, что истинных принципов воспитания еще нет. Если считать, что таланты и добродетели человека есть результат его физической организации, писал он, то чем тогда можно объяснить небрежность учителей к их обязанностям? Если до сих пор нет истинных принципов воспитания, то не лучше ли, по его мнению, невежество предпочесть этим ложным принципам?

Гельвеций писал, что различие в человеческих воззрениях, идеях, умственных способностях обусловливается исключительно внешней средой, а внешняя среда — это общественная обстановка. Общественная среда создается формой правления и политическими учреждениями, которые в свою очередь создаются монархом, для чего он должен быть соответствующим образом просвещен и воспитан. Из этих, правда, противоречивых положений, сформулированных Гельвецием, напрашивались революционные выводы — для того чтобы создать здоровое общество и нужных людей, необходимо изме-

нить политические учреждения страны, а это можно сделать путем организации новой системы воспитания. Поэтому система воспитания нового человека у Гельвеция является революционной системой.

«Следствием чего являются таланты и добродетели каждого индивида: его организации или полученного им образования?» — спрашивал Гельвеций. И отвечал, что таланты и добродетели каждого индивида есть результат воспитания, поэтому в руках народов находится оружие их величия и их счастья. Для того чтобы добиться этого, говорил он, необходимо только усовершенствовать науку о воспитании.

Воспитание различных людей по необходимости различно, и это обстоятельство является причиной умственного неравенства. Больше того, в современном обществе люди сознательно воспитываются невеждами.

Воспитанием определяются не только умственные способности человека, но и его моральные качества. Значит, нет врожденных умственных способностей, нет морали как божественного дара, нет врожденных идей. Все определяется воспитанием.

Как же, с точки зрения Гельвеция, происходит познание человеком объективного мира? На этот вопрос в нашей литературе чаще всего отвечают, что в вопросах познания, в обосновании принципа природного равенства Гельвеций исходит из сенсуализма Локка. Сказать так — это значит почти ничего не сказать или, более того, неверно осветить проблему. Конечно, и сам Гельвеций ссылается часто на Локка, но он в своих суждениях более последовательный и решительный материалист. Он резко критикует философию Локка за то, что она все вопросы, касающиеся человеческой души, отдает на рассмотрение теологии.

Гельвеций объяснял сущность души чисто материалистически. Душа, с его точки зрения, это способность ощущать. Все наши идеи, питающие ум, утверждал он, получаются через органы чувств: «Пусть поэтому не думают, что можно считать ум совершенно независимым от души. Без способности ощущать память, производящая наш ум, не имела бы никаких функций и равнялась бы нулю. Существование наших идей и нашего ума предполагает существование способности ощущать. Эта способность и есть сама душа»[1].

Физическая чувственность есть единственная причина наших действий, наших мыслей, наших страстей и нашей общительности — вот точка зрения Гельвеция на природу познания. Человек ощущает и приобретает идеи лишь посредством пяти чувств. Чувствовать — значит особым образом испытывать воздействие внешнего мира. Исходить из ощущений —

---

[1] Гельвеций. О человеке. М., Соцэкгиз, 1938, стр. 57.

значит исходить из фактов, из реальных явлений природы. Признавая ощущения основой познания, Гельвеций, однако, не сводит человеческое мышление только к разрозненным ощущениям. В познании большую роль он отводит уму. В произведении «Об уме» он писал: «Уму свойственно наблюдать, обобщать свои наблюдения и извлекать из них заключения и формулы». Ум, по его мнению, есть не что иное, как совокупность новых идей и комбинаций, а эти идеи и комбинации возникают в результате воздействия внешней среды, т. е. из ощущений. Объективно существующая связь вещей и процессов создает возможность для возникновения суждений, умозаключений, т. е. создает с помощью разума общие понятия. Идеи, обозначенные словами, дают возможность получать абстрактные суждения. С помощью разума можно все понять и объяснить. «Не существует ничего, чего люди не могли бы понять»,— говорил Гельвеций.

Говоря о том, что человек познает внешний мир при помощи органов чувств, он утверждал, что большая или меньшая тонкость органов чувств не влияет на умственные способности, поэтому физическая организация человека не определяет его развития, его идей и т. д. Здесь Гельвеций вновь выступает против врожденных способностей, против наследственной обреченности. «Воспитание всемогуще» — так озаглавил Гельвеций одну из глав своей работы «О человеке»: «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся». Гельвеций бесспорно преувеличивал роль воспитания, но если принять во внимание, что в то время моменты врожденного, наследственного влияния на поведение и на весь моральный облик человека считались определяющими, то прогрессивное значение взглядов Гельвеция совершенно очевидно.

В литературе иногда встречается не обоснованная, но твердо установившаяся точка зрения, утверждающая, что Гельвеций до беспредельности расширяет границы воспитания. В качестве аргументации приводятся следующие слова Гельвеция: «Я продолжаю еще учиться, мое воспитание еще не закончено. Когда же оно закончится? Когда я не буду способен к нему: после моей смерти. Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание». Из этой фразы делаются нередко самые нелепые выводы, вроде того, что Гельвеций чуть ли не отрицает школу, недооценивает роль учителя и т. д. Но это высказывание Гельвеция вовсе не дает оснований приписывать ему такие крайние взгляды. Прежде всего хорошо известно, что нет такого периода в жизни человека, когда бы он не мог совершенствоваться, воспитываться и перевоспитываться. Практика нашего социалистического строительства подтверждает это на каждом шагу. Ясно, конечно, что более благоприятным периодом для воспитания является молодой возраст, особенно детство. Но разве Гель-

веций отрицает эту всем известную истину? Почти в самом начале своей работы «О человеке» он писал: «Но нужно ли отодвигать окончание нашего воспитания к концу нашей жизни? Почему не приурочить его ко времени, специально предназначенному для воспитания, т. е. периоду детства и юности? Я ограничу свое исследование именно этим промежутком времени».

Ошибка Гельвеция заключается в другом: он переоценивает роль воспитания в переустройстве человеческого общества и исключительно большую роль в формировании личности человека отводит среде. Стараясь доказать, что воспитание является социальной функцией и обусловлено общественными отношениями, он переоценивает роль среды как фактора воспитания: «Я вижу, — утверждал Гельвеций, — что человек есть ученик всех вещей, которые его окружают, всех тех положений, в которые его ставит случай, наконец, всех событий, которые с ним происходят». Этим он старается показать, что надо изменять общественную среду, и изменять ее путем воспитания. В этом корень его основного противоречия.

С одной стороны, воспитание всемогуще, а с другой — человек есть предмет среды и обстоятельств. Чтобы изменить среду, надо по-иному воспитывать человека, а чтобы по-иному воспитывать его, надо создать соответствующую среду. Это противоречие было разрешено основоположниками научного коммунизма Марксом и Энгельсом. В «Тезисах о Фейербахе» они писали: «Главный недостаток всего предшествующего материализма (включая фейербаховский) заключается в том, что предмет, действенность, чувственность берется только в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно». Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может быть постигнуто и рационально понято только как революционная практика.

Ограниченность французских материалистов и правильно вскрытая классиками марксизма причина этой ограниченности дают объяснение сильным и слабым сторонам учения Гельвеция, и в частности его педагогическим взглядам. Что Гельвеций не отрицал школьного воспитания, видно и из защиты им общественного воспитания. Он прямо и определенно говорил о преимуществе общественного воспитания перед домашним. Под общественным воспитанием он понимал воспитание в школе. В качестве одного из преимуществ его он считал твердую школьную дисциплину: «Дисциплина никогда не соблюдается так строго в родительском доме, как в заведении, предназначенном для общественного воспитания. В школе все делается по часам. Часовая стрелка распоряжается воспитателями и слугами; следуя ей, устанавливается здесь продолжительность еды, занятий и рекреаций, часы поддерживают

здесь порядок. Где нет порядка, нет и регулярных занятий; порядок удлиняет дни; беспорядок укорачивает их»[1].

Общественное воспитание осуществляется образованными учителями-воспитателями. Оно вызывает соревнование, развивает смелость, мужество и дает возможность воспитать патриотизм: «Только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального», — утверждал Гельвеций.

Большое внимание Гельвеций уделял общему воспитанию и считал, что оно, являясь основой профессионального образования, наиболее плохо организовано как с точки зрения системы, так и с точки зрения содержания. Профессиональное же обучение, с точки зрения Гельвеция, находится в довольно хорошем состоянии и его надо только совершенствовать и улучшать. Хорошее состояние профессионального обучения он объяснял тем, что ему уделяется больше внимания со стороны государства.

Человеку, утверждал Гельвеций, всегда присуща любовь к славе; он обязан своими успехами желанию прославиться. Это желание толкает человека ко все более и более усиленной работе над собой. Однако этого мало. Хорошее воспитание еще не делает человека знаменитым: «Хорошее воспитание может увеличить число даровитых людей у какого-нибудь народа и привить, если можно так выразиться, здравый смысл остальным гражданам». Для того чтобы стать знаменитым, нужна еще случайность, требуются определенные обстоятельства. Причем случайность, с точки зрения Гельвеция, есть категория чисто субъективная: «Всякая новая идея есть дар случая», — говорил он. Случайность есть одна из основных причин неравенства умов: «Случай не вполне одинаково благоприятствует всем людям, между тем случайность играет более значительную роль, чем это думают, в открытиях, честь которых приписывают гению. Чтобы понять все значение случайности, надо обратиться к опыту. Он покажет нам, что в искусствах мы обязаны случайности почти всеми нашими открытиями».

Выше мы уже указывали, что Гельвеций считал случайность одной из важнейших причин неравенства умов. Ее он трактует чисто идеалистически, противопоставляя случайность необходимости. И тем не менее здесь Гельвеций выступает как передовой человек своего времени. При этом надо иметь в виду, что духовенство в то время необходимость объясняло теологически, утверждая, что она вытекает из божественного веления. Согласно их учению необходим и целесообразен существующий строй, необходима и целесообразна форма общественного правления, необходимы и целесообраз-

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 407.

ны феодальная эксплуатация, невежество и забитость трудящихся масс. В противовес этому Гельвеций выдвигает другую точку зрения, правда, одностороннюю, но прогрессивную. В связи с этим уместно остановиться на очень важном вопросе, который в педагогической литературе и по сей день трактуется не всегда правильно. Продолжает, например, господствовать мнение, будто Гельвеций стоит на позициях равенства в таком вопросе, как равенство человеческих личностей, что он якобы высказывается за полное уничтожение индивидуальных различий.

Хорошо известно, что Гельвеций считает воспитание всемогущим. Следовательно, воспитание у него определяет индивидуальные особенности личности. Человек является воспитанником всех окружающих его предметов, всех тех положений, в которые его ставит случай, наконец, всех происходящих с ним случайностей. Однако «эти предметы, эти положения и эти случайности никогда не бывают в точности ни для кого одинаковыми, и, таким образом, *никто не получает одинакового воспитания* (подчеркнуто нами.— *Н. Г.*).

Если сделать невозможное предположение, будто у людей находятся перед глазами одни и те же предметы, и так как эти предметы не все действуют на них в момент одинакового состояния души, то потому не вызовут в них одинаковых идей; таким образом, мнимое единообразие воспитания, получаемого в школах или в родительском доме, представляет одну из тех гипотез, ошибочность которых доказывается и фактами и тем влиянием, какое случай, не зависящий от наставников, имеет и будет всегда иметь на воспитание детей и юношей» [1].

Гельвеций утверждал, что неравенство умственных способностей людей не определяется наследственностью. Он очень часто подчеркивал, что люди с нормальной физической организацией всегда обладают одинаковыми умственными способностями. Поэтому он уделяет серьезное внимание вопросам физического воспитания, которые рассматривает с точки зрения общегосударственных, общенациональных интересов. Однако эти общие интересы сочетаются у него с личными интересами каждого. Здоровый человек является при прочих равных условиях более счастливым, чем человек нездоровый. Исходя из этого, основной задачей физического воспитания он считал «сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым...» Физическое воспитание должно одновременно укреплять и тело, и дух. То, что Гельвеций рекомендует в этих целях, — 7—8 часов умственных занятий и 4—5 часов физических упражнений — явно неприемлемо, но его идея о том, что надо одно-

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 428.

временно воспитывать и укреплять тело и дух, является совершенно правильной.

В работах Гельвеция большое место отводится умственному воспитанию. И это вполне понятно, ибо он поставил задачей доказать всемогущество воспитания. Его исходные философские позиции здесь раскрыты наиболее полно. Они имеют прямое отношение и к моральному воспитанию человека. Гельвеций считал, что главной задачей воспитания является моральное воспитание человека. Он подверг уничтожающей критике современную ему мораль, господствующую в обществе, основанную на религии и феодальной собственности: «Почему так мало хороших патриотов, мало граждан, которые были бы всегда справедливыми?» — спрашивал Гельвеций и отвечал: «Потому что людей не воспитывают для того, чтобы они были справедливыми; потому что современная мораль... представляет лишь сплетение грубых заблуждений и противоречий; потому что справедливым можно быть лишь будучи просвещенным, а в ребенке заглушают даже самые ясные понятия о естественном законе» [1].

Учение о морали Гельвеций пытается строить на научно-естественных началах. Человек с его реальными потребностями и интересами — вот что, по его мнению, определяет мораль. Истиной основой морали является стремление к счастью и правильно понятый личный интерес. Если мир физический подвержен законам движения, то мир нравственный не в меньшей степени подчинен законам интереса. Если интересы и потребности человека меняются в связи с развитием общества, то нет и не может быть вечных и неизменных моральных норм. Здесь Гельвеций близко подходит к правильному пониманию развития морали, зависимости морали от общественных отношений. Физическая чувствительность, по его мнению, является первоисточником морали. Мораль имеет чисто земное происхождение: «Как только мы примем физическую чувствительность за первоисточник морали, правила последней перестают быть противоречивыми. Ее аксиомы, связанные друг с другом, выдерживают самое строгое доказательство; наконец, ее принципы, очищенные от мрака спекулятивной философии, становятся ясными и признаются тем бóльшим количеством граждан, чем нагляднее они показывают последним их заинтересованность в том, чтобы быть добродетельными» [2].

Стремление к счастью, физическая чувствительность явились для Гельвеция основой морали. Но эти идеи Гельвеция встретили резкие нападки со стороны его современников. В чем только ни обвиняли Гельвеция его враги: и в себялю-

---

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 413.
[2] Там же, стр. 418.

бии, и в развращенности, и в других смертных грехах! И делалось это только потому, что Гельвеций происхождение и сущность морали объяснял материалистически. Истинная любовь к народу, к своему отечеству — вот что лежит в конечном итоге в основе его морали.

Учение французских материалистов, в том числе и Гельвеция, о морали нанесло серьезный удар теориям о божественном происхождении морали. Христианскому равенству материалисты противопоставили земное равенство. С их точки зрения, все люди равны от природы. Умственное и нравственное различие определяется общественной средой и общественным воспитанием. Совпадение личных и общественных интересов является основным двигателем развития морали в человеческом обществе.

Гельвеций считает, что личный интерес надо сочетать с интересами общества, и в связи с этим выдвигает положение, которое должно служить основой любого поступка: общественное благо — верховный закон. Он считал, что для понимания общественного блага необходимо просвещать народ. В данном случае Гельвеций вновь возвращался к своей просветительной политике, идеалистически объясняя причины морального несовершенства человека. Но сама по себе постановка вопроса о необходимости нравственного воспитания является совершенно правильной.

Нравственное воспитание, по мнению Гельвеция, необходимо осуществлять с самого раннего детства. Если, говорит он, с помощью катехизиса можно запечатлеть в памяти ребенка нелепости религии, то вполне возможно — и гораздо легче — запечатлеть представления о справедливости, истине, пользе и т. д. «Если свести основной первоисточник науки о нравах к простому факту физической чувствительности, то эта наука становится доступной людям всякого возраста и всяких умственных способностей», — утверждал он.

Нравственное воспитание, по мнению Гельвеция, можно осуществлять с помощью «Катехизиса морали». Часть этого морального катехизиса, приведенная в X разделе его работы «О человеке», представляет значительный интерес своей политической заостренностью против феодального общества, а вместе с тем показывает и неумение Гельвеция найти правильное решение вопроса. На помощь ему приходит «просвещенный монарх», который должен решить все злободневные общественные проблемы.

Приведем небольшой отрывок из «Катехизиса морали».

В. Так ли священны законы, что их никогда нельзя изменить?

О. Их следует изменять, когда они противоречат счастью большинства.

В. Но разве не смотрят часто на всякое предложение реформы, как на безрассудство со стороны гражданина, заслуживающее наказания?

О. Да, это так. Однако человек обязан говорить правду человеку; познание истины всегда полезно; всякий заинтересованный имеет право предложить то, что считает полезным для своего общества. На таком же основании всякий гражданин имеет право предложить своему народу то, что, по его мнению, может способствовать всеобщему счастью.

В. Однако есть страны, где нет свободы печати и даже право мыслить — под запретом?

О. Да, потому что думают, что легче обокрасть слепого, чем зрячего, и обманывать невежественный народ, чем народ просвещенный. Среди всякой великой нации имеются всегда люди, заинтересованные в общественном счастье. Только они отрицают за гражданином право предупреждать своих соотечественников о бедствиях, которым часто их подвергает дурной закон...

В. Является ли несовершенство этих законов результатом исключительно лени и равнодушия законодателей?

О. Этому способствуют и другие причины, как фанатизм, суеверие и завоевания.

В. Ведь законы, установленные благодаря одной из этих причин, благоприятствуют мошенникам. Что же отсюда вытекает?

О. Да то, что эти самые мошенники защищают их [1].

Эта выдержка из «Катехизиса морали» показывает, что Гельвеций не понимал и не мог еще в то время понять истинную причину установившихся общественных отношений, регулируемых законодательством. Однако его критические замечания о том, что народ сознательно держится в темноте и невежестве, что плохие законы издаются благодаря фанатизму, суевериям и невежеству, что мошенники заинтересованы в поддержании дурных законов и защищают их, безусловно, являлись прогрессивными и злободневными для того периода.

Гельвеций, конечно, понимал, что на пути осуществления его моральных идеалов имеются препятствия. Первым препятствием являлись интересы духовенства: «Горе нациям, которые доверяют попам воспитание своих граждан, — писал Гельвеций. — Они дадут им лишь ложные представления о справедливости, так что было бы лучше не давать им никаких представлений о ней». Вторым препятствием к усовершенствованию морального воспитания человека, по мнению Гельвеция, является «несовершенство большинства правительств». Поэтому всякая новая реформа в моральной части воспитания предполагает реформу в законах и формах правления. Никакой хороший план морального воспитания не может быть осуществлен при дурном правительстве: «Кто при дурном правительстве предложил бы хороший план воспитания, тот напрасно надеялся бы, что он будет принят. Автор подобного плана был бы слишком близоруким человеком, чтобы от него можно было ожидать чего-нибудь великого». Гельвеций указывал, что для составления хорошего плана морального воспитания надо быть просвещенным человеком, а

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 416—417.

для проведения его в жизнь надо иметь власть. Многие философы и ученые разработали прекрасные планы, но они не осуществлены до сего времени. В работе «О человеке» Гельвеций писал, что большинство религий и правительств противятся выполнению прогрессивных планов. Эти препятствия, которые религиозное или деспотическое невежество ставит на пути прогресса, по его мнению, будут устранены. И лишь тогда можно будет льстить себя надеждой довести науку о воспитании до такой степени совершенства, которой она доступна. Устранение препятствий, стоящих на пути морального воспитания, должно осуществляться путем борьбы, т. е. революционным путем. Здесь Гельвеций выступает как революционный идеолог «третьего сословия».

Разрабатывая моральный катехизис, Гельвеций исходил из положения, что моральное воспитание является наиболее заброшенным участком, и вместе с тем наиболее важной частью воспитания. Мораль надо преподавать как любую другую науку. Нет таких общественных школ, говорил Гельвеций, где преподавали бы науку морали, а между тем потребность в социальных добродетелях может ощущаться уже в детстве. Чтобы моральные принципы запечатлелись глубже в памяти детей, надо эти принципы сделать доступными и наглядно осязаемыми. Здесь он высказывает замечательную мысль: ведь моральное воздействие даже в наше время часто сводится к словесным сентенциям.

Гельвеций не только говорил о необходимости сделать моральные принципы наглядными и доступными пониманию, но и пытался показать, как это сделать. Так, нужно глубоко запечатлеть в памяти людей принцип справедливости. Для этого необходимо устроить при каждой школе суд, где дети могли бы разбирать свои споры. Приговоры этих судов в случае апелляции переносятся на суд учителей, где находят свое подтверждение. Можно даже прибегнуть к тому, писал он, чтобы при школах находились люди, причиняющие ученикам обиды, несправедливость которых трудно доказать. Это заставит жалобщика хорошенько обдумать свое дело, чтобы умело защищать его: «Ученики, вынужденные благодаря этому обращать внимание на правила справедливости, вскоре усвоят ясные идеи о ней. Приблизительно подобным же образом Руссо дает своему Эмилю первое понятие о собственности. Нет ничего остроумнее этого метода, однако им пренебрегают. Если бы Руссо сделал только это одно открытие, то я причислил бы его к благодетелям человечества и охотно воздвигнул бы ему памятник» [1]. Не будем здесь говорить о том, насколько удачно Гельвеций предлагает организовать детские суды. Этот пример он приводит для того, чтобы подтвердить необхо-

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 451.

димость доступного преподнесения детям моральных принципов, и в этом он совершенно прав. Но мораль надо воспитывать и путем выработки у учащихся правильных суждений, и в данном случае Гельвеций опять высказывает интересные мысли.

После того как ребенок приобрел какой-то опыт, говорил Гельвеций, надо научить его рассуждать, заставить рассуждать о том, что его интересует лично, и после этого переходить к более важным вопросам. Суждение о законах и обычаях различных народов заставит ученика судить о мудрости и безумии этих законов и, наконец, поможет ему и взвесить совершенство и несовершенство их на весах наибольшего счастья и наибольшего интереса республики. Размышляя над принципом национальной пользы, ребенок может приобрести здравые общие идеи о морали. Развитие суждений подобного рода не только способствует усвоению моральных принципов, но и делает ученика более способным для усвоения других наук, заключает он.

Критикуя схоластическую школу со всеми ее атрибутами, Гельвеций резко выступал против широко применяемых в то время физических наказаний, уничтожающих чувство человеческого достоинства. Вместе с тем он не соглашался с «методом естественных последствий» Руссо. Гельвеций был сторонником применения наказания лишь там, где все другие средства воздействия уже исчерпаны. «Никогда не рано приучать ребенка к условиям внимания; чтобы его заставить усвоить эту привычку, иногда приходится, что бы там ни говорил Руссо, прибегать к устрашению... Страх является в общественном воспитании средством, к которому учителям приходится непременно прибегать, но которым они должны пользоваться благоразумно» [1].

Противник феодального общественного строя, идеолог нового, в то время прогрессивного класса, Гельвеций подверг сокрушительной критике все устои общества. Отвергая воспитание, этику, общественные отношения в целом, он вместе с тем заново, часто до мелочей, старается разработать и теоретически их обосновать.

Критикуя феодальное общество и особенно идею о врожденных способностях, Гельвеций попутно высказал свою точку зрения на воспитание женщины и на свое отношение к женскому вопросу. В данном вопросе он также выступал как революционер.

Женщины и мужчины, по его мнению, отличаются друг от друга в известных отношениях своей организацией, но следует ли считать это различие причиной более низкого умственного уровня женщин? Гельвеций отвечал: нет. «Если женщи-

[1] Гельвеций. О человеке, стр. 451.

ны вообще умственно ниже мужчин, то это потому, что вообще они получают еще худшее воспитание». Таким образом, Гельвеций видел причину отсталости женщин в том общественном положении, которое они занимают. Изменить положение женщины может только правильно и хорошо организованное воспитание. Здесь Гельвеций при решении вопросов, касающихся общественных отношений, неизбежно скатывался на идеалистические позиции. К объяснению общественных отношений он подходил метафизически, созерцательно. И тем не менее взгляды Гельвеция на воспитание являются демократическими, прогрессивными.

Прогрессивная деятельность французских просветителей, в том числе и Гельвеция, оказала большое влияние на дальнейшую разработку вопросов педагогической теории.

ВЕЛИКИЕ РУССКИЕ ПЕДАГОГИ

Педагогическая мысль в России развивалась в сложных и трудных условиях самодержавия, когда подавлялось все живое и прогрессивное. И тем не менее русская педагогика, в лице своих лучших представителей, развивалась как передовая, прогрессивная и оригинальная наука. Имена Новикова, Радищева, Белинского, Пирогова, Писарева, Добролюбова, Чернышевского, Ушинского, Льва Толстого и многих других являются не только нашей национальной гордостью, но и гордостью всего прогрессивного человечества. Эти замечательные русские мыслители, писатели и общественно-политические деятели внесли неоценимый вклад в обоснование ряда важнейших положений воспитания, образования и обучения. Их деятельность, в том числе и педагогическая, определялась в первую очередь условиями русской жизни. Критически осваивая достижения мировой педагогики, русские педагоги делали выводы, далеко опережающие западноевропейскую мысль.

Известно, что не было в России более или менее крупного мыслителя, который бы не уделял серьезного внимания вопросам воспитания, ибо каждому было ясно, какую роль будет играть подрастающее поколение в жизни страны. Педагогика в России, в лице наиболее крупных ее представителей, по своему содержанию и направленности была демократической, выражающей интересы народа.

Лучшие русские педагоги разрабатывали теории воспитания, образования и обучения, опираясь на передовую философскую мысль своего времени. Блестящая плеяда мыслителей — Герцен, Писарев, Добролюбов, Чернышевский — разработала философско-материалистические основы педагогики. Они были крупнейшими философами-материалистами домарксистского периода и авторами замечательных педагогических идей. Величие Ушинского, глубина разработки им проблем педагогики объясняется прежде всего тем, что к решению важнейших вопросов образования и обучения он

подходил с материалистических позиций, хотя из этого и не следует делать вывода, что Ушинский по своим философским воззрениям был последовательным материалистом.

В этом ряде очерков нами рассматриваются педагогические взгляды крупнейших русских педагогов, внесших много ценного и нового в разработку вопросов теории и практики воспитания и обучения. Здесь мы имеем в виду прежде всего таких выдающихся мыслителей и педагогов прошлого столетия, как Белинский, Герцен, Чернышевский, Ушинский, Л. Толстой, сыгравших исключительно большую роль не только в утверждении демократических идей, но и в разработке оригинальных вопросов теории и практики воспитания подрастающих поколений. Не претендуя на полное изложение философских взглядов, в данной работе мы остановимся лишь на разборе основных педагогических идей и взглядов, имеющих и для настоящего времени актуальное значение.

В. Г. БЕЛИНСКИЙ — РОДОНАЧАЛЬНИК РЕВОЛЮЦИОННО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Имя В. Г. Белинского (1811—1848) неразрывно связано с освободительным движением России тридцатых-сороковых годов XIX в. Революционер-демократ по своим убеждениям, разночинец по своему социальному происхождению, выдающийся критик и публицист, Белинский, по выражению В. И. Ленина, был «предшественником полного вытеснения дворян разночинцами в нашем освободительном движении... еще при крепостном праве...» [1]

Блестящий талант Белинского развернулся в мрачные годы николаевского режима, когда подавлялось всякое живое слово, всякая передовая мысль.

Формирование мировоззрения и развитие его философских и социально-политических взглядов проходило в условиях обострявшейся борьбы крестьян против крепостников-помещиков и нараставшего освободительного движения, не без влияния прогрессивных западноевропейских идей. В области философии он прошел сложный путь к гегельянству и от последнего к материализму Фейербаха; в области социологии — от просветительства к утопическому социализму и революционному демократизму. Социализм стал для него «идеей идей». Вся яркая жизнь В. Г. Белинского была поисками нового, борьбой против крепостнического строя.

Как глубокий мыслитель и страстный борец за светлое будущее народа, Белинский направлял острие всех своих работ против крепостничества и всего того, что связано с ним, в частности против религии и церкви, служившей опорой самодержавию. Поднявшись от идеализма до материализма, от примиренчества с «гнусной действительностью» до призыва к политической борьбе за переустройство общества на социали-

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 20, стр. 223.

стических началах, ибо «смешно и думать, что это может сделаться само собою, временем, без насильственных переворотов, без крови» [1], он всегда рассматривал все явления диалектически, в их движении и развитии, хотя на первых порах причину развития видел в каком-то верховном существе. В жизни человеческого общества Белинский особенно подчеркивал значение действия, борьбы. Уже в «Литературных мечтаниях» — первой критической статье, опубликованной осенью 1834 г. в газете «Молва», он утверждал, что «жизнь есть действование, а действование есть борьба». По его мнению, «человечество движется не прямою линиею и не зигзагами, а спиральным кругом, так что высшая точка пережитой им истины в то же время есть уже и точка поворота его от этой истины, — правда, поворота не вверх, а вниз; но для того вниз, чтоб очертить новый, более обширный круг и стать в новой точке выше прежней, и потом опять идти, *понижаясь,* кверху... Вот почему человечество никогда не стоит на одном месте, не отодвигается назад, делая таким образом бесполезным пройденный прежде путь: это только попятное движение назад, чтоб тем с большею силою ринуться вперед...» [2]

С большим уважением Белинский относится к деятелям французской буржуазной революции. Социалистические идеалы на земле, писал он, утвердятся «не сладенькими и восторженными фразами идеальной и прекраснодушной Жиронды, а террористами — обоюдоострым мечом слова и дела Робеспьеров и Сен-Жюстов» [3].

Выступая против крепостничества, Белинский понимал прогрессивную роль капитализма как более высокой и совершенной, по сравнению с феодализмом, ступени развития общества, но в то же время он не идеализировал его. Он видел, что всякие буржуазные свободы и демократия на Западе являются чисто формальными, ибо народ остается фактически бесправным и угнетенным. Для рабочего, находящегося в кабале у капиталиста, лозунг «равенства» звучит издевательски. Анализируя произведение Э. Сю «Парижские тайны», Белинский в 1844 г. с иронией писал, что французский пролетариат перед законом равен с самым богатым капиталистом: того и другого судит один и тот же суд. Но от этого пролетариату не легче, так как пролетариат весь в руках капиталиста, весь его раб, капиталист произвольно дает работу и произвольно назначает за нее плату.

В письме к Боткину он отмечал: «...Владычество капиталистов покрыло современную Францию вечным позором... Все

---

[1] А. И. Герцен. Былое и думы. М., ОГИЗ, 1947, стр. 223—224.

[2] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. М., Гослитиздат, 1948, т. 2, стр. 229.

[3] В. Г. Белинский. Избранные письма, в 2-х т. М., Гослитиздат, 1955, т. 2, стр. 195.

в нем мелко, ничтожно, противоречиво; нет чувства национальной чести, национальной гордости»[1]. Белинскому было ясно, что буржуазию интересует только чистоган, а страдания людей, разрушительные войны ее не трогают. Наоборот, чем тяжелее народу, тем больше доходов она получает. Свои корыстные расчеты буржуазия строит на эксплуатации и крови народа. «...Горе государству, — заявлял он, — которое в руках капиталистов. Это люди без патриотизма, без всякой возвышенности в чувствах. Для них война или мир значит только возвышение или упадок фондов — далее этого они ничего не видят»[2].

Непреложным законом жизни Белинский считал движение вперед от низшего к высшему. Капитализм, несмотря на присущую ему жестокую эксплуатацию человека человеком, выше феодализма, но развитие общества не заканчивается капитализмом. Вскрывая различия в развитии природы и общества, Белинский писал: «Каждое последующее поколение относится к предшествующему как корень к зерну, стебель к корню, ствол к стеблю, ветвь к стволу, лист к ветви, цвет к листу, плод к цвету». Но от листа дуба родится дуб, подобный тому, от которого произошел, и тем дубам, которые он сам произвел. Здесь только повторение одного и того же типа во множестве одинаковых его проявлений. «Не таково общество: никто не помнит его исторического начала, теряющегося в туманной дали бессознательного младенчества; никто не скажет, где конец его развития, ни того, что будет с ним завтра, судя по вчера. И между тем, хотя его *завтра* и всегда заключено в его *вчера,* однако *завтра* никогда не походит на *вчера,* если только общество живет *историческою,* а не одною *эмпирическою* жизнию»[3].

Непрерывное развитие присуще, по утверждению Белинского, не только человеку и человеческому обществу, но и вселенной в целом. Нет конца вселенной, нет числа небесным телам, все они делятся на миры, подчиненные один другому, каждый из них есть часть целого и находится во взаимном отношении и взаимной зависимости, и все это пространство без границ, величина без измерения составляет единое целое, возникло и развивается само по себе, само из себя, имеет свои законы развития. Красиво и образно описывает Белинский это вечное движение: «Кружится колесо времени с быстротою непостижимою, в безбрежных равнинах неба потухают светила, как истощившиеся вулканы, и зажигаются новые; на земле проходят роды и поколения и заменяются новыми, смерть истребляет жизнь, жизнь уничтожает смерть; силы природы

---

[1] В. Г. Белинский. Избранные письма, в 2-х т. Т. 2, стр. 371.
[2] Там же, стр. 373.
[3] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. 2, стр. 414.

борются, враждуют и умиротворяются силами посредствующими, и гармония царствует в этом вечном брожении, в этой борьбе начал и веществ»[1]. Существуют внутренние законы движения и развития природы и общества.

Белинский понимал, что считаться с реальной действительностью совсем не означает преклоняться перед ней, примириться с ней. Надо учитывать объективные силы развития действительности для борьбы за ее изменение, и он ищет общественные силы, которые можно было бы использовать для борьбы с гнусной действительностью николаевской крепостнической России. В забитом крепостном крестьянстве он не видел той силы, которая могла бы изменить революционным путем феодально-крепостнический строй. Он боролся против славянофильской идеализации крестьянства и патриархально-крепостнических порядков. «Тут все дело вертится, — говорил он, — на любви крестьян к господам, внушенной им уже самою природою... Из всего этого выводится следствие, что все хорошо, как есть, и никаких изменений к лучшему, особенно в иноземном духе, вовсе не нужно»[2].

В условиях николаевского режима Белинский не видел еще реальной силы, которая может изменить «гнусную действительность», но революционный путь изменения он считал единственно возможным и самым радикальным. Он не разделял взглядов социалистов-утопистов о переустройстве общества на социалистических началах мирным путем. В сороковых годах прошлого столетия в России еще не сложился рабочий класс, а на Западе он делал только первые шаги. Белинский, естественно, не мог определить роль народных масс и рабочего класса в революционном переустройстве общества.

Влияние Белинского на развитие общественного движения в России было огромно. Его травили славянофилы, за ним шпионила царская охранка, против него выступали либералы и западники, ему надоедали космополиты, «спокойные скептики, абстрактные человеки, беспачпортные бродяги в человечестве». Тяжело больной, вечно нуждавшийся материально, он до последнего вздоха не выпускал из рук своего острого оружия — пера публициста. Его любила молодежь и прислушивалась к каждому его слову. «Статьи Белинского судорожно ожидались молодежью в Москве и Петербурге с 25 числа каждого месяца... «Есть Белинского статья?» — «Есть», — и она поглощалась с лихорадочным сочувствием, со смехом, со спорами... и трех-четырех верований, *уважений* как не бывало.

Недаром Скобелев, комендант Петропавловской крепости, говорил шутя Белинскому, встречаясь на Невском проспек-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. I, стр. 17.

[2] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений, в 13-ти т. М., Изд-во АН СССР, 1953—1959, т. IX, стр. 111.

те: «Когда же к нам? У меня совсем готов тепленький каземат, так для вас его и берегу»[1].

Первый народный комиссар просвещения А. В. Луначарский, большой знаток истории развития общественной мысли, видел в Белинском как общественно-политическом деятеле одного из прямых предшественников коммунизма.

В. Г. Белинский, как и другие революционные демократы, был и просветителем. Его взгляды на просвещение органически переплетались с его философскими, социально-политическими и эстетическими воззрениями. В 30-е годы он отдал дань идеалистическому толкованию просвещения, преувеличивая его роль и значение в развитии общества. И несмотря на это, мы испытываем чувство глубокого уважения к человеку, так ценившему воспитание и образование. И даже очень одностороннее утверждение, что «воспитание — великое дело: им решается участь человека», представляет большой интерес.

В истории человеческого общества всегда получалось так, что прогрессивные общественные деятели, глубокие мыслители и ученые придавали большое значение воспитанию (Леонардо да Винчи, Коменский, Гельвеций, Дидро, Руссо, Песталоцци, Дистервег, Белинский, Чернышевский, Добролюбов, Ушинский и многие другие), тогда как реакционеры всегда умаляли его роль в формировании личности человека, делая упор на исключительном значении наследственности.

Решая многие философские, политические, этические и эстетические проблемы, В. Г. Белинский дал такую педагогическую систему, какой не знала до него педагогика. Он прямо связал воспитание подрастающих поколений с социально-экономическими и политическими условиями. Его по праву можно считать родоначальником революционно-демократической педагогики. Свои педагогические положения он изложил не только и не столько в статьях о детской литературе, сколько в литературно-критических обозрениях. Его идеи стали животворным источником педагогических идей не только последующей блестящей плеяды революционеров-демократов 60-х годов — Чернышевского, Добролюбова, Писарева, Шелгунова и др., но и Пирогова, Ушинского и ряда последователей великого педагога. До Белинского было высказано много замечательных педагогических идей в разных руководствах и наставлениях, в литературно-художественных произведениях, например у Радищева в «Путешествии из Петербурга в Москву». Прямо или косвенно вопросы воспитания затрагивались Фонвизиным в «Недоросле», Грибоедовым в «Горе от ума», декабристами, Пушкиным не только в записке, составленной по указанию Николая I, но и во многих произведениях, в частности в «Евгении Онегине». Однако до Белинского ни-

---

[1] А. И. Герцен. Былое и думы, стр. 222—223.

кто не ставил так остро и принципиально вопросы о роли воспитания в жизни общества, о природе человека и безграничных возможностях его развития, об эстетическом и этическом воспитании, о народности в образовании. Как современно звучит его положение о том, что «психология, не опирающаяся на физиологию, так же не состоятельна, как физиология, не знающая о существовании анатомии» [1]. А ведь это было сказано больше ста лет тому назад, когда о научной психологии и разговора не было.

Вера в человеческий прогресс, основанная на глубоком анализе развития человеческого общества, пронизывает педагогические высказывания Белинского. Когда буржуазия в Западной Европе уже перестала быть прогрессивным классом, а в России царили феодально-крепостнические отношения, когда многие не видели выхода из положения, когда рабочий класс на Западе только начал превращаться из класса в себя, в класс для себя, а в России он лишь зарождался и оформлялся, — в это время Белинский писал: «Нет предела развитию человечества и никогда человечество не скажет себе: «Стой, довольно, больше идти некуда!» [2] В этих словах ярко проявились оптимизм и вера Белинского в безграничные возможности развития человеческого общества, хотя в России все живое задыхалось под гнетом николаевского режима и свежа еще была в памяти кровавая расправа с декабристами. Его литературно-критические статьи, как набат, встряхнули всю передовую часть русского общества. В них много места отводится жгучему вопросу того времени — воспитанию молодого поколения. XIX век рассматривался как могучий, мужественный век, который «не терпит ничего ложного, поддельного, слабого, расплывающегося, но любит одно мощное, крепкое, существенное» [3]. Преисполненный любовью к своему народу, Белинский анализирует историю развития России и видит в русском народе могучую силу. Белинский высказывает пророческую мысль о том, что в 1940 г. его внуки и правнуки будут жить в России, стоящей во главе просвещенного мира, дающей законы науке и искусству и принимающей благоговейную дань уважения от всего просвещенного человечества.

Вопросы связи образования с жизнью, теории с практикой, знаний с борьбой и многие другие были подняты Белинским. Это не могло не влиять на развитие педагогической мысли в России. Достаточно беглого знакомства с трудами Ушинского, Водовозова, Острогорского и других педагогов, чтобы убедиться в этом. Не случайно редактор дореволюционного со-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 660.
[2] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений. Т. VIII, стр. 284.
[3] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. I, стр. 465.

брания сочинений В. Г. Белинского С. А. Венгеров утверждал следующее: «Когда в конце 50-х годов стало появляться собрание сочинений Белинского, мысли его о воспитании и детском чтении получили живейший отклик в новом поколении педагогов, и роль его в ходе идей русской педагогики становится первостепенной. Все решительно представители новой русской педагогики — Ушинский, Водовозов, Розенер, Острогорский, Корф и другие — принадлежат к восторженным поклонникам Белинского вообще и его поистине светлых педагогических взглядов в частности»[1].

Вопросам воспитания и образования В. Г. Белинский придавал огромное значение. Человек — желает того или не желает — всегда осуществляет воспитательные задачи по отношению к подрастающему поколению. Делается это и в семье, и в специальных учреждениях, и в жизни. Без воспитания молодое поколение не сможет вступить в жизнь, не сможет преодолеть свое животное происхождение. Белинский различал воспитание случайное, воспитание в этимологическом значении этого слова, т. е. «возкормливание», и воспитание «деликатное, строгое, благородное», приучающее детей лицемерить, скрывать свои чувства, жертвовать ими. В результате такого воспитания «даже китайские мандарины, эти высокие идеалы и образцы природы искаженной и умершей от искусственности, даже китайские мандарины ничто перед этими милыми, благовоспитанными детьми»[2]. Случайное воспитание, которое практически сводится к вскармливанию, по утверждению Белинского, есть воспитание простонародное; воспитание второго рода — дворянское. Но есть еще воспитание «того класса общества, которое на низшее смотрит с благородным презрением и чувством собственного достоинства, а на высшее — с благоговением». Этот общественный слой Белинский назвал «мещанством во дворянстве». Мещанское воспитание убивает в детях всякую живость, делает их попугаями, куклами. Проанализировав состояние воспитания от простого народа до аристократов-дворян, он пришел к горькому выводу: «Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите»[3].

Одно из средств изменения общественных отношений Белинский видел в широком распространении просвещения. Он более трезво, чем западноевропейские (французские) просветители, подходил к оценке роли просвещения и видел основное препятствие его распространению в крепостничестве, которое считал необходимым уничтожить. Поэтому вопросы

---

[1] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений, в 12-ти т. Под ред. С. А. Венгерова. Спб., 1900—1917, т. III, стр. 530.

[2] В. Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948, стр. 32.

[3] Там же, стр. 33.

просвещения никогда не были для Белинского чисто педагогическими, он тесно связывал их с социально-политическими задачами, с революционным переустройством общества. Это придавало его педагогическим высказываниям остроту и целеустремленность.

Для развития материальной и духовной культуры русского народа «надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, взращенное на родной почве». Именно просвещение, связанное с особенностями народа, условиями его жизни и развития, должно стать характерной чертой нового общества. Белинский хорошо понимал, что настоящего просвещения не было и не могло быть в крепостнической России. Он призывал трезво смотреть на вещи, не предаваться пустым мечтаниям. «Придет время, — писал В. Г. Белинский, — просвещение разольется в России широким потоком, умственная физиономия народа выяснится и тогда наши художники и писатели будут на все свои произведения налагать печать русского духа. Но теперь нам нужно ученье! ученье! ученье! Скажите, бога ради, может ли в наше время обратить на себя внимание какой-нибудь недоучившийся мальчик, хотя бы он был наделен от природы и умом, и чувством, и талантом? Этот вечный старец Гомер, если он точно существовал на свете, конечно, не учился ни в Академии, ни в Портике; но это потому, что тогда их и не было; это потому, что тогда учились из великой книги природы и жизни; а Гомер, если верить преданиям, ревностно изучал природу и жизнь, обошел почти весь известный тогда свет и сосредоточил в лице своем всю современную мудрость. Гете, вот Гомер, вот прототип поэта нынешнего времени!»[1] Нам нужна не литература, которая явится в свое время, говорил Белинский, а просвещение! Он неустанно выступал против тех, кто считал, что русский народ против просвещения и что просвещение ему не нужно и даже вредно. Гневно обрушивался он на таких «радетелей народных», и не только в последний период своей жизни. Еще в 30-е годы в «Литературных мечтаниях», напечатанных в газете «Молва», он писал: «Поверьте, что русский народ никогда не был заклятым врагом просвещения, он всегда готов был учиться; только ему нужно было начать свое учение с азбуки, а не с философии, с училища, а не с академии. Борода не мешает считать звезды: это известно в Курске»[2].

В письме к Гоголю, написанном незадолго до смерти, Белинский с большой страстностью утверждает, что «Россия видит свое спасение не в мистицизме, не в аскетизме, не в пиэтизме, а в успехах цивилизации, просвещения, гуманно-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. I, стр. 87.
[2] Там же, стр. 26.

сти». Но просвещение и его распространение может иметь серьезное значение только тогда, когда оно будет научно. Именно научные знания помогают человеку в борьбе с природой, способствуют изжитию предрассудков и суеверий, ибо «человек страшится только того, чего не знает; знанием побеждается всякий страх»[1].

Обучение, по мнению Белинского, должно вестись так, чтобы оно давало научные знания; служение науке должно означать служение народу в его борьбе за освобождение и процветание, а не стремление к получению аттестата, помогающего человеку занять привилегированное положение в обществе. «Многие еще из посвящающих себя исключительно науке, — писал Белинский, — у нас учатся не для знания, а для аттестатов, открывающих путь к разным преимуществам по службе»[2]. Как актуально звучат его слова о том, что нет чистой науки ради науки, нет чистого искусства ради искусства. Распространение научных знаний, приложение их к практике должно изменять человеческую жизнь, способствовать развитию промышленности и ремесел. Чтобы промышленность стала источником великих благ для общества, она должна использовать научные данные: «Платон считал унижением, профанациею науки приложение геометрии к ремеслам. Это понятно в таком восторженном идеалисте и романтике, гражданине маленькой республики, где общественная жизнь была так проста и немногосложна, но в наше время она не имеет даже оригинальности милой нелепости»[3].

Белинский утверждал: «Все, что не подходит под мерку практического применения, ложно и пусто». Научные идеи, не получившие практического приложения, пропадают без действия. Наука развивается лишь тогда, когда она находит практическое приложение. В свою очередь запросы практики оказывают положительное влияние на развитие науки и на распространение научных знаний.

Интересны мысли Белинского и о том, что наука развивается прежде всего учеными, но часто науке оказывают услуги люди, которые никогда не были учеными: «Всякая сфера деятельности бесконечно разнообразна и требует различных деятелей. С первого взгляда кажется, что науку может поднять и двинуть вперед только ученый, поэзию — поэт, литературу — литератор. Без всякого сомнения, без ученых наука не могла бы не только подниматься и двигаться, но даже и существовать, так же как и поэзия — без поэтов, литература — без литераторов; однако ж тем не менее справед-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 435.
[2] Там же, стр. 446—447.
[3] Там же, стр. 797.

ливо и то, что науке, искусству и литературе оказывали иногда величайшие услуги люди, которые ничего не писали и не были ни учеными, ни поэтами, ни литераторами»[1].

Придавая большое значение в развитии общества научным знаниям и воспитанию, Белинский не считал эти факторы всемогущими. «Самоотвержение, труд, наука, — заявлял он, — имеют свойство развивать и улучшать данное природою: это благотворный дождь, падающий на семя; но если нет семени, дождь производит не плодородие, а только грязь»[2].

Воспитание и образование, утверждает Белинский, раскрывают природные свойства человека. Ни происхождение, ни положение человека в обществе не предопределяет его способностей, а если из образованных классов общества выходит больше замечательных людей, — это потому, что тут больше средств к развитию, а совсем не потому, что природа была для людей низших классов скупее в раздаче даров своих. Способность творчества есть великий дар природы, но эта способность может проявиться при определенных условиях. Если этих условий нет и способность не сочетается с самоотверженным трудом, то задатки, данные природой, не развиваются. Известно, что еще Локк выдвинул мысль о том, что душа ребенка — чистая доска, на которой можно писать все, что угодно. Эту же мысль развивали французские просветители XVIII в., особенно просветители-материалисты. Белинский отдавал должное западноевропейским просветителям, но в вопросе о соотношении биологических и социальных факторов в формировании личности человека он занимал более правильные позиции. В рецензии на «Библиотеку детских повестей и рассказов» он писал: «Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать, что угодно. Конечно, нельзя отвергать, что воспитание, внешние обстоятельства, опыт жизни имеют на человека великое и важное влияние; но все-таки возможность определения человека, и истинного и ложного, заключается в его субстанции, а субстанция — в его организме ... Воспитание не делает человека, но помогает ему делаться (хорошим или худым), и поэтому, если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от свойства самой этой доски»[3].

Белинский понимал воспитание как самораскрытие и развитие природных свойств и задатков ребенка. Но это не есть какой-то спонтанный процесс. Во-первых, потому, что в каж-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 146.
[2] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 709.
[3] В. Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, стр. 19.

дом человеке надо различать две стороны: общую человеческую и индивидуальную; всякий человек прежде всего человек, а потом уже Иван, Сидор и т. д. Следовательно, общечеловеческие свойства могут проявляться только в процессе воспитания, и Белинский это великолепно показывает. В своей рецензии на стихотворения Баратынского он писал о том, что животное всегда родится готовым и не может сделаться ни лучше, ни хуже того, каким сделала его природа. Человек же бывает животным только до появления в нем сознания, а сознание появляется вместе с членораздельной речью. Тогда человек отделяется от природы и, вооруженный знаниями, ведет борьбу с природой, а не пассивно приспособляется к ней. Дикари отличаются от цивилизованных народов только степенью просвещения, а не природой. Если дикарю дать хорошее образование, то он перестанет быть дикарем.

Люди не родятся на свет с абсолютно точной физической организацией, а поэтому нельзя забывать о природе ребенка. Нельзя представлять себе дело так, что было бы только дерево, и его можно заставить приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов. «Нет! Не белая доска есть душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности». Здесь Белинский сравнивает младенца с бледно-зеленым ростком, а воспитателя с садовником. В развитии ребенка есть свои закономерности, с которыми нельзя не считаться. Ни форсировать, ни замедлять его развитие нельзя. «Всему должно быть свое время, и строгий порядок должен быть душою всего». Преждевременное развитие вредно прежде всего для самого ребенка. В. Г. Белинский писал: «Дитя должно быть дитятею, но не юношею и не взрослым человеком ...Юноши, переходящие в старость мимо возмужалости, отвратительны, как старички, которые хотят казаться юношами... Всему своя чреда. Неестественно и преждевременно развившиеся дети — нравственные уроды. Всякая преждевременная зрелость похожа на растление в детстве». Не отрицая значения биологических факторов в развитии человека, Белинский ведущую роль отводил условиям жизни, среде и главным образом воспитанию. Воспитание может сделать человека и развращенным Нероном, и добродетельным Сократом.

Определив роль и место воспитания и образования в жизни общества и отдельного человека, Белинский уделил большое внимание раскрытию цели воспитания, так как она предопределяет содержание, средства и методы воспитания. Целью воспитания, по его мнению, должно быть воспитание человечности. Такое определение цели, на первый взгляд кажущееся абстрактным, неопределенным, общим, на самом деле имело глубокий смысл и оказало огромное влияние на прогрессивных педагогов, боровшихся за подлинно человеческое воспитание. Вспомним хотя бы Н. И. Пирогова и все

общественно-педагогическое движение 50-х годов, открывшееся его статьей «Вопросы жизни». Это были годы жесточайшей реакции, попиравшей всякое человеческое достоинство неимущих классов и проводившей строго сословное воспитание со всеми вытекавшими отсюда привилегиями для дворянства. Требовалось «пробуждение в народе чувства человеческого достоинства, столько веков потерянного в грязи и соре», нужны были «права и законы, сообразные не с учением церкви, а со здравым смыслом и справедливостью, и строгое, по возможности, их исполнение». Между тем Россия представляла собой «ужасное зрелище страны, где люди, торгуя людьми, не имея на это и того оправдания, каким лукаво пользуются американские плантаторы, утверждая, что негр не человек... где, наконец, нет не только никаких границ гарантий личности, чести и собственности, но нет даже полицейского порядка, а есть только огромные корпорации воров и грабителей!»[1] И в этих условиях невиданного произвола и насилия основная цель воспитания определяется Белинским как воспитание человечности. Человечность, по его мнению, это такое качество, которое необходимо каждому человеку, какой бы нации, звания, состояния он ни был, такое качество, которое должно составлять внутреннюю жизнь человека и без которого он не человек. Касаясь цели первоначального воспитания, Белинский сформулировал ее следующим образом: «Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком»[2]. Человечность, по Белинскому, не только не исключает, но и предполагает народность воспитания. Он хорошо понимал, что каждый народ вносит свою лепту, свой вклад в мировую сокровищницу культуры благодаря национальным особенностям. Хорошо известны ненависть и презрение Белинского к космополитам, к либералам и западникам, пренебрежительно относившимся ко всему русскому, национальному, высмеивание им галломанов и англоманов. По его мнению, у детей надо воспитывать человечность через народные и национальные особенности, ибо «кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству».

Все свои чаяния и надежды как в области воспитания, так и в развитии литературы и искусства Белинский связывал с проблемой народности. Литература и искусство, писал он, воспроизводят действительность, а под словом «действительность» он понимал мир видимый и мир духовный, мир фактов и мир идеи. Назначение искусства не только правдиво ото-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 708.
[2] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений. Т. IV, стр. 84.

бражать действительность, но и активно ее преобразовывать, служить народным интересам. «Отнимать у искусства право служить общественным интересам — значит не возвышить, а унижать его, потому что это значит — лишать его самой живой силы, т. е. мысли, делать его предметом какого-то сибаритского наслаждения, игрушкою праздных ленивцев» [1].

Народность в литературе Белинский понимал как отражение в ней национального характера, мироозерцания народа. Произведения А. С. Пушкина он ценил за их народность. Принцип народности подчеркивался им и потому, что он верил в силы народа. Он писал, например, что создать язык невозможно, ибо его творит народ; филологи только открывают законы языка и приводят их в систему, а писатели только творят на нем сообразно с этими законами. «Жизнь всякого народа проявляется в своих, ей одной свойственных, формах, следовательно, если изображение жизни верно, то народно». Литературу он рассматривал как народное самосознание. Воспитание, по Белинскому, помогает развивать национальное самосознание народа — в этом суть его народности. Знакомство с русской поэзией и искусством способствует воспитанию у детей любви к народному, лучшему познанию жизни. Особое место в воспитании народности Белинский отводил детской литературе.

Назвать народным, указывал он, можно только такое воспитание, которое тесно связано с жизнью и является ее составной частью. В статье «Русская литература в 1845 году» Белинский писал о людях, которые небрежно прогуливаются по дороге жизни, запустив руки в карманы; они не живут, но мечтают о жизни. Это высокие натуры, иронизировал Белинский, презирающие толпу, они ничем не довольны и ничего не делают для того, чтобы изменить жизнь, всю гамму жизни они поют визгливой фистулой. Им непонятно, что сам гений только и велик, если он служит толпе. Они враги всего практического; разлад с действительностью — болезнь этих людей. «В дни кипучей, полной силами юности, когда надо жить, надо спешить жить, они вместо этого, только рассуждают о жизни. Некоторые из них спохватываются, но поздно: именно в то время, когда человек не годится уже ни на что лучшее, как только на то, чтоб рассуждать о жизни, которой он никогда не знал, никогда не изведал» [2]. Появление подобных «романтиков» Белинский объяснял рядом причин. Корни этого явления он видел в общественных условиях. Однако появление этих «дешевых героев» объяснялось влиянием литературы и оторванным от жизни воспитанием.

---

[1] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений. Т. X, стр. 311
[2] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 8.

Таким образом, мы видим, что Белинский тесно связывал образование с жизнью, с потребностями и интересами народа. Этот принцип оказал сильное влияние на дальнейшее развитие передовой педагогической мысли в России. Хорошо известно, что статьи Н. И. Пирогова «Школа и жизнь», «Вопросы жизни», педагогические труды К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др. появились не без влияния идей В. Г. Белинского.

Во всю ширь был поставлен Белинским вопрос об общественном воспитании, о влиянии общества на воспитание.

Уродливые явления крепостничества лишали народ элементарных условий для получения хотя бы минимального объема знаний, а «прививное», т. е. заимствованное из-за рубежа, воспитание крепостников лишало последних жизненно важных знаний, да и не могло не лишать. Каково общество, таково воспитание. Поэтому Белинский считал необходимым бороться за изменение условий жизни и через воспитание и образование. Он писал: «Создает человека природа, но развивает и образует его общество. Никакие обстоятельства жизни не спасут и не защитят человека от влияния общества, нигде не скрыться, никуда не уйти ему от него. Самое усилие развиться самостоятельно, вне влияния общества, сообщает человеку какую-то странность, придает ему что-то уродливое, в чем опять видна печать общества же»[1].

Особое значение Белинский придавал первоначальному обучению. О роли и значении обучения Белинский высказался в ряде своих работ, в частности в рецензиях на «Руководстзо к всеобщей истории» Лоренца («Отечественные записки», № 4, 1842), «Историю Малороссии» и «Руководство к познанию новой истории для средних учебных заведений» Смарагдова («Отечественные записки», № 9, 1844). Особенно много и интересно говорится о значении систематического обучения в рецензии на книгу Лоренца «Руководство к всеобщей истории». Эта книга представляет собой курс лекций по всеобщей истории, прочитанных в Главном педагогическом институте. Высоко оценивая книгу Лоренца, Белинский поставил в своей рецензии ряд важных теоретических и педагогических вопросов, в частности о роли систематического первоначального обучения. Здесь же Белинский высказался против потешной педагогики, против несерьезного обучения с помощью игры и забавы. Только систематические знания, подчеркивал он, могут быть основательными и прочными. По этому поводу он писал: «...Первоначальное ученье так важно для человека, что, можно сказать, решает участь всей его жизни. Хорошо и прочно положенное основание учению есть руководство за истинную и основательную ученость. Душу учения составляет система и наукообразность изложения. Самое дурное уче-

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 548.

ние — это учение посредством игры, забавы, учение простое и естественное. Поэтому... систематически и наукообразно ученый в детстве человек счастливее всякого самоучки, ибо что он знает, — знает прочно, а главное, всегда может учиться сам, и его ученые приобретения всегда будут отличаться обширностию, глубиною, основательностию, если не всегда при этом многосторонностию, — тогда как самоучка всегда и все будет схватывать скоро и живо, но вместе с тем и поверхностно, неосновательно, непрочно, сбивчиво, калейдоскопически. Что же касается до предрассудков, вкрадывающихся в учение, то ум, предоставленный самому себе, едва ли не склоннее к предрассудкам, нежели ум, направляемый авторитетом книги или учителя»[1]. Интересно отметить, что в этой статье Белинский впервые высказал свои заветные мысли о социалистическом преобразовании общества, об истории как науке, об истории как предмете школьного обучения. Здесь же он говорит о роли просвещения, в результате развития которого «свет победит тьму, разум победит предрассудки, свободное сознание сделает людей братьями по духу и — будет новая земля и новое небо...»[2] Резко критиковал он тех, кто не признавал закономерностей исторического процесса, его диалектического характера, не понимал того, что от настоящего состояния человечества можно делать посылки к его будущему. Это обстоятельство Белинский объяснял тем, что в зрелом возрасте человеку трудно отрешиться от привычек, лености и неповоротливости мысли и поэтому он держится за однажды и навсегда полученные впечатления и понятия.

Во главу угла формирования и развития личности Белинский ставил нравственное воспитание. Есть много родов воспитания и развития, заявлял он, и каждое из них важно само по себе, «но всех их выше должно стоять образование нравственное». Образование делает человека ученым, другое — человеком светским, третье — администратором, военным, политическим деятелем. Нравственное же воспитание делает человека просто человеком. Хорошо, конечно, быть ученым, воином или законодателем, но очень плохо не быть при этом «человеком». Нравственное образование, по утверждению Белинского, состоит в том, что каждый человек не только существует, но еще и мыслит, что всякий предмет в отношении к нему существует не только практически, но и теоретически, и человек только тогда вполне владеет предметом, когда охватывает его со всех сторон. Поэтому Белинский считал, что нравственность, изложенная в различных системах и словах, но не связанная с делами, не имеющая корней в «почве сердца», — «такая нравственность стоит безнравст-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 231—232.
[2] Там же, стр. 231.

венности и должна называться китайскою или фарисейскою». Мерилом истинной нравственности должна быть практическая деятельность, а не слова. Необходимость и важность нравственного образования Белинский выводил из проблемы воспитания человечности, а проблема человечности у него связана с проблемой народности, т. е. с жизнью и деятельностью народа, его нуждами и интересами.

Мораль не образует особого морального мира, не связанного с жизнью, и отражает действительную жизнь в особых, специфических формах. Обособление морали в какую-то самодовлеющую силу есть следствие обособления личных связей и отношений людей, следствие разделения труда, деления общества на классы. Общественные отношения всегда исторически конкретны для определенной эпохи, и мораль всегда бывает моралью данного конкретного общества, определенных общественных классов. Белинский, конечно, не дошел до понимания классовой сущности морали в классовом обществе, но он хорошо понимал мораль как особую форму общественного сознания и утверждал, что «общество так же — нечто действительное, а не воображаемое, и потому его сущность составляют не одни костюмы и прическа, но и нравы, обычаи, понятия, отношения и т. д. Человек, живущий в обществе, зависит от него и в образе мыслей и в образе своего действования» [1].

Для того чтобы правильно поставить моральное воспитание, надо знать его сущность, его истоки и развитие. Белинский, конечно, по-разному рассматривал сущность морали в разные периоды своей жизни. В статье «Менцель — критик Гете», написанной в так называемый «примирительный» период и опубликованной в 1840 г., он утверждал, что «основание нравственности лежит в глубине духа — источника всего сущего». В данном случае мораль трактуется им с чисто идеалистических позиций.

Позднее, когда Белинский стал материалистом, он по-другому объяснял роль материальных факторов и потребностей в общественной жизни вообще и в понимании сущности морали в частности. «Историк должен показать, — писал он, — что исходный пункт нравственного совершенства есть прежде всего материальная потребность и что материальная нужда есть великий рычаг нравственной деятельности. Если бы человек не нуждался в пище, в одежде и жилище, в удобствах жизни, — он навсегда остался бы в животном состоянии. Этой истины может пугаться только детское чувство или пошлый идеализм» [2]. Лишь в действии, в служении народу, в

---

[1] В. Г. Белинский. Педагогические сочинения. Спб., изд-во «Школа и жизнь», 1912, стр. 142.

[2] В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений. Т. VIII, стр. 287.

активном участии в жизни, утверждал Белинский, развивается мораль человека.

Он беспощадно бичевал мораль и нравы крепостнической России и буржуазного Запада, иронически замечая при этом, что люди — везде люди, ни один народ не хуже другого, везде есть злоупотребления, пороки, расхождение между словами и делами. Вся разница только в формах и отношениях: «У нас проситель иногда заходит с заднего крыльца к своему судье с секретными доказательствами правоты своего дела; в Англии и Франции кандидаты на разные выборные должности низкими интригами и подкупами располагают избирателей в свою пользу. И тут и там — богатая жатва для наблюдательного живописца общества»[1]. Мораль стяжательства и эгоизма присуща всякому эксплуататорскому обществу независимо от того, в каких формах осуществляется эксплуатация трудящихся. Белинский показал, что мораль умело используется господствующими классами для укрепления своей власти. Он подчеркнул, что в его время слова «нравственность» и «безнравственность» сделались очень гибкими и их легко по произволу прилагают к чему угодно. Он красочно описывал, как господин с головой осла, с туловищем быка, на лице которого выражается такое довольство собою, что сразу убеждаешься в полноте его сундуков, сохранивших в себе безвозмездный труд бедняка и законное наследство сироты, с особым удовольствием говорит о нравственности и с особой строгостью осуждает молодежь за безнравственность, состоящую в неуважении к заслуженным (т. е. разбогатевшим) людям, и за ее вольнодумство. Вольнодумство же молодежи проявляется в том, что она не хочет верить словам, не подтвержденным делами. Гибкость понятий «нравственно» и «безнравственно» проявляется и в том, что всякий действительно нравственный поступок немедленно могут превратить в безнравственный. «К особенной черте характера нашего времени, — писал Белинский, — принадлежит то, что за всякую правду, за всякое благородное движение, за всякий честный поступок, непосредственно и фактически объясняющий значение нравственности и неумышленно обличающий развратных моралистов, вас сейчас же назовут безнравственным»[2]. Благородный вид некоторых людей, старающихся встать выше общества, вызывал у Белинского решительное осуждение. «От того-то, — писал он, — в наше время иной философ, пока на кафедре — Прометей, решительный Прометей; слушаешь и дивишься, как один человек может вместить в себе столько мудрости, столько знания!.. Но придите в дом к этому Прометею: боже мой, какое превращение!

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 611.
[2] Там же, стр. 629—630.

Филистер, мещанин, человек, которого вся поэзия жизни ограничена какою-нибудь кухаркою — женою, трубкою кнастера и кружкою пива... На кафедре — ему, кажется, только и беседовать бы что с богами; а в жизни — это один из почтеннейших членов бюргер-клуба... На кафедре — это герой истины, готовый защищать ее логическими построениями против всей вселенной; а в жизни — это человек, хорошо вытвердивший правило «мое дело — сторона», и живущий в ладу со всякою действительностью, равно счастливый при всяких обстоятельствах. Удивительно ли, что философия в наше время производит только школьные партии, и что жизнь так же не хочет ее знать, как и она не хочет знать жизни?..»[1]

Белинский резко осуждал мораль имущих классов, показывал ее лицемерие, ханжество, расхождение между словом и делом.

Воспитание морали у подрастающего поколения не может дать сколько-нибудь положительных результатов без изменения общественных отношений, утверждал он. Если в 30-е годы он рассматривал моральное развитие и совершенствование как развитие и совершенствование идеи, духа, то в 40-е годы он резко подчеркивал, что общество, основанное на социальной несправедливости, на социальном и имущественном неравенстве, отнюдь не может быть названо идеальным человечеством. Такое общество нельзя изменить самоусовершенствованием, воспитанием и просвещением, а только путем насильственного, революционного изменения.

Белинский решительно и смело выступал против тех, кто намеревался через общественное обличение, проповеди, моральные сентенции улучшить нравы общества, и называл их донкихотами, обскурантами, поборниками тьмы и невежества. России не нужны проповеди, «довольно она слышала их», ей не нужны и молитвы, необходимо пробудить чувство человеческого достоинства, уничтожить крепостное право, отменить телесные наказания.

Крепостнические отношения, породившие крепостническую мораль, отрицательно сказывались на нормах морального поведения молодежи. Проповедовалась честность, а детям оставлялось в наследие «благоприобретенное» на службе имение; проповедовалось безусловное повиновение родителям, в том числе и в выборе подруги жизни, и в то же время доказывалось, что брак по расчету безнравственен; проповедовалось, что лесть, взяточничество, казнокрадство — полная безнравственность, но юноши с ранних лет, почти с молоком матери всосали в себя особое благоговение к доходным должностям, теплым местам и блестящей карьере. В статье «Русская литература в 1843 году» Белинский писал, что из всех

[1] В. Г. Белинский. Педагогические сочинения, стр. 123—124.

дурных привычек, обличающих недостаток прочного образования и излишество добродушного невежества, самая дурная — не называть вещи своими именами, даже «добрые сатирики брали человека, не обращая внимания на его воспитание, на его отношения к обществу, и тормошили на досуге это созданное их воображением чучело». Так называемое общество закрывает глаза на то, как и каким путем приобретается богатство, холодный чистоган и расчет царят во всем, даже во взаимоотношениях между родителями и детьми. «Младенческий слух... оглашен не словами любви, чести, самоотвержения, истины, а словами: *взял, получил, приобрел, надул* и т. п. ...общество не спрашивает вас, каким образом сделались вы богачом, когда ему известно, что ваш батюшка не оставил вам ни копейки, а за супругою вы взяли не бог знает что или вовсе ничего не взяли; общество знает только, что вы богач, и *потому* считает вас очень хорошим — «благонамеренным» человеком...» [1]

Признавая, что изменение морали связано с изменением общественных отношений, Белинский считал, что эти изменения не происходят автоматически и что нужна большая воспитательная работа. Первостепенную роль в воспитании моральных качеств он отводил художественной литературе, ибо литература — живой источник нравственных идей. Воспитание морали у Белинского сводится к изучению нравственных систем, не к нравственным поучениям и сентенциям — положительные моральные качества формируются в практической деятельности, в жизни.

Для правильного понимания сущности воспитания ребенка Белинский считал необходимым различать рассудок и разум. Первая забота воспитателя — обратить основное внимание на развитие у детей разума. Если, говорил Белинский, несносен, пошл и гадок взрослый человек, который все великое в жизни меряет маленькой меркой своего рассудка, и о религии, искусстве, знаниях рассуждает, как о посеве хлеба или выгодной партии, «то еще отвратительнее ребенок-резонер, который *рассуждает,* потому что еще не в силах *мыслить.* Да, не только развивать—надо душить, в самом ее зародыше, эту несчастную способность резонерства в детях; она иссушает в них источник жизни, любви, благодати; она делает их молоденькими старичками, становит на ходули...» Следовательно, надо развивать разум, но развитие его начинать с развития чувств, фантазии, которые являются посредниками между ребенком и окружающим его миром. В раннем возрасте ребенку не требуются выводы, логические доказательства; ему «нужны образы, краски, звуки». Нельзя убивать в детях

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 608—609.

живость, непосредственность и шаловливость. Надо только дать хорошую направленность этим качествам детской натуры.

Детям нужно показать окружающий мир таким, какой он есть на самом деле, и изменения в нем, совершающиеся не по мановению волшебной палочки, а через деятельность и труд человека. Ребенок по своей природе существо «веселое, доброе, живое, резвое, жадное до впечатлений, страстное к рассказам, *не чувствительное, а чувствующее*... в нем играет юная благодатная жизнь... Пусть дитя шалит и проказит, лишь бы его шалости и проказы не были вредны и не носили на себе отпечатка физического и нравственного цинизма; пусть оно будет безрассудно, опрометчиво, лишь бы оно не было глупо и тупо; мертвенность же и безжизненность хуже всего. Но ребенок рассуждающий, ребенок благоразумный, ребенок резонер, ребенок, который всегда осторожен, никогда не сделает шалости, ко всем ласков, вежлив, предупредителен, и все это по расчету, то горе вам, если вы сделали его таким!..»[1] Взрослые, в том числе и родители, не должны стремиться к тому, чтобы дети на все смотрели их глазами. Это убивает их самостоятельность, инициативу, волю и другие положительные качества, и в результате появляются скрытность, лукавство, ложь, лицемерие. Разумная любовь должна стать основой взаимных отношений между родителями и детьми, основой взаимного доверия. Холодность, важность, подчеркнутое благоразумие «обливают умерщвляющим холодом ребенка». Разумная любовь и ласка родителей обеспечивают приучение детей к выполнению долга — к постоянному систематическому труду.

Само собой разумеется, что при правильных взаимоотношениях воспитателей, родителей и детей исключаются унизительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях, по выражению Белинского, «благородную свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства». Человек отличается от другого не только лицом, но и темпераментом, характером, способностями, наклонностями. Ни один человек не может вместить в себе все человеческое, а только какую-то мизерную частицу, никогда один человек не повторяет другого. Вот почему важно при воспитании учитывать особенности каждого ребенка. «Будь все люди совершенно одинаковы в своих нравственных средствах и их направлении, каждый человек перестал бы чувствовать нужду в другом и не было бы между людьми уз братства»[2].

---

[1] В. Г Белинский. Избранные педагогические сочинения, стр. 25—26.
[2] Там же, стр. 120.

В. Г. Белинский горячо доказывал, что люди бездарные, ни к чему не способные, тугоумные такое же исключение из общего правила, как уроды, и их так же мало, как и уродов. Причины этого явления меньше всего кроются в природе человека, а объясняются дурным воспитанием, а также тем, что «редко случается видеть человека на своей дороге и на своем месте... Но если бы возможно было равное для всех нормальное воспитание, — число обиженных природою так ограничилось бы, что действительно обиженные ею прямо поступали бы в кунсткамеру, в банки со спиртом» [1].

Правильно поставленное воспитание не может не учитывать возрастные особенности. В юношеском возрасте проявляются стремления ко всему высокому, прекрасному. Поэтому Белинский восклицал: «Благо тому, кто сохранит юность до старости, но юность благородных порывов и деяний!»

Все средства по воспитанию детей должны быть направлены прежде всего на развитие чувств, этого, по выражению Белинского, дара природы. Чувство есть непосредственное восприятие вещей и явлений. Без чувства нет разума. В отличие от животного человек не может оставаться на стадии чувственного познания; он должен «ощущения переводить на понятия и выговаривать их». Чувство, по Белинскому, есть бессознательный разум, а разум есть сознательное чувство. «Очевидно, что разум и чувство — две силы, равно нуждающиеся друг в друге и ничтожные одна без другой». Воспитатель не может проходить мимо этих особенностей развития детского мышления и должен широко использовать наглядность в воспитании и обучении. С большой вдумчивостью и педагогической наблюдательностью Белинский раскрыл сущность наглядности и ее роль в развитии и воспитании детей. В этом вопросе он выступал как убежденный материалист и тонкий психолог.

Наглядность, по его мнению, необходимый и могущественный помощник при учении и воспитании. Она помогает создавать представления и понятия об изучаемых предметах: «Это материальное и чувственное вспомогательное средство для спасения бедных детей от убийственного, подавляющего способности, сухого и мертвого отвлечения, столь любимого идеалистами... великая важность наглядности основана на самой природе человека, у которого самые отвлеченные умственные представления все-таки суть не что иное, как результат деятельности мозговых органов, которым присущи известные способности и качества. Давно уже сами философы согласились, что «ничего не может быть в уме, что прежде не было в чувствах». Гегель, признавая справедливость этого положения, прибавил: «кроме самого разума». Но эта

---

[1] В Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, стр. 45.

прибавка едва ли не подозрительна как порождение трансцендентального идеализма» [1].

Возражая Гегелю, Белинский доказывал, что у человека есть ум, что он не прямо дошел до сознания, а заметил это из собственных действий, в которых отразился его ум, развивавшийся в процессе деятельности, осознанной только через чувства.

Воспитание и обучение должно идти от действительности, основываться на действительности и во всем быть действительностью: «Действительность в фактах, в знании, в убеждениях чувства, в заключениях ума,— во всем и везде действительность есть первое и последнее слово нашего века» [2]. Под действительностью же, повторим, он понимал мир видимый и духовный, мир фактов и идей; он призывал отличать разумную действительность, которая одна действительна, от неразумной действительности, которая призрачна и преходяща. Действительна только сама жизнь. Воспитание, и прежде всего моральное, должно исходить из жизни, правильно ее понимать и преобразовывать.

Задача состоит в том, чтобы готовить молодежь к жизни. Он писал: «Есть два рода людей: одни прозябают, другие живут. Для первых жизнь есть сон, и, если этот сон видится им на мягкой и теплой постели, они удовлетворены вполне. Для других же людей собственно жизнь есть подвиг...» Воспитывать детей надо для жизненного подвига, а не для прозябания — в этом суть нравственного воспитания.

Выдвинув на первый план задачи нравственного воспитания, Белинский считал, что оно без широкого развития просвещения и образования не даст положительного результата. Надо построить все образование таким образом, чтобы оно служило моральному развитию. Образование и просвещение, подчиненные задачам морального воспитания, становятся более целеустремленными и жизненными.

Как революционер-демократ и просветитель, он высоко ценил образование, и прежде всего образование общественное, хотя придавал серьезное значение и домашнему; всячески приветствовал он проявление общественной инициативы, направленной на развитие образования. Внутренняя связь в обществе осуществляется не денежными интересами, не торговлей и акциями, не танцами и балами — «внутренне связывают людей общие нравственные интересы, сходство в понятиях, равенство в образовании и при этом взаимное уважение к своему человеческому достоинству» [3].

---

[1] В. Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, стр. 193.

[2] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 345.

[3] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 39.

В статье «Мысли и заметки о русской литературе», опубликованной в 1846 г., Белинский высказал много ценных мыслей о взаимозависимости и взаимосвязи отдельных наук с философией и искусством, о материальном и идеальном в общественном развитии, о роли и значении общественного просвещения.

В этой же статье он отмечал, что общественное воспитание и образование потекло у нас вначале ручейком мелким и едва заметным, «но зато из высшего и благороднейшего источника — из самой науки и литературы. Наука у нас и теперь только укореняется, но еще не укоренилась, тогда как образование только еще не разрослось, но уже укоренилось. Лист его мелок и редок, ствол не высок и не толст, но корень так глубок, что его не вырвать никакой буре, никакому потоку, никакой силе: вырубите этот лесок в одном месте, — корень даст отпрыски в другом, и вы скорее устанете вырубать, нежели устанет он давать новые отпрыски и разрастаться»[1].

Белинский образно представил, что никакие силы реакции не уничтожат крепкие молодые побеги общественного образования, ибо оно осуществляется не только школой. Развитие общественного образования говорит об успехах русской литературы. Белинский подчеркивал, что развитие науки и литературы способствует развитию общественного образования. В свою очередь наука и литература не могут развиваться без хорошо и широко поставленного общественного образования. Развитие науки и литературы влияет на характер и содержание общественного образования.

Развитие образования в простом народе основано на глубокой потребности, какую чувствует народ в грамотности, и на сильном стремлении его к знанию. «Автор увидел бы,— писал Белинский в статье «Выбранные места из переписки Н. Гоголя с друзьями»,— как часто бородатые русские мужики ничего не жалеют для обучения детей своих грамоте и достигают иногда этой цели при всевозможной бедности в средствах... Да, эта любовь к свету, выразившаяся в пословице: «ученье—свет, неученье—тьма», составляет одно из лучших и благороднейших свойств русского народа».

Из сказанного видно, насколько высоко ценил Белинский образование, рассматривая его как широкую дорогу общественного прогресса, мощный фактор морального воспитания, условие и предпосылку развития науки и литературы, в конечном счете — одно из средств перестройки общества.

Прежде чем говорить о том, что и как надо изучать в учреждениях общественного образования, В. Г. Белинский выдвигал ряд важных принципов. Эти принципы меньше всего дидактические или методические, они главным образом ме-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 35.

тодологические. Первый принцип выражает задачи общественного образования — приобщение новых поколений к «человечности», передачу им достижений предшествующих поколений. Приобщая молодежь к тому, что уже достигнуто, общественное образование должно подготовить ее к созданию новых общественных отношений (к созданию разумной действительности). Из этого принципа вытекает второй принцип, устанавливающий соотношение нового и старого в развитии общественного образования. В статье шестой о сочинениях А. С. Пушкина В. Г. Белинский остроумно писал о необходимости сочетания старого и нового. Выдвинутые им положения, безусловно, относятся и к вопросам образования.

Третий принцип отражает стремление Белинского дать глубокое разностороннее образование молодежи и состоит в том, что предметы, изученные детьми, должны быть те же, что и для взрослых, но излагать их надо сообразно с детским понятием, просто и ясно. Бывает и так, отмечал Белинский, некоторые путаники вместо того, чтобы сказать: Петербург построен на ровном месте, скажут: ровная гладь подкатилась под огромные дома града Петрова.

Надо изучать историю, язык родной и иностранный, литературу и искусство, особенно естественные науки. Первый воспитатель детей — природа и ее благодатные впечатления. Самый близкий для детей предмет — природа, они с ней сталкиваются на каждом шагу. «Надо провести детей по всем трем царствам природы, пройти с ними по всему земному шару, с его многолюдным населением и обширными пустынями, с его сушей и океанами, показать им ... мир в картине человеческих племен и обществ, с их нравами и обычаями, с их понятиями и верованиями... Надо одушевить для них весь мир и всю природу, заставить говорить языком любви и жизни и немой камень, и полевую былинку, и журчащий ручей, и тихо веющий ветер, и порхающую по цветам бабочку... Надо дать детям почувствовать, что все это бесконечное разнообразие имеет единую душу, живет одной жизнью, и что жизнь природы является не только под тропиками, но и у полюсов, не только на земле, но и в недрах ее»[1]. Учебный материал должен излагаться не только научно (с учетом возраста учащихся), но и с симпатией ко всему великому, возвышающему душу.

Содержание общественного образования должно быть народным, патриотическим, но без ложного восхищения своим только потому, что оно свое. В статье «Педант» Белинский остроумно высмеивал квасных патриотов. Учитель словесности Теодор Ипполитович Картофелин, писал он, страшно самолюбив. «Самолюбие... его раздулось как прыщ: страшно

---

[1] В. Г. Белинский. Избранные педагогические сочинения, стр. 60.

и гадко прикоснуться к нему... Начиная восхищаться родиною, он делает вопросы, вроде следующих: что, если бы наша Волга, забрав с собою Оку и Каму, да соединившись с Леною, Енисеем, Обью и Днепром, влезла на Альпы, да оттуда — у-у-у-у-у! На все концы Европы; куда бы девались все эти французишки, немчура?.. Не правда ли, подобные вопросы приличны только или педанту, или крестьянскому мальчику, который говорит: «а что, тятя, коли б наш чалый мерин-то сделался бурою коровою — ведь мама молочка еще бы дала мне?»[1]

Четвертый принцип — это принцип историзма в образовании. Исторический подход, по мнению Белинского, есть основа всякого знания. Без него нельзя понимать как следует ни одного гуманитарного предмета, «само естествоведение будет без него мертвым сбором фактов, а не живым знанием. Недаром называется оно иначе — «естественной историей»[2]. Исторический подход к преподаванию диктуется и условиями развития человека, потому что он сын времени, воспитанник истории, его чувства и мышление изменяются в связи с историческим развитием человечества и его отечества.

Пятый принцип состоит в том, что общественное образование должны получать одинаково мальчики и девочки, юноши и девушки. Если этот принцип звучал остро социально-политически и морально-этически во времена Белинского, то в наше время он не потерял своего значения для многих стран буржуазного мира.

В вопросе об оценке роли и места женщины в обществе взгляды Белинского претерпели решительную эволюцию. В так называемый «примирительный» период он писал о женщине в лучшем случае как гуманист, отдавая должное ее уму и нравственным качествам; отмечал влияние женщины-матери на детей, а через них на общество, подчеркивал, что женщина должна влиять на мужчину, пробуждая в нем человеческие качества.

По мере отхода Белинского от идеалистических взглядов и перехода на позиции материалистические менялся и взгляд на роль женщины в обществе и на ее воспитание. В статьях «Сочинения Александра Пушкина», по крайней мере в первых семи из них, Белинский прослеживал положение женщины в обществе, начиная с античного мира и кончая современностью. Он решительно заявлял: женщина занимала и занимает унизительное место в обществе не в силу своей природы, не в силу своих интеллектуальных и моральных качеств, а в силу уродливых общественных условий. Обращаясь к со-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 221—222.

[2] Там же, стр. 230.

временному обществу, он гневно писал: «Ваш взгляд на женщину чисто утилитарный, почти коммерческий: она для вас — капитал с процентами, деревня, дом с доходом; если не это, так кухарка, прачка, ключница, много, много, если одалиска...»[1]

В этих статьях Белинский страстно отстаивал право женщины на равное положение в обществе. Женщина, писал он, которая умеет только любить мужа и семью и больше ни о чем не думает, ничем не интересуется, ни к чему не стремится, «смешна, жалка и недостойна любви мужчины, как смешон, жалок и недостоин любви женщины мужчина, который только на то и способен, чтоб влюбиться да любить жену и своих детей»; «...мир общего должен быть столько же открыт женщине, как и мужчине, на том основании, что и *она,* как и *он,* прежде всего — человек...»[2]

Еще в 1836 г. в статье «О критике и литературных мнениях «Московского наблюдателя», опубликованной в № 5 журнала «Телескоп», Белинский выступил против Шевырева, доказывавшего, что женщины в России лучше и образованнее мужчин, потому что образование женское не так сложно, как мужское, или потому что женщины имеют больше досуга предаваться свободным занятиям ума, чем мужчины, занятые службой. Он назвал это утверждение аркадской верой в совершенство мира сего, нелепостью, апологизмом.

Как видно, принцип равного права на образование мужчин и женщин Белинский рассматривал не узкопедагогически, а в широком плане социально-политических и экономических преобразований общества. Этот принцип получил свое дальнейшее развитие и обогащение у революционных демократов — Чернышевского (особенно в романе «Что делать?»), Добролюбова, Писарева.

Одной из важнейших задач общественного воспитания Белинский считал формирование у молодежи мировоззрения, правильного понимания действительности, умения отличать настоящую действительность от действительности ложной, призрачной. Такому образованию должна быть чужда мистика.

Общественное образование, писал Белинский, должно быть научным, а научное образование исключает религию из своего состава. Научное образование высоконравственное, оно — основа воспитания морали; религия же оправдывает любые аморальные явления, способствует воспитанию натур лживых, трусливых и лицемерных.

Для того чтобы научное общественное образование выполняло свою роль в обществе, оно должно включать в свой со-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 541.
[2] Там же, стр. 232.

став труд как необходимый и важнейший элемент. Следовательно, принцип трудового воспитания у Белинского занимает существенное место. Труд, заявлял он, есть долг человека. Дети с малолетства должны приучаться к выполнению этого жизненно важного долга. Труд должен быть систематическим, ежедневным, приуроченным к строго определенному времени. Это очень «важная сторона в воспитании: от упущения ее много губится в человеке!»

Все основные принципы образования у Белинского политически остры, социально значимы и педагогически целесообразны. Молодежь должна быть вооружена систематическими знаниями, основанными на достоверных фактах. Без знания фактов невозможно и их понимание. Когда нет фактов как предметов знания, тогда нечего и понимать. В свою очередь фактические знания без правильных обобщений будут, по выражению Белинского, таким же призраком, как обобщения без достоверных фактов.

Воспитательная, нравственная сила общественного образования в его научности, систематичности и жизненной практичности, но не в утилитарности. Эти положения Белинского актуальны и для наших дней. Им высказано много методически ценных замечаний о воспитательном и образовательном значении ряда учебных предметов, особенно истории, литературы, языков — родного и иностранных.

По мнению Белинского, возраст от 12 до 14 лет есть самое удобное время для приготовительного занятия историей, для изучения в систематической связи и последовательности фактов, событий, чисел, мест и т. п. Но изучение истории никогда не может ограничиваться фактической стороной, так как исторические факты и события объективно связаны друг с другом. Самое главное воспитательное значение изучения истории состоит в том, что ученик, сам того не замечая, входит в метод истории как науки, «которая более, нежели что-либо другое, должна сделать из него человека как в отношении современной образованности, так и в отношении гуманности».

В средних школах, говорил Белинский, необходимо дать не только фундамент исторических знаний, но и дом на фундаменте приготовительной истории. «Здесь ученик уже мыслит на основании фактов, сначала приобретенных им бессознательно, ученическою рутиною, и расширяет круг своих фактических познаний на том же основании. Если он и не будет слушать университетского курса — он все-таки сделал великое приобретение: сам собою может он учиться истории как науке или по крайней мере будет в состоянии и читать с пользою большие исторические сочинения не как «повествование о замечательных происшествиях в мире», но как живую картину пути и хода, которыми человечество почти от живот-

ной бессознательности дошло до современного состояния...»[1] Мы, конечно, по-иному понимаем историю как науку, чем Белинский. Но его оценка воспитательного и образовательного значения преподавания истории, особенно выработка у учащихся метода исторической науки, весьма актуальна в настоящее время.

Известно, что художественная литература была стихией Белинского, он ее направлял своими критическими статьями, он ее любил и жил ею. Для развития русской художественной литературы он сделал гораздо больше, чем многие писатели. Воспитательному и образовательному влиянию художественной литературы на молодежь он придавал исключительное значение. Художественная литература — живой источник нравственных идей. Об этом говорит данное им определение художественной литературы: «Под *литературою,* в точном и определенном значении этого слова, должно разуметь *сознание народа, исторически* выразившееся в словесных произведениях его ума и фантазии,— а так как сознание есть высшее проявление жизни народа, то литература необходимо должна быть его общим достоянием, чем-то таким, что до всех равно касается, всех равно интересует, всем равно доступно»[2].

Изучать литературу необходимо в тесной связи с историей народа. Белинский рекомендовал читать детям басни Крылова, в которых запечатлены пленительные поэтические образы; «Юрия Милославского» Загоскина, в котором много душевной теплоты и патриотического чувства, который так прост, так наивен, так доступен детскому воображению и чувству; народные сказки, отрывки из поэм, стихотворения Пушкина. «Не заботьтесь о том, что дети мало тут поймут, но именно и старайтесь, чтобы они как можно менее понимали, но больше чувствовали. Пусть ухо их приучается к гармонии русского слова, сердца преисполняются чувством изящного; пусть и поэзия действует на них, как музыка — прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет время, свой черед». Много внимания он уделял значению художественной литературы в эстетическом воспитании молодежи. Само собой разумеется, что эстетическое воспитание молодежи осуществляется не только через художественную литературу, но и через другие виды искусства, через природу и жизнь. Все образование, общественное и домашнее, по мысли Белинского, должно осуществлять и эстетическое воспитание, во-первых, потому что эстетическое воспитание вводит молодое поколение в мир прекрасного, а во-вторых, помогает быстрее понять и объяснить окружающую жизнь.

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 233.
[2] Там же, стр. 90.

Искусство, утверждал он, никогда не развивается изолированно от других форм сознания: оно всегда связано с жизнью, с другими сферами сознания. Его назначение — воспроизводить действительность в специфических для нее формах.

Условия общественной жизни есть питательная среда для любого искусства. Даже бичевание темных сторон жизни общества придает искусству мощь и силу. Но всякое фальшивое отражение принижает искусство, наносит вред жизни. Вне жизни нет искусства. Не может быть подлинного искусства, если оно развивается само для себя. Вместо искусства получается самодовольное сибаритство. «Что такое чистое искусство — этого хорошо не знают сами поборники его, и оттого оно является у них каким-то идеалом, а не существует фактически. Оно, в сущности, есть дурная крайность другой дурной крайности, то есть искусства дидактического, поучительного, холодного, сухого, мертвого, которого произведения не иное что, как риторические упражнения на заданные темы» [1].

Белинский резко выступал против так называемого чистого искусства, сторонники которого утверждали, что искусство перестало бы быть искусством, если бы оно отражало современность, жизнь. «Действительно,— писал Белинский,— если под «современными интересами» разуметь моды, биржевой курс, сплетни и мелочи света, то искусство играло бы слишком жалкую роль, если б унизилось до симпатии к таким «современным интересам» [2].

Интересно звучат высказывания Белинского и о свободе творчества. Для человека, живущего в обществе, свобода творчества состоит в том, чтобы отражать действительность, служить обществу, народу. Если общественные отношения построены на эксплуатации человека человеком, на подавлении и принижении личности человека, обязанности художника силой слова бороться с ними. «Свобода творчества легко согласуется с служением современности: для этого не нужно принуждать себя писать на темы, насиловать фантазию; для этого нужно только быть гражданином, сыном своего общества и своей эпохи, усвоить себе его интересы, слить свои стремления с его стремлениями; для этого нужна симпатия, любовь, здоровое практическое чувство истины, которое не отделяет убеждения от дела, сочинения от жизни. Что вошло, глубоко запало в душу, то само собою проявится во вне» [3]. Настоящее подлинное искусство должно постепенно становиться доступным и понятным для подрастающих поко-

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 789.
[2] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. II, стр. 226.
[3] Там же, стр. 363.

лений, помогать им познавать мир, обогащать их духовно, делать их восприимчивыми ко всему положительному и нетерпимыми к уродливым явлениям. Детей надо постепенно готовить к пониманию искусства.

Белинский справедливо считал, что один вид искусства, а именно музыка должна быть исключена из числа недоступных детям искусств. Гармония звуков возбуждает в душе могучие порывы и благородные стремления. «Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них». Гармония поэзии и гармония музыки, говорил он, вот виды искусства, которые особенно важны для детей на первой стадии эстетического развития, так как они развивают чувства, что важно для воспитания и понимания окружающего, для понимания прекрасного.

Могучим средством эстетического воспитания является природа. «Природа полна не одних органических сил — она полна и *поэзии,* которая наиболее свидетельствует о ее *жизни*: в ее вечном движении, в колыхании ее лесов, в трепете серебристого листа, на котором любовно играет луч солнца, в ропоте ручья, в веянии ветра, волнующего золотистую жатву, разлит для человека таинственный блеск и слышатся ему живые голоса, то грустные и одинокие, как звуки эоловой арфы, то веселые и радостные, как песнь взвивающегося под небеса жаворонка...» [1]

Общественное образование включает и эстетическое воспитание, а вместе они служат моральному воспитанию — воспитанию человечности. Наука и искусство имеют одно назначение — отражать и объяснять жизнь, разница только в способе выражения содержания реальной действительности. «Философ говорит силлогизмами, поэт — образами и картинами, а говорят оба они одно и то же. Политико-эконом, вооружась статистическими числами, *доказывает,* действуя на ум своих читателей или слушателей, что положение такого-то класса в обществе много улучшилось или много ухудшилось вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт, вооружась живым и ярким изображением действительности, *показывает* в верной картине, действуя на фантазию своих читателей, что положение такого-то класса в обществе действительно много улучшилось или ухудшилось от таких-то и таких-то причин. Один *доказывает*, другой *показывает* и оба *убеждают,* только один логическими доводами, другой — картинами. Но первого слушают и понимают немногие, другого все. Высочайший и священнейший интерес общества есть его собственное благосостояние, равно простертое на каждого из его членов. Путь к этому благосостоянию — сознание, а сознанию

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 387.

искусство может способствовать не меньше науки. Тут и наука и искусство равно необходимы, и ни наука не может заменить искусства, ни искусство науки»[1].

В. Г. Белинский оставил нам богатейшее педагогическое наследие. Его влияние на развитие отечественной педагогической мысли было исключительно. И сейчас, когда мы перестраиваем школу на основе соединения обучения с производительным трудом, поднимаем всю учебно-воспитательную работу на новую, более высокую ступень, мы используем все полезное из прогрессивного наследия прошлого, в том числе и наследие гениального Белинского, для строительства коммунизма.

---

[1] В. Г. Белинский. Собрание сочинений, в 3-х т. Т. III, стр. 798.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. И. ГЕРЦЕНА

Революционер-демократ, крупный мыслитель-материалист, блестящий писатель и публицист, ученый и просветитель, политический деятель, А. И. Герцен (1812—1870) внес крупный вклад в развитие теории педагогики. Вопросы воспитания и образования, просвещения народа являлись составной, органической частью теоретической и организационно-практической деятельности, средством борьбы за перестройку общественных отношений, совершенствования человека и человеческих отношений.

Революционная, научная и литературно-публицистическая деятельность Герцена оказала большое влияние на развитие общественной мысли в России. Огромная эрудиция, вера в народ и любовь к нему, страстность в борьбе с врагами, исключительная энергия позволили Герцену после возвращения из ссылки в Москву в 1842 г. занять руководящее положение среди передовой интеллигенции. В журналах появились его работы: «Дилетантизм в науке», «Письма об изучении природы», повести «Доктор Крупов», «Сорока-воровка», роман «Кто виноват?», сыгравшие большую прогрессивную роль в условиях господства крепостнических отношений и жестокого николаевского режима.

Л. Н. Толстой в 1888 г. в письме к художнику Н. Ге писал: «Наша жизнь русская за последние двадцать лет была бы не та, если бы этот писатель (имеется в виду Герцен. — *Н. Г.*) не был скрыт от молодого поколения. Из организма русского общества вынут насильственно очень важный орган». Несмотря на то, что деятельность Герцена замалчивалась, а его труды находились под запретом, Толстой с полным основанием утверждал, что «Герцену наше поколение многим обязано, мы ведь воспитывались на нем».

Революционно-демократические идеи Герцена оказали влияние на последующие поколения русских революционеров, на развитие литературы, искусства, просвещения.

Восстанавливая историческую правду, В. И. Ленин в статье «Памяти Герцена» подчеркивал, что Герцен сыграл великую роль в подготовке русской революции.

Отечественная война 1812 г. и ее последствия всколыхнули русское общество. Именно в это время начали создаваться тайные политические революционные организации. Декабрьские события 1825 г. показали, как далеко зашло недовольство крепостнической политикой самодержавия и вместе с тем как далеки были дворянские революционеры от народа.

В это время Герцену шел четырнадцатый год. Передовая литература, которую ему преподавал замечательный учитель русской словесности И. Е. Протопопов, влияние учителя француза Буше, знакомившего его с событиями французской революции и оправдывавшего казнь Людовика XVI, а также первые личные наблюдения за жизнью дворянства и крепостническими порядками оказали на талантливого подростка положительное влияние. Подавление восстания декабристов, казнь Пестеля, Рылеева и их товарищей, ссылка в Сибирь сотен людей, прямо или косвенно связанных с декабристами, по словам Герцена, окончательно разбудили ребяческий сон его души.

Мировоззрение Герцена складывалось под влиянием французских материалистов, Гегеля и Фейербаха. Еще будучи студентом Московского университета, он создал политический кружок. Арест и ссылка Герцена способствовали формированию его революционно-демократических взглядов. В 1847 г. Герцен уехал за границу и до конца своих дней был политическим эмигрантом.

Герцен проявил себя величайшим мыслителем, последовательным материалистом-диалектиком, придававшим исключительное значение связи теории с практикой, с жизнью. По утверждению В. И. Ленина, он «вплотную подошел к диалектическому материализму и остановился перед — историческим материализмом»[1].

Особенно обстоятельно изложены материалистические взгляды Герцена в «Письмах об изучении природы» — своеобразной истории философии. Это — один из первых глубоких подходов Герцена к философскому осмыслению природы. В «Письмах» он со всей решительностью подчеркнул, что философия без естествознания так же невозможна, как и естествоведение без философии. В этом философском труде дается глубокая критика идеализма и вульгарного материализма, устанавливается правильное соотношение анализа и синтеза, индукции и дедукции, абстрактного и конкретного, подчеркивается единство теории и практики, провозглашается познаваемость мира, признается объективность законов природы.

«Идеализм, — писал Герцен, — не что иное, как *схоласти-*

---

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 18, стр. 10.

ка протестантского мира; он никогда не уступал в односторонности эмпирии; он никогда не хотел понять ее и, когда понял поневоле, с важностью протянул ей руку, прощал ее, диктовал условия мира — в то время как эмпирия вовсе не думала у него просить помилования»[1].

Для Герцена характерен исторический подход к развитию природы и человека. Он с полным основанием утверждал, что ни человечество, ни природу нельзя понять вне их исторического развития. Только подходя исторически, возможно правильно понять мир неорганический и органический, роль человека в природе, место мышления в жизни человеческого общества и его происхождение. История мышления, утверждал Герцен, продолжает историю природы, и оно также исторически развивается, как и природа. «Различие этих историй состоит в том, — писал он, — что природа ничего не помнит, что для нее былого нет, а человек носит в себе все былое свое; оттого человек представляет не только себя как частного, но и как родового»[2].

Жизнь, по Герцену, — непрерывное движение, деятельная борьба. И чем острее эта борьба, тем выше развитие жизни. Он писал: «...с одной стороны, жизнь есть не что иное, как движение беспрерывное, неостанавливающееся, деятельная борьба и, если хотите, деятельное примирение бытия с небытием, и чем упорнее, злее эта борьба, тем ближе они друг к другу, тем выше жизнь, развиваемая ими; борьба эта вечно у конца и вечно у начала, — беспрерывное взаимодействие, из которого они выйти не могут. Это — беличье колесо жизни. Животный организм представляет постоянную борьбу со смертию, которая всякий раз восторжествует; но торжество это опять в пользу определенного бытия, а не небытия»[3].

По справедливому утверждению Герцена, настоящая наука черпается из жизни и тотчас погружается в нее. Во многих своих работах он подчеркивал необходимость тесной связи науки с жизнью, с практикой. В статье «Буддизм в науке» он глубоко и остроумно высмеивал тех ученых, которые отгораживаются с помощью науки и книг от жизни. Многие люди, указывал он, смотрят на науку с недоверием потому, что ученые занимаются мелочами, пустыми диспутами, вопросами, оторванными от жизни, от человеческих интересов. Люди хотят видеть в науке общечеловеческое достояние, а видят то, что к ней нет приступа, что она говорит странным и труднопонятным языком. Поэтому люди отворачиваются от науки, а ученые — от людей. И Герцен справедливо видел причину такого положения в тех общественных отношениях, ко-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. М., Изд-во АН СССР. Издается с 1954 г., т. III, стр. 99.

[2] Там же, стр. 128—129.

[3] Там же, стр. 156.

торые превращают ученых в своеобразную замкнутую касту, а науку в нечто стоящее над человеческим обществом. Разделение труда на умственный и физический привело к тому, что умственный труд стал монополией имущих или же особой группы специалистов, оплачиваемых и контролируемых имущими. Тяжелый же физический труд превратился в удел неимущих, доводя их до отупления и одичалости.

Герцен правильно считал, что «современная наука начинает входить в ту пору зрелости, в которой обнаружение, отдание себя всем становится потребностью. Ей скучно и тесно в аудиториях и конференц-залах; она рвется на волю, она хочет иметь действительный голос в действительных областях жизни. Несмотря на такое направление, наука остается при одном желании и не может войти живым элементом в стремительный поток практических сфер, пока она в руках касты ученых; одни люди жизни могут внедрить ее в жизнь»[1]. Герцен с полным основанием считал, что науки общественные могут и должны быть такими же точными, как и науки естественные, хотя и не понимал истинных законов общественного развития.

В статье «О публичных чтениях господина Грановского» он подчеркивал, что сближение науки с жизнью, университета с обществом имеет важное значение и для науки, и для жизни, и для развития университетского образования. Наука должна быть тесно связана с действительностью, войти в жизнь, жить интересами действительности, отражать ее устремления. Герцен ценил в лекциях Грановского принципиальность и научную объективность. Он показал, как иногда историки прошлого превращают историю в фактор политической борьбы. «История очень легко делается орудием партии. События былые немы и темны, — писал Герцен, — люди настоящего освещают их как хотят; прошедшее, чтоб получить гласность, переходит через гортань настоящего поколения, а оно часто хочет быть не просто органом чужой речи, а суфлером; оно заставляет прошедшее лжесвидетельствовать в пользу своих интересов. Такое вызывание прошедшего из могилы унизительно, но есть возможность извинить эти чернокнижные попытки при известных обстоятельствах: феодализм, папская власть, аристократия, среднее состояние и проч. не просто предметы изучения и науки для Запада, а знамена партий, вопросы на жизнь и смерть»[2]. Это означает, что острая борьба между отдельными политическими реакционными партиями, которые отражают интересы церкви, феодальные пережитки, интересы буржуазии, приводят к сознательной фальсификации истории.

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. III, стр. 44.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 126.

Социально-политические взгляды Герцена, несмотря на отдельные колебания в сторону либерализма, были революционно-демократическими, социалистическими. В. И. Ленин подчеркивает, что Герцен был революционером, социалистом, а не либералом. Еще до эмиграции он вел ожесточенную борьбу со славянофилами, видя в них поборников старого, отсталого. Его взоры устремлялись на Запад. В политической жизни Западной Европы он видел много положительного, в частности отсутствие крепостного права. Славянофилы, наоборот, оправдывали самобытный путь развития России, призывали возвратиться к общественным отношениям допетровских времен. Герцен в своих дневниках за 1843 год, в июле записал: «С славянофилами столь же мало можно говорить, и они так же нелепы и вредны, как пиетисты. Решительно нет места речи и слову. Религиозные люди, например, часто прибегают к уловке: «Да, по разуму-то так, да разум-то спотыкается». Так и славянофилы: — «Да, все это по-европейски так, а по-нашему нет». Вредны они до чрезвычайности» [1].

По образному выражению Герцена, «западники» видели в учении славянофилов новый елей, помазывающий царя, новую цепь, налагаемую на мысль, новое подчинение совести раболепной византийской церкви. Борясь со славянофилами, Герцен, однако, не следовал слепо за «западниками». Его прежде всего привлекали социалистические учения, имевшие распространение на Западе. Он был знаком с трудами социалистов-утопистов и видел их несовершенство. Все его симпатии были на стороне социализма и коммунизма. Социализм Герцена был также утопический и вместе с тем боевой, революционный. Революция и социализм, по его глубокому убеждению, неотделимы. Революцию Герцен рассматривал как условие политического переворота и общественных преобразований, как обязательную форму борьбы против существующего строя.

По утверждению Герцена, без социализма нет революции и современная революционная мысль — это социализм. Без социализма может быть только реакция — монархическая, консервативная, католическая или республиканская.

Задачи, разрешаемые с помощью социализма, он рассматривал в весьма широком плане, как полную перестройку экономических, политических, идеологических и семейных отношений. В «Письмах из Франции и Италии» он писал: «Обыкновенно думают, что социализм имеет исключительною целью разрешение вопроса о капитале, ренте и зарплате, т. е. об уничтожении людоедства в его образованных формах. Это не совсем так. Экономические вопросы чрезвычайно важны, но они составляют одну сторону целостного воззрения, стремя-

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 221.

щегося, наравне с уничтожением злоупотреблений собственности, уничтожить на тех же основаниях и все монархическое, религиозное — в суде, в правительстве, во всем общественном устройстве и, всего более, в семье, в частной жизни, около очага, в поведении, в нравственности»[1].

Принимая безоговорочно социализм в тех несовершенных и незрелых формах, в которых он сложился в первой половине XIX в., Герцен, особенно после поражения революции 1848 г., вспоминал, что в своих спорах со славянофилами, защищая Запад и его социально-политические учреждения, он знал Запад книжно, теоретически. 1848 год отрезвил Герцена. Для него стала ясна реакционная роль буржуазии.

Со свойственными ему глубиной и блеском он раскрыл суть капитализма и капиталистических отношений. «Буржуазия, — утверждал Герцен, — не поступится ни одной из своих монополий и привилегий. У нее одна религия — собственность со всеми ее римско-феодальными последствиями. Тут фанатизм и корысть вместе, тут ограниченность и эгоизм, тут алчность и семейная любовь вместе»[2].

В одном из своих писем он утверждал, что во Франции будущее за рабочим людом, а в России — за крестьянами. Утверждение Герцена, что будущее в России за крестьянами, и выражает утопическую сущность его социализма. Находясь вдали от родины, он писал: «Вера в Россию — спасла меня на краю нравственной гибели... За эту веру в нее, за это исцеление ее — благодарю я мою родину. Увидимся ли, нет ли — но чувство любви к ней проводит меня до могилы»[3].

Герцен воспринимал крестьянство как единое целое. Общинное землепользование, общинные порядки он считал основой социалистического преобразования России после революции. В одной из статей, опубликованных в «Колоколе», читаем: «Мы *русским социализмом* называем тот социализм, который идет от земли и крестьянского быта, от фактического надела и существующего передела полей, от общинного владенья и общинного управления, — и идет вместе с работничьей артелью, навстречу той, экономической *справедливости,* к которой стремится социализм вообще и которую подтверждает наука»[4]. Здесь особенно ясно выступает утопизм Герцена. Но его утопизм отличается от западноевропейского утопического социализма тем, что он связывается с революционным преобразованием общества.

В общественно-политическом движении 60-х годов Герцен увидел то новое, что могло встряхнуть Россию, и поэтому вся-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. V, стр. 179.
[2] Там же, стр. 65.
[3] Там же, стр. 10.
[4] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XIX, стр. 193.

чески приветствовал это движение. Своим печатным словом он старался разъяснить реакционную сущность мероприятий правительства Александра II, показать неблаговидную роль либералов, отвлекающих народ и особенно студенческую молодежь от борьбы с самодержавием. Так, например, в 1861 г., когда был закрыт Петербургский университет, Герцен обращался в статье «Исполин просыпается» к студенчеству со следующим революционным призывом: «Куда они хотят везти нас впотьмах! Они сошли с ума, — долой их с козел, если не хотите с ними грохнуться о землю! Но куда же вам деваться, юноши, от которых заперли науку?.. Сказать вам, куда? Прислушайтесь — благо тьма не мешает слушать: со всех сторон огромной родины нашей, с Дона и Урала, с Волги и Днепра, растет стон, поднимается ропот — это начальный рев морской волны, которая закипает, чреватая бурями, после страшно утомительного штиля. *В народ! В народ!* — вот ваше место, изгнанники науки, покажите этим Бистромам, что из вас выйдут не безродные наемники, а воины народа русского!»[1]

Народ выше Родины, говорил Герцен, и тем не менее он не мог понять по-настоящему роль народных масс, роль рабочего класса в социалистическом переустройстве общества. И это не его вина, ибо незрелым общественным отношениям соответствовали и незрелые социалистические учения. Сила Герцена заключалась в том, что он верил в народную революцию. Он видел трудности революционной борьбы, но это его не останавливало. «Лучше с революцией погибнуть, нежели спастись в богадельне реакции», — внушал Герцен своему сыну Александру.

Известно, что после поражения на Западе революции 1848 г. у Герцена появились пессимизм и скептицизм. Но это не означало потери им веры в революционные преобразования. «Духовный крах Герцена, — писал В. И. Ленин, — его глубокий скептицизм и пессимизм после 1848-го года был крахом *буржуазных иллюзий* в социализме. Духовная драма Герцена была порождением и отражением той всемирноисторической эпохи, когда революционность буржуазной демократии *уже* умирала (в Европе), а революционность социалистического пролетариата *еще не* созрела»[2]. Вот почему Герцен ошибочно видел будущее человеческого общества в крестьянской революции. По его мнению, революционный центр должен переместиться с Запада на Восток, в Россию.

Свои утопические взгляды на социальные преобразования России он раскрывает в предисловии к «Письмам из Франции и Италии»: «Мы входим в историю, деятельно и полные сил, именно в то время, когда все политические партии поблекли,

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XV, стр. 175.
[2] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 18, стр. 10.

стали анахронизмом и все указывают — с упованием одни, с отчаянием другие — на приближающуюся тучу экономического переворота. Вот и мы, глядя на соседей, перепугались грозы и, как они, не находим лучшего средства, как молчать об опасности. Я видал действительно барынь, которые во время грозы закрывали ставни, чтобы не видеть молнии; но не знаю, насколько это отвращает удары. Полноте бояться, успокойтесь, на нашем поле есть громоотвод — общинное владение землей» [1]. Мысль об общинном владении землей как базе социализма проводится Герценом в ряде его работ. Именно в этом и заключается его утопизм.

Философские, политические и научные позиции Герцена нашли отражение в его педагогических идеях, в воззрениях на пути развития науки и просвещения. Воспитание он рассматривал как один из факторов преобразования человеческого общества, усовершенствования общественных отношений. Наука и просвещение, с точки зрения Герцена, играют весьма важную роль в изменении и переустройстве общественной жизни людей.

В отличие от некоторых западноевропейских просветителей Герцен не отрывал развитие науки и просвещения от общей борьбы за социальные преобразования. Наука и просвещение, по его мнению, должны быть средством познания и изменения жизни, они должны вооружать человека для борьбы. Во многих своих художественных и публицистических произведениях («Кто виноват?», «Крещенная собственность», «Сорока-воровка», «Былое и думы» и др.) Герцен не только показал убогое состояние просвещения в России, но и высказывал замечательные научно обоснованные соображения о возможностях его развития. Он констатировал, что помещики лишают знаний крестьян, что само воспитание дворянских детей проходит в уродливых формах и калечит детей.

В произведении «С того берега» Герцен писал: «Воспитание нас обманывает прежде, нежели мы в состоянии понимать, уверяет в невозможном детей, отрезывает им свободное и прямое отношение к предмету. Подрастая, мы видим, что ничего не ладится, ни мысль, ни быт; что то, на что нас учили опираться, — гнило, хрупко, а от чего предостерегали, как от яду, — целебно; забитые и одураченные, приученные к авторитету и указке, мы выходим с летами на волю, каждый своими силами добирается до истины, борясь, ошибаясь» [2].

Воспитание организуется так, что личность воспитуемого подавляется, темное выдается за ясное, а ясное за темное; естественное представляется противоестественным, непонятное подается за понятное. Даже воспитание имущих сосло-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. V, стр. 14.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. VI, стр. 23.

вий строится не на правильных основах, остается по-прежнему риторико-филологическим. Великие открытия естественных наук не проникают в систему воспитания и образования.

Дворянская культура, направленная на закрепление крепостнических отношений, могла развиваться только на бесправии и жесточайшей эксплуатации крестьянства. Стало быть, она не могла быть культурой, способствующей развитию народа. Если же передовые представители общества создавали настоящие культурные ценности, то они вступали во враждебные отношения с верхушкой дворянства и преследовались ею (Новиков, Радищев, Пушкин, Лермонтов и др.).

Крепостническая среда, в которой жили и воспитывались дети дворян, развращающе и отупляюще действовала на них, воспитывая жестокость, ограниченность, деспотизм. «Каким образом, — писал Герцен, — мы дошли до того, что какой-нибудь юноша, воспитанный на женских руках и на французском языке, делаясь офицером, хладнокровно сек солдат и бил их собственными руками; делаясь чиновником, крал, допрашивал под розгами и подавал шинель и калоши начальнику или требовал, чтоб другие чиновники подавали ему? Все это выросло на том *материке,* на котором укрепилась, как говорит литератор крепостников, Российская империя»[1].

Нарождавшаяся в России буржуазия могла получить лишь небольшие знания, так как сословный характер образования ограничивал ее возможности и вместе с тем использовался в интересах дворянства.

О крепостных же крестьянах и говорить нечего. Они были лишены всяких возможностей и всяких прав на получение какого-либо образования и общественного воспитания. Суеверия и страх — вот что постоянно насаждалось среди крестьян. Каждодневное унижение человеческого достоинства, темнота и невежество были их постоянными спутниками. Церковь ревностно помогала правительству опутывать их сетями мракобесия и возводить последнее в достоинство. «Чудесам поверит своей детской душой крестьянин, бедный, обобранный дворянством, обворованный чиновничеством, обманутый освобождением, усталый от безвыходной работы, от безвыходной нищеты, — он поверит. Он слишком задавлен, слишком несчастен, чтобы не быть суеверным. Не зная, куда склонить голову в тяжелые минуты, в минуты человеческого стремления к покою, к надежде, окруженный стаей хищных врагов, он придет с горячей слезой к немой раке, к немому телу — и этим телом и этой ракой его обманут, его утешат, чтоб он не попал на иные утешения. И вы, развратители, ограбивши несчастного до рубища, не стыдитесь употреблять эти средства? Вы хотите сделать его духовным нищим, духовным слепцом, под-

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XVIII, стр. 42.

талкивая его в тьму изуверства, — какие вы все черные люди, какие вы все злодеи народа!» — негодовал Герцен [1].

Крепостная, холопская система воспитания, «душевредительство» правительственного воспитания предопределялись всей политикой самодержавия. Министры просвещения не только были архиреакционерами, но людьми, которые мало понимали в развитии образования и воспитания. Министра просвещения Уварова Герцен иронически называл настоящим сидельцем за прилавком просвещения. Адмирала графа Путятина — святорыбицей, ханжой. С него «начался крестный ход богомокриц в гору просвещения».

Беспощадной критике Герцен подверг положение и воспитание женщин, причем не только женщин-крестьянок, но и женщин-дворянок. Женщина, будучи привязанной к семье, не имела общественных интересов и идеалов, не говоря уже о том, что она не могла принимать участия в общественной жизни. Интересы женщины ограничивались домом и воспитанием детей, к которому она была совершенно не подготовлена. Женщина-дворянка, по утверждению Герцена, при крепостном праве должна была жить в ограниченном мире сплетен и кухни. Ее человеческое достоинство не признавалось, а, наоборот, всячески попиралось. «Странное дело! Девятнадцать столетий христианства не могли научить людей понимать в женщине человека, — писал Герцен. — Кажется, гораздо мудренее понять, что земля вертится около солнца, однако поспорили да и согласились; а что женщина человек — в голове не помещается» [2].

Воспитание женщин при таких условиях сводилось в основном к половому воспитанию. Девушку готовили не для жизни, а к вступлению в брак. «Словом, отрицательно и положительно все воспитание женщины остается воспитанием половых отношений, — писал Герцен, — около них вертится вся ее последующая жизнь... *от них* она бежит, *к ним* она бежит, *ими* опозорена, *ими* гордится. Сегодня хранит отрицательную святость непорочности, сегодня, ближайшей подруге, краснея, шопотом говорит о любви; завтра, при блеске и шуме, при толпе, зажженных люстрах и громе музыки, бросается в объятья мужчины» [3]. Герцен хорошо понимал, какую роль играют женщины в обществе, в семье. Даже лишенные человеческих элементарных прав, они оказывают прямое или косвенное воздействие на многие сложные отношения в обществе. В результате тяжелого общественного положения и дурного уродливого воспитания, отмечал он, женщины-дворянки «в литературных беседах — невежды; в ничтожных разгово-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XV, стр. 134.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 69.
[3] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. X, стр. 211.

рах — умницы; в семействе — деспотки; в девичьей — тиранки; в спальне — тартюфки; в гостинной — кокетки; в будуаре — наложницы у первого случая; а в модных магазинах — служанки. Наши дамы в искусстве имеют понятие о батистовых цветах; в хозяйстве — о розгах, которыми очищаются падшие горничные; в изделиях — мастерицы приготовления оленьих рогов, которыми украшают головы своих комолых мужей»[1].

В развитии науки, культуры и просвещения большую роль Герцен отводил университетам, особенно Московскому. Он приводил богатый фактический материал, характеризующий историю развития университетского образования. До 1848 г. университеты в России были довольно демократическими учебными заведениями, в них не обращалось сколько-нибудь серьезного внимания на преподавание религии. Двери в университет были открыты всякому, кто мог выдержать экзамен и не был крепостным. Однако, начиная с 1848 г., т. е. после революционных событий на Западе, правительство Николая I сделало все что можно, чтобы превратить университеты в учреждения для подготовки чиновников, создать условия, исключающие возможность проникновения в них молодежи, не принадлежащей к дворянским кругам. Для этого была установлена очень высокая по тому времени плата за обучение (200 рублей в год).

Далеко не лестно характеризовал Герцен Академию наук. Академики, говорил он, во все времена были гораздо ученее профессоров университетов. Но почему эта Академия наук называется русской? «Перевезите ее в Пекин, Исфагань, в Александрию — ничего не переменится». Академия не промолвила ни одного слова в защиту настоящего образования в России в период николаевской реакции.

Герцен не оставил без внимания ни одного звена системы просвещения в России. Острая политическая критика состояния народного образования уже сама по себе играла большую положительную роль в разоблачении крепостнически-полицейской политики самодержавия. Он выдвинул ряд принципиальных позитивных положений, направленных на развитие образования и науки. Прежде всего его интересовало начальное образование, которое должно быть доступно каждому ребенку. Начальное образование закладывает основу основ, и оно есть «дело общественное, дело величайшей важности». Но каким же должно быть образование по своей направленности и содержанию? Герцен считал, что воспитание и образование должны быть тесно связаны с жизнью, с борьбой за переустройство общества.

Придавая большое значение воспитанию и образованию молодежи, Герцен хорошо понимал специфику возрастных

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений в 30-ти т. Т. II, стр. 420.

особенностей детей и дал блестящие зарисовки и характеристики детей различных возрастов. Особенно тепло и любовно он характеризует юность. «Прелестное время в развитии человека. Когда дитя сознает себя юношей и требует в первый раз доли во всем человеческом: деятельность кипит, сердце бьется, кровь горяча, сил много, а мир так хорош, нов, светел, исполнен торжества, ликования жизни... Удаль Ахиллеса и мечтательность Позы наполняют душу. Время благородных увлечений, самопожертвований, платонизма, пламенной любви к человечеству, беспредельной дружбы; блестящий пролог, за которым часто, часто следует пошлая мещанская драма.

Разум восходит, но, проходя через облака фантазий, он окрашивает, как восходящее солнце, пурпуром весь шар. Освещенье истинное, которое исчезает, должно исчезнуть, но прелестное, как летнее утро на берегу моря. О, юность, юность!..» [1]

Каждому ребенку, с точки зрения Герцена, необходимо дать соответствующее воспитание и образование. Но надо из чего-то исходить, иметь цель. И он четко ее формулирует: все должно быть направлено на подготовку человека-борца. Воспитание, по мнению Герцена, дает очень много человеку, оно определяет его место в жизни, его отношение к миру. Однако он не признавал всемогущества воспитания. Воспитание, по его мысли, не может создавать того, что не дано природой. Но оно может или убить много хороших зародышей, или, наоборот, помочь им развиться. Герцен очень оригинально решает вопрос о соотношении наследственности, среды и воспитания. Он решающее значение придавал воспитанию, которое должно быть целенаправленным и организованным. Душа ребенка вовсе не чистая доска, на которой можно писать все, что угодно. С этой душой можно сделать многое и даже переделать ее. Здесь чувствуется Герцен — диалектик и тонкий психолог.

Если вспомнить эпоху, в которой жил и творил Герцен, то нам будет совершенно ясна благородная цель, которую он ставил перед воспитанием. В условиях николаевского режима, когда подавлялась всякая свободная мысль, а честь и достоинство человека попирались на каждом шагу, поставить задачей воспитания воспитание творческой, свободной личности борца было большим и важным делом не только в педагогическом, но и в политическом плане. В определении цели воспитания Герцен выступает как страстный борец за революционное преобразование России.

Как же развивается личность? Герцен на этот вопрос отвечал: развитие личности протекает в борьбе. «Действование—сама личность». Он считал, что необходимо воспитывать

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 275.

непокорную личность с революционной закалкой и революционной закваской. Для этого надо прививать каждому воспитаннику любовь к народу, чтобы он понимал, против кого и во имя чего ведется борьба. Свободная творческая личность цель борьбы, цель жизни видит в самой жизни. Счастье человека составляет борьба за счастье народа. Счастье не в награде за подвиг, а в самом подвиге. Совершающий подвиг не думает о подвиге. Это естественное состояние его бытия, но, очевидно, вызванное особыми обстоятельствами. Благородные дела совершаются не только в минуты особого душевного подъема. Настоящий человек творит прекрасное и благородное своим повседневным трудом. Свободная творческая личность борца, по мнению Герцена, формируется воспитанием и средой. Личность — не автоматическое порождение среды и существующего порядка, а активно действующий фактор, преобразующий среду и создающий вокруг себя то, чего до этого времени не было.

В романе «Кто виноват?» Герцен убедительно показывает, что «в самой пасти чудовища выделяются дети, не похожие на других детей: они растут, развиваются и начинают жить другой жизнью». Воспитание должно способствовать развитию задатков и способностей человека, его достоинств. Герцен с горечью замечал: «Пока человек готов принять всякое звание, но к званию человека не привык».

Основным принципом, пронизывающим всю систему образования и воспитания, по мнению Герцена, является народность. Любовь к народу, причем не платоническая, а связанная с борьбой народа за его счастье, свободу и независимость, — это его основная педагогическая идея.

В «Письмах к противнику» он писал: «Господствующая ось, около которой шла наша жизнь, — это наше отношение к русскому народу, вера в него, любовь к нему и желание участвовать в его судьбах». Эти качества и должны воспитываться у молодежи.

Настоящее воспитание и образование — дело сложное и трудное, и Герцен это хорошо понимал. Поэтому в «Былом и думах» он очень ярко показал, что проповедовать с амвона, увлекать с трибуны, учить с кафедры гораздо легче, чем практически воспитывать одного ребенка. Воспитатель должен обладать необычайным талантом, и прежде всего терпеливой любовью и подлинной преданностью своему делу. Этот талант не может заменить ни страстная любовь матери, ни сильная доводами диалектика. Любить своих детей легко и приятно, а воспитывать их очень сложно и трудно. В этом кроется одна из причин, что имущие всегда нанимали людей, которые специально занимались воспитанием их детей. Для того чтобы правильно воспитывать, надо знать, что и как воспитывать. Существуют педагогические теории, очень обстоятельные и

хорошо в научном отношении аргументированные. Но такого резкого разрыва между теорией и практикой, как в педагогике, не существует ни в одной области человеческих знаний. Сама по себе педагогическая теория важна и необходима. Без нее нельзя правильно организовать воспитание, но задача состоит в том, чтобы педагогическая теория стала убеждением воспитателя, перешла в его практику.

Определяя цель воспитания как подготовку к жизни, как воспитание свободной творческой личности борца, Герцен должен был наметить и содержание образования. Особое внимание он уделял естественным наукам, без которых считал невозможным научное образование. «Без естественных наук нет спасения современному человеку, без этой здоровой пищи, без этого строгого воспитания мысли фактами, без этой близости к окружающей нас жизни, без смирения перед ее независимостью — где-нибудь в душе остается монашеская келья и в ней мистическое зерно, которое может разлиться темной водой по всему разумению»[1].

В советской историко-педагогической литературе Герцена нередко относят к сторонникам материального образования в противовес образованию формальному. Такое противопоставление едва ли правильно. Герцен рассматривал человека как часть природы, как существо биологическое, подчиненное естественным законам, и даже допускал слияние жизни ребенка с жизнью природы. Но он хорошо понимал социальную сущность человека, его сложные общественные отношения, хотя и не знал закономерностей развития этих отношений. Ему, глубоко мыслящему наблюдателю, были понятны человеческие страсти и переживания, взлет человека и его духовное падение, любовь и ненависть, благородство и подлость. Однако, не зная действительных пружин, движущих человечество по пути прогресса, он справедливо считал одной из причин прогресса просвещение, воспитание и образование.

А. И. Герцен подходил к оценке содержания образования не с дидактических, а с философско-политических позиций. В статье «Публичные чтения профессора Рулье» Герцен писал: «Нам кажется почти невозможным без естествоведения воспитать действительное, мощное умственное развитие; никакая отрасль знаний не приучает так ума к твердому, положительному шагу, к смирению перед истиной, к добросовестному труду и, что еще важнее, к добросовестному принятию последствий *такими, какими они выйдут,* как изучение природы; им бы мы начинали воспитание для того, чтобы очистить отроческий ум от предрассудков, дать ему возмужать на этой здоровой пище, а потом уже раскрыть для него, окрепнувшего и вооруженного, мир человеческий, мир истории, из

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. VIII, стр. 114.

которого двери отворяются прямо в деятельность, в собственное участие в современных вопросах. Мысль эта, конечно, не нова. Рабле, очень живо понимавший страшный вред схоластики на развитие ума, положил в основу воспитания Гаргантюа естественные науки; Бэкон хотел их положить в основу воспитания всего человечества»[1].

В данном случае можно согласиться с Герценом только в одном, а именно, что мысль о необходимости положить естествознание в основу воспитания высказывалась много раз и до него. Но никто, кроме него, не говорил о связи естественной истории с историей человеческого общества, о единстве естественной и общественной сущности человека, о специфике этой сущности. Во всех школах Европы и России в основу образования были положены риторико-филологические знания. В этом проявлялись не просто различные педагогические взгляды и убеждения и педагогическая односторонность. Суть — в политических взглядах и убеждениях, ибо естествознание воспитывает у людей материалистические воззрения не только на природу, но и на развитие общества.

Уделяя такое большое внимание изучению естественных наук, Герцен хорошо понимал роль гуманитарных, особенно истории и литературы. История, говорил он, повествуя о прошлом, объясняет настоящее и вводит в мир будущего. Кроме того, она воспитывает волю, характер и прекрасные чувства.

«Римская история имеет то же влияние на душу юноши, как роман на душу девушки.

Откуда сила этих типов исторических? — Греция выразила полную идею изящного, ее архитектура всегда будет поражать самой простотой. Рим сделал то же со своим политическим бытом. Простыми, резкими, гениальными чертами набросал он жизнь свою»[2].

Историю общества Герцен рассматривал как бесконечный процесс развития, хотя полностью и не понимал подлинных причин его. Задача преподавания истории, по его мнению, состоит в том, чтобы утвердить молодое поколение в мысли, что судьбы человечества вовсе не предопределены богом, а общественные порядки не вечны и изменяются человеком; человек, как часть природы, все больше и больше познает себя и, познавая себя, активно творит историю.

История помогает понять связь и взаимозависимость между поколениями. Полнее сознавая прошедшее, мы точнее уясняем настоящее; глубже постигая смысл былого, раскрываем смысл будущего; глядя назад, шагаем вперед. В статье «Еще раз Базаров» Герцен писал:

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 140.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 135.

«Связи, степени родства, завещатели и наследники и их взаимные права — все раскроется геральдикой науки.

Без предшественников родятся только богини, как Венера из пены морской. Минерва умнее ее, родилась из готовой головы Юпитера.

Декабристы — наши великие отцы, Базаровы — наши блудные дети.

Мы от декабристов получили в наследство возбужденное чувство человеческого достоинства, стремление к независимости, ненависть к рабству, уважение к Западу и революции, веру в возможность переворота в России, страстное желание участвовать в нем, юность и непочатость сил»[1].

Как древняя история, так и самая новая, по Герцену, могут служить воспитанию подлинно научных взглядов на развитие человеческого общества и формировать у подрастающего поколения самые передовые идеалы.

Не меньшее значение Герцен придавал литературно-филологическому образованию. Правильно поставленное изучение литературы помогает понять жизнь общества через ее художественную и обличительную стороны. Вскрывая пороки и язвы общества, литература тем самым отрицает существующие порядки. Она помогает понять, что различные стили и направления в художественном творчестве есть историческая необходимость и определенные этапы художественного развития человечества. Герцен это замечательно показывает на примере классицизма и романтизма, заявляя, что они «были живы, истинны и прекрасны и глубоко человечны», а потом превратились в «тени усопших».

«Наше воспитание, домашнее и общественное, имеет резко выраженный универсальный характер. Нет воспитания *менее* религиозного, чем наше, и *более* многоязычного, особенно по части новых языков. Этот характер придала ему реформа Петра I, в высшей степени реалистическая, светская и в общем европейская. Кафедры богословия учреждены были в университетах только при императоре Александре, и притом в последние годы его царствования. Николай прилагает величайшие усилия к тому, чтобы испортить общественное образование; он нанес ему удар, сократив число учащихся, но что касается его полицейского православия, то я не думаю, чтобы оно пустило корни; изучение же новых языков стало настолько необходимым и привычным, что оно будет продолжаться по-прежнему»[2].

Сказанное свидетельствует, насколько широко и разносторонне Герцен понимал содержание образования и его назна-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XX, кн. 1, стр. 346.

[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XII, стр. 188.

чение в жизни общества. Человек для создания настоящей жизни не мог быть утилитарно воспитанным. Весь мир, как естественный, так и общественный, должен быть понятен ему, должны быть ясны цели и возможные пути его изменения и перестройки.

Много интересного и оригинального сказано Герценом о путях и средствах овладения знаниями. Здесь мы имеем дело не с дидактическими принципами и методическими советами. Он много раз подчеркивал, что суть овладения знаниями заключается не только и не столько в усвоении фактов, сколько в системе и методе познания, в особенностях школьного обучения.

Говоря об изучении наук в школе, Герцен утверждал, что ни трудных, ни скучных наук нет, если их изучать в определенном порядке. Всякая наука должна иметь свою азбуку, и гораздо более простую, чем та, по которой учатся читать и писать и с которой начинается любое познание. Надо изучать основы наук и после этого переходить к самим наукам. Изучение основ наук требует напряжения и затраты сил. Но без труда ничего не дается. «Будьте уверены, — утверждал Герцен, — что трудных предметов нет, но есть бездна вещей, которых мы просто не знаем, и еще больше таких, которые знаем дурно, бессвязно, отрывочно, даже ложно. И эти-то ложные сведения еще больше нас останавливают и сбивают, чем те, которых мы совсем не знаем»[1].

Огромную роль в формировании мировоззрения, взглядов и убеждений воспитанников отводил Герцен учителю. Яркие образы положительных и отрицательных типов учителей проходят перед нами в ряде его произведений («Былое и думы», «Кто виноват?» и т. д.). Однако совершенно ясно, что какими бы положительными человеческими качествами ни обладал учитель, он не может выйти за пределы тех социальных общественных условий, в которых работает. Политика правительства в области образования предопределяет направление его деятельности. Учитель может быть более или менее гуманен, более или менее образован, но он должен скрывать свои политические взгляды и убеждения, если они расходятся с политикой самодержавия. И Герцен хорошо раскрыл это как в своих художественных произведениях, так и в научно-публицистических статьях. Положение учителей было тяжелое; они являлись чиновниками царского правительства и беспрекословно выполняли все его приказы и распоряжения. При крепостнической системе воспитания учителя легко становились педантами и формалистами. «Учитель по должности, потому что он сидит на кафедре, потому что ему платят за это, — писал Герцен, — должен не говорить, а *поучать,* дол-

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XIII, стр. 50.

жен больше знать, чем ученики, и не только не скрывать, что больше знает их, но застращивать своим непогрешительным ведением и безаппеляционным авторитетом»[1].

Он считал, что педагогическая деятельность должна проводиться не по должности, а по призванию. А между тем многочисленные штаты гувернеров и гувернанток в дворянских семьях калечат детей, из них растут будущие крепостники, ненавидящие все народное, родное, русское. «Дети этих автоматок — несчастные вешалки, на которых выставляются все модные покрои платья, и они же — созвездия неизбежного штата, составленного из телохранительниц-гувернанток и душегубителей-гувернеров. Это задний план. На авансцене — фаланга учителей, с профилями всей Европы и всех цветов шарлатанства. Потом эти же самые дети — суть новенькие альбомы с белыми страницами, в которые все эти вышеописанные гг. наставники пишут самые отвратительные фантазии, глупо-отступнические идеи и самые подлейшие пасквили на все, что носит на себе вид России. Заметьте, что эти маленькие щенки растут и делаются бульдогами, с правом грызть все, что носит на себе название русского»[2].

Придавая большое значение учителям и воспитателям в подготовке молодежи к жизни, Герцен уделял также исключительное внимание приобретению знаний самостоятельным путем. Авторитарное образование и воспитание проявляется в передаче готовых знаний, которые ученик должен только заучить. Такую систему обучения Герцен остроумно называл «привитием оспы». Необходимо, писал он, больше заботиться о развитии разума, мыслительных способностей детей. Нельзя ограничиваться лишь памятью, формальным заучиванием преподносимого материала. Особое внимание надо уделять индивидуальным особенностям учащихся, так как без этого нельзя воспитать сильную, творческую личность. Ребенка надо поставить в такие условия, чтобы он проявлял самостоятельность, инициативу, развивал волю, преодолевая трудности. Ученик нуждается в умном и тонком руководстве, а не в том, чтобы его водили на помочах, вдалбливали бы ему в голову готовые знания, изложенные к тому же трудным и сухим языком.

Развитие наблюдательности, опыты, самостоятельное чтение могут дать, по мнению Герцена, гораздо больше, чем непосредственные занятия с учителем. В одном из писем к сыну Александру он подчеркивал, что в обучении встречается все еще очень много трудностей, что эти трудности, как правило, возникают перед умом сильным, а не слабым. Сильный ум ставит вопросы и старается разрешить их. «Помни мое вечное

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XVI, стр. 90.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 421.

правило: наука, серьезная наука пуще всего, и за практическими прикладными занятиями, наблюдениями и опытами помни, что чтение и одно чтение может образовать мысль и форму. Практическая часть может сделать специалиста (и нужно быть специалистом), чтение и наука делают человека полного».

Весьма высоко Герцен оценивал роль книги в развитии культуры и просвещения, в распространении научных знаний в народе. В книге сосредоточивается и через книгу больше всего передается весь опыт предшествующих поколений. Вся жизнь человека — духовная и материальная — находит отражение именно в книгах. Вот почему он горячо и убежденно писал: «Книга — это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старца юноше, начинающему жить; приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, часовому, заступающему его место. Вся жизнь человечества последовательно оседала в книге: племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась. Она росла вместе с человечеством, в нее кристаллизовались все учения, потрясавшие умы, и все страсти, потрясавшие сердца; в нее записана та огромная исповедь бурной жизни человечества, та огромная аутография, которая называется всемирной историей. Но в книге не одно прошедшее; она составляет документ, по которому мы вводимся во владение настоящего, во владение всей суммы истин и усилий, найденных страданиями, облитых иногда кровавым потом; она — программа будущего» [1].

В системе педагогических идей Герцена особое место занимает проблема формирования мировоззрения и атеистического воспитания человека, связанная у него с овладением научными знаниями. Он неоднократно подчеркивал, что мировоззрение необходимо формировать на основе науки, а мораль на основе примера. Это вовсе не означает, что исключается роль примера в формировании мировоззрения или роль науки в формировании морали. Но в формировании основ научного мировоззрения он отдавал преимущество науке.

Это, безусловно, правильно, ибо только прочные, глубокие, систематические знания о природе и обществе могут служить фундаментом подлинно научного мировоззрения. Но не всякие знания и не все знания в равной степени. В естествознании всякое явление, пусть даже незначительное, объяснять нужно с позиций диалектического развития. «Объяснить образование плесени, — писал Герцен,—не легче, чем объяснить образование земного шара. Плесень нас не удивляет только потому, что она неказиста, невелика. А ведь было время, что и земной шар был меньше тех животных, которые тысячами вертятся в одной капле воды.

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 367—368

Сделаться большим не так трудно, как *начать расти*» [1].

Изучение наук, изучение жизни дает не только правильное представление об окружающем, но и является мощным средством изжития всяких предрассудков и суеверий. Естественнонаучные знания исключают рассмотрение явлений природы как каких-то фокусов или колдовства, помогают отыскивать причины, законы и связи в развитии явлений. Чем меньше знает человек, тем больше у него презрения к обыкновенному окружающему, формирование мировоззрения через знания идет успешно в том случае, если эти знания связаны с жизнью, с практикой. Бездна, отделяющая теоретическую мысль от практической жизни, науку от народа, вызывает головокружение, заявлял Герцен. Страстно настаивая на необходимости связи науки с жизнью, он придавал огромное значение самой науке. «Без науки *научной* — не было бы науки прикладной. Наука — сила, она раскрывает отношения вещей, их законы и взаимодействия, и ей до употребления нет дела» [2].

Герцен ставил и правильно решал вопрос о соотношении синтеза и анализа, индукции и дедукции в овладении научными знаниями, в формировании мировоззрения. Он указывал, что несправедливо принимать синтез и анализ за отдельные способы познания, так как это ведет к грубым ошибкам. Ни синтез, ни анализ не могут довести до истины, ибо они есть лишь две части, два момента одного полного познания. Явления необходимо изучать во всевозможных изменениях и условиях.

Закон может выводить лишь связи одних явлений с другими явлениями и зависимости их от явлений более общих. Надо идти от общего начала к явлениям, которые служат проверкой и показывают необходимость их существования. Правильный путь познания есть путь формирования научного мировоззрения.

В формировании мировоззрения большая роль принадлежит правильному сочетанию чувственного и рационального. Как материалист, Герцен дает очень интересное и своеобразное решение этого вопроса. Чувственный опыт, отмечает он, есть существенная ступень познания, первый шаг в знании, и без него нельзя обойтись. «Что бы идеалисты ни говорили, — писал Герцен, — но нельзя познаваемое узнать без посредства чувств; ощущения чувственные служат началом познания, они как бы дают первый толчок деятельности познающей способности» [3].

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XIII, стр. 53.

[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XX, кн. 2, стр. 592.

[3] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 180.

К сенсуализму Герцен подходит с материалистических позиций. Уже в своих ранних работах он писал: «Сенсуализм принес огромную пользу, он приготовил несметное множество материалов, из них люди гениальные создадут полное воспроизведение природы в уме человеческом; скажем более: естествоиспытателю некоторым образом необходимо быть сенсуалистом, ибо что идеалисты ни говорят, но нельзя познаваемое узнать без посредства чувств; ощущения чувственные служат началом познания, они как бы дают первый толчок деятельности познающей способности. Но, употребляя опытную методу, не должно на ней останавливаться, надобно дать место, и при том место большее, умозрению; факты чрезвычайно важны, но одни голые факты еще мало представляют разуму» [1].

Обучение, особенно в университетах, должно вести к тому, чтобы постепенно овладеть методом науки. Метод науки является душой познания, и правильная организация педагогического процесса на своих высших этапах, подводящих воспитанника к овладению методом, решает вопросы большой важности в формировании мировоззрения.

В «Письмах об изучении природы» он указывал, что у Сократа главное не система (ее у него вообще нет), а метод — личный вечно деятельный орган мышления человеческого. Метод Сократа состоит в развитии самомышления. С какой бы стороны Сократ ни подходил к предмету, он доходит до истины в теоретическом и практическом плане.

Формируя научное мировоззрение, важно понимать процесс развития, борьбу нового со старым. Герцен правильно подчеркивал, что старое автоматически не сходит в могилу, поиски нового часто вызывают неудовлетворение. Новому тесно в существующем порядке. «Отходящий порядок вещей обладает полным развитием, всесторонним приложением, прочными корнями в сердце; юное, напротив, только возникает; оно сначала является всеобщим и отвлеченным, оно бедно и наго; а старое богато и сильно. Новое надобно созидать в поте лица, а старое само продолжает существовать и твердо держится на костылях привычки. Новое надобно исследовать, оно требует внутренней работы, пожертвований; старое принимается без анализа, оно готово — великое право в глазах людей; на новое смотрят с недоверием, потому что черты его юны, а к дряхлым чертам старого так привыкли, что они кажутся вечными» [2].

В формировании мировоззрения решающая роль принадлежит научным знаниям, а следовательно, развитию разума. Но вместе с тем он хорошо понимал, что без подлинно чело-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 23.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. III, стр. 207.

веческих эмоций получить знания невозможно. Эмоции являются существенной частью духовного развития человека, его мировоззрения. Отсюда мировоззрение, убежденность, принципиальность, желание свои убеждения претворять в жизнь невозможны без активной борьбы, без эмоционального отношения к окружающей жизни. «Человек без сердца — какая-то бесстрастная машина мышления, не имеющая ни семьи, ни друга, ни родины; сердце составляет прекрасную и необъемлемую основу духовного развития, из него пробегает по жилам струя огня всесогревающего и живительного; им живое сотрясается в наслаждении, радо себе» [1].

Научное образование и научное мировоззрение Герцен рассматривал в тесной связи с борьбой против религии и суеверий. Интересно отметить, что вопрос о взаимоотношении науки и религии никогда не рассматривался им вне условий жизни общества и общественных отношений, вне экономической и политической борьбы, вне норм морали. Религия, по мнению Герцена, используется имущими классами в своих корыстных целях. Чем развитее народ, тем развитее его религия, тем она глубже и тоньше проникает в сознание и души людей. «Грубый католицизм и позолоченный византизм не так суживает ум, как тощий протестантизм; а религия без откровения, без церкви и с притязанием на логику почти неискоренима из головы поверхностных умов, ровно не имеющих ни довольно сердца, чтоб верить, ни довольно мозга, чтоб рассуждать» [2]. В дневнике Герцена от 25 марта 1848 г. записано: «Что касается до атеизма, он последовательнее, нежели робкий деизм Вольтера и Руссо. Впрочем, Руссо случайно натыкался на истинный путь богопознания, т. е. развития духа своего до созерцания бога. Этот их творец, геометр потустороннего мира, не участвующий, праздный, которого мы не можем знать и перед которым благоговеем, не удовлетворит ни горечи придыхания религиозного ума, ни строгости логического. Отрицание бога было шагом к истинному разумению его, отрицание его, как Иеговы, как Юпитера, как чуждого земли, сидящего где-то, совлекало с него последнюю конечность, приданную религиозными представлениями, и последнюю абстракцию философии» [3].

Атеизм не может быть частью мировоззрения без активной борьбы за изменение жизни. Не путем чистого просветительства распространяется атеизм, а путем борьбы за изменение общественных отношений. Верующий человек по-настоящему не может бороться за улучшение жизни на земле, так как он верит в загробную жизнь. Только атеист может в пол-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 64.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XI, стр. 224.
[3] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 207.

ную силу бороться за изменение общественных отношений и улучшение жизни на земле, ибо для него существует лишь одна жизнь, жизнь земная со всеми ее страстями. Счастье человеческое — на земле, а не на небе, не в потустороннем мире.

Герцен последовательно доказывал, что религия связана и с моралью. Вся мораль современного ему общества была пронизана религией, предрассудками и суеверием. Он очень остроумно заметил, что честный союз науки с религией невозможен, а союз такой все же имеется. Отсюда и заключение о нравственности, которая основана на таком союзе.

Особое внимание Герцен уделял христианской религии. Она, по его утверждению, развила теорию, поглощающую личность, и создала весьма последовательную систему морального самоубийства. Христианская религия постоянно противоречит природе и преднамеренно смешивает каждое понятие с диаметрально ему противоположным; если равенство, то перед богом, если бессмертие, то после смерти, если монотеизм, то в троице. Достоинство человека признается лишь затем, чтобы принести его в жертву богу. Церковь требует полного отречения от свободы. «Играя всегда на антитезах, она проповедует свободное подчинение, добровольную нищету, *сладострастие* воздержания, наслаждение самоотречением. Извратив таким образом все простые понятия, она, естественно, достигла того, что заставила нас благославлять руку, которая бьет нас»[1].

Ложь и лицемерие вносит любая религия в самые лучшие человеческие отношения. С большой страстью обрушивается Герцен на служителей церкви. Пастыри, по его мнению, являются духовными полицейскими, и они во много раз опаснее, чем те полицейские, которые находятся прямо на службе у правительства Николая I. Они обманывают народ, загораживают от него свет и просвещение, уводят народ от борьбы в потусторонний мир, призывают к покорности и терпению, невидимыми, но прочными путами связывают его по рукам и ногам. Вот почему Герцен предлагал организовать такую систему просвещения, которая давала бы подлинно научные знания и вместе с тем воспитывала в духе атеизма, в духе идеалов свободной творческой личности, в духе борьбы с суевериями и предрассудками.

Подчеркивая тесную связь религии с вопросами морали, Герцен уделял большое внимание проблемам нравственного воспитания. Он разработал очень интересную, своеобразную теорию нравственности. В классовом обществе существует чисто условная, ложная нравственность. Она передается от отцов к детям как божественное откровение и состоит в том,

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XII, стр. 229—230.

чтобы уничтожить личность, сделать из индивидуума безликий тип, алгебраического человека, лишенного страстей; изобретаются всевозможные обязанности и добродетели, оскорбляющие человеческую природу. Эти изобретения вызывают ложь и лицемерие. Поскольку изменяется общественная жизнь, постольку изменяется и мораль. Герцен высказывал гениальные мысли о том, что «незыблемой, вечной нравственности так же нет, как вечных наград и наказаний». В современном обществе, заявлял он, вся нравственность свелась к тому, что неимущий всеми средствами должен приобретать, а имущий — хранить и увеличивать свою собственность. Человек сделался принадлежностью собственности, ханжой и лицемером. «Там священник идет с дарами продавать рай, не веря в Христа; там судья продает совесть и законы; там солдат продает свою кровь за палочные удары; там будочник, утесненный квартальным, притесняет мужика; там купец обманывает покупщика — покупщика, который желал бы обмануть купца; там бледные толпы полуодетых выходят на минуты из сырых подвалов, куда их бросила бедность. Но глядите выше, в окны; там еще лучше человек, там он дома, без покрывала. Здесь юноша приучается к разврату в трахтире, там другой убивает свою поэтическую душу школьными бреднями невежд-учителей; там дети желают смерти доброго отца, там отец гнетет детей; там жена, лаская мужа, обдумывает измену; там бледная стая игроков с яростью грабят друг друга; там ростовщик с металлическим лицом, с запахом серебра разоряет отца семейства; там, наконец, где полузавешены, где стора с пренебрежением отвергает свет, там, — о, отвернитесь — там любовь продается ценою злата» [1].

Особенно большой вред нравственности и нравственному воспитанию наносит религия. Все религии, утверждает Герцен, основывают нравственность на покорности и добровольном рабстве. Поэтому они всегда являются вредными. Политическая власть проявляет насилие, религия развращает волю. Церковь разработала целую систему нравственной неволи, чрезвычайно последовательную и хитро применяемую.

«Христианство, раздвояя человека на какой-то идеал и на какого-то скота, сбило его понятия; не находя выхода из борьбы совести с желаниями, он так привык к лицемерию, часто откровенному, что противуположность слова с делом его не возмущает. Он ссылается на свою слабую, злодейскую натуру, и церковь торопилась индульгенциями и отпущением грехов давать легкое средство сводить счеты с испуганной совестью, боясь, чтобы отчаяние не привело к другому порядку мыслей, которых не так легко уложить исповедью и прощением» [2].

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 54.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. VI, стр. 127.

В происхождении и сущности морали, ее роли в общественной жизни особое место занимает проблема эгоизма. Все ханжи и моралисты обвиняли передовых людей, начиная с французских материалистов-просветителей, в том, что они якобы проповедовали эгоизм, себялюбие. Французские просветители во всеуслышание заявляли, что чувства имеют свои права, но чувственное не может удовлетворить развитого человека. Они поставили вопрос о подлинно человеческих отношениях, о человеческих чувствах, которые назвали эгоизмом. Этот вопрос, связанный с моралью, ставился всеми передовыми русскими общественными деятелями, и он был позднее назван Чернышевским «разумным эгоизмом». Прогрессивность такой постановки вопроса, несмотря на все ее недостатки, состояла в том, что проблема нравственности и нравственного воспитания выводилась из чисто земных и здоровых естественных потребностей человека. Герцен также не мог пройти мимо этого вопроса и очень остроумно заметил, что французские энциклопедисты разболтали общие тайны, и за это их обвинили в безнравственности. А они, собственно, не были безнравственными. Они были только смелее других. «Люди тогда начинают иметь *секреты,* когда нравственный быт распадается; они боятся заметить это распадение и судорожною рукою держатся за формы, утратив сущность; изношенным рубищем прикрывают они раны, как будто раны заживут от того, что их не видать. В такие эпохи всего злее и ревностнее вступаются за обличение тайн нравственного быта и надобно иметь большое мужество, чтобы высказать громко вещи, потихоньку известные каждому, — за подобную дерзость был казнен Сократ. Гласность и обобщение — злейшие враги безнравственности; порок кроется во мраке, разврат боится света...»[1]

Герцен бичевал подлинный эгоизм и себялюбие имущих классов. Вместе с тем он утверждал, что «эгоизм развитого, мыслящего человека благороден. Он-то и есть его любовь к науке, к искусству, он ближе к творческой жизни. Вырвать у человека из груди его эгоизм значит вырвать живое начало, закваску, соль его личности. По счастью это сделать невозможно» («Новые вариации на старые темы»). Настоящее назначение этики как части философии Герцен видел не в том, чтобы изгонять эгоизм, а в том, чтобы найти возможность соединить эгоизм и настоящее братство в подлинно человеческие отношения. Не аскетическая христианская лицемерная мораль должна воспитываться в человеке, а мораль, способствующая переделке общества на подлинно человеческих, справедливых началах.

В развитии новых общественных отношений, в воспитании борца за перестройку человеческого общества Герцен прида-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. III, стр. 311—312.

вал большое значение искусству. Оно помогает решать самые жгучие и самые жизненные вопросы современности, причем не с помощью лекций и проповедей. Жизнь обращается в искусстве в особых формах, со всеми ее особенностями, страстями и переживаниями. Настоящее и подлинное искусство всегда тесно связано со своей эпохой, с жизнью. Нет и не может быть, по мнению Герцена, чистого искусства, искусства для искусства. В народности, в связи с жизнью видел Герцен залог развития искусства.

«Каждая самобытная эпоха разрабатывает свою субстанцию в художественных произведениях, органически связанных с нею, ею одушевленных, ею признанных. Пора оставить несчастное заблуждение, что искусство зависит от личного вкуса художника или от случая»[1].

Сколько здесь глубоких мыслей, которые звучат совершенно по-современному! И сейчас еще немало теорий на Западе, в которых утверждается, что художник не зависит от общества и общественных отношений, что творчество его — дело личного вкуса, вдохновения или случая.

Искусство, как справедливо утверждал Герцен, всегда отражает социальную сущность человеческих отношений, пусть даже эта социальная сущность выражается в семейных или каких-либо других интимных отношениях. Оно помогает борьбе со старым, отжившим и способствует укреплению новых, более передовых отношений. Герцен весьма убедительно показывает, что в истории были случаи, когда искусство шло впереди науки в борьбе со старым. В «Письмах об изучении природы» (письмо пятое под названием «Схоластика») Герцен разбирает систему мировоззрения периода Реформации и показывает, как побеждает передовое, прогрессивное в науке. Но наука и научные открытия того периода были доступны немногим. Поэтому в средние века в борьбе со старым более решительные позиции занимало искусство.

«В науке победа над средневековым воззрением не была так торжественна, так полна, как в области искусства: Рафаэль, Тициан, Корреджио сделали невозможным дуализм в эстетике; в науке католический идеализм, называвшийся схоластикой, был побежден протестантской схоластикой, называемой идеализмом. Как художественность составляет управляющий характер греческой эпохи, так точно отвлеченное мышление является главной чертой эпохи реформационной, — дуализм школьный и до чрезвычайности прозаический; с развитием его жизнь мелеет, становится бесцветнее»[2].

Герцен утверждает, что идея красоты для греков была безусловной. Именно с помощью этой идеи устранялась проти-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 326.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. III, стр. 240—241.

воположность тела и духа, формы и содержания. «Мир греческий, в известном очертании, из которого он не мог выйти, не перейдя себя, был чрезвычайно полон; у него в жизни была какая-то *слитность,* то неуловимое сочетание частей, та гармония их, перед которыми мы склоняемся, созерцая прекрасную женщину; до этой слитности, до этой виртуозности в жизни, науке, учреждениях новый мир не дошел: это тайна, которую он не умел похитить из греческих саркофагов»[1].

В период средневековья церковь старалась подавить всякую живую мысль, всякое проявление свободы творческой личности. Созерцание прекрасного считалось грехом. Церковь видела безнравственное даже в природе, игнорируя ту простую истину, что природа вообще не нравственна и не безнравственна и знание природы не мешает целомудрию. Целомудрие или похабство вносится в природу человеком. Человек придает предмету его высокое или грязное и гадкое значение.

Ставя так вопрос, Герцен писал: «Но кто прежде Шекспира и Спинозы это выразил не на словах, а на деле — это искусство; первый «удар по голове» монашеской стыдливости нанесли кисти и резцы всех великих художников. Лишь только искусство стало на свои ноги и оперилось после церковного мрака, духоты, подавляющего молчанья, оно начало срывать с себя рясы и покровы; снова голое человеческое тело стало обнажаться во всей пластической апотеозе своей, и что же вышло из-под нестыдливого резца, нецеломудренной кисти? Образа, *одни образа!..*

Надобно было все влияние «двухтысячелетнего воспитания» в разврате праздного, несыто-холостого, клерикального воображения, чтоб попам пришло в голову в римских галереях наградить статуи виноградными листами — и натянуть через это нечистый намек. Девственники вы мои, целомудренники Иваны Орлеанские, как вы мелко плаваете!»[2]

Искусство облагораживает человека. Бывает и так, что оно становится единственным средством общения с миром. Герцен с полным основанием заявлял о том, что бывают такие моменты, «в которые вполне чувствуешь недостаток земного языка, хотел бы высказаться какой-то гармониею, музыкой; музыка — невещественная дочь вещественных звуков, она одна может перенести трепет души в другую, перелить сладостное, безотчетное томление»[3].

Он высоко ценил музыку Бетховена потому, что она раскрывает царство бесконечного и необъятного. В этом необъятном можно видеть тени великанов, которые приближаются к нам, окружают, подавляют и уничтожают нас, но вы охвачены

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. III, стр. 144.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. XVIII, стр. 75.
[3] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. I, стр. 52.

страстью, переходящей в восторг, а в этом восторге сплавлены любовь, надежда, удовольствие. Школа, по его мнению, должна использовать те произведения литературы и искусства, которые являются могучим фактором общественной борьбы, выражают полноту и красоту служения народу, правдиво отражают сущность социальных конфликтов эпохи. Передовая реалистическая литература, по словам Герцена, должна помочь молодежи проникнуться «глубоким сознанием нашего положения, правдивостью...» [1], пробудить у нас интерес к общественно-политической жизни. Он показывает, что связь искусства с действительностью проявляется не только в прямой зависимости тем, сюжетов и характеров, созданных художниками, но, самое главное, — в идейной, смысловой направленности искусства.

Ратуя за усиление воспитательной, преобразующей роли искусства, Герцен предъявлял к нему чрезвычайно высокие требования. Критерием оценки того или иного произведения искусства он считал положительный поэтический образ, а критерием оценки художника — способность его ярко воплощать в произведении передовые идеи своего века.

Взгляды Герцена на воспитательную роль искусства наиболее ярко излагаются в его теоретических работах и отдельных художественных произведениях. Важно подчеркнуть, что литературу и искусство он рассматривал как важнейшую «эстетическую школу нравственности». Одной из основных задач искусства Герцен считал создание образов, указывающих тенденции развития общественной жизни, которым бы принадлежало будущее.

В наследии Герцена мы находим, таким образом, не только ценные положения, касающиеся воспитательной роли искусства и принципов отбора художественных произведений для детей и юношества, но и материал для преподавания литературы, помогающий понять некоторые вопросы теории искусства, в частности о трактовке типического образа и типических тенденций в литературе определенной эпохи. По словам Герцена, высшие, типические, «истинные представители эпохи — не арифметическое большинство, не золотая посредственность, а те, которые достигли полного развития, энергические и сильные деятельностью» [2].

Для Герцена «предельным типом» молодого поколения 60-х годов был Базаров, а высшим типическим выражением русской идейной жизни 20-х годов XIX в. — декабристы. Герцен оценивал В. Г. Белинского как «высший тип» личности, воплотившей в себе наиболее характерные идейные и психологические особенности поколения революционеров-раз-

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. VI, стр. 454.
[2] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. V, стр. 221.

ночинцев. Понятие же «общих, стадных типов» Герцен применял для характеристики косных социальных групп, выражающих консервативные тенденции.

Высказывания Герцена о трактовке положительного героя, эстетического идеала, о перспективных тенденциях в развитии общества имеют значение и для нашего времени, в особенности для развития современного искусства, для усиления его роли в воспитании подрастающих поколений.

Много замечательных мыслей высказано Герценом о сущности эстетической теории. И здесь он выступает как материалист. Он говорил, что прекрасное создается и развивается по законам природы, точнее, что это развитие не ускользает от законов природы. Прекрасное невозможно ни создать без материи, ни ощущать без органов чувств. Но вместе с тем оно не есть что-то такое, состоящее из элементов физиологии, акустики и т. д. Ни физиология, ни акустика не могут создать теорию художественного творчества, искусства.

Хорошо известно, какое значение придавал Герцен художественной литературе, как высоко оценивал он произведения великих писателей, русских и зарубежных. В письмах к своим детям он очень часто высказывался о значении художественной литературы в жизни и развитии человека и общества, в установлении подлинно человеческих отношений. Он с горечью писал о том, как в годы царствования Николая I, в годы мрака и бесправия, кнута и плетки, ссылок и казней некоторая часть писателей забыла о своем высоком назначении, о том, что должна «глаголом жечь сердца людей», побуждать их на борьбу, поддерживать их благородные устремления, формировать не только эстетические, но и политические идеалы.

Придавая большое значение изучению литературы в учебных заведениях, Герцен решительно подчеркивал, что необходимо донести до юных сердец, до горячих голов подростков и юношества подлинно художественные произведения. Изучение художественной литературы призвано формировать гражданские идеалы, эстетические взгляды, суждения и чувства. Важно, чтобы эстетическое и художественное направляло умы и сердца молодых людей, давало им возможность наслаждаться прекрасным. Вот почему Герцен резко возражал против педагогов-педантов, которые своим преподаванием убивали живую мысль учеников, загораживали от них жизнь.

В данном очерке трудно исчерпать все богатство педагогических высказываний А. И. Герцена. Лишенный всяких прав, состояния, постоянно преследуемый, высланный из Франции, переживший не одну личную трагедию, он до конца дней оставался борцом за счастье русского народа, за его свободу, процветание. Он страдал и тяжело переживал бесправие и политический гнет, царившие тогда в России. Он с горечью писал: «Поймут ли, оценят ли грядущие люди весь ужас, всю

трагическую сторону нашего существования, — а между тем наши страдания — почка, из которой разовьется их счастье. Поймут ли они, отчего мы лентяи, отчего ищем всяких наслаждений, пьем вино... и пр.? Отчего руки не подымаются на большой труд? Отчего в минуту восторга не забываем тоски?.. О, пусть они остановятся с мыслью и с грустью перед камнями, под которыми мы уснем, мы заслужили их грусть» [1].

Последующие поколения хорошо поняли и понимают Герцена и всех прогрессивных деятелей прошлого. В октябре 1917 г. они совершили первую в мире социалистическую революцию, построили социализм и приступили к развернутому строительству коммунизма. Мы никогда не забываем, что настоящее не появляется из ничего. Как остроумно заметил сам Герцен, из ничего появляются только боги, а мы — земные люди, для нас прошлое входит частичкой настоящего, прошлое поддерживает настоящее так же, как настоящее поддерживает будущее.

---

[1] А. И. Герцен. Собрание сочинений, в 30-ти т. Т. II, стр. 226—227.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Деятельность многих передовых мыслителей России теснейшим образом связывалась с общественным движением, с революционной борьбой против крепостничества и самодержавия. К числу таких деятелей относится Н. Г. Чернышевский — крупнейший представитель революционной демократии.

Н. Г. Чернышевский (1828—1889) выступил с решительной критикой философской системы Гегеля, ее реакционной сущности и выводов, отмечая в то же время прогрессивность его философского метода. Он указывал, что философские принципы Гегеля были чрезвычайно мощны и широки, выводы же узки и ничтожны. «Гегель,— писал он,— умеренный либерал, чрезвычайно консервативный в своих выводах, но принимающий для борьбы против крайней реакции революционные принципы в надежде не допустить до развития революционный дух, служащий ему орудием к ниспровержению слишком ветхой старины»[1]. Критика гегелевской философии велась Чернышевским с революционных, материалистических позиций. Здесь важно указать, что в отличие от Фейербаха, материализм которого был созерцательным и метафизическим, оторванным от острой политической борьбы, материализм Чернышевского, наоборот, по своему существу, не только партийный и действенный, но и направлен на изменение существующей действительности. Любая философская система, с точки зрения Чернышевского, отражает определенные общественные взгляды и политические понятия: «Политические теории, да и всякие вообще философские учения создавались всегда под сильнейшим влиянием того общественного положения, к которому принадлежали, и каждый философ бывал представителем какой-нибудь из политических партий, боровшихся в его время за преобладание над обществом, к которо-

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения. М., Соцэкгиз, 1938, стр. 44.

му принадлежал философ»[1]. Из этого следует, что вопросы воспитания детей и просвещения народа являются органической частью политики, и их нельзя рассматривать изолированно от всей общественной жизни. Чернышевский, не всегда верно оценивая роль воспитания и просвещения, тем не менее совершенно правильно утверждал, что эти вопросы теснейшим образом связаны с жизнью и отражают в известной степени общественные отношения. Он критиковал тех людей, которые прикрываются маркой аполитичности: «Человек, который говорит такие наивные несообразности, может быть добродетельным семьянином, хорошим гражданином, приятным болтуном, но мыслителем быть не может, потому что у него в голове нет логики»[2].

Чернышевский выступал с резкой критикой идеалистических философских систем, признававших первичность сознания и вторичность материи. Признавая материальность и объективность окружающего мира, Чернышевский обрушивался на тех простофиль-натуралистов, которые утверждали, что «мы знаем не предметы, каковы они сами по себе, каковы они в действительности, а лишь наши ощущения от предметов, лишь наши отношения к предметам». Он говорил, что это — чепуха, не имеющая в естествознании ровно никаких поводов к своему существованию.

В истории известно много случаев, когда те или иные философы объясняли с материалистических позиций природу и даже человека рассматривали как часть природы, но когда доходило дело до объяснения духовной деятельности человека, то давали его идеалистически или в лучшем случае дуалистически. По-иному к этому подходил Н. Г. Чернышевский; он утверждал, что никакого дуализма в человеке нет, ибо его духовная жизнь теснейшим образом связана с реальной: «Философия видит в нем (в человеке. — *Н. Г.*) то, что видят медицина, физиология, химия; эти науки доказывают, что никакого дуализма в человеке не видно, а философия прибавляет, что если бы человек имел, кроме реальной своей натуры, другую натуру, то эта другая натура непременно обнаружилась бы в чем-нибудь, и так как она не обнаруживается ни в чем, так как все происходящее и проявляющееся в человеке происходит по одной реальной его натуре, то другой натуры в нем нет»[3].

Признавая единство человеческой натуры, Чернышевский считал, что человек в жизни осуществляет явления материального порядка (он ест, ходит и т. д.) и явления так называемого нравственного порядка (думает, чувствует, желает). Эти

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 44.

[2] Там же, стр. 46.

[3] Там же, стр. 61.

явления существуют у человека не параллельно, а взаимно связаны между собой, проникают друг друга. Проявление физического и духовного в человеке Чернышевский рассматривает как проявление разнородных качеств. «Соединение совершенно разнородных качеств в одном предмете, — утверждал он,— есть общий закон вещей» [1]. Данное определение Чернышевского по существу является диалектическим. Таким образом, наши знания о природе, о человеке, по его мнению, являются знаниями реальными. Наши представления и знания о предметах существуют потому, что существуют объективно сами предметы внешнего мира. «Говорить, что мы имеем лишь знания наших представлений о предметах, а прямого знания самих предметов у нас нет, значит отрицать нашу реальную жизнь, отрицать существование нашего организма» [2]. Он рассматривал и объяснял материалистически не только духовную жизнь человека, но и некоторые проблемы общественной жизни. Общественное положение и партийная принадлежность того или иного философа, утверждал он, определяют его систему взглядов и принципов. Характер любой господствующей философской системы определяется умственной и нравственной жизнью нации. Мысль человека не противоположна действительности, а, наоборот, порождается ею и составляет неотъемлемую часть действительности.

Изменение действительности осуществляется людьми в результате их деятельности, а в ряде случаев и революционной борьбой. Смена одних форм жизни другими не происходит сама по себе, для этого необходима борьба. Чернышевский близко подходил к классовому пониманию этой борьбы, хотя у него еще и не было научного определения классов и правильного понимания роли рабочего класса. Однако он ясно видел и понимал существовавший антагонизм общества. Одна группа людей живет чужим трудом, другая — своим собственным; первая благоденствует, вторая терпит нужду, писал он. Следовательно, трудящиеся заинтересованы в том, чтобы изменить существующее положение и создать такие общественные отношения, при которых невозможно присвоение результатов труда большинства незначительным меньшинством. В будущем обществе каждый будет производить в меру своих способностей и получать в меру своих потребностей. Здесь он по существу выразил один из основных принципов коммунистического общества.

Чернышевский материалистически подходил и к такому довольно сложному общественному явлению, как искусство. В своей диссертации «Эстетические отношения искусства к

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 63.

[2] Там же, стр. 150.

действительности» он указывал, что первой и основной задачей искусства является воспроизведение природы и жизни. Под действительной жизнью он понимал не только отношение человека к природе, но и его внутреннюю жизнь со всеми сложными противоречиями и переживаниями. Вместе с тем Чернышевский считал, что искусство объясняет жизнь, оно как бы является, по его словам, «учебником жизни». Не может быть подлинного искусства, оторванного от жизни, утверждал Чернышевский. Искусство для искусства может быть только у людей, не понимающих общественных отношений или сознательно уходящих в мир воображаемый от мира реального.

Материалистическое объяснение Чернышевским сущности эстетики сыграло огромную роль в дальнейшем развитии искусства и в частности в правильном понимании эстетического воспитания в школе. Искусство, по его мнению, должно быть действенным и служить в конечном итоге человеку, его воспитанию.

Таким образом, мы видим, что целый ряд наиболее важных общественных явлений Н. Г. Чернышевский объяснял материалистически, и не случайно В. И. Ленин подчеркивал, что «Чернышевский — единственный действительно великий русский писатель, который сумел с 50-х годов вплоть до 88-го года остаться на уровне цельного философского материализма и отбросить жалкий вздор неокантианцев, позитивистов, махистов и прочих путаников» [1]. Вместе с тем В. И. Ленин подчеркивал, что Чернышевский в силу отсталости русской жизни не мог подняться до диалектического материализма Маркса и Энгельса.

При решении вопросов воспитания и просвещения Н. Г. Чернышевский выступал как революционер-демократ: «Свобода просвещения, — говорил он, — это кислород и водород... без которого не существует в природе никакая жизнь». Следовательно, свободу Чернышевский не отделял от просвещения, а просвещения от свободы. В отличие от многих просветителей-материалистов Западной Европы он наиболее близко подошел к правильной оценке роли просвещения. Чернышевский все свои надежды возлагал прежде всего на народ, который, по его мнению, является творцом истории. Наука говорит о народе, а не об отдельных индивидуумах, отмечал он.

Н. Г. Чернышевский по-революционному подходил и к решению вопроса об изменении общества. Представители утопического социализма обычно отрицали революционный метод в переустройстве человеческого общества. Они мечтали о создании каких-то особых идеальных людей, которые благодаря воспитанию якобы должны изменить общество, нравствен-

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 14, стр. 346.

но его усовершенствовать. В противоположность этому он утверждал, что новое общество можно построить людьми, вышедшими из недр старого строя, но еще не освободившимися от традиций и предрассудков старого общества.

В книге «Что делать?» во втором сне Веры Павловны в аллегорической форме Чернышевский излагает свои взгляды на народ, который задавлен, задушен и затоптан в грязь. Жизнь его тяжела и несносна; он некультурен и невоспитан. Но, как здоровый организм, народ порождает здоровые всходы. Именно из среды народа выходят такие борцы, как Лопухов, Кирсанов, Вера Павловна и др. Следовательно, новые люди, с иной моралью, с иными взглядами и убеждениями, не появляются на свет из какой-то искусственной среды. Они тесно связаны с народом, и все их помыслы направлены на служение ему. Пример тому жизнь самого Чернышевского, посвятившего себя народу, борьбе за его счастье. В письме к Герцену он со страстностью революционера говорит о необходимости решительной борьбы с самодержавием и крепостничеством. В революции Чернышевский видел живую, очистительную силу, имеющую большое воспитательное значение прежде всего для народа. Народ своей деятельностью создает все материальные и духовные ценности, однако он поставлен в такие условия, что не может пользоваться плодами своего труда. Пользуется всем этим тот, у кого политическая власть. Если политическая власть направлена против народа, то он не может быть культурным и грамотным: «Кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, т. е. нищеты, т. е. невежества».

По цензурным условиям своего времени Чернышевский, конечно, не мог призывать народ к прямому захвату политической власти, но его революционные выводы говорили сами за себя.

Было бы неправильно утверждать, что Чернышевский был последователен в оценке роли прогресса, просвещения и знаний. Если внимательно посмотреть, как он оценивал роль прогресса и знаний, то увидим известную его ограниченность. По его мнению, оказывается, что прогресс основывается на умственном развитии. Основная сила прогресса — наука; успехи прогресса соразмерны степени совершенства и степени распространенности знаний. Следовательно, развитие знаний, по Чернышевскому, создает прогресс, в то время как на самом деле движущей силой науки и прогресса в целом является развитие материальных основ общества. В данном случае он, выступая как просветитель, считал, что от развития просвещения, от наличия знаний изменятся понятия людей, будут изжиты слабости и пороки. На вопрос, почему развиваются знания о природе, о человеке, что является основой развития знаний вообще, Чернышевский ответа не дает, он лишь под-

ходил к нему, но не сумел решить его правильно. Но и здесь он шел гораздо дальше западноевропейских просветителей, утверждая, что «материальные условия быта составляют коренную причину всех явлений, в том числе высших сфер жизни».

Придавая огромное значение просвещению, Чернышевский не мог пройти мимо важнейших факторов, влияющих на формирование человеческой личности, — наследственности, среды и воспитания. Это как раз те проблемы, о которых в свое время говорили западноевропейские просветители, используя их в борьбе против феодализма и его пережитков. Если в XVIII в. просветители выступали против наследственности, то во второй половине XIX в. наблюдается обратное явление — отдельные теоретики буржуазии уже начинают придавать наследственности первостепенное значение: они стремятся биологическими и расовыми признаками определять не только общественное положение отдельного человека, но и даже целых народов. Политическая несостоятельность «теории» расовой ограниченности и биологической неполноценности простого народа была со всей решительностью разоблачена Чернышевским: «Защита рабства в ученых трактатах, — писал он, — приняла форму теории о коренном различии между разными расами людей». Направляя свои удары против рабовладельцев и колонизаторов, Чернышевский прежде всего имел в виду русских крепостников и существующие в то время порядки в царской России. Чернышевский, однако, не пошел за просветителями XVIII в., которые отрицали наследственность, и не свел формирование личности человека к воздействию среды. Он не отрицал известных расовых различий у людей (цвет кожи, форма головы и т. д.), но «все эти различия довольно незначительны сравнительно с элементами тождества в организации всех рас». В развитии рас, утверждал он, более устойчивыми оказываются только некоторые внешние признаки. Что касается интеллектуальных особенностей, то они определяются условиями жизни и воспитанием.

Историю народа нельзя объяснить расовым различием, наоборот, разные условия исторического развития могут объяснить происхождение рас. Но что же наследуется? Чернышевский на это отвечал так: от родителей наследуется темперамент, влечение к приобретению знаний и склонность к заботе об улучшении своей жизни; но чтобы эти наследственные задатки развивались, нужны соответствующие внешние условия. Только при благоприятных условиях врожденная склонность человека к приобретению знаний и к улучшению его жизни будет развиваться. Даже темперамент человека, как врожденное качество характера, по его мнению, меняется.

Не отрицая наследственности, Чернышевский отводил ей относительно небольшую роль. Он считал, что задатки не у

всех людей одинаковы. В дальнейшем в развитии этих задатков решающая роль принадлежит тем условиям, в которых живет человек, и воспитанию. Характер человека, его нравственные качества, убеждения являются результатом среды и воспитания.

Как же Чернышевский понимал среду и какую роль он ей отводил? Под средой Чернышевский понимал природные и общественные условия, в которых живет и действует человек. Основное, что определяет среду человека, по его мнению, общественные условия. К ним Чернышевский относил профессиональные особенности (в смысле разделения труда) и сословные (классовые). Особое значение он придавал сословным (классовым) различиям. И здесь мы видим глубокий, научный подход к анализу условий среды. С его точки зрения, сословная принадлежность определяет общественное поведение человека. Под сословием он понимал не только положение человека, установленное и закрепленное правовым путем, а место человека в общественной деятельности: «Дело не в титулах,— утверждал он,— а в привычке занимать высокое общественное положение». Сословное положение определяет быт человека и его нравственные качества. Чернышевский совершенно правильно отмечал, что в современных ему условиях люди разных сословий, но одной и той же национальности мало похожи друг на друга по своим нравам и привычкам и, наоборот, люди одного и того же сословия у различных народов имеют гораздо больше общего друг с другом. «Португальский вельможа по образу жизни и по понятиям гораздо более похож на шведского вельможу, чем на земледельца своей нации; португальский земледелец более похож в этих отношениях на шотландского или норвежского земледельца, чем на лиссабонского богатого негоцианта». Сравнивая эти мысли Чернышевского с высказываниями Энгельса, сформулированными в книге «Положение рабочего класса в Англии», мы можем установить, как много общего имеется по данному вопросу у этих замечательных мыслителей, живших в различных странах, в различных условиях.

Итак, наследственность, по мнению Чернышевского, играет относительно небольшую роль в формировании личности человека. Гораздо большую роль играет среда, т. е. экономические и политические условия, в которых живет и действует человек. Не врожденные различия отличают одни народы от других, а сложная система общественных отношений, складывающихся в ходе исторического развития человечества.

Продолжать старые рассуждения о врожденных различиях между народами Западной Европы по умственным качествам, писал Чернышевский, значит не понимать результатов, к которым уже довольно давно пришла лингвистика, доказавшая, что все они потомки одного и того же народа.

К. Маркс в тезисах о Фейербахе показывает, что французские материалисты и социалисты-утописты не могли подойти правильно к оценке роли среды, рассматривали ее как неизменную, а человека — как пассивный ее продукт. Чернышевский в этом вопросе ушел далеко вперед и стоял на более правильных позициях. Придавая огромное значение в формировании личности ребенка среде, он не подходил к ней как к чему-то застывшему и неизменному. В ходе исторического развития народ не только творит историю, но и сам изменяется, меняя среду и обстоятельства. Поэтому Чернышевский иногда прямо, а иногда косвенно призывал народ к активному революционному действию, направленному на изменение существующей действительности. «Действуя сообразно с законами природы и души и при помощи их,— писал Чернышевский,— человек может постепенно видоизменять те явления действительности, которые несообразны с его стремлениями, и таким образом постепенно достигать очень значительных успехов в деле улучшения своей жизни и исполнения своих желаний». Значение, с его точки зрения, имеют только те желания, в основе которых лежит действительность и которые осуществляются средствами, данными действительностью.

Решая по-революционному вопрос о роли среды и ее изменении, Чернышевский вместе с тем не был в своих взглядах последовательным до конца. Он нередко сбивался на просветительство. Основной силой, возвышающей человеческий быт, по его мнению, является умственное развитие людей. Само по себе умственное развитие, писал Чернышевский, имеет тенденцию улучшать понятия человека о его обязанностях относительно других людей, делать его более добрым, развивать в нем понятия о справедливости и честности. Непоследовательность Чернышевского при решении данного вопроса вполне объяснима. В условиях того времени он не мог правильно решить вопрос о роли среды и ее изменении, решить так, как это сделали классики марксизма. Однако величайшая заслуга Чернышевского заключается в том, что среда у него — не застывшее и неизменное понятие, а исторически развивающееся и изменяющееся. Активным деятелем изменения среды, по его мнению, является сам человек.

Отводя исключительно большую роль просвещению в деле изменения среды и улучшения нравов людей, Чернышевский выдвигал ряд принципиальных положений по вопросам воспитания. Его педагогические взгляды и убеждения являются органической частью его философского мировоззрения. В вопросах воспитания и образования он выступал как революционер, рассматривал все дело воспитания как подготовку человека к общественной деятельности. Воспитание, по его мнению, должно быть свободным, широким и всесторонним. Принудительное же воспитание не дает нужных результатов.

Пожалуй, до Чернышевского мало кто так ясно ставил вопрос о прямой зависимости воспитания от политических условий жизни общества: «В наиболее мрачные времена средних веков,— писал он,— господствовало между учеными людьми мнение, что человек по своей природе расположен к дурному и делает хорошее только по принуждению. Применяя это к вопросу об умственном развитии, педагоги тех времен утверждали, что преподавание теоретических знаний бывает успешно, лишь когда ведется посредством жестоких наказаний. Ученые, писавшие о нравственной жизни общества, точно так же говорили, что масса людей расположена вести порочную жизнь, совершает всяческие преступления и что единственным основанием общественного порядка должно быть угнетение, что только насилие делает людей трудолюбивыми и честными. Все мнения этого рода признаны теперь невежественными, противоречащими человеческой природе»[1]. С точки зрения этих ученых, лень и отвращение к труду свойственны человеку от рождения, что только суровое, принудительное воспитание делает человека трудолюбивым. Чернышевский показывал, что общая система непосредственного феодального принуждения находила свое выражение и в воспитании, в результате чего народные массы не получали почти никаких знаний и были политически бесправными. Положение с просвещением в России во времена Чернышевского было таково, что крепостнические порядки исключали всякую возможность просвещения народа, организацию народных школ. Он понимал, что просвещение народа нельзя осуществлять без изменения политических и экономических условий, ибо политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все это обычно неразрывно связано между собой. Кто находится в нищете, писал он, тот не может развить свои умственные силы, тот не способен пользоваться властью выгодным для себя образом, а кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения и невежества. Из этого утверждения видно, насколько ясно понимал Чернышевский прямую связь и зависимость таких общественных явлений, как политика, экономика и просвещение. Это не означает, однако, что он правильно понимал роль каждого из этих элементов. Но такое утверждение о наличии связи между экономикой, политикой и просвещением мы находим впервые в домарксистский период только у Чернышевского.

Чернышевский высоко ценил все передовое и прогрессивное. Говоря о политических событиях в Западной Европе, он подчеркивал, что многие западноевропейские страны в политическом отношении далеко ушли вперед по сравнению с кре-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 262.

постнической Россией. Но и в данном случае он не понимал свободы формально. Если общество получает право на образование, то это еще не означает, что народное образование будет быстро развиваться, а народ станет культурным и образованным. Свободу Чернышевский не ограничивал юридическим правом. Юридическое право имеет цену только тогда, когда человек располагает материальными средствами пользоваться этим правом. Мало дать народу право на образование и просвещение, необходимо создать для этого и материальные условия, говорил он. «Ни мне, ни вам, читатель, не запрещено обедать на золотом сервизе; к сожалению, ни у вас, ни у меня нет и, вероятно, никогда не будет средства для удовлетворения этой изящной идеи; потому я откровенно говорю, что ни мало не дорожу своим правом иметь золотой сервиз, и готов продать это право за один рубль серебром или даже дешевле. Точно таковы для народа все те права, о которых хлопочут либералы. Народ невежествен, и почти во всех странах большинство его безграмотно; не имея денег, чтобы получить образование, не имея денег, чтобы дать образование своим детям, каким образом станет он дорожить правом свободной речи? Нужда и невежество отнимают у народа всякую возможность понимать государственные дела и заниматься ими,— скажите, будет ли дорожить, может ли он пользоваться правом парламентских прений?» [1] Следовательно, народ должен иметь не только формальное право на образование, но и материальные возможности для пользования таким правом. Но для этого следует изменить экономические и политические порядки.

По цензурным соображениям Чернышевский часто вынужден был писать эзоповским языком и брать примеры из жизни других народов, других стран. В таком остром вопросе, как изменение крепостнических порядков в России, мешавших политическому и культурному росту народа, Чернышевский говорил о положении парий в Индии, угнетаемых браминами и кшатриями. Браминам и кшатриям выгодно держать парий в темноте и невежестве, ибо они «так угнетены нуждою, что им очень трудно найти время и средства для учения; во-вторых, брамины и кшатрии никак не допустят серьезных забот о просвещении парий, потому что все привилегии браминов и кшатрий, все выгоды, ими извлекаемые из касты парий, основываются на невежестве парий. Потому, чтобы дать возможность париям смягчить свои нравы образованием, прежде всего должно изменить положение парий в индийском обществе...» [2] Здесь совершенно ясно, кого Чернышевский под-

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. М., ГИХЛ, 1939—1953, т. V, стр. 217.

[2] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. IV, стр. 842.

разумевал под браминами, кшатриями и париями, имея в виду существующие крепостнические порядки России. Здесь он говорит, что то же самое можно сказать и о смягчении нравов поселян. Грубость их нравов зависит не только от невежества, или точнее, менее всего от невежества, а от отношения к ним господствующих классов и от материальных условий жизни. Крепостники-помещики и самодержавно-крепостнический режим мешают просвещению народа, держат в нищете и невежестве, пользуясь трудами его рук. Поэтому, считает Чернышевский, «улучшение общественного и материального положения — вот необходимейшее предварительное средство для возможности распространяться просвещению и улучшаться нравам» [1].

Если вопросы просвещения и воспитания Чернышевский связывает с общественными отношениями, то эта же идея пронизывает и его учение о целях воспитания. Необходимо воспитать человека-гражданина, утверждал он. Гражданские мотивы должны пронизывать все воспитание и ими оно должно определяться. Чернышевский ставит перед воспитателями благородную цель — подготовить человека общественного, идейного, прямого и честного. Здесь необходимо указать на принцип разумного эгоизма, который был выдвинут Чернышевским как исходная причина моральных поступков человека и за который на него резко нападал Достоевский.

Разумный эгоизм Чернышевского ничего общего не имеет с себялюбием, мещанским эгоизмом и индивидуализмом. Это своеобразная форма сочетания личных и общественных интересов. Человек совершает глубоко благородные поступки не по альтруистическим соображениям и не с целью получить награду, ему подсказывает совесть поступать именно так, а не иначе; человек может пожертвовать даже собственной жизнью для блага других, и все же в основе такого поступка, по мнению Чернышевского, лежит чувство разумного эгоизма. Если бы человек поступил вопреки велению совести, то он не получил бы удовлетворения. Человек идет на величайшие жертвы потому, что это дает ему удовлетворение личных запросов. Если так, рассуждал Чернышевский, то надо воспитать такой разумный эгоизм, удовлетворение которого содействовало бы общему благу. Поэтому рассматривать чувство здорового эгоизма в отрыве от общественной деятельности, от борьбы за благо народа означает сознательно или бессознательно искажать взгляды революционеров, готовых на все для общего блага. Пусть теория разумного эгоизма Чернышевского выглядит несколько наивно, но она целиком пронизана интересами общества; общественные интересы в ней выдви-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. IV, стр. 842.

гаются на первый план и подчиняют интересы личные. Разумный эгоизм Чернышевского — это принцип тех, кто борется со старым во имя нового.

Все должны быть образованными, говорил Чернышевский, и совершенно ненормально, что образованы лишь немногие, а остальные невежественны. Ненормально, когда небольшая кучка людей живет в роскоши и богатстве, а массы лишены элементарных жизненных условий.

Против нездорового, вредного эгоизма небольшой кучки имущих неимущие выдвигают принцип здорового эгоизма. Здесь у Чернышевского имеется попытка материалистически объяснить истоки борьбы между имущими и неимущими. Не случайно В. И. Ленин в принципе разумного эгоизма Чернышевского видел зачаток исторического материализма.

Чернышевский не противопоставлял личность обществу, а, наоборот, показывал, что только в обществе и через общество личность человека приобретает определенные и необходимые качества гражданственности. Основными мотивами в воспитании, по мнению Чернышевского, должны быть мотивы гражданские. Человек не может иметь благородных качеств, если он не воспитан на идеях, побуждающих его действовать для общей пользы, для общего блага. Если идеи общей пользы, как основные мотивы, исключены из воспитания, тогда человек становится эгоистичным, думающим только о личной пользе, узким мещанином.

«Без приобретения привычки к самобытному участию в гражданских делах, без приобретения чувств гражданина ребенок мужского пола, вырастая, делается существом мужского пола средних, а потом пожилых лет, но мужчиной он не становится, или по крайней мере не становится мужчиной благородного характера. Лучше не развиваться человеку, нежели развиваться без влияния мысли об общественных делах, без влияния чувств, пробуждаемых участием в них. Если из круга моих наблюдений, из сферы действий, в которой вращаюсь я, исключены идеи и побуждения, имеющие предметом общую пользу, то есть исключены гражданские мотивы, что останется наблюдать мне? в чем остается участвовать мне? Остается хлопотливая сумятица отдельных личностей с личными узенькими заботами о своем кармане, о своем брюшке или о своих забавах» [1].

Воспитанию человека-гражданина, разносторонне подготовленного, понимающего задачи общества, мешают русский крепостнический строй и экономическая отсталость России. Там же, где нет крепостничества, воспитанию мешает капиталистический строй с его системой разделения труда, превра-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. V, стр. 168—169.

щением рабочего в придаток машины. Чернышевский не только понимал прогрессивное значение разделения труда, но и видел его отрицательную роль в экономическом положении рабочих.

Можно поражаться и восхищаться гениальностью Чернышевского: в его время Россия была страной, где капиталистические отношения еще не имели решающего значения, и даже в промышленных предприятиях формы труда были отсталыми. Однако Чернышевский сумел понять не только прогрессивное значение разделения труда, но и его отрицательное влияние на умственное и физическое развитие рабочего. Не случайно Маркс называл Чернышевского единственным оригинальным и глубоким экономистом.

«...Вредное действие разделения труда на экономический быт и на самый организм рабочего сословия при нынешнем порядке дел не подлежит сомнению,— писал Чернышевский.— Это факт, равняющийся своею достоверностью математическим теоремам, потому что он состоит только в приложении к данному вопросу простых истин: нездоровое для человека вредит здоровью, за меньшее количество платится меньшая сумма. Но с тем вместе остается столь же несомненным, что для человеческого благосостояния нужно усиление производства, а возрастание производства требует разделения труда. Что же мы имеем теперь? Мы имеем две формулы, соединение которых дает тот вывод: элемент, развитие которого необходимо для благосостояния, гибелен для массы людей своим развитием»[1]. Какой же выход может быть найден из создавшегося положения? С одной стороны, разделение труда является необходимым условием для роста благосостояния, а с другой стороны, гибельно действует на рабочих. И вот здесь Чернышевский говорит о необходимости участия в многообразных видах труда; чем выше разделение труда, тем легче каждому рабочему переходить от одной трудовой операции к другой. В таком случае организм будет находиться в разнообразных положениях, и этим разнообразием сохраняется здоровье. Продолжая свою мысль дальше, он ставит вопрос о необходимости сочетания сельскохозяйственного труда с трудом на промышленных предприятиях. В переходе от одних трудовых операций к другим и в сочетании сельскохозяйственного труда с промышленным он видит не только средство для улучшения здоровья трудящихся, но и средство для поднятия их умственного развития.

Бесспорно, было бы неправильно утверждать, что Чернышевский полностью решил проблему политехнического образования. Однако он близко подходил к решению этой пробле-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. IX, стр. 191.

мы и видел в труде мощный фактор воспитания. Он считал, что разнообразие занятий выводит человека из отупения, делает его более сообразительным и организованным, а его духовную деятельность более многообразной и разносторонней: «При разнообразии занятий,— писал Чернышевский,— он будет иметь более широкую сообразительность, умственные силы его будут развиваться от работы, а не тупеть, как тупеют при ограничении всей деятельности его одною упрощенною до машинальности операциею. Подумаем только, может ли быть какое-нибудь сравнение, по изобилию материалов для умственного развития, по богатству промышленной опытности, по догадливости между работником, который бывал и на полевой работе, и на ткацких фабриках, и на постройках, и в ремеслах, и между таким работником, который всю жизнь просидел у одного колеса одной машины на одной фабрике? Тут разница такая же, как между человеком, изъездившим вдоль и поперек Россию, и другим, который носа не высовывал за шлагбаум своего уездного города... Решительно ни один из элементов успешности производства не имеет такого громадного значения, как степень умственного развития в работнике. Климат, почва, запасы капитала, самая крепость физических сил — все это ничтожно по сравнению с развитием мысли. Из этого развития все возникает, все достигает только той величины, какая сообразна с ним, все поддерживается только им. Потому важнейшим препятствием к развитию производства надобно считать те формы, какие неблагоприятны умственному развитию работника»[1].

Капиталистическая форма производства не способствует умственному развитию трудящихся. Труд, особенно физический, является там тяжелой необходимостью и не может быть ничем другим. Но это не означает, что труд при всех обстоятельствах будет тяжелым бременем. В будущем обществе, а Чернышевский был уверен, что такое общество неизбежно будет создано, и труд из тяжелой необходимости обратится в легкое и приятное удовлетворение физиологической потребности.

Труд, с точки зрения Чернышевского, является основой движения общества вперед и огромным воспитательным фактором: без труда нет движения вперед, без него получается застой жизни. В романе «Что делать?», во втором сне Веры Павловны мы читаем: «Да, движение есть реальность,—говорит Алексей Петрович,— потому что движение — это жизнь, а реальность и жизнь одно и то же. Но жизнь имеет главным своим элементом труд, а потому главный элемент реальности — труд, и самый верный признак реальности — деятель-

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. IX, стр. 196—197.

ность»[1]. В этих словах не только подчеркивается огромное значение труда в жизни человеческого общества, но и высказывается мысль против гниющего и паразитирующего общества, против тех, кто не трудится, но присваивает себе труд других. Необходимо добиться, чтобы результаты труда достались тем, кто трудится: «Прежняя теория говорит: все производится трудом; новая теория прибавляет: и потому все должно принадлежать труду»[2]. Считая труд главным элементом жизни, Чернышевский отводил ему большую воспитательную роль. Труд, по его мнению, является существенным фактором воспитания. В романе «Что делать?» Чернышевский показал жизнь Крюковой и Жюли, которые зарабатывают себе на существование тем, что торгуют собою. Жюли, попав в нетрудовую среду, где царит праздность, гнусность и роскошь, гибнет. Крюкова же, находясь в трудовой среде — в мастерской Веры Павловны,— нравственно возрождается. Таково благодетельное значение труда для перевоспитания даже испорченных людей. Труд является не только средством воспитания и перевоспитания отдельного человека, но и средством переделки всего общества. Но труд, утверждал он, должен быть таким, чтобы результаты его шли на общее благо. Зародыши такого труда он показал в мастерских, организованных Верой Павловной. В четвертом сне Веры Павловны Чернышевский показал социалистический труд: люди здесь в одинаковой мере трудятся и в сельском хозяйстве и в промышленности; с равным успехом они занимаются умственным и физическим трудом.

Труд общий, труд на себя, отсутствие принуждения и политического гнета способствуют созданию огромных богатств. Эти богатства идут не только на удовлетворение личных потребностей, но и на перестройку природы. Пустыни превращаются в цветущие сады и поля, строятся чудесные дворцы — жилища и общественные учреждения. Люди становятся крепкими физически и нравственно. У них нет заботы о завтрашнем дне, дети получают настоящее, подлинно человеческое воспитание.

Н. Г. Чернышевский, как революционер, прекрасно понимал, что изменить общественные отношения и создать новые нельзя через мастерские, организованные подобно мастерским Веры Павловны. Вряд ли можно считать случайностью, что после изложения четвертого сна Веры Павловны Чернышевский описывает встречу Кирсанова с «просвещенным человеком». Этот «просвещенный человек» выразил неудовольствие даже по поводу вывески на мастерской и дал понять, что не-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Что делать? М., ГИХЛ, 1937, стр. 146.
[2] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. VII, стр. 57.

дремлющее око жандармов следит за мастерской, о которой идет дурная слава. Следовательно, простого кооперирования труда недостаточно. Нужна политическая борьба. Без этой борьбы нельзя мирными путями изменить сложившиеся общественные отношения.

Многие рассматривали четвертый сон Веры Павловны как проявление Чернышевским утопизма в духе Фурье. Сходство с фалангой Фурье является чисто внешним. Неправ был Плеханов, когда утверждал, что Чернышевский не предлагал ничего нового, а только знакомил с выводами, к которым давно уже пришла западноевропейская мысль, и в частности Фурье.

Не следует забывать, что Чернышевский писал свое произведение «Что делать?» в Петропавловской крепости, каждое движение его контролировалось жандармами, каждая написанная строка тщательно просматривалась. Но разве можно найти у Чернышевского что-нибудь похожее на то, что предлагал Фурье для организации своих фаланг? Ведь у Фурье в фалангах мирно уживались труд и капитал; капиталисты даже получали у него проценты на вложенные капиталы.

В условиях одиночного заточения и свирепой цензуры Чернышевский вынужден был прибегать к иносказательной форме.

И тем не менее, разве не по-революционному звучит заключительная часть четвертого сна Веры Павловны: «То, что мы показали тебе, не скоро будет в полном своем развитии, какое видела теперь ты. Сменится много покслений прежде, чем осуществится то, что ты предощущаешь. Нет, не много поколений: моя работа идет теперь быстро, все быстрее с каждым годом, но все-таки ты еще не войдешь в это полное царство моей сестры: по крайней мере, ты видела его, ты знаешь будущее. Оно светло, оно прекрасно. Говори же всем: вот что в будущем, будущее светло и прекрасно... Стремитесь к нему, работайте для него, приближайте его, переносите из него в настоящее все, что можете перенести» [1].

В настоящее время хорошо известно отрицательное отношение Чернышевского к Фурье и фурьеризму. Чернышевский критиковал западноевропейских социалистов-утопистов за то, что они не признавали методов революционной борьбы, методов революционных действий. Фурьеризм и коммунизм, с точки зрения Чернышевского, исключающие понятия. «Кому нравится фурьеризм, тому коммунизм не нравится»,— говорил Чернышевский. Поэтому попытка рассматривать идеи Чернышевского как повторение идей Фурье является необоснованной исторической натяжкой.

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Что делать?, стр. 346.

Гениальные мысли Чернышевского о роли производительного труда в умственном развитии людей в условиях будущего общества не идут ни в какое сравнение с мыслями крупнейших педагогов Западной Европы. Мы знаем, что и Руссо, и Песталоцци высоко расценивали роль труда в умственном развитии человека. Но у них речь шла о труде ремесленном, о труде на огороде, в саду, в школьных мастерских. Они рассматривали труд как самодовлеющий фактор, оторванно от задач политической борьбы.

По-иному была поставлена эта проблема Чернышевским. Для него труд неотделим от общественных условий жизни. Он рассматривал труд как необходимое условие жизни человека, его дальнейшего движения вперед к таким общественным отношениям, когда труд из обременительного превращается в радостный труд, удовлетворяющий потребности человека. Именно так рассматривал труд и его роль в формировании личности человека Н. Г. Чернышевский.

Нельзя воспитать человека-гражданина с благородными чувствами и глубокими знаниями только на основе свирепых педагогических систем и на принуждении. Обычный нормальный ребенок легко овладевает знаниями, если обучение поставлено хорошо и умело. «Во времена господства свирепых педагогических систем говорили, что люди — в данном случае люди еще не взрослых лет, дети — выучиваются чтению, письму, арифметике и так далее только по принуждению, по страху наказаний за леность. Теперь все знают, что это вовсе не так, что каждый здоровый ребенок имеет природную любознательность, и — если внешние обстоятельства, досадные для него, не заглушают ее, то учится охотно, находит наслаждение в приобретении знаний»[1].

При обучении, по мнению Чернышевского, надо не только гуманно относиться к ребенку, но и строить обучение так, чтобы ребенок имел возможность изучать разнообразные учебные предметы, дающие сведения о человеке и природе. Преподавание любого учебного предмета должно не только вооружать учащегося знаниями, но и содействовать его воспитанию, а этого можно достигнуть только чутким и внимательным отношением к ребенку. В воспитании надо не принуждать, а только содействовать развитию и формированию сознания детей. Не мешать становиться детям умными и честными людьми — таково, по его мнению, основное требование педагогики.

Это вовсе не означает, что Чернышевский был сторонником теории свободного воспитания. Он хотел, чтобы преподавание было серьезным, научно обоснованным, чтобы препо-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 263.

даватели вели свое дело умело и интересно. Это требование во время деятельности Чернышевского имело особенно большое значение. Он резко критиковал Л. Н. Толстого за то, что тот считал, что лучшие учителя — это дьячки и отставные солдаты, и за то, что никто, мол, не знает, чему народ следует учить.

Чернышевский писал: «...Если десятилетний мальчик не любит учиться, причина тому не он, а его воспитатель, заглушающий в нем любознательность дурными приемами преподавания или непригодным для воспитанника содержанием его. Надобность тут не в принуждении воспитанника, а в том, что воспитателю должно перевоспитать самого себя и переучиться: ему следует сделаться из скучного, бестолкового, сурового педанта добрым и рассудительным преподавателем, отбросить дикие понятия, которыми загроможден здравый смысл в его голове, приобрести взамен их разумные. Когда эти требования науки будут исполнены воспитателем, мальчик станет охотно учиться всему, что найдет тогда надобным преподавать ему учитель, сделавшийся человеком рассудительным и добрым»[1]. Но на детей оказывает влияние не только учитель, их развитие в значительной мере определяется старшими. Дети подражают взрослым и хотят быть такими, как взрослые. Поэтому старшее поколение должно это учитывать и нравственные недостатки детей видеть не только в плохом качестве работы школы, но и в том, что взрослые нередко оказывают отрицательное влияние на младших.

Из этого следует прежде всего вывод, что необходимо заниматься просвещением взрослых. А так как изменение и улучшение нравов зависит от всей обстановки общественной, политической жизни, то из этого Чернышевский делает революционные выводы о необходимости изменения исторически сложившейся обстановки: нельзя заниматься просвещением без борьбы за свободу. Вот почему у Чернышевского свобода и просвещение переплетаются самым теснейшим образом, и вся его деятельность, его идеи просветительства теснейшим образом связаны с борьбой за благо и счастье народа.

Как революционный демократ, Н. Г. Чернышевский считал необходимым и женщинам давать такое же воспитание, как и мужчинам. Борьба за равное образование являлась частью борьбы за политическое и экономическое равенство женщин, которые находились в более тяжелом положении, чем мужчины. Для них были закрыты все пути гражданской деятельности. Из всех сфер жизни для женщины была остав-

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 265.

лена только сфера семейной жизни. Она была лишь членом семьи, да и то неравноправным. Женщине интеллигентной был открыт один путь — быть гувернанткой. Женщина, по мнению Чернышевского, должна быть приготовлена ко всем серьезным занятиям и для этого получить серьезное воспитание.

Чернышевский подверг резкой критике современную ему семью и семейные отношения. В семье женщина находилась на положении рабы. Аристократическая семья не только в этом отношении не выделялась, а наоборот, женщину там лишали элементарного человеческого достоинства. Браки совершались, как правило, по расчету. Самый брак, писал Чернышевский, стал просто коммерческой сделкой, денежным расчетом.

Крепостническое общество создало и крепостническую семью.

Борьба за женское равноправие, за женское образование была борьбой против крепостнического строя, против самодержавия. Равноправие женщины исключает возможность крепостнических отношений в обществе. Осуществление равноправия привело бы к улучшению нравственности как в семейных отношениях, так и в обществе в целом. Кроме того, освобождение женщины, по утверждению Чернышевского, дало бы возможность обществу приобрести новую огромную интеллектуальную силу и оно стало бы гораздо быстрее развиваться на путях прогресса. В романе «Что делать?» Лопухов говорит: «Каким верным, сильным, проницательным умом одарена женщина от природы, и этот ум остается без пользы для общества, оно отвергает его, оно подавляет его, оно задушает его, а история человечества пошла бы в десять раз быстрее, если бы этот ум не был отвергаем и убиваем, а действовал бы».

Вопрос о равноправии женщин, о равном образовании мужчин и женщин Чернышевский никогда не рассматривал как самодовлеющий вопрос, оторванный от общих задач политической борьбы. В период жизни и деятельности Чернышевского и на Западе и у нас в России многие выдвигали вопрос и о женском равноправии, в широком смысле слова, и о женском образовании, но эти вопросы ставились в отрыве от политических условий, в отрыве от политической борьбы.

В романе «Что делать?» показаны женщины различных общественных групп и прослоек. Вера Павловна является носительницей новых общественных отношений и традиций, новых честных семейных отношений. Через ее сны Чернышевский показывает картину исторического развития человечества и положение женщины в различные исторические эпохи. Вера Павловна — прообраз женщины, какой она должна

быть в новом обществе, ее семья — прообраз новой семьи, основанной на новых принципах, на новых началах — на началах равного права, любви и уважения друг к другу.

Новую семейную мораль и отношения мужчины к женщине Чернышевский определял следующим образом: «Смотри на жену, как смотрел на невесту, знай, что она каждую минуту имеет право сказать: «Я недовольна тобой, прочь от меня»; смотри на нее так, и она через девять лет после твоей свадьбы будет внушать тебе такое же поэтическое чувство, как невеста, нет, более поэтическое чувство, более идеальное в хорошем смысле слова. Признавая ее свободу так же открыто и формально и без всяких отговорок, как признаешь свободу твоих друзей чувствовать или не чувствовать дружбу к тебе, и тогда, через десять лет, через двадцать лет после свадьбы, ты будешь ей так же мил, как был женихом. Так живут мужья и жены из нынешних людей» [1].

Во всех своих теоретических положениях, в том числе и педагогических, Чернышевский исключительную роль отводил практике. Только практика подтверждает правильность любой теории и показывает, что теория действительно является теорией, а не мнимой выдумкой: «Но если так важно различать мнимые, воображаемые стремления, участь которых — оставаться смутными грезами праздной или болезненно раздраженной фантазии, от действительных и законных потребностей человеческой натуры, которые необходимо требуют удовлетворения, то где же признак, по которому безошибочно могли бы делать это различие. Кто будет судьею в этом столь важном случае? Приговор дает сам человек своею жизнью; «практика», этот непреложный пробный камень всякой теории, должна быть руководительницей нашею и здесь... Практика — великая разоблачительница обманов и самообольщений не только в практических делах, но также в делах чувства и мысли» [2].

Мы рассмотрели принципиальные положения Н. Г. Чернышевского по вопросам воспитания и обучения. Они, бесспорно, не исчерпывают всего педагогического наследия великого революционера-демократа, а показывают только основное направление его педагогической системы. У Чернышевского мы находим много интересных мыслей об учебных планах, об учебниках, о методах учебной работы. Все эти мысли не являются случайными, а вытекают из общего мировоззрения борца-революционера, знающего основательно и глубоко работы крупнейших педагогов не только Западной Европы, но и античного мира.

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Что делать?, стр. 323.
[2] Там же, стр. 391.

Революционно-демократическая педагогика Чернышевского оказала серьезнейшее влияние на развитие русской прогрессивной педагогической мысли.

Оценивая Чернышевского, мы можем повторить его же слова, сказанные им о передовых ученых прошлого: «К чести основателей современной науки должно сказать, что они с уважением и почти сыновнею любовью смотрят на своих предшественников, вполне признают величие их гения и благородный характер их учения, в котором показывают зародыш собственных воззрений»[1].

Передовая марксистско-ленинская наука высоко оценивает Н. Г. Чернышевского, гордится им и рассматривает его как своего гениального предшественника.

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Избранные философские сочинения, стр. 392.

МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К. Д. УШИНСКОГО

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) – блестящий представитель педагогической мысли — по праву считается одним из классиков русской педагогики, умело сочетавшим глубокие теоретические исследования с живой практикой школы. Вся его педагогическая деятельность, теоретическая и практическая, имеет исключительно широкую и глубокую общую научную основу. Он самым решительным образом возражал против голого эмпиризма в педагогике, против рецептуры в воспитании и образовании. В предисловии к своему капитальному труду «Человек как предмет воспитания» он писал: «Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но мы полагаем, что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила выгекают» [1].

Из этого утверждения К. Д. Ушинского видно, какое значение он придавал вопросам теории. Для него теория, наука не являются оторванными от жизни, а определяются в своем развитии жизнью, отражают ее. Следовательно, это не абстракции, порожденные человеческим духом и определяющие цель жизни, а сама человеческая деятельность, соответствующим образом обобщенная: «...Сила вещей невольно выдвигает вперед жизнь, показывая, что не наука должна ука-

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. М.—Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948—1952, т. 8, стр. 57.

зывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке»[1].

Наука, по Ушинскому, теснейшим образом связана с жизнью, которая ставит перед наукой практические цели. Такой взгляд на науку и жизнь, на их взаимную и непосредственную связь, бесспорно, был прогрессивным. Подобная оценка отнюдь не означает игнорирования или принижения роли науки. Сам Ушинский неоднократно подчеркивал, что такое трудное и ответственное дело, как воспитание, не может успешно осуществляться без научного подхода к нему, без серьезного научного обоснования. Педагогика как наука о воспитании, по его мнению, должна стать подлинной наукой. Ушинский, однако, с горечью отмечал, что всюду и везде наука о воспитании находится в зачаточном состоянии. Для развития педагогической науки, утверждал он, надо сделать очень многое, и прежде всего необходимо правильно уяснить связь педагогики с другими науками, понять, какую роль для педагогики играют другие науки, и в особенности философия. Будучи глубоко и всесторонне образованным человеком, Ушинский был хорошо знаком не только с философией, но и с современными ему философскими системами. Без принципиальных философских основ педагогика не может стать на прочную базу — таково его глубокое убеждение. Работы Ушинского показывают теснейшую связь его философских взглядов и теоретических педагогических положений. В статье «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова» Ушинский писал: «Здесь, в этом вопросе, на который мы невольно натолкнулись, разбирая статьи Н. И. Пирогова, показывается вся та тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас. Н. И. Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа — *«вопрос жизни»*, и действительно, это не только вопрос жизни, но и величайший вопрос человеческого духа»[2].

С точки зрения Ушинского, без философии невозможно определить цели воспитания: «Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий»[3]. Без какой-нибудь основной идеи Ушинский считал невозможным организацию народного образования, чтобы оно было не случай-

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 17.

[2] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т. М., Учпедгиз, 1939, т. I, стр. 273.

[3] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 20.

ным, а научно продуманным мероприятием. Основная же идея народного образования, утверждал Ушинский, «есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно высказать прежде, что такое человек по нашему мнению, что такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека. Каковы бы ни были наши взгляды, читатель, на философию и психологию, согласитесь, что если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке; согласитесь, что если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде осознать эту цель. Положим, что вы не любите философии, не верите в психологию, но неужели вы думаете, что можно устраивать народное воспитание, не сознавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать?» [1]

Но определить цели воспитания — это еще не значит осуществить их. Цели воспитания конкретно осуществляются педагогами. Никакие уставы и регламенты не могут сами по себе осуществить цель воспитания. Для этого необходимы общественные условия и соответствующие убеждения педагогов. «Вот почему,—писал Ушинский,—пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей» [2].

Признавая философию основой педагогики, Ушинский все свои работы строил на определенных философских принципах.

Однако его философские взгляды и убеждения не всегда были четкими, что явилось одной из причин противоречивых оценок философских позиций Ушинского. Больше того, одни и те же исследователи в различное время трактовали данный вопрос по-разному. Возьмем для примера одного из лучших знатоков Ушинского проф. В. Я. Струминского. Перед нами две его работы, посвященные великому педагогу, — большая вводная статья к Избранным педагогическим сочинениям К. Д. Ушинского, изданным Учпедгизом в 1939 г., и небольшая книга из серии «Великие люди русского народа», изданная в 1943 г. «Молодой гвардией». В этих двух работах совершенно по-разному трактуются философские взгляды Ушинского.

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. I, стр. 275.

[2] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 21.

В первой работе мы читаем: «Нет сомнения и в том, что по своему мировоззрению Ушинский был идеалистом и сторонником религии. Эта идеология отразилась на его педагогических работах, и поэтому предлагаемый вниманию советского педагога сборник избранных теоретических работ Ушинского есть прежде всего книга *историческая...*»[1] Во второй работе В. Я. Струминский высказывает прямо противоположную точку зрения: «В психологии, как и в других областях науки,— пишет он,— шла борьба между отживающим идеализмом и вступающим в свои права материализмом. Ушинский безоговорочно высказался за методологию материализма как в психологии, так и в педагогике... Предпринятую Ушинским разработку основ педагогической науки необходимо рассматривать как грандиозный опыт пересмотра идеалистической психологии с точки зрения материализма»[2]. Эта противоречивость в оценке философских взглядов Ушинского объясняется сложностью его философской системы в конкретном приложении к педагогике, а также некритическим отношением к его основным работам.

К педагогическим трудам Ушинского необходимо подходить с учетом той исторической обстановки, в которой он жил, и того состояния философской науки, в каком она находилась в то время. При этом надо иметь в виду, что Ушинскому приходилось преодолевать влияние немецких педагогов-идеалистов, прежде всего Гербарта и Бенеке, теории которых усиленно насаждались русским самодержавием как средство борьбы против прогрессивной педагогической мысли.

Прогрессивность и глубокая научность педагогических работ Ушинского могли базироваться только на передовой философской мысли. Между тем в то время господствовали идеалистические философские системы, которым он отдал известную дань, но они не могли удовлетворить его пытливый ум; с другой стороны, довольно широкое распространение получил вульгарный материализм, упрощенно объясняющий духовную сторону человеческой деятельности. Все это дало основание Ушинскому неоднократно подчеркивать, что он не может стать целиком и полностью ни на идеалистические, ни на материалистические позиции. С его точки зрения, и та и другая системы односторонни. Он искал чего-то третьего, исключающего односторонность вульгарного материализма и идеализма. По этому поводу Ушинский писал следующее: «Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психический факт или объ-

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. I, стр. 5.

[2] В. Я. Струминский. К. Д. Ушинский. М., «Молодая гвардия», 1943, стр. 63—64.

яснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которою гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же односторонней, как и идеализм... Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник, и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий»[1].

Совершенно естественно возникают вопросы: Что же брал Ушинский из различных источников? Какую точку зрения он имел в оценке той или иной философской или педагогической системы? Какова его собственная теория?

Если поверить самому Ушинскому, то получается, что собственной точки зрения он не имел и строго следовал только за фактами. «Но какова же наша собственная теория, спросят нас? Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать везде факт не может дать нашей теории название фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу — и *останавливались,* никогда не употребляя гипотезу, как признанный факт»[2]. Так ли это? Действительно ли Ушинский шел слепо за фактами? Известно, что любой факт требует объяснения, а ряд фактов требует обобщений и выводов. Любая теория, в том числе и педагогическая, не заключается в простом описании фактов. Ушинский разработал монументальную педагогическую систему, и она, безусловно, не является сбором фактов — именно против набора фактов и голой рецептуры он всегда категорически возражал.

Нам необходимо рассмотреть, каковы же те общие принципы, которые легли в основу педагогической системы Ушинского, и насколько его педагогические выводы находятся в соответствии с методологическими посылками.

Прежде всего необходимо установить, подходит ли Ушинский к педагогике с позиций идеалистических или материалистических. Сам он, как известно, подчеркивал ограниченность как идеализма, так и материализма.

Свою основную капитальную работу Ушинский назвал «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии». Вряд ли можно считать случайным такое добавление к названию, как «педагогическая антропология».

Ушинский, бесспорно, был знаком с работами русского мыслителя и революционера Н. Г. Чернышевского, проводя-

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 44—45.
[2] Там же, стр. 45—46.

щего антропологический принцип в философии. Работа Чернышевского «Антропологический принцип в философии» была опубликована в апрельском и майском номерах журнала «Современник» за 1860 г. Предисловие к первому изданию книги Ушинского «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии» датировано 7 декабря 1867 г., т. е. написано в то время, когда самодержавие держало в заточении великого революционера-демократа. Имя Чернышевского тогда не могло упоминаться. Его по требованию царских чиновников надо было предать забвению. При таком положении вещей Ушинский, вполне естественно, не имел возможности ссылаться на Чернышевского. Однако, назвав свою работу «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии», замечательный педагог высказал свое отношение к антропологическому принципу. Этот принцип, как известно, В. И. Ленин характеризовал как материалистический, называя его узким, слабым описанием материализма. Название, данное Ушинским своему капитальному труду, показывает определенное стремление автора к новому, материалистическому решению вопросов обучения.

В этой работе Ушинский на основе анализа развития всех наук о человеке показал и общественные и физиологические основы обучения. Он сделал попытку рассмотреть развитие человека, его психики на основе наук биологических и социальных, т. е. определить законы развития, законы обучения, исходя из объективных данных, а не из какого-то божественного веления или спекулятивных данных.

Для него было ясно, что развитие человека не является обычным естественным процессом, определяемым внутренними особенностями и закономерностями вне воздействия среды и воспитания.

Воспитание, по мнению Ушинского, играет огромную роль в развитии личности человека, но оно должно быть строго научным и целеустремленным. Чтобы стать таковым, воспитание должно опираться на данные науки. Только при этом условии можно правильно определить цели и средства воспитания: «Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знание средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях»[1]. Это утверждение Ушинского достаточно ясно показывает, что он выступал против всяких голых абстракций в построении педагогической науки. В его работах мы находим исключительно острую и сильную критику, направленную против немецких педагогов-идеалистов, и в первую очередь против Гер-

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 22.

барта и Бенеке за их формальные, спекулятивные педагогические системы. Правда, эта критика далеко не была последовательной.

Человека нельзя рассматривать абстрактно, вне конкретных исторических условий, вне его общественной жизни. Условия, в которых живет и действует человек, играют большую роль в его развитии, оказывают влияние на его поведение и убеждения — все это Ушинский называл непреднамеренным воспитанием: «... воспитание в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставники... — вовсе не единственные воспитатели человека, и ...столь же сильными, а, может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *не преднамеренные:* природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий»[1].

Придавая серьезное значение непреднамеренному воспитанию, Ушинский не считал его чисто стихийным. Активная роль человека и здесь имеет первостепенное значение. «Однако же и в самих этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, много изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание,* словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие»[2].

Положив в основу воспитания данные наук о человеке, Ушинский особое место среди наук, имеющих отношение к человеку, отводил философии. Как уже было сказано выше, ни одна из философских систем, с которыми он был знаком, не удовлетворяла его. Он едко иронизировал по поводу утверждения вульгарных материалистов о том, что развитие душевной деятельности ребенка обусловливается все большим и большим остатком сил, вырабатываемых из пищи. К материалистам Ушинский относил и позитивистов, не рассмотрев в их теории разновидности идеализма. Совершенно естественно, что Ушинский не мог принять такой «материализм» как философскую систему для своей педагогической системы. Вместе с тем он понимал односторонность и ошибочность идеалистических философских систем. Он критиковал так называемый классический идеализм Гегеля. В гегельянстве он находил рациональным только диалектический метод, но и этот метод Гегеля считал далеко не совершенным. «...Гегель, — писал он, — злоупотреблял им... противоречия,

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 18.
[2] Там же, стр. 18.

им находимые, натянуты и лишены основания, ...примирение многих противоречий — только кажущееся...»[1]

Какой же должна быть философия и какова ее роль с точки зрения Ушинского? Философия, по его мнению, является основой научного мировоззрения и объектом ее изучения должна быть жизнь и деятельность человека. Здесь мы видим ярко выраженную материалистическую тенденцию Ушинского. Пусть жизнь человека изучается у него с помощью психического самонаблюдения, пусть еще туманно представляется сама психика человека, но материалистическая точка зрения великого педагога чувствуется ясно. «В настоящее время, — писал Ушинский, — возможна только такая философия, которая основывала бы постройку научного мировоззрения, с одной стороны, на фактах, добытых психическим самонаблюдением, а с другой — на фактах, добытых наблюдением над внешнею для человека природой. Другой философии в настоящее время я не понимаю. Если основывать философию на одних психических фактах, то выйдет самый туманный и неопределенный идеализм; если основывать ее на одних, известных нам, фактах внешней природы, — как это делает так называемая *позитивная* философия, — то выйдет как раз столь же туманный и столько же неопределенный материализм, но в обоих случаях откроется обширное поле человеческой фантазии, оценка которой возможна на основании правил поэзии или риторики, а не на основаниях науки. Отправляясь от *идеального* воззрения Гегеля и от *позитивной* философии Конта, как бы забывшей самое существование психических явлений, мыслитель одинаково удаляется от действительного знания и попадает уже в мир фантастических построек, где величественнейшие дворцы выстраиваются очень легко и скоро именно потому, что эти дворцы карточные»[2].

Как мы видим из приведенной цитаты, Ушинский называет идеализм туманным и неопределенным, не имеющим научной основы. Правда, он так же характеризует и материализм, но какой? Позитивизм Конта, являющийся разновидностью идеализма. Таким образом, Ушинский не считает возможным положить в основу своей педагогической системы идеализм. Педагогическая антропология должна строиться на основе научного мировоззрения, на основе такой философии, которая правильно бы объясняла и духовную жизнь человека, и явления природы. Вот почему каждый раздел «Педагогической антропологии», почти каждая глава ее начинается с критики философских, психологических и педагогических систем. Критика Ушинского не носит голого отрица-

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 640.
[2] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 15.

ния: все, что ему казалось рациональным, он старался взять для обоснования собственной точки зрения, и, как правило, он критиковал идеализм и его разновидность — позитивизм с материалистических позиций. Это, конечно, не означает, что Ушинский был последовательным материалистом. В вопросах нравственного воспитания идеализм довлел над ним. Свою «Педагогическую антропологию» Ушинский начал с определения места человека в природе. Он рассматривал мир как единое целое и делил его на две большие группы — неорганическую и органическую. К органическому миру он относил все, начиная с микроскопической инфузории и кончая человеком. Следовательно, человека Ушинский рассматривал как часть природы и не противопоставлял его ей. Человек, как всякий живой организм, развивается, утверждал Ушинский, но мало признать человека за развивающийся организм, за часть природы. Надо объяснить причины развития человека. В этом объяснении он выступал против идеалистического понятия «жизненной силы» как двигателя развития человека. Он говорил об антинаучности такого объяснения: «...Прежнее понятие о *«жизненной силе»,* как о каком-то отдельном существе, непостижимой деятельностью которого объясняли все, чему причины не знали в организме, — теперь, как кажется, навсегда оставлено, и с большей пользой для науки, которой, во всяком случае, лучше прямо иметь дело с нерешенными вопросами, чем с обманчивыми объяснениями»[1]. Если какая-то таинственная «жизненная сила» не может быть признана основой развития человека, то оно (развитие) не может быть заменено механистическим объяснением, ссылками на законы физики и химии. Ушинский резко критиковал французского физиолога Клоа Бернара, отождествляющего организм человека с машиной.

Развитие человеческого организма, с точки зрения Ушинского, происходит по внутренним закономерностям — механическим, физическим и химическим. Свойство развития человека Ушинский объясняет силой развития, причем оговаривается, что в термине «сила развития» есть много темного, загадочного, но пока наука не может обойтись без этого или подобного термина в силу своей слабости. Следовательно, понятие «сила развития» не имеет ничего общего с утверждением виталистов о какой-то особой нематериальной «жизненной силе», деятельностью которой объясняли развитие организма. Ушинский считает, что необходимо «удержать выражение—*сила развития,* выражая при этом уверенность, хотя еще и не могущую превратиться в факт науки, что эта сила принадлежит плану организма, т. е. устройству органического зародыша: его механическим, химическим и физиче-

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 63—64.

ским свойствам»[1]. «Силу развития» Ушинский рассматривал как формообразующий принцип, действующий в самой материи организма, а не вне его.

В свете этих положений материалистического порядка становится понятным его отношение к учению Дарвина. Ушинский считал, что положительные науки, и особенно учение Дарвина, разогнали туманы гегелевской философии и сокрушили шопенгауэровскую бессмысленную волю. Учение Дарвина дает возможность более научно подойти к объяснению и психических явлений. Высказывая свое отношение к учению Дарвина, Ушинский утверждал, что оно делает естествознание наукой в подлинном смысле слова. До этого естествознание не приносило значительной пользы делу воспитания. «Учение Дарвина, — писал он, — освобожденное от тех лихорадочных фантазий, которым оно подало повод в умах, неразвитых логически, есть, по нашему суждению, не только такое учение, которое придает живой смысл всему естествознанию и может сделать его могучим образовательным предметом для детства и юности, но и заключает в себе глубокий нравственный смысл»[2].

Давая по существу материалистическое объяснение процессу развития, Ушинский все же не был свободен от известного идеалистического налета в своем утверждении. Признавая движение и развитие великим процессом творчества, он говорил о какой-то неведомой причине, «перед которой и самый гордый ум склонится с благоговением». Но это утверждение как раз не является определяющим в его взглядах по такому важнейшему вопросу, каким является вопрос развития. Этот вопрос имеет особое значение для определения роли воспитания в жизни человека, в развитии его духовных сил.

На развитие человека оказывают влияние прирожденные особенности организма. Эти прирожденные особенности имеют существенное значение. Их можно свести к общему состоянию организма, к особенностям пищевого процесса, устройства мозга и т. п.

Признавая влияние прирожденных особенностей на развитие человека, Ушинский, однако, не отводил им решающего значения. Он считал, что изречение древних «в здоровом теле — здоровый дух» может быть подвергнуто сильному сомнению. Припомните, говорит Ушинский, Гоголя, Белинского, как эти замечательные люди с тяжелым физическим недугом отличались великим умом и характером.

Прирожденные данные — это условия только одной стороны. Это необходимые условия, так как без телесной природы

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 65.
[2] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 387.

немыслим человек. Человека делает тем или иным — хорошим или плохим, волевым или безвольным, нравственным или безнравственным — жизнь в самом широком смысле слова. Но мало признать жизнь решающим фактором в развитии и формировании человеческой личности, необходимо правильно доказать это положение, и Ушинский решает этот вопрос в высшей степени интересно. Он самым решительным образом возражает Спенсеру, пытающемуся доказать, что человек приспособляется к условиям жизни, подобно животным, т. е. что приспособление носит чисто пассивный характер.

С точки зрения Ушинского, человек не может игнорировать тех условий, в которых он родился и растет, но приспособляется он особенным образом: «Ласточка, никогда не видавшая, как вьют гнездо птицы ее породы, начнет вить его, когда придет пора, точно так же, как вили ее родители, если только у ней не будет недостатка в материалах. Следовательно, признав мысль Дарвина, что искусство вить гнезда, врожденное ласточке, есть сумма множества последовательных приспособлений, мы должны заключить, что эта сумма могла образоваться только при органической наследственности сделанных приспособлений» [1]. В истории же человеческих приспособлений получается совершенно иное. Ушинский совершенно правильно говорит, что если дитя европейского живописца в раннем возрасте перенести в Китай, то у него, возможно, и проявятся способности к живописи, но к живописи китайской, и дитя не обнаружит ни малейших понятий о перспективе, как бы эти понятия ни были присущи его родителям; если дитя самого образованного человека будет перенесено в страну дикарей, то, когда оно вырастет, станет строить шалаш такой же, как строят дикари.

Приспособление человека к условиям жизни обусловливается не органической наследственностью, а исторической преемственностью. При этом оно не носит пассивного характера. Здесь у Ушинского чувствуется гениальный подход к решению весьма сложной проблемы. Предшествующие поколения оставляют после себя определенные жизненные общественные условия, и новые поколения не могут их не учитывать. Они продолжают их развивать дальше. Это Ушинский и называет исторической преемственностью. Человек — активное общественное существо, и его активность направляется на дальнейшее совершенствование достигнутого. Вместе с тем это совершенствование обусловлено результатами предшествующего. Человек не может по произволу, без учета реальных возможностей изменять обстоятельства.

«Вот почему, — писал Ушинский, — приписывая немало-

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 381.

важное значение влиянию произвольных усилий, оказываемых человеком на изменения в своем собственном организме, мы никак не ожидаем, подобно некоторым мечтателям, чтобы эти усилия могли со временем ускорить до чрезвычайной степени движения человека, дать ему громадную физическую силу или вырастить ему крылья. 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. Он и теперь уже бегает быстрее оленя, плавает лучше рыбы, и скоро, вероятно, будет летать неутомимее птицы. Ход приспособлений к условиям жизни принял у человека, следовательно, совершенно новое направление, чуждое другим организмам земного шара»[1].

Из этих высказываний Ушинского видно, как далеко он ушел не только от Спенсера, но и от всех тех, кто рассматривал человека как пассивный продукт среды. Если бы человек пассивно приспосабливался к среде и не изменял бы ее, то невозможен был бы никакой прогресс, не было бы движения вперед. Мы знаем, что французские материалисты-просветители не могли выйти из заколдованного круга всемогущего влияния среды на человека и не понимали активной роли человека в изменении среды. Ушинский близко подошел к правильному решению данного вопроса и решил его не с идеалистических позиций. Это, бесспорно, не означает, что он проблему среды и роли человека в ее изменении решал правильно. Возражая, например, против применения к человеческому обществу закона борьбы за существование, он свои аргументы обосновывал мотивами религиозного характера.

Если не наследственность является определяющим фактором в развитии человеческой личности, а общественная жизнь и деятельность человека, то особое место в этой жизни и деятельности Ушинский отводил воспитанию. Развитие человека он рассматривал в прямой зависимости от его воспитания. Придавая, однако, огромное значение воспитанию в формировании личности человека, он не переоценивал ее. Воспитание, по его мнению, только тогда играет большую роль, когда оно отвечает интересам общества и служит ему. С помощью одного только воспитания нельзя переделать общество, утверждал Ушинский.

Не воспитание определяет характер общественного развития, а характер самого общества определяет содержание и направление воспитания. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее, писал Ушинский, воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помо-

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 382—383.

гает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям. Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Воспитание оказывает влияние на все стороны человеческой деятельности. Но чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо и знать его во всех отношениях. Необходимо установить закономерности не только развития, но и воспитания. На человека оказывает влияние среда, т. е. то, что его окружает. Сюда Ушинский относит и природные условия, и все общественные отношения, т. е. мир в целом. Как же человек познает мир и как создает отношение к нему? Что это за мир? Существует ли он объективно, т. е. независимо от человека? Материален ли он и познаваем ли? Каковы пределы познаваемости мира? Все эти вопросы были поставлены Ушинским, и не только поставлены, но и в определенном плане разрешены — разрешены в конкретном приложении к педагогической науке.

Ушинский считал, что объективно существует материальный мир, являющийся источником всех наших знаний. «Материя, — писал он, — или, вернее сказать, движение материи явилось для человека причиной всех тех ощущений, которые он испытывает независимо от своего произвола»[1]. Вместе с тем он считал, что все ощущения являются душевными актами. Здесь сказывается непоследовательность Ушинского. По его мнению, ощущения свойственны всем животным, а душу имеет только человек. Если бы ощущения были душевными актами, то они не были бы присущи животным. В отражении объективного материального мира душе он отводит незначительную роль, и душа у него выступает активно только тогда, когда акт ощущения переходит в акт сознания, а в самих ощущениях решающее принадлежит движению материи и нервной системе. «*Все ощущения:* ощущения света, звука, вкуса и т. д., суть душевные акты, которым во внешнем мире соответствуют только *движения* материи, отражающиеся движениями же в нервной системе»[2].

Движение материи, по мнению Ушинского, происходит благодаря внутренней закономерности самой материи и не является результатом какого-то внешнего воздействия. Он совершенно справедливо замечает, что нет движения вне материи и материи вне движения. Для того времени, когда движение объясняли какой-то внешней силой, такое утверждение

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 546.
[2] Там же, стр. 342.

являлось исключительно важным и имеющим большое значение для объяснения не только физиологических явлений, но и явлений психологических: «Всякое движение предполагает непременно *материю* — то, что движется, и *силу* — то, что движет. Сила долго считалась чем-то отдельным от материи, — каким-то таинственным *нечто,* условливающим движение инертной материи. Но новая наука не только внесла силу в материю как ее неотъемлемое свойство, но самую силу объяснила движениями же...»[1]

Если движение материи происходит по внутренним закономерностям и является причиной всех наших ощущений, а ощущения являются основой психической деятельности человека, то какую бы роль Ушинский ни отводил душе — этому, по его выражению, гипотетическому понятию, — он объективно становится на материалистические позиции в объяснении психики человека. В этом исключительная заслуга Ушинского. Движение — закономерность самой материи, ее неотъемлемое свойство. «...Если бы не было силы, движущей материю, то не было бы движения; а следовательно, и не было бы никаких явлений, ибо человек может понять явление только в форме движений...»[2]

Ощущения возникают в результате воздействия на нервную систему объективной действительности. Внешний мир воспринимается через органы чувств. Отсюда Ушинский делает ценный педагогический вывод о необходимости развития у учащихся органов чувств. Чем больше органов чувств участвует в восприятии какого-нибудь явления, тем прочнее в памяти закрепляются явления. Принцип наглядного обучения он обосновывал не только психологическими особенностями ребенка, который мыслит формами, красками, звуками, но и общефилософскими принципами, исходя при этом из того положения, что через органы чувств ребенок познает внешний мир, и поэтому необходимо воздействовать на них в максимальной степени. «Если вы хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов; заставьте участвовать:

1) Зрение, показывая карту или картину; но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок, раскрашенной картины; или пишите слова четкими белыми буквами на черной доске и т. п.

2) Призовите к участию голосовой орган, заставляя дитя произносить громко и отчетливо то, что оно учит, рассказывать заученное по картине или по карте и т. п.

3) Призовите к участию слух, заставляя дитя внимательно

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 317.
[2] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 550.

но слушать то, что говорит ясно и громко учитель или повторяют другие дети, и замечать сделанные ошибки.

4) Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы, как, например, некоторые предметы из естественных наук, это допускают»[1].

Без нервной системы во всей ее сложности и многообразии не может быть и духовной жизни человека. Какова же роль души, с точки зрения Ушинского, каково ее отношение к внешнему миру и к физической организации человека? Он отвечал на этот вопрос как идеалист. Отношение души к физической организации человека и к внешнему миру является непостижимым, непознаваемым, а нервный организм является посредником между внешним миром и душой. Но дальше мы опять видим возврат Ушинского к материализму: ощущение души есть ощущения нервного организма— и ничего больше, а внешний мир отражается через нервную систему. Таким образом, он материализует душу. «Душа не ощущает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внешней мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он доступен и душе. Если предположить, что во внешнем мире существуют явления, не производящие никакого влияния, не непосредственного, на изменение состояния нервного организма, то такие явления останутся для души навсегда неизвестными. Если, наоборот, предположить, что в душе есть явления, которые не производят никакого впечатления на нервный организм, то такие явления ничем не заявят своего существования во внешнем мире»[2].

Обычно при анализе психологических взглядов Ушинского всегда подчеркивается его идеалистический монизм, когда речь заходит об определении им сознания; при этом берется не само определение сознания, данное Ушинским, а некоторые описательные стороны сознания. Сознание, говорил он, есть плод сравнения, сопоставления. Где нет сравнения и сопоставления, там нет и сознания. Акт сознания не есть движение, а нечто свойственное одной душе и невозможное для материального мира. Вот это утверждение Ушинского о том, что сознание свойственно только душе и невозможно для материального мира, и дало некоторое основание зачислить его в лагерь идеалистов. Но есть ли у Ушинского в его понимании сознания отрицание материального мира? Прежде всего для Ушинского сознание есть свойство, а не самодовлеющее начало, ни от чего не зависящее. Бесспорно, он не мог дать материалистического определения сознания как свойства высокоорганизованной материи; он говорил о сознании, как об

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 252.
[2] Там же, стр. 270.

одной из душевных способностей, которая «начинает проявляться только при воздействии на душу внешнего для нее мира»[1]. Следовательно, и здесь Ушинский не только не отрицал роли материального мира, но считал, что вне воздействия материального мира не может возникнуть сознание. Он говорил, что неизбежно существование вне сознания того, что мы сознаем. Ушинский критиковал утверждение Декарта о мыслящей душе и Гербарта за его представления вне сознания. Эти положения он называл темной областью догадок. «Сознание есть акт *психо-физический,* не принадлежащий отдельно ни материи, ни душе, но вызываемый в душе впечатлениями внешнего мира на нервный организм»[2]. Ушинский хорошо понимал, что сознание является более сложным явлением, чем ощущение, и если ощущения можно объяснить простым воздействием внешнего мира на нервную систему, то сознание, как сложное явление, так просто объяснить нельзя, и поэтому для его объяснения он привлекал душу, отводя ей вспомогательную роль. Он не мог подняться до материалистического понимания происхождения сознания и вместе с тем не мог согласиться ни с чисто идеалистическими теориями, ни с теориями вульгарно-материалистическими. Поэтому он становится на позиции дуалистические. При этом Ушинский делал существенную оговорку, утверждая, что монизм является основой науки, а дуализм основой практической деятельности.

Объясняя акт сознания дуалистически, Ушинский считал, что сознание не есть первичное, начальное и на нем нельзя строить психологию. Первичным, что должно быть положено в основу психологии, является ощущение, или чувствование. Здесь он стоит на сенсуалистических позициях.

Ушинский считал, что чувствование вызывает и сознание и волю, а поэтому в основу психических явлений нельзя класть ни сознание, как это делают гербартианцы, ни волю, как это делает Шопенгауэр. «Таким образом, — писал он, — в противоположность всем другим психологам, мы ставим в центре душевных явлений... — не сознание, как гербартианцы, и не волю, как Шопенгауэр и его последователи, — а *чувствование...* Только уже впоследствии, при развитии, с одной стороны, области *сознания,* а с другой — области *воли, чувствование* становится необходимым *посредником* между этими двумя областями душевных явлений. Но *чувствование* не только среднее, связующее звено между явлениями сознания и явлениями воли; но вызывает и те и другие»[3].

Из чувствований исходят все душевные явления, в них —

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 631.
[2] Там же.
[3] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 9, стр. 311.

первая причина деятельности сознания и воли. Такую важную роль отводил Ушинский чувствованиям в образовании более сложных психических явлений. Это не просто повторение сенсуалистической точки зрения Локка и др. Вместе с тем это не просто эмпирическая психология, а огромный шаг вперед в развитии психологии на научных материалистических основах. За дуализмом Ушинского надо видеть его материалистические взгляды на духовные проявления человеческой личности, на ее развитие. Чувствования, — а к ним Ушинский относит и удовлетворение физических потребностей человека, — предшествуют вообще духовной деятельности человека. Человек, прежде чем заниматься науками и искусствами, должен удовлетворить потребности в пище и одежде. Этот взгляд Ушинского совершенно правилен. Наблюдая над развитием детей и даже целых народностей, писал он, мы заметим, что даже взгляд на внешний мир и усвоение представлений и понятий о нем прежде всего устанавливаются чувствованиями или отношением явлений к стремлениям, и, по преимуществу, телесным стремлениям человека. Следовательно, человек начинает проявлять свое отношение к внешнему миру не теоретически, а практически, и только удовлетворение чувствований голода и т. д. через трудовую деятельность дает возможность человеку начинать постепенный переход к созерцанию мира, т. е. к правильному осмысливанию окружающего. Эти мысли Ушинского, глубокие по содержанию и правильные по существу, показывают подлинные истоки духовной деятельности человека. Воздействием внешнего мира на человека и потребностями человека Ушинский объяснял и происхождение языка. Он самым решительным образом возражал Юму, утверждавшему, что язык дан людям, чтобы вызывать у них понятия. Ушинский рассматривал развитие языка и мышления как единый процесс, но языку мысли у него предшествует язык чувства. Язык мысли, указывал он, формируется уже мало-помалу из языка чувства, и следы этих чувственных пеленок языка остаются на нем неизгладимо.

У Ушинского мы не находим прямого указания на роль труда в происхождении языка, но он рассматривал происхождение языка как результат воздействия на человека объективного мира и отношения к нему человека, т. е. давал чисто материалистическое объяснение происхождения языка. Язык, по его мнению, возникает из потребности человека, а не является каким-то божественным даром. В этом отношении интересны высказывания Ушинского об образовании понятия числа, где он прямо говорит, что если бы не возникла потребность в счете, то не было бы и слов для счета, не образовалось бы понятие числа. «Если бы не было надобности считать, то не появилось бы, конечно, и слов для счета.

Слово родится из потребности, а не потребность из слова»[1]. Подход к объяснению происхождения языка и мышления как единого процесса ставит Ушинского в ряд крупнейших ученых-языковедов самого прогрессивного направления. Ушинский со всей решительностью подчеркивал, что невозможно представить мышление без слов, но само мышление совершается только в словах, и слово является главнейшим средством человеческого развития. Вот почему Ушинский придавал такое исключительное значение родному языку в воспитании и образовании.

Изучение родного языка имеет значение не только как средство развития мышления учащихся, но через язык познается народная жизнь, мысли и чувства народа. Через слово ребенок входит в духовную жизнь народа. Рассматривая отношение Ушинского к возникновению и развитию языка, мы находим у него глубокую веру в народ, в его творческие способности, в его мудрость. Попутно он высказывает также мысль о роли личности и о роли народа в историческом процессе: «Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность, как бы она образована и развита ни была, как бы ни была она богато одарена от природы, — перед великим народным организмом»[2].

Язык развивают не отдельные одаренные личности, а народ в целом в процессе своей исторической жизни и деятельности. Вот почему ребенок, усваивая родной язык, усваивает в то же время мысли и чувства предшествующих поколений. При первоначальном обучении принцип наглядности используется главным образом для развития речи. Наглядное обучение создает прочную основу для обучения родному языку, так как оно вырабатывает умение наблюдать, делать обобщения и выражать их словами. «При наглядном обучении знакомство с предметом для самого предмета играет второстепенную роль; главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и уменье верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы. Что́ же это такое, как не первоначальное упражнение в отечественном языке»[3].

Рассматривая наглядность как средство развития речи, Ушинский делает попутно глубокое замечание о влиянии внешнего материального мира на развитие языка. Он утверждал, что «весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира.

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 515.

[2] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. I, стр. 160.

[3] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 7.

Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам»[1].

Вместе с тем мы видим, что применение наглядности в обучении он обосновывает не только тем, что материальный мир воздействует на нас, и, следовательно, предметы внешнего мира должны быть использованы при обучении как наглядный материал, но он учитывает и особенности природы ребенка, особенности его психологии. Взрослые привыкают отвлекаться от употребляемых материалов, но никогда не в состоянии от них оторваться совершенно. «Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем, вместе с тем, наше учение доступным ребенку и сами входим в мир детского мышления»[2]. В обосновании наглядности, пожалуй, наиболее полно и ясно проявляются философско-материалистические взгляды Ушинского. Его точка зрения на особенности мышления ребенка показывает, что по целому ряду основных положений психологии он исходит из материалистических позиций.

Известно, что многие прогрессивные педагоги выдвигали принцип наглядности как один из основных принципов дидактики, но никто с такой точностью и ясностью не выводил этот принцип из материалистических психолого-философских позиций, как это сделал Ушинский. Он показал, что даже язык развивается в результате влияния материального мира. Никто, кроме Ушинского, не дал таких ясных и убедительных доводов, раскрывающих особенности психики ребенка. Как бы ни были логически верны наши выводы, говорил Ушинский, но если данные, воспринятые нами от внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны, а поэтому необходимо научить учащихся правильно наблюдать внешний мир, создать яркие образы и представления, которые потом становятся элементами мыслительного процесса.

Особое значение для познания объективного мира имеет природа, поэтому он придавал такое большое значение изучению природы в школе вообще и в начальной школе в особенности. Дети видят и наблюдают окружающие явления

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 156.

[2] Там же.

природы; с помощью учителя они должны уметь рассказать об окружающем, произвести простейшие опыты, уметь объяснить результаты опыта; все это будет развивать их устную речь. Вот почему Ушинский в своей книжке «Детский мир» дал большой материал из естественной истории. Естественная история приучает ум к логичности, а это основная цель чтения и рассказывания. «По моему убеждению, логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей», — говорил Ушинский. Он был горячим сторонником введения естествознания в школе, утверждая, что без серьезного и основательного изучения его невозможно познать природу человека, а без знания природы человека нельзя думать о научном подходе к воспитанию, нельзя строить науку о воспитании. Естествознание, по мнению Ушинского, имеет большое воспитательное и образовательное значение. Развитие наук о природе ставит вопрос о необходимости обучать детей естествознанию. Школа готовит детей к жизни и не может противопоставить себя ей.

Необходимость введения естествознания как предмета школьного обучения он обосновывал и тем, что оно имеет и воспитательное и образовательное значение. Реальные знания способствуют развитию рассудка. Поэтому утверждения о том, что только классические языки и математика развивают формы мышления учащихся, являются, по выражению Ушинского, «несуществующим призраком». Здесь он выступает против так называемой теории формального образования, имевшей широкое распространение в Западной Европе, и особенно в Германии. Выступая против теории формального образования, Ушинский не становится на противоположную точку зрения так называемой теории материального образования. По мнению Ушинского, деление наук на формальные и материальные, исходящее из идеалистической классификации, является невежественным и опровергается ходом развития самих наук. Не может быть формального развития, независимого от содержания наук. «Формальное развитие есть пустая выдумка, показывающая только прежнее психологическое невежество, и ... каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим... Науки, будто бы особенно развивающие память, рассудок или воображение, не более как порождения прежней схоластической психологии, и эти выражения должны быть навсегда вычеркнуты из педагогики, которая строится на началах опытной психологии, а всякая другая педагогика была бы диким анахронизмом» [1].

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. II, стр. 217—218.

Нельзя, утверждал Ушинский, подходить к любому предмету, как это делают сторонники материального образования, с точки зрения непосредственной пользы изучаемого предмета. В этой связи он критически подходит к Спенсеру и указывает, что тот, увлекшись важностью знаний, непосредственно приложимых к жизненной практике, упустил из виду, что знания, связанные с жизнью опосредованно, часто важнее непосредственно приложимых. Нельзя говорить о преимуществах того или иного направления, а надо говорить о гармоническом сочетании и соединении одного и другого направления. Только правильное, гармоническое соединение формального и материального направления на основе данных научной педагогики может дать необходимое воспитание и образование подрастающему поколению.

Естествознание не в меньшей, а в гораздо большей степени развивает мышление, память и воображение учащихся, чем классические языки. Однако при введении естествознания необходимо отобрать то, что является научно бесспорным и обоснованным. При развитии науки естественны и увлечения и переоценка некоторых данных, и поэтому нередко делаются слишком широкие обобщения. Школа должна внести в жизнь только основные и проверенные знания, добытые естественными науками. Эти требования Ушинского являются для нас совершенно бесспорными и относятся к любой науке, которая в виде учебного предмета вводится в учебные планы общеобразовательной школы. «Если тот, кто вносит свои мысли в печать, — писал Ушинский, — обязывается обдумать их, то во сколько раз усиливается эта обязанность для того, кто вносит свои идеи и стремления в открытые и впечатлительные души детей!» [1]

Знания о природе являются необходимыми, чтобы подготовить человека к жизни. Об этом бесспорном положении Ушинского мы говорили уже выше. Воспитатель должен смело знакомить ученика с действительными фактами материальной и духовной жизни. Если воспитатель остается глух и нем к законным требованиям времени, то он не может оказывать необходимого влияния на ученика и готовить его для жизни. Школа является частью жизни и не может противопоставить себя ей. Жизнь в своем развитии определяет направление школьной работы. «Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая стоит поперек ее пути» [2].

Придавая большое значение естествознанию, как предмету, имеющему большое воспитательное и образовательное значение, Ушинский, однако, не ставил перед ним каких-либо ути-

---

[1] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 661.

[2] Там же, стр. 659.

литарных целей. Он хорошо понимал, что наука о природе лежит в основе всего технического прогресса. Промышленная деятельность народов настолько расширилась и приобрела такое значение, что требует от всех серьезных знаний о природе. Как горячий патриот своей родины, Ушинский понимал, что изучение природоведения в школах будет иметь определенное значение для развития страны. И эти соображения вдумчивого и талантливого педагога заставляли его самым решительным образом ставить вопрос о связи школы с жизнью, ставить вопрос о том, чтобы школа не отгораживалась от жизни, а исходила из интересов народа, из интересов общества.

Настоящий педагог, с точки зрения Ушинского, должен быть посредником между школой и жизнью, но посредником не пассивным, а активным. Он должен воспитывать учащихся, «готовых к борьбе, которая их ожидает». Воспитателю вверяются нравственность и ум детей, «их будущность, а вместе с тем и будущность нашего отечества». Преподаватель играет главную и основную роль в воспитании, поэтому он должен иметь твердые убеждения и действовать исходя из них. Без определенных убеждений преподаватель не может успешно осуществить нравственное воспитание, и никакой контроль, никакие инструкции не могут заменить убеждений педагога. Педагогические убеждения воспитателя должны формироваться в свободной среде на основе научных данных и поэтому они обычно находятся в тесной связи с философскими убеждениями.

Ушинский понимал и чувствовал неблагоприятную среду царского самодержавного строя, мечтал о свободной среде, мечтал о творческой деятельности педагога-воспитателя. Он не поднялся до выводов просветителей-демократов Чернышевского и Добролюбова о необходимости изменения революционным путем затхлой крепостной среды, которая продолжала оставаться такой и после реформы 1861 г., но высказывания его по данному вопросу имеют большое прогрессивное значение. Ведущая роль преподавателя в образовании Ушинским была подчеркнута смело, решительно и совершенно правильно. Действительно, только убежденный в правильности педагогических целей и задач воспитатель может осуществлять эти цели. «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвою буквою, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотою его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанниками:

влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [1].

Влияние педагога на воспитанника успешно осуществляется только тогда, когда он знает воспитанника глубоко и всесторонне. Воспитатель может творчески плодотворно работать тогда, когда будет знать все о человеке. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности,* со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния,— а средства эти громадны!» [2]

Ушинский, говоря о роли воспитателя, указывал, что средства воспитания необходимо черпать в природе самого человека. Здесь мы видим особый подход к вопросу о природосообразности в воспитании. Когда Ушинский говорил о необходимости черпать средства воспитания в природе человека, то он имел в виду человека в его общественной практике, в его общественной деятельности в самом широком смысле этого слова. Следовательно, Ушинский далеко ушел вперед в трактовке природы человека и роли природосообразности в воспитании по сравнению с крупнейшими педагогами и мыслителями, какими были Коменский, Руссо и Песталоцци. У них упор делается или на рассмотрение человека как части природы, или учитываются психологические особенности, специфические для какого-то определенного возраста. В педагогической системе Ушинского все это, бесспорно, имеется, но главным и основным в человеке он считал его общественную сущность. Этим самым подчеркивается общественный характер воспитания и зависимость его от общества.

Таким образом, к ряду важнейших проблем воспитания Ушинский подходил с материалистических позиций. Сила логики и научная обоснованность основных принципиальных

---

[1] К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Т. I, стр. 102.

[2] К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8, стр. 35—36.

положений педагогики и психологии звучат у него свежо и убедительно там, где он подходит к ним как материалист. Некоторые исследователи Ушинского особенно часто подчеркивают, что он был не только религиозным человеком, но религию положил в основу своей педагогической системы. Бесспорно, Ушинский был религиозным человеком, он нередко ссылался на высшее существо, особенно при изложении своих мыслей по вопросам нравственного воспитания. Однако из этого не следует делать вывода, что религия являлась основой его педагогической системы. Достаточно посмотреть основные работы Ушинского, чтобы убедиться в неправильности такого мнения. Он неоднократно утверждал, что материализм и идеализм являются односторонними системами. Однако при решении ряда основных проблем он становился на материалистические позиции, не считая их материалистическими. Было ли для Ушинского такое положение стихийным? Сам он говорил о том, что анализирует только факты и идет за фактами. Борьба со спекулятивными педагогическими и психологическими системами, особенно немецких ученых, заставляла его становиться на материалистические позиции, несмотря на то что он критиковал материализм, отождествляя его с позитивизмом. Ушинский видел метафизичность, черты схоластики и в идеализме и в современном ему материализме и боролся против метафизики, схоластики.

Ушинский хорошо понимал, что нельзя объяснить всю сложность явлений человеческой жизни физиологией, как это делали вульгарные материалисты, или развитием духа, как это делали идеалисты, и, не являясь философом, старался найти такие методологические позиции, которые дали бы ему возможность правильно подойти к решению вопросов, связанных с воспитанием, с формированием человеческой личности. Его методологические позиции были непоследовательными и часто дуалистическими.

Неразработанность подлинно научной материалистической философской системы, т. е. диалектического материализма, не дала возможности Ушинскому быть более последовательным материалистом в разработке теории педагогики и психологии. Такой вывод напрашивается не потому, что нам хочется видеть Ушинского материалистом. Ушинский велик и гениален как педагог, несмотря на непоследовательность и эклектизм в объяснении целого ряда вопросов.

Сам Ушинский в 1868 г., характеризуя материалистическую философскую систему, говорил, что ошибку гегелевской философии исправила современная материалистическая философия, и в этом ее величайшая заслуга в истории науки. Она привела и продолжает приводить в настоящее время множество ясных доказательств, что все наши идеи, казавшиеся совершенно отвлеченными и прирожденными человеческому ду-

ху, выведены нами из фактов, сообщенных нам внешней природой, составлены нами из впечатлений или образованы из привычек, условливаемых устройством человеческого организма. Далее он писал о том, что много полезного внесла и продолжает вносить эта философия в науку и мышление; искусство воспитания в особенности чрезвычайно многим обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в настоящее время.

После такого высказывания вряд ли можно утверждать, что Ушинский был в ряде вопросов стихийным материалистом, оставаясь в общем на идеалистических позициях. Тщательно изучая открытия в области естественных наук, он видел в этих открытиях подтверждение материалистического подхода к явлениям природы. И там, где материалистическая система давала научные объяснения явлениям природы и духовной жизни, Ушинский становился на позиции материализма; там же, где материалистическая философская система не могла дать объяснений или давала упрощенное объяснение (вульгарные материалисты), он прибегал к чисто религиозному объяснению. Но необходимо видеть основное и главное в трудах великого русского педагога, а оно является оригинальным, прогрессивным, не потерявшим своего значения и для наших дней. Прогрессивное же в области воспитания и образования у К. Д. Ушинского имеет материалистическую основу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКА Л. Н. ТОЛСТОГО

О жизни, философии, творчестве и педагогической деятельности Л. Н. Толстого (1828—1910) писали многие, но только основатель Коммунистической партии великий Ленин сумел правильно и всесторонне показать действительное значение и роль Л. Н. Толстого в русской жизни, объяснить острые противоречия в его мировоззрении, дать глубокий анализ творчества гениального писателя, установить тот факт, что Толстой-художник и Толстой-мыслитель являлся зеркалом, отразившим «черты исторического своеобразия всей первой русской революции, ее силу и ее слабость».

В статье «Л. Н. Толстой» В. И. Ленин писал: «Его мировое значение, как художника, его мировая известность, как мыслителя и проповедника, и то и другое отражает, по-своему, мировое значение русской революции... Л. Толстой сумел поставить в своих работах столько великих вопросов, сумел подняться до такой художественной силы, что его произведения заняли одно из первых мест в мировой художественной литературе»[1]. Оценка В. И. Лениным Толстого как художника и как мыслителя, безусловно, относится и к педагогическим взглядам, и к педагогической деятельности.

Вопросы педагогической теории и практики занимали значительное место в жизни и деятельности Л. Н. Толстого. В них нашел свое выражение его художественный талант и миросозерцание. Высоко ценя Л. Н. Толстого как педагога, Н. К. Крупская писала: «Для Толстого педагогика не была мертвой, застывшей доктриной. Для него она была живым делом, сложным и развивающимся... Допустим, что Толстой неправильно решал тот или иной вопрос, но он ставил его не как узкий специалист, а «как гражданин земли родной»... Его

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 16, стр. 293.

влияние, несомненно, наложило свою неизгладимую печать на русскую педагогическую мысль»[1].

В первый раз Л. Н. Толстой занялся педагогической деятельностью, когда он ушел из университета и поселился в своем имении Ясная Поляна, искренне стремясь быть как можно более полезным своим крепостным крестьянам. «Я выхожу из университета,— писал Лев Николаевич,— чтобы посвятить себя жизни в деревне, потому что считаю, что рожден для нее. Главное зло заключается в самом бедственном, жалком положении мужиков, и зло такое, которое можно исправить только трудом и терпением. Не громадная ли священная и прямая обязанность заботиться о счастье этих 700 человек, за которых я должен буду отвечать богу...»

Характерно, что Толстой, видя бедственное положение крестьян, считал возможным исправить его не путем осуществления назревших в то время социально-политических преобразований, а путем труда и терпения, которые он рассматривал как средства выражения своей ответственности перед богом и народом. Уже здесь мы обнаруживаем своеобразное противоречие. Толстой подменяет социально-политическую борьбу выполнением нравственного долга.

Забота о крестьянстве проявилась у Толстого и в том, что в 1848 г. он открыл в своем имении школу для крестьянских детей. Однако просуществовала она недолго. Весной 1851 г. Л. Н. Толстой добровольцем уехал в армию на Кавказ, а затем в качестве офицера принял деятельное участие в Крымской кампании. И только в 1859 г., вернувшись в свое имение, он снова открыл школу. Он всегда основательно изучал документы и источники, быт и нравы описываемой им эпохи, прежде чем написать свои исторические романы; точно так же, прежде чем приступить к осуществлению задуманных им педагогических планов, он подробно знакомился с отечественной и зарубежной теорией и практикой образования и воспитания.

Некоторые современники не понимали истинных источников и намерений педагогической деятельности Л. Н. Толстого. Даже И. С. Тургенев рассматривал педагогическую деятельность Толстого как чудачество. В письме к А. А. Фету он писал: «А Лев Толстой продолжает чудить. Видно, так уже написано ему на роду. Когда он перекувыркнется в последний раз и встанет на ноги?»[2]

Продолжительные заграничные путешествия, предпринятые Л. Н. Толстым — первое в 1857 г. и второе в 1860 г., —

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, в 10-ти т. М., Изд-во АПН РСФСР, издается с 1957 г., т. 1, стр. 197.

[2] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого, 1828—1890 гг. М., Гослитиздат, 1958, стр. 210.

дали ему возможность лично изучить состояние народного образования в ряде стран Западной Европы. Особенно внимательно изучал он школьное дело в Германии, так как считал, что немецкие педагоги сыграли большую роль в развитии европейской школы. Однако посещение немецких школ вызвало у него чувство возмущения и горечи. По этому поводу Л. Н. Толстой в своем дневнике от 17 июля 1860 г. записал следующее: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети»[1].

В это время в Западной Европе, главным образом в Германии, учительству усиленно прививали песталоццианские и гербертианские взгляды. Неуклюжими, чисто словесными методами будущих учителей обучали постигать психологию вообще и психологию ученика в частности; при этом психическая жизнь ребенка искусственно разбивалась на отдельные функции. Учителя заставляли вести преподавание в соответствии с такими механическими представлениями о психике детей. Он ориентировался в своей работе не на живого ребенка, а на отдельные психические свойства и черты ученика.

«Мало того, как сложное вещество, разложили душу человека на память, ум, чувство и т. д., и знают, сколько какого упражнения для какой части нужно... Все у них предусмотрено, на развитие человеческой природы, во все стороны поставлены готовые неизменные формы»[2],— писал Л. Н. Толстой.

Он необыкновенно тонко и верно, впервые в педагогической литературе описал то странное психическое состояние, в которое впадают дети под влиянием страха наказания и одуряющей бессмысленной зубрежки, назвав его «школьным состоянием души». В этом состоянии ученики вынуждены были подавлять в себе воображение и «все высшие способности для развития», замечал Толстой. Сухая и рассудочная немецкая педагогика убивала, по его мнению, непосредственность, жизнерадостность детей и присущую им тягу к свободным движениям, лишала детей радостей детства. В школах Германии царила самая суровая казарменная дисциплина. От учащихся требовалось беспрекословное рабское послушание. Никакой самостоятельности даже в мелочах не допускалось. Толстой непосредственно наблюдал то «одурение» учащихся, которое было так характерно для немецких школ. В процессе учения у школьника постепенно притуплялись все высшие способности, и он превращался в механизм, послушно исполняющий приказания учителей.

---

[1] Л. Н. Толстой. Полное собрание сочинений. Юбилейное издание (1828—1928). М.— Л., ГИХЛ, т. 60, стр. 363.

[2] Там же.

«Стоит взглянуть,— писал он,— на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе,— то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, то вы видите измученное сжавшееся существо с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке,— существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка»[1].

С присущей ему гениальностью Толстой глубоко заглянул в душевный мир ребенка, замученного, задавленного муштрой и нелепыми требованиями учителей.

Особенное отвращение возбудило в нем нравственное воспитание немецких детей, которых систематически приучали к лицемерию, обману и ханжеству. Отвечая на вопрос, что делали дети в воскресенье, ученики одной немецкой школы писали в своих сочинениях, «что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться богу, но не играли»[2]. Очевидно, игра в воскресенье рассматривалась как своего рода преступление против религии, и поэтому дети скрывали свои естественные склонности, побуждения.

В «Письме к неизвестному о немецких школах» Толстой писал: «Я теперь почти кончаю мое путешествие по школам Европы — часть Германии, Франции, Италия, Англия, Бельгия уже осмотрены мною,— и мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру, но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным». Эта фраза великолепно передает разочарование Толстого в западноевропейской буржуазной школе, его резко критическое отношение к формализму и педантизму в обучении.

В статье «О народном образовании» Лев Николаевич на основе впечатлений, полученных за границей, развил интересную мысль об оторванности буржуазной школы от жизни и о вреде даваемого ею образования.

«Ни один мальчик в этих школах,— писал он, имея в виду школы Франции,— не умел решить, т. е. постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ,

---

[1] Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1953, стр. 72.

[2] Л. Н. Толстой. Полное собрание сочинений. Юбилейное издание. Т. 8, стр. 14.

что Генрих IV убит Юлием Кесарем. То же самое в географии и священной истории».

Толстой высказал в этой статье новую и оригинальную для его времени мысль о том, что развитие ребенка происходит не столько в школах путем принудительного обучения, сколько его развивает и воспитывает сама жизнь, окружающая среда. Следовательно, воспитатель не может проходить мимо всех этих влияний, не учитывать их.

Человек, который желал бы получить представление об образовании народа по его школам, «верно, подумал бы,— писал Толстой,— что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите на городского работника лет тридцати,— он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильное; он имеет понятие о политике, следовательно, о новейшей истории и географии; он знает уже несколько историю из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел все это?» [1]

И далее Толстой пишет, что невольно нашел ответ на этот вопрос в Марселе, когда начал после посещения школы бродить по улицам, кафешантанам, музеям, пристаням и книжным лавкам.

«Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю четырех мушкетеров и «Монте-Кристо». В Марселе я нашел 28 дешевых изданий от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных» [2].

Кроме того, музей, публичные библиотеки, театры, многочисленные кафе, два больших кафешантана, «в которых за потребление 50 сантимов имеет право войти всякий и в которых перебывает ежедневно до 25 000 человек, не считая маленьких кафе, вмещающих столько же». В каждом кафе для увеселения публики разыгрываются комедийные сценки, декламируются стихи. «Вот уже, по самым беглым расчетам, $^1/_5$ часть населения, которая поучается там ежедневно, как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах,— делает вывод Лев Николаевич,— хорошо или дурно это образование — то дело другое, но вот оно, бессознательное образование, во сколько раз сильнейшее принудительного, вот она, бес-

[1] Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения, стр. 76.
[2] Там же, стр. 77.

сознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем».

«То самое, что я видел в Марселе, и во всех других странах,— продолжал он в статье «О народном образовании»,— везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительная, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь непоучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там» [1].

Толстой настойчиво подчеркивал, следуя сложившемуся у него твердому убеждению, что образование народа идет своим, независимым от школ путем. Заграничные путешествия дали ему богатый материал для размышлений над содержанием и путями народного образования, помогли созреть его собственной философии образования и воспитания, теоретические положения которой он не замедлил опубликовать в журнале «Ясная Поляна», издававшемся с 1862 г.

Чем же определялась оригинальная система педагогических взглядов, созданная Л. Н. Толстым, что легло в ее основу?

В. И. Ленин неоднократно отмечал, что Толстой как художник и как мыслитель сложился в период между двумя поворотными датами русской истории — 1861 и 1905 гг. Это было время, когда в России явные пережитки крепостного права с трудом уступали место быстро развивавшимся капиталистическим отношениям. Переходный характер этого важного этапа в экономической и политической жизни нашей страны, по словам Ленина, определил все отличительные черты художественных произведений Толстого и «толстовщины».

Ленин отмечал, что устами своего героя, Константина Левина в «Анне Карениной», Толстой «чрезвычайно ярко выразил, в чем состоял перевал русской истории за эти полвека... «У нас теперь все это переворотилось и только укладывается» — трудно себе представить более меткую характеристику периода 1861—1905 годов» [2],— писал Владимир Ильич, вспоминая размышления Левина о том, что является самым важным вопросом в России.

«Патриархальная деревня,— отмечал Ленин,— вчера только освободившаяся от крепостного права, отдана была буквально на поток и разграбление капиталу и фиску. Старые устои крестьянского хозяйства и крестьянской жизни, устои, действительно державшиеся в течение веков, пошли на слом с необыкновенной быстротой» [3]. Отмена крепостного

---

[1] Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения, стр. 77.
[2] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 17, стр. 29.
[3] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 15, стр. 183.

права ознаменовала наступление новой эпохи — решительного перехода к капитализму.

Между тем реформа, проведенная сверху, поставила крестьянство в исключительно тяжелое положение. С одной стороны, оно оказалось в земельной зависимости от помещика со всеми вытекавшими отсюда тяжелыми последствиями; с другой — крестьянство отдавалось «на поток и разграбление» капитализму.

27 марта 1895 г. Толстой писал Э. Шмиту: «Существующий строй жизни подлежит разрушению. В этом согласны как те, которые стремятся разрушить, так и те, которые защищают его.

Уничтожиться должен строй соревновательный и замениться должен коммунистическим; уничтожиться должен строй капиталистический и замениться социалистическим; уничтожиться должен строй милитаризма и замениться разоружением и арбитрацией; уничтожиться должен сепаратизм узкой национальности и замениться космополитизмом и всеобщим братством; уничтожиться должны всякие религиозные суеверия и замениться разумным религиозным нравственным сознанием; уничтожиться должен всякого рода деспотизм и замениться свободой; одним словом, уничтожиться должно насилие и замениться свободным и любовным единением людей» [1].

Интересно отметить, что Л. Н. Толстой ставит вопрос о разрушении существующего строя, а не об эволюционном его изменении, о замене строя капиталистического строем социалистическим. Здесь вплетаются элементы религиозно-этические и мужицко-анархистские. Но ясно одно — для Л. Н. Толстого буржуазный строй так же неприемлем и вреден, как и строй дворянско-монархический, ибо любой эксплуататорский строй живет за счет трудового народа. Эксплуататоры прививают ему свою идеологию, развращают его физически и нравственно, часто подчеркивая, что народ не способен к творчеству, к большой и содержательной духовной жизни, а нищета и бедность — следствие пороков.

В 1891—1892 гг. в связи с неурожаем в стране Л. Н. Толстой развил огромную деятельность в помощь голодающим. Он проводил время среди народа, глубоко входил в его жизнь. 24 апреля 1892 г. Толстой с возмущением писал Н. Н. Страхову: «Копаясь в этих внутренностях в утробе народа, мучительно видеть то унижение и развращение, до которого он доведен. И они все его хотят опекать и научать. Взять человека, напоить пьяным, обобрать, да еще связать его и бросить в помойную яму, а потом, указывая на его по-

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого, 1891—1910 гг. М., Гослитиздат, 1960, стр. 175.

ложение, говорить, что он ничего не может сам и вот до чего дойдет представленный самому себе,— и, пользуясь этим, продолжать держать его в рабстве. Да только перестаньте хоть на один год спаивать его, одурять его, грабить и связывать его и посмотрите, что он сделает и как он достигнет того благосостояния, о котором вы и мечтать не смеете»[1].

Заботы о материальном и духовном благополучии крестьянства привели Толстого к беспощадной критике всего хозяйственного уклада России, так губительно отражавшегося на хозяйстве и жизни крестьянина. Вскрывая причины забитости, бесправия, дикости и невежества крестьян, Толстой пришел к разоблачению лжи всех идеологических надстроек, создаваемых в эксплуататорском обществе, к открытому столкновению как с дворянской культурой, искусством, так и с буржуазной цивилизацией, официальной религией.

На этом пути Толстой — помещик, филантроп превратился в идеолога патриархального крестьянства со всеми его сильными и слабыми сторонами. Сам он так объяснял свой переход на сторону народа: «... Я должен склоняться на сторону народа на том основании, что 1) народа больше, чем общества, и что потому должно предположить, что бóльшая доля правды на стороне народа, 2) и главное потому, что народ без общества прогрессистов мог бы жить и удовлетворять всем своим человеческим потребностям, как-то: трудиться, веселиться, любить, мыслить и творить художественные произведения («Илиада», русские песни); прогрессисты же не могли бы существовать без народа».

Однако патриархальное крестьянство было заражено массой предрассудков, религиозных суеверий; оно пыталось искать правду без борьбы; много всяких социально-политических противоречий бытовало в его жизни, и ряд их отразил в своих произведениях Толстой.

Этическая философия Толстого с ее центральной идеей личного самоусовершенствования заводила его так далеко, что великий моралист временами примирялся с самыми гнусными явлениями социально-политической жизни. Она возбуждала в нем жалость не только к угнетаемым, а и к насильникам-угнетателям, не только к пострадавшим от дикого произвола беззащитным крестьянам, но и к исступленным изуверам, запарывавшим крестьян розгами до смерти. Так, в письме к писателю Генриху Сенкевичу Толстой жалел больше тех людей, которые грабят крестьян (т. е. помещиков), «чем тех, кого грабят» (т. е. крестьян). Высказывая жалость к активным революционерам 1905 г., «погибшим, погибающим и озлобленным людям в ссылках, тюрьмах, со злобою и нена-

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого, 1891—1910 гг., стр. 73.

вистью умирающих на виселицах», он добавлял: «Но нельзя не жалеть и тех несчастных, которые совершают такие дела, а главное — приписывают их».

Подобные рассуждения дали возможность Г. В. Плеханову сделать неправильные выводы, будто бы эти, фактически отдельные, высказывания Л. Н. Толстого означали оправдание и поддержку угнетателей и насильников, а не угнетаемых. Если проанализировать все, что написано Толстым, то станет ясной необоснованность утверждений Плеханова и глубина ленинского анализа творчества и мировоззрения Л. Н. Толстого.

Будучи идеологом патриархального крестьянства, Толстой идеализировал его. Правда, в ряде своих произведений он выводил и отрицательные типы крестьян. Но эти отрицательные типы порождаются не беспросветными условиями крестьянской жизни, а либо развращающим влиянием просвещенного общества, либо не менее развращающим влиянием капитализма. И все мысли, устремления и симпатии Толстого вращались вокруг излюбленных им типов крестьян, не поддающихся этим развращающим влияниям.

Толстой подвергал сокрушительной критике с крестьянской точки зрения все основы пореформенного строя в России. В своем дневнике 10 ноября 1897 г. он записал: «Шел по деревне, заглядывал в окна. Везде бедность и невежество, и думал о рабстве прежнем. Прежде видна была причина, видна была цепь, которая привязывала, а теперь не цепь, а в Европе волоски, но их так же много, как и тех, которыми связали Гюливера. У нас еще видны веревки, ну бичевки, а там волоски, но держат так, что великану народу двинуться нельзя. Одно спасенье: не ложиться, не засыпать. Обман так силен и так ловок, что часто видишь, как те самые, которых высасывают и губят, с страстью защищают этих высасывателей и набрасываются на тех, кто против них. У нас царь»[1].

Для Л. Н. Толстого ясно, что и в России, и на Западе народ угнетен, невежествен. Эксплуататорские классы используют все средства для укрепления своего господства. Но это ни в какой мере не означает, что мировоззрение Толстого отличается единством и цельностью. Новые формы и явления жизни воспринимались великим писателем по-своему.

Полемизируя с представителем либерально-буржуазной публицистики М. Неведомским, изображавшим Толстого как удивительно цельного человека, слитого из единого чистого металла, Ленин в статье «Герои «оговорочки» восклицал: «Уф! Говорит красно — и все, ведь, это неправда. Не из единого, не из чистого и не из металла отлита фигура Толстого.

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого, 1891—1910 гг., стр. 255—256.

И «все эти» буржуазные поклонники *как раз* **не** за «цельность», как раз за отступление от цельности «почтили вставанием» его память»[1].

Ленин отмечал: «Именно синтеза ни в философских основах своего миросозерцания, ни в своем общественно-политическом учении Толстой не сумел, вернее: не мог найти»[2].

Противоречивость мировоззрения Толстого как мыслителя находит свое выражение и в его педагогической теории.

Он решительно отвергал все положения, установленные научно-философской мыслью его времени в области педагогики, а также сложившиеся традиции в области народного образования, в том числе и прогрессивные. Задач и целей воспитания, как их понимал Толстой, мы не знаем и знать не можем, потому что, по его мнению, рациональная воспитательно-образовательная деятельность противоречит заранее намечаемым задачам и целям, поскольку она сводится к росту образовывающегося. Система народного образования негодна, потому что она построена без основательного знания потребностей народа в образовании.

Толстой в определенный период своей деятельности не находил нужных критериев и педагогических принципов для выбора образовательного материала и иногда разрешал этот вопрос в зависимости от стихийно возникавших интересов учащихся.

Существующие методы преподавания, заявлял он, негодны потому, что они построены на ложных основаниях, приспособляются к тому, что скорее удобно для учителя, чем для учеников, базируются на поверхностных и необоснованных знаниях психологии, произвольно распределяющей способности; наконец, методы негодны еще и потому, что они построены на одностороннем опыте, неизбежно связанном с принуждением и насилием над личностью ребенка.

Толстой отрицал самую возможность существования педагогики, а определение ее «в философском смысле» считал «невозможным, бесполезным и вредным». Тем самым он ярко выражал скептическое отношение патриархального крестьянства к официальной системе образования.

Следя внимательно за ходом и направлением мыслей Толстого, нетрудно заметить, что он часто руководствовался требованиями здравого смысла в противоположность научным и философским доказательствам, непонятным и поэтому чуждым деревенскому мужику.

Толстой беспощаден и решителен в критике всех установившихся обоснований, содержания, форм и методов образования, и в этом его сильная сторона. Он резко критиковал и

---

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 16, стр. 341—342.
[2] Там же, стр. 339.

отвергал сложившиеся в то время философские и научные основы системы образования и господствующее бюрократическое направление в официальной педагогике потому, что они не были устойчивыми, достоверными и общепризнанными. Каждая последующая философская система, по его мнению, лишь отвергала все предшествующие, чтобы в свою очередь быть также отвергнутой. С тех пор как религия перестала служить единственным основанием для образовательной системы, начались исключительно острые разногласия в этом вопросе, поиски новых оснований, которые, однако, по мнению Толстого, так и не дали никаких ощутимых результатов. На этом основании он отрицательно относился к научно-философским положениям педагогики и особенно к существовавшей в России системе образования.

Всем этим необоснованным претензиям правительства и образованных классов на создание якобы полноценной, а на самом деле, как думал Толстой, ненужной и вредной для народа системы образования он противопоставлял потребности народа по-своему устраивать для себя образование, свободу учителей в выборе учебного материала и методов его изучения.

Принцип свободы как «единственный критериум педагогики» оказался в педагогической концепции Толстого наиболее плодотворным. 17 ноября 1891 г. Толстой делает следующую запись в своем дневнике: «Все науки, искусства, все просвещение хорошо, только бы для приобретения плодов его не нужно было задавить, не дать жить, лишать блага, огорчить ни одного человека. А оно, все наше просвещение, построено на трупах задавленных людей»[1]. Исходя из принципа свободы, Толстой настаивал на учете потребностей русского народа в образовании. Руководствуясь этим же принципом, он неоднократно высказывал очень правильную мысль о том, что учить нужно, «соображаясь с потребностями времени». Установив эти два положения, Толстой призывал к построению своей, оригинальной, а не подражающей Западу системы образования, приспособленной к своеобразным потребностям русского народа.

Всеобщее увлечение в пореформенный период вопросами народного образования как проявление заботы «о забитом мужичке» вызывало у Толстого критическое отношение. И в первом же номере своего журнала «Ясная Поляна» Толстой ставил вопрос: а вправе ли правительство и так называемое образованное общество навязывать народу угодную им систему образования, руководить народом в вопросах воспитания и образования?

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого, 1891—1910 гг., стр. 56.

Развивая свою мысль, Толстой подчеркивал наличие постоянного недовольства народа той системой образования и воспитания, которая навязывается ему принудительно, сверху. У правительства и образованного общества, считал он, нет основания для навязывания народу своей системы образования и воспитания.

Л. Н. Толстой к тому же был очень невысокого мнения о так называемом образованном обществе. Для этого общества наука, литература, искусство, просвещение служили средством скрытия от народа истины и насаждения лжи. Об этом ясно сказано в одном из его писем дочери Марии Львовне от 23 сентября 1895 г.: «Нынче вечером решил, придумал нечто очень для меня интересное, а именно то, что не могу писать с увлечением для господ — их ничем не проберешь: у них и философия, и богословие, и эстетика, которыми они, как латами, защищены от всякой истины, требующей следования ей. Я это инстинктивно чувствую, когда пишу вещи, как «Хозяин и работник» и теперь «Воскресение». А если подумаю, что пишу для Афанасьев и даже для Данил и Игнатов и их детей, то делается бодрость и хочется писать. Так думал нынче. Надеюсь, что так буду делать»[1].

Наименее убедительным для Толстого было философское обоснование педагогических систем, так как каждый философ, подчеркивал он, по-своему определяет задачи и характер образования. Все философы обычно оперируют абстрактным, неизменным понятием добродетели. Между тем это понятие, по справедливому замечанию Толстого, меняется в своем содержании и по эпохам, и по классам общества, для которых оно предназначается.

Пытаясь освободить воспитание и образование от влияния окружающей социальной жизни, философы, по мнению Толстого, занимались только тем, что критиковали друг друга. Их доводы доказывали лишь одно: необходимость освободить школу от связывающих ее оков. При этом философы, стремясь вырвать школу из-под влияния других философских систем, по мнению Толстого, старались подчинить ее своей системе. Получалось, таким образом, противоречие: с одной стороны — свобода; с другой — подчинение.

Опыт бессилен доказать, заявлял Толстой, право образованного общества навязывать народу свою систему образования уже потому, что до сих пор он был односторонен: не было свободных школ. Опыт европейских стран показывает, что, несмотря на все изощрения, школа там ненавистна и для взрослого населения, и для учащихся. Такая насильственно навязанная школа не достигает своих целей. Учащиеся в ней

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого, 1891—1910 гг., стр. 189.

не усваивают даже того, на что тратится так много усилий и изобретательности.

Несостоятельны, наконец, и исторические доводы в защиту права образованного общества навязывать народу свою систему образования. Во-первых, факт исторической давности школ не служит еще доказательством их целесообразности, тем более что их существованию постоянно сопутствовало недовольство народа. Во-вторых, даже удовлетворительное существование школ в прошлом не доказывает их совершенства и необходимости в настоящем. «Самая лучшая школа XVII века,— писал Толстой,— будет самою дурною школою в наше время; и, наоборот, самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, ибо более соответствовала своему времени и стояла все-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди...»

Необходимо отметить исключительную жизненность и остроту поставленных Толстым вопросов. Мы видим здесь, что он основательно критиковал метафизичность, безжизненность так называемых чисто философских обоснований педагогики, абстрактные понятия добродетели, свободы, рассматриваемые некоторыми философами вне времени и места. Очень силен у Толстого и анализ исторических оснований. Вместо обычно распространенного и очень поверхностного довода, ссылающегося на историческую давность, Толстой выдвигал принцип соответствия школы условиям и потребностям времени. Таким образом, он внес весьма ценную поправку в исторические доводы и соображения; интересны его мысли и об использовании разностороннего опыта при организации системы народного образования.

Показав несостоятельность аргументов в защиту насильственно навязываемой народу системы образования, он подошел, наконец, вплотную к ответу на вопрос о причинах недовольства ею народа. Он утверждал, что так называемое просвещенное общество навязывает свою систему народу в корыстных классовых целях и интересах. Чтобы прикрыть эти цели и интересы, господствующие классы, по мысли Толстого, прибегали к очень смутному и неопределенному термину — «прогресс». Он глубоко и остроумно раскрыл классовое содержание этого понятия, показал, кому этот «прогресс» служит. «Прогресс книгопечатания,— писал Толстой,— как и прогресс электрических телеграфов, есть монополия известного класса общества, выгодная только для людей этого класса, которые под словом прогресс разумеют свою личную выгоду, вследствие того всегда противоречащую выгоде народа».

Несмотря на некоторые ошибочные обобщения и размышления, Толстой все же приходил к правильным выводам. Он утверждал право народа строить систему образования по-своему, в противоположность общепринятой точке зрения, ут-

верждавшей это право за господствующими классами. Доказав несостоятельность претензий так называемого образованного общества навязывать народу свою систему образования, Толстой со всей беспощадностью обрушивался на существующую систему образования, начиная от народной школы и кончая университетами.

«Я позволю себе,— писал он,— анализировать и этот храм премудрости... в нем лежит корень зла — деспотизм общества, на который не поднимали еще руку». Помимо деспотизма общества, по его утверждению, в университетах царит деспотизм профессоров, навязывающих молодому поколению формальные знания, не применяемые в жизни.

Резко раскритиковав педагогические теории и школьную практику, Л. Н. Толстой разработал свою теорию воспитания и образования, которую и осуществлял на практике в Ясно-полянской школе.

В статье «Воспитание и образование» Толстой анализировал понятия «воспитание», «образование», «обучение», «преподавание». К их анализу он подходил не только как исследователь, но и как создатель самостоятельной педагогической системы. Поэтому наряду с глубокими и верными замечаниями о сущности воспитания и образования и других педагогических понятий Толстой вкладывал в них свой собственный, но не во всем и не всегда правильный смысл.

Не без основания он устанавливал подчиненное, служебное значение обучения и преподавания в качестве средств воспитания и образования. Последнему он отводил центральное место в ряду педагогических понятий.

Прав был Толстой, указывая на опасные последствия мнения о том, что преподавание является единственным средством воспитания, так как это мнение вело к подмене понятия образования понятием грамотности, далеко не обеспечивающей образованности.

Надо заметить, что при анализе образования и воспитания Толстой допускал произвольное их толкование. Это приводило его к таким неправильным выводам:

1. Образование и воспитание суть два не связанных между собой явления [1].

2. Образование свободно и потому законно и справедливо; воспитание насильственно и потому незаконно и несправедливо; оно не оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики.

3. Воспитание как явление имеет свое начало: а) в семье, б) в вере, в) в правительстве, г) в обществе.

4. Семейные, религиозные и правительственные основания воспитания естественны, оправданы необходимостью, общест-

---

[1] Впоследствии Толстой отказался от этого мнения.

венное же воспитание не имеет оснований, кроме гордости человеческого разума, и потому приносит самые вредные плоды, каковы университеты и университетское образование.

Толстой хотел бы, чтобы педагоги ставили своей задачей «изучение путей, посредством которых образовываются люди, и содействие этому свободному образованию». «Жизнь, — писал он,— вносит свое влияние до школы и после школы... Влияние это так сильно, что большею частью уничтожается все влияние школьного воспитания».

Образование, по убеждению Толстого, превращается в своеобразное вырастание и оформление личности питомца по своим особым законам. На долю педагогов-практиков падает задача содействовать этому образованию, а на долю теоретиков — тщательное изучение еще никем не изучавшихся его путей.

Важнейшие признаки, отличающие понятия «воспитание» и «образование», по Толстому, сводятся к следующему: 1) воспитание планомерно, сознательно, искусственно; образование стихийно; 2) воспитание принудительно; образование свободно.

Планомерное, сознательное, искусственное воздействие одного индивидуума на другой ничем не оправдывается, кроме как произволом и узаконенным насилием. И наоборот, взаимоотношения между образовывающимся и образовываемым отличаются всеми преимуществами естественных отношений, совершенно свободных от насилия одной личности над другой.

При принудительном воспитании взрослые навязывают детям свои часто ничем не обоснованные убеждения, верования, взгляды. При свободном образовании образовывающийся сам вырабатывает свое мировоззрение, свободно отбрасывая то, что ему не нужно и что для него неприемлемо.

Из такой постановки вопроса отличие воспитания от образования если не совсем отпадает, то уже отодвигается на второй план. Толстой включил понятие «воспитание» в понятие «образование»; на педагогов он возложил не только изучение путей стихийного образования людей, но и «содействие этому свободному образованию», т. е. то, что невозможно выполнить без известной сознательности и искусственности. Мысль Толстого, следовательно, сосредоточивается главным образом на вопросе о соблюдении свободы для образовывающегося, на ограждении его от принудительно навязываемого ему мировоззрения. Вот почему Толстой так убежденно заявлял: «Права воспитания не существует. Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущавшееся против насилия воспитания». В другом месте Толстой решительно отбрасывает не только прямые, но и всякие косвенные,

утонченные виды навязывания молодежи мировоззрения взрослых.

Педагогика Толстого прогрессивна, поскольку его принцип свободы образования звал к освобождению от гнета официальной педагогики русского самодержавия. Вместе с тем она имела и элементы реакционные, поскольку другими своими заявлениями Толстой признавал право насилия и принуждения в образовании со стороны, например, семьи, церкви и восставал лишь против насилия со стороны образованного общества.

Не признавая ни за правительством, ни за образованным обществом права навязывать народу свою систему образования, он выдвигал, безусловно, демократическое требование, заявляя, что «нужно предоставить народу свободу устраивать свои школы, как он хочет, и вмешиваться в самое дело устройства школ как можно меньше». Исходя из этого положения, Толстой не только осуждал стремление правительства подчинить школу своему влиянию, но и отвергал работу земств по устройству школ. С особым негодованием и презрением Толстой относился ко всякого рода частной инициативе добровольных обществ по оказанию помощи в деле народного образования. Оказывается, как справедливо отмечал Толстой, все невыгодно, все вредно для народа, потому что ни министерство, ни земство, ни добровольные общества не позаботились изучить народные потребности.

Доводы Л. Н. Толстого против предписания народу сверху той или другой системы народного образования сильны не только увлекательной идеей свободы, но и обстоятельным историко-социологическим анализом. Критикуя мнимую демократичность земств, якобы опиравшихся на народ, он обнажал их лицемерие, их классовый характер, так как представители народа в земствах не играли решающей роли. «В теории,— говорил он,— крестьяне без сомнения суть члены земств, но в практике... они не имеют уже никакого влияния на связи школы». Прогрессивно звучит и такое заявление Толстого:

«Выдумать русскую систему образования такую, которая бы вытекала из потребностей народа, невозможно ни комитету, никому в мире; надобно ждать, чтобы она сама выросла из народа».

Статья Л. Н. Толстого «Воспитание и образование» была предназначена для июньского номера журнала «Ясная Поляна». Она перепугала всю бюрократию от просвещения. Московский цензурный комитет, «принимая во внимание, что автор статьи силится ниспровергнуть всю систему общественного образования, принятую не только в России, но и в целом мире, и что он не ограничивается одними теоретическими рассуждениями, но делает при них практические выводы в

применении ко всем существующим учебным заведениям в России», представил статью «на благоусмотрение» министра народного просвещения А. В. Головина, который по этому поводу постановил: «Из этой статьи следует исключить все то, что очищает учебные заведния других ведомств, и оставить критику учреждений министерства народного просвещения, так как в университетах и гимназиях многие лица будут отвечать автору и объяснят, в чем он ошибается».

Воспитательные и образовательные приемы, взаимоотношения между учителями и учениками, организация педагогического процесса в школе и другие задачи выводились Толстым уже не столько из признания прав народа, сколько из признания естественных прав ребенка предъявлять свои требования к методике воспитания и образования. Таким образом, свобода педагогики приобретает у Толстого в известной степени педоцентрический характер.

С этой точки зрения он указывал на следующие недостатки в школьном деле: 1) пренебрежение интересами и склонностями детского возраста вообще и индивидуальными особенностями детей в частности; 2) возникновение на этой почве идеи и практики механизации обучения; 3) пренебрежение домашними и социально-бытовыми условиями жизни школьников, неумение использовать эти условия в педагогических целях.

Толстой был убежден, что неиспорченная природа детей послужит надежной гарантией для осуществления наиболее совершенного педагогического процесса. «Человек родится совершенным,—есть великое слово, сказанное Руссо,—писал он, — и слово это, как камень, остается твердым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра»[1]. Нельзя не заметить крайней идеализации Толстым природы ребенка. Читатель остается в неведении, что означают у него эти громкие слова: гармония, правда, красота, добро. Толстой настолько превозносит детскую природу, что находит бессмысленным стремление «учить и воспитывать ребенка».

Стремление взрослых к воспитанию детей он опять-таки без всякого анализа и доказательства объяснял завистью испорченных людей к чистому, неиспорченному ребенку.

Инстинктивное противодействие молодого поколения воспитательным влияниям со стороны взрослых, в частности со стороны школы, Толстой признавал за достаточное основание недопустимости воспитания через школу. Он не раскрывал отдельных видов и форм этого противодействия. И там, где мы видим теперь естественную тягу и восприимчивость молодого поколения к новым формам жизни и преодолению старых, Толстой видел лишь противодействие.

---

[1] Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения, стр. 335.

Соглашаясь во многом с Руссо, Толстой прошел, однако, мимо интересной его мысли о том, что организация вещественной среды, использование ее в воспитательных целях вовсе не оказывают на детей того вредного влияния, какое получается, когда мы проявляем свою власть над ними в виде приказаний, запрещений, наказаний, наград. Таким образом, можно без преувеличения утверждать, что самый факт противодействия молодого поколения воспитательным влияниям Толстым не доказан.

Вскрывая болезни школы, получающиеся в результате пренебрежения интересами и особенностями детского возраста, Толстой и в теории, и на практике в Яснополянской школе дал обстоятельный ответ на вопрос, как надо представлять себе наиболее целесообразно организованный педагогический процесс.

Он был убежден, что ни педагогическая наука, ни педагогическое искусство не предоставили в распоряжение учителей никаких надежных критериев по данному вопросу. А поэтому решающее слово при обсуждении его должно быть предоставлено детям (образовывающимся). За ними должно быть признано право выражать свое удовольствие или неудовольствие предлагаемым им учебным материалом и методами преподавания и поступать в соответствии со своим мнением о пользе предложенного им образования. Ни родители, ни школа в целом не должны нарушать этих прав. В противном случае образование станет насильственным. Оно приведет не к развитию образовывающихся, а к их оцепенению и одурению. Толстой правильно писал: «Никто, вероятно, не станет спорить, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности, что противоположное естественному отношению есть отношение принудительности. Если это так, то мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении... Я очень рад, что мне не приходится доказывать этой очевидной истины».

Едва ли кто-либо в наше время станет отрицать педагогическую ценность естественности, непринужденности взаимоотношений между учителем и учащимися, но все это в разумной мере и при сохранении ведущей роли воспитателей.

Следует добавить, что Толстой, по-видимому, все же был далек от мысли потворствовать капризам детей. Описывая ход работы в Яснополянской школе, выдающийся педагог заявил, что «ни один прием обучения не принимался и не откидывался потому, что он нравился или не нравился, а только потому, усваивался или не усваивался он учениками без принуждения».

Принцип свободы в понимании Толстого накладывает на учителя очень большую ответственность. Поскольку верно

утверждение Толстого, что учитель виноват в неумении заинтересовать и вовлечь в работу ленивых или шаловливых учеников, то преодоление «тупоумия, глухоты, косноязычия» учеников, несомненно, нужно считать вполне возможным при хорошей, всесторонней подготовке учителя. Но Толстой все же в какой-то степени был прав, по крайней мере по отношению к обычной для его времени организации педагогического процесса, когда силы и интересы детей почти не принимались во внимание.

«Учитель всегда невольно стремится к тому,— правильно подмечал Толстой,— чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики»[1].

Соблюдение свободы и естественности в образовании должно, по его мнению, сделать школу местом бодрого, радостного «препровождения времени» учащимися. Это место, куда они идут со всей непосредственностью своей детской восприимчивости, не утрачивая резвости и живости, свойственных их возрасту. С большой теплотой, с тонким знанием детской психологии Толстой описывает радостное настроение учащихся, идущих на занятия в Яснополянскую школу: «Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какою-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу»[2]. Последовательно проводя в жизнь принцип свободы и естественности в преподавании и воспитании, Толстой как бы лишал школу одного из ее существенных признаков — внешней дисциплины.

С большим художественным мастерством Толстой описывает организацию учебной работы в Яснополянской школе, особенно уроки истории. Это описание быстро облетело весь мир. Его цитировали неизменно и в русских, и в иностранных работах, посвященных трактовке педагогических взглядов Толстого. Нередко и педагоги, увлекавшиеся принципом свободы, готовы были видеть в этой картине, нарисованной Толстым, полное, безоговорочное отрицание дисциплины. Но внимательный читатель замечал, что у Толстого речь идет только об отрицании внешней общепринятой и широко

---

[1] Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения, стр. 176.
[2] Там же.

распространенной дисциплины, насаждавшейся сверху. Дисциплина внутренняя устанавливалась в процессе самой работы, поддерживалась самими детьми, увлеченными интересными занятиями. Лев Николаевич талантливо описывал процесс «погружения в работу»: «Дух войны улетел, и дух чтения воцаряется в комнате: «Что вы тут замешкались? Ничего не слышно. Будет! — кричат севшие за книги по адресу «разгоряченных борьбой». Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги».

Н. Г. Чернышевский, резко выступавший против многих теоретических высказываний Толстого, по этому поводу писал: «Превосходно, превосходно! Дай бог, чтобы в большем числе школ заводился такой добрый и полезный «беспорядок», а по нашему, следует сказать просто «порядок», потому что какой же тут беспорядок, когда все учатся очень прилежно, насколько у них хватит сил, а когда сила покидает их, или надобно им отлучиться из школы по домашним целям, то перестают учиться»[1].

Нужно, однако, отметить, что в данном вопросе Толстой узаконил неорганизованное влияние детворы на дисциплину в школе. Стихийно назревавшие и потухавшие интересы детей возводились Толстым в закон, регулировавший педагогический процесс. Но он прекрасно сознавал, что где-то и в чем-то должны быть найдены и установлены границы свободы в школе. Размышляя об этом, Толстой возлагал надежды на мастерство и талантливость учителя.

«Возьмите, например, более или менее свободную школу,— такую, каковы мои школы,— писал он,— и попробуйте начать в ней беседы о столе и потолке или переставлять кубики,— посмотрите, какая сделается каша в школе и как почувствуется необходимость строгостью привести учеников в порядок; попробуйте рассказать им занимательную историю или задавать задачи или заставьте одного писать на доске, а других поправлять за ним ошибки и спустите всех с лавок,— увидите, что все будут заняты, шалостей не будет и не нужно будет усиливать строгость, и смело можно сказать, что прием хорош».

Толстой не замечал, что такое объяснение ставит его на противоречивый путь. Раньше он говорил о праве детей устанавливать дисциплину, определять, что им нужно и что не нужно, своими успехами в работе давать основание для оценки доброкачественности методов. У учителя была роль руководителя. Дело учителя, по Толстому, сводилось к преподнесению учащимся знаний. А в только что приведенном высказывании за учителем уже признается руководящая роль в

---

[1] Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений, в 16-ти т. Т. 10, стр. 505.

педагогическом процессе и даже право определять границы свободы ученика.

Остается несомненным в этих двух противоречивых позициях Толстого следующее: педагогический процесс и в том и в другом случае предоставляется стихии. В первом случае эта стихия вытекает из свободно возникающих и ослабевающих интересов учащихся; в другом — она связывается с талантливостью учителя, с его интуитивной способностью определять границы свободы детей.

В то мрачное время, когда в школе царили рутина, застой, казарменная дисциплина, оригинальные взгляды Толстого на дисциплину порождали среди учителей здоровое стремление отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которою нынче командует один, завтра другой поручик. В этом и заключалось их положительное значение.

Одним из самых уязвимых мест в педагогических воззрениях Толстого является то, что на первых порах он не признавал необходимости сообщать ученикам знания в определенной системе. Он допускал преподавание научных знаний в школе только по свободному выбору и усмотрению учащихся, без какого-либо практического использования их в воспитательных целях. Он отвергал обязательную для учащихся систему научных знаний. У него не было никакого постоянного критерия отбора учебного материала, не было и устойчивого ясного представления о том, каким должен быть этот образовательный материал, что надо изучать в первую очередь.

Русские передовые педагоги критиковали слабую сторону в учении Толстого о неограниченной свободе ученика и живо воспринимали то положительное, что было в его педагогических взглядах. Они учились у Толстого любить свою работу с детьми, свое дело, вступать в самые искренние непосредственные отношения с детьми в поисках лучших, более совершенных форм работы, методов обучения. Они перенимали от него огромное уважение к «мужицкому» ребенку, его умение видеть в ученике все лучшие задатки его натуры.

Педагогические идеи и педагогическая практика Л. Н. Толстого пугали самодержавие. Об этом свидетельствует отношение правительства к Яснополянской школе и к журналу «Ясная Поляна». Работа Л. Н. Толстого возбуждала против него недовольство и среди окрестных реакционных помещиков. На Толстого посылались доносы в центр. В 1862 г., когда Л. Н. Толстого не было в Ясной Поляне, полиция ворвалась в его имение и произвела обыск.

Узнав об обыске в Ясной Поляне, Толстой негодующе писал А. А. Толстой: «Вы знаете, что такое была для меня школа с тех пор, как я открыл ее. Это была вся моя жизнь,

это был мой монастырь, церковь, в которую я спасался и спасся от всех тревог, сомнений и искушений жизни»[1]. Толстой высказал опасение, что деятельность его теперь испорчена в глазах народа. Он в этом письме называет «огромным счастьем» тот факт, что обыск был произведен в его отсутствие. Мириться с таким положением, когда «дамоклов меч произвола, насилия и несправедливости всегда висит над каждым», невозможно. Одно из двух: если это делается без ведома царя, то «надобно воевать и из последних сил биться против такого порядка вещей»[2].

Если же это делается с ведома царя, то нужно «стараться разуверить» его в необходимости этих мер или же «уйти туда, где можно знать, что ежели я не преступник, я могу прямо носить голову».

Толстой своей смелой проповедью свободной, построенной на уважении к личности учащегося школы, учил русских педагогов любить, уважать и ценить детство, видеть в детях «будущих Ломоносовых, Пушкиных».

Н. К. Крупская в юбилейной статье в журнале «На путях к новой школе» писала: «Что мне, подростку, так нравилось у Л. Н. Толстого? Во-первых, то, что он так хорошо знал деревню и ее быт... Потом мне нравилось очень, что он в каждом ребенке видит человека и уважает его личность... И я была благодарна Л. Толстому, что он уважает ребенка. Мне было любо, что Л. Толстой написал статью «Кому у кого учиться: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?»; на всю жизнь врезалось в память, как Л. Толстой с ребятами писали рассказ и как ходили потом ночью по деревне и говорили о самом задушевном. Запомнилась еще тогда сцена, как дворовая девчурка, все время молчавшая, вдруг под влиянием рассказа Л. Толстого сначала робко, а потом все смелее заговорила... Мне казалось, что Л. Толстой понимал, как бережно надо относиться к детям, дать им развернуться, осознать жизнь...

И сейчас — 45 лет спустя — я не изменила своей точки зрения. И сейчас я хочу, чтобы из ребят воспитывались не рабы, а свободные граждане, и сейчас я считаю никуда не годным учителя, не умеющего уважать личность ребенка, с ней считаться, думающего, что путем скалы наказаний, мер воздействия можно воспитывать «строителя социализма»[3].

В педагогических статьях Толстого, особенно посвященных описанию опыта в Яснополянской школе, рассыпано множество весьма тонких замечаний и примеров, свидетельствующих

---

[1] Н. Н. Гусев. Летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого, 1828—1890 гг., стр. 268.

[2] Там же, стр. 208.

[3] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, в 10-ти т. Т. 2, стр. 327—329.

об исключительной педагогической наблюдательности автора. Толстой оставил нам художественные портреты своих учеников — Федьки, Семки и др. Он чутко прислушивался к ошибкам детей в родном языке, в арифметике и устанавливал психолого-педагогические причины этих ошибок. Силой своего исключительного художественного гения Толстой проникал в такие интимные, скрытые переживания школьников, в которые нелегко проникнуть малоодаренным педагогам.

В борьбе со старой, косной, чиновничьей школой педагогические взгляды Толстого, несомненно, сыграли прогрессивную роль. Под флагом принципа свободы в воспитании и образовании объединялась лучшая, наиболее радикальная часть отечественного дореволюционного педагогического мира. И тем не менее в наше время мы должны весьма критически относиться к педагогическим взглядам Толстого, даже в их наиболее радикальной части.

Толстой вошел в историю русской педагогической мысли и педагогической практики как исключительно оригинальный мыслитель и деятель. Все его педагогические работы носят на себе печать своеобразного художественно-педагогического творчества. Эмоциональность и страстность его суждений, критики, выводов до настоящего времени продолжают волновать деятелей педагогической науки и народного образования. Толстой внес ценный вклад в развитие отечественной педагогики. Он резко, со свойственной ему сокрушающей силой выступал против умозрительных спекуляций и необоснованных педагогических выводов.

«Чтобы сделаться наукой и плодотворной наукой, — писал Толстой,— педагогике, по нашему убеждению, нужно перестать основываться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим, а не наоборот»[1].

Являясь идеологом патриархального крестьянства, Л. Н. Толстой не понимал роли рабочего класса в жизни общества, его развитии и переустройстве. Центральное место в теории и педагогической деятельности Толстого занимает образование и воспитание крестьян. Крестьянству были посвящены молодые годы Толстого. В зрелые годы он написал для крестьянских детей «Азбуку», книги для чтения и «Арифметику». К крестьянским детям обращался Толстой и в старости.

Идеализация крестьянства, его быта и патриархальных отношений не помешала Толстому увидеть жестокое лицо эксплуататоров. Он бурно протестовал и негодовал против фальши либералов. Страстная борьба Толстого с лицемерами

---

[1] Л. Н. Толстой. Полное собрание сочинений. Юбилейное издание. Т. 48, стр. 28.

и ложью либерализма привела его к своеобразному, отличному от обычных точек зрения пониманию опыта и свободы.

Увлекаясь народностью и переоценивая детские силы, Толстой готов был признать в качестве одной из основ народного образования даже такую реакционную форму сознания, как религия.

В своем преклонении перед чистотой и неиспорченностью ребенка Толстой не всегда правильно оценивал влияние социальной среды на формирование и развитие детских интересов и склонностей, влияние отсталой идеологии патриархального крестьянства на детей.

Толстой по-своему, с позиций патриархального крестьянства понимал социологический принцип воспитания. Он не замечал классового расслоения крестьянства. Ему оно представлялось как нечто нераздельное, целое, к которому и тяготели личные симпатии Толстого. Отсюда следовала подмена им социально-политических проблем проблемами этическими и религиозными, и, таким образом, социологический принцип в педагогике Толстого терял в известной степени свое практическое значение.

Но раз появившись, этот принцип не пропал бесследно, по крайней мере для читателей с другим мировоззрением и другим настроением.

Толстой исключительно тонко и художественно раскрыл перед нами отдельные стороны детских переживаний в связи с различным содержанием и формами педагогического процесса. Однако и тут наряду с правильными, плодотворными взглядами, наряду с непревзойденными образцами художественного изображения Толстой-педагог, теоретик и практик допускал ошибки.

Для художника вполне допустима и художественная интуиция в понимании детей. Для педагога такая интуиция опасна, ибо возможно совершение ошибок в виде субъективного истолкования поведения ребенка. В настоящее время при наличии разнообразных научных методов изучения детей и педагогического процесса интуиция, конечно, должна быть отброшена, хотя учителю и трудно подавить в себе стремление к интуиции и субъективному подходу в педагогическом процессе, тем более что прием суждения о детях по интуиции наиболее легкий, он живет в нас, и мы оперируем им в обычной жизни, в общении с людьми. Однако в теоретических исследованиях природы детей и педагогического процесса мы не имеем права полагаться на интуицию и обязаны пользоваться прежде всего научными методами исследования.

Перед учителем Толстой поставил трудную, но увлекательную задачу — стать другом детей, тонко понимать их, уметь обучать и воспитывать даже самых отсталых и забитых. Вместо механического выполнения хотя бы и самых новейших

методических предписаний Толстой стремился внести в методическую работу постоянное творчество и приспособить методики к конкретным условиям педагогического процесса. Вместо дрессировки и механической выучки в чтении, письме и счете он поставил перед образованием задачу — содействовать органическому росту детей, дать возможность и крестьянским детям самостоятельным путем подойти к осмыслению и пониманию важнейших жизненных проблем.

Огромной заслугой Л. Н. Толстого надо считать и то, что именно детей крестьян он хотел подвести к основным источникам культуры, вместо того чтобы держать их на усвоении бесполезных, никому не нужных знаний и навыков.

Наконец, Толстой произвел переворот в понимании образования и его путей. Он показал, что образование люди получают не только и не столько в школе, сколько в жизни — через труд, семью, разносторонние связи с другими членами общества, культурные развлечения и т. д.

Проповедуя идеи труда детей в мастерских, он использовал их личный трудовой опыт, навыки, полученные ими в семье.

Толстой горячо защищал право крестьянских детей на эстетическое наслаждение и с этой целью ввел в школе обучение пению и рисованию. Он придавал большое значение дошкольному и внешкольному образованию.

Вождь трудящихся всего мира В. И. Ленин в свое время писал, что в наследстве Толстого «есть то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему. Это наследство берет и над этим наследством работает российский пролетариат»[1].

Все, что является положительным в педагогической теории и практике Толстого, взял в свои надежные руки русский народ, создавший под руководством Коммунистической партии первое в мире социалистическое государство, в котором вопросы народного образования приобрели первостепенное значение.

Октябрьская социалистическая революция дала возможность широко ознакомиться с педагогическими идеями, педагогической практикой Л. Н. Толстого, и все то из педагогических трудов Л. Н. Толстого, что не потеряло своей ценности, используется нами в настоящее время.

---

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 16. стр. 297.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н. К. КРУПСКОЙ И СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА

Н. К. Крупская в 1937 г. писала: «История советской школы — это неповторяемый кусок истории борьбы за социализм, яркая страница того пути, который пройден нашей великой Родиной под руководством партии...»[1]

Н. К. Крупская еще задолго до Великой Октябрьской социалистической революции по поручению партии разрабатывала теоретические проблемы, связанные с созданием новой системы образования. В предисловии к четвертому изданию своего труда «Народное образование и демократия» она писала: «Надо было готовиться к моменту, когда власть перейдет в руки рабочего класса, надо было подготовлять фронт просвещения»[2].

Крупская, являясь подлинным марксистом, готовила этот «фронт просвещения» сначала теоретически, а потом и практически. Она продолжила разработку теоретических основ будущей новой, социалистической школы, характерные черты и принципы которой так гениально определены Марксом, Энгельсом, Лениным. Дореволюционные работы Крупской помогли строить и создавать новую, советскую социалистическую школу. Принимая самое активное участие в строительстве школы, она на основе нового опыта неустанно разрабатывала вопросы теории воспитания и обучения. В настоящее время, когда советская школа идет по пути дальнейшего совершенствования, укрепляя свою связь с жизнью, многие положения Крупской не только не оказались устаревшими, но, наоборот, обрели особое значение, раскрылись полнее и глубже. Вот почему необходимо при решении всех вопросов школьного образования тщательно изучать и практически претворять в жизнь педагогические положения Н. К. Крупской.

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения, в 10-ти т. М., Изд-во АПН РСФСР, издается с 1957 г.; т. 2, стр. 692.

[2] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 1, стр. 254.

Само собой разумеется, в сочинениях Крупской не все было от начала до конца верно и безошибочно, но мы должны рассматривать ее труды в совокупности, с первых работ и до последних. Это поможет нам правильно уяснить, что в ее работах было исторически ограничено и неверно, а главное, как Н. К. Крупская критически исправляла допущенные ею ошибки и творчески создавала и развивала марксистско-ленинскую педагогику.

Изучая педагогическое наследие Н. К. Крупской, необходимо выделить наиболее существенные проблемы, разработанные ею. Такими важнейшими проблемами являются следующие: определение Крупской целей и задач воспитания; разработка вопросов связи школы с жизнью, с практикой строительства социализма, вопросов трудового воспитания и политехнического обучения; определение содержания умственного образования, его связи с трудовым воспитанием и политехническим обучением; разработка вопросов возрастной педагогики; разработка теоретических основ и организационных форм детского коммунистического движения.

Проблема определения целей и задач воспитания относится к числу наиболее важных проблем педагогики. Цели воспитания находят свое конкретное выражение в содержании образования и воспитания.

Н. К. Крупская с первых же дней строительства советской школы уделяла большое внимание определению целей социалистической школы. В статье «К вопросу о социалистической школе», опубликованной в 1918 г. в журнале «Народное просвещение» (№ 1—2), она показала, что цель школы в буржуазном государстве определяется не интересами учащихся, а интересами господствующих классов. Интересы же тех и других расходятся весьма существенно. Буржуазные педагоги, стремясь скрыть истинный характер целей образования и воспитания в школе, доказывают, что цели воспитания определяются интересами учащихся, их потребностями и запросами.

Крупская со всей основательностью доказала несерьезность и надуманность таких утверждений. Она очень хорошо понимала и сумела показать в своих работах, что определение целей воспитания не является чем-то внешним, чисто формальным. От определения целей воспитания зависит вся школьная жизнь. «Цель же школы,— писала она,— обусловливает всю организацию школьного дела, весь уклад школьной жизни, все содержание школьного обучения и воспитания»[1].

На большом историческом материале она показала, как определялись и реализовывались цели школы в различных

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 2, стр. 7.

капиталистических странах, в том числе и в дореволюционной России. Ею очень четко и ясно определены цели советской социалистической школы, осуществление которых и в настоящее время может помочь решению коренного вопроса — всестороннего развития подрастающего поколения и устранению существенного недостатка школы — известного ее отрыва от жизни.

Цель воспитания Крупская определяла следующим образом:

«Население заинтересовано в том, чтобы у начальной, средней и высшей школы была одна общая цель: воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное, продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду, как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь. Такие люди необходимы социалистическому обществу, без них социализм не может осуществиться полностью» [1].

В нашем советском социалистическом обществе в настоящее время созданы все объективные условия и предпосылки для осуществления этих целей — для подготовки людей, разносторонне образованных, хорошо знающих основы наук и вместе с тем способных к систематическому физическому и умственному труду, способных активно участвовать в производстве ценностей, необходимых для общества.

Определив цели воспитания, Крупская в своих работах показывает, как эта великая и благородная цель должна и может быть осуществлена. Эта цель реализуется учителями, которые должны быть соответствующим образом воспитаны. Преподаватели всей своей деятельностью, каждым уроком, всей системой занятий постепенно реализуют эту великую цель, учитывая возраст и возможности детей. Делать это, рекомендовала Крупская, следует очень умно, серьезно и основательно, не упрощая материала: «Преподаватель каждого предмета,— писала она,— ни на минуту не может забывать о цели — *воспитание сознательных и активных строителей бесклассового общества,* т. е. общества социалистического; этой цели должны быть подчинены и организация учебного материала, и систематика, и методы работы. Ни один предмет у нас не может строиться аполитично, «объективно». Это не значит, конечно, что учитель будет подгонять факты под определенные выводы. Но еще в начале своей революционной деятельности В. И. Ленин в статьях «Экономическое содержа-

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 2, стр. 11.

ние народничества и критика его в книге г. Струве» и «От какого наследия мы отказываемся?» осветил вопрос о подлинной объективности и теснейшей увязке с нею классовой борьбы и объективности в кавычках, за которую прячутся противники классовой борьбы...

Цель создает внутреннюю увязку между всеми предметами, между всеми методами»[1].

Правильно поставленная, научно обоснованная цель не только не исключает учета интереса учащихся, но и предполагает его. Буржуазные педагоги-теоретики, декларируя цель воспитания, якобы вытекающую из интересов детей, на самом деле через буржуазную, классовую школу всем ее строем и содержанием подавляли интересы детей.

«Другой вывод — необходимость глубокого, всестороннего, марксистского, научного изучения детей, их возрастных особенностей и окружающих их условий жизни, изучение детских коллективов и изучение детских интересов. Необходимость не третировать ребят, как какие-то низшие существа, а уметь подходить к ним, заинтересовывать их, уметь учитывать их интересы, интересы их развития, а не игнорировать интересы ребят»[2],— писала Крупская. Цель воспитания — всестороннее развитие личности. Факторы развития личности — умственный и физический труд. Крупская объективно выводит цель воспитания из самой жизни, из ее требований. Следовательно, они не произвольны, а объективно, научно обоснованы.

Для реализации этой цели нужна соответствующим образом организованная школа. Эта школа должна быть прежде всего единой трудовой, тесно связанной с разнообразными видами производительного труда, развивающей общие способности молодежи, представляющей широкие возможности для самодеятельности и активности учащихся, обеспечивающей приложение индивидуальных наклонностей и талантов к различным областям труда.

Крупская указывала, что в такой школе, которая ставит себе цель ознакомить ребенка на практике со всеми областями труда, каждый учащийся найдет себе работу по душе, сможет с увлечением отдаться тому делу, которое больше всего развивает его природные дарования. Такая школа даст возможность учащимся свободно и сознательно выбирать себе профессию — одну или несколько. Незадолго до Великой Октябрьской социалистической революции в газете «Правда» от 5 мая 1917 г. была опубликована статья Н. К. Крупской под названием «Школьные муниципальные программы». В ней было сказано: «Единая всеобщая трудовая школа сделает ненужными специальные профессиональные школы со-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 559.
[2] Там же.

временного типа, на которых, как и на современной средней школе, лежит печать сословности. Специальные знания будут приобретаться в процессе работы под руководством особых техников и будут связаны с прохождением особых курсов, организуемых при самих фабриках и заводах»[1].

После победы Великой Октябрьской социалистической революции Крупская развернула кипучую практическую организационную и теоретическую деятельность по созданию школы нового типа, в которой давались бы серьезные общеобразовательные знания, осуществлялась связь обучения с производительным трудом, систематически проводился общественно полезный труд и было бы хорошо поставлено физическое и эстетическое воспитание.

В осуществлении принципа связи обучения с жизнью, с практикой социалистического строительства особое место Крупская отводила политехническому образованию и общественно полезному труду. Основной педагогической идеей, определяющей всю жизнь и деятельность школы, является марксистско-ленинская идея соединения обучения с производительным трудом. Еще в 1917 г. Крупская с глубоким убеждением писала: «Мы требовали всегда всеобщего обучения, мы должны требовать всеобщего обязательного труда детей. Никакая гимназия, никакое привилегированное положение не должно избавлять от этой обязанности»[2].

Крупская со всей решительностью подчеркивала необходимость всеобщего обязательного труда детей, исходя из того, что труд является великим воспитывающим средством. Производительный труд, не раз указывала она, должен быть тесно связан с обучением: «Тогда средняя школа будет готовить не белоручек, а людей дела, тогда туда пойдут все»[3]. Как современно звучат эти слова и сколько в них глубокого политического и педагогического смысла!

Определяя воспитательное значение труда, Крупская подчеркивала, что участие в творческом, особенно коллективном, труде воспитывает у школьников внутреннюю дисциплину. В результате участия в трудовом процессе у человека вырабатывается чувство ответственности, дисциплина перестает быть чисто внешней, не навязывается извне, а становится результатом его сознания. Поэтому, говорила она, развитие внутренней дисциплины очень важно в социалистической школе. Трудовой процесс позволяет ребенку познавать самого себя, измерять свои собственные способности и силы, критически их оценивать.

Обучение труду в политехнической школе дает учащимся общие трудовые навыки: умение ставить в своем труде опре-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 1, стр. 414.
[2] Там же, стр. 404.
[3] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 2, стр. 34.

деленные цели, планировать работу, целесообразно распределять ее между членами коллектива, делать расчеты, составлять чертежи, экономно обращаться с материалом, инструментом и т. д. С другой стороны, учащиеся привыкают осмысливать трудовые процессы с точки зрения техники, организации труда, с точки зрения общественной его значимости.

Крупская придавала большое воспитательное значение тому, что в процессе трудовой деятельности у ребят воспитывается умение планировать работу, а на основе этого умения четко учитывать все возможности и использовать их. Особенно важно, указывала она, чтобы план школы связывался с общим планом района и являлся бы его органической частью. Этим достигается связь школы с жизнью.

Трудовое обучение оказывает воспитательное влияние на учащихся и в том направлении, что они начинают понимать, как исторически, благодаря открытиям науки и техники, труд меняет свой характер. Одно дело, писала Н. К. Крупская, было править конем, запряженным в телегу, другое дело править автомобилем или паровозом. Одно дело сидеть с прялкой под оконцем, другое дело управлять десятком прядильных машин. Одно дело пахать сохой, другое — трактором. И машинисту, и работнице на текстильной фабрике, и трактористу надо иметь умелые руки, но нужны им и знания; надо умно работать и головой, и руками.

В осуществлении всеобъемлющего марксистско-ленинского принципа воспитания нового человека в соединении обучения с производительным трудом особое место занимает политехническое обучение. Крупская считала, что в социалистической стране неотъемлемой частью общего образования должно стать политехническое образование. Она была одной из первых, приступившей к теоретической разработке этой проблемы, и самым горячим сторонником осуществления политехнического образования на практике.

Более 150 работ Крупская посвятила вопросам политехнического обучения. Ее труды не только не потеряли значения в настоящее время, но наоборот, приобрели особенную актуальность: они могут и должны быть широко использованы для решения важнейшей современной педагогической проблемы — осуществления общего политехнического образования и профессиональной подготовки учащихся в 11-летней трудовой школе с производственным обучением.

Принципиально подходя к раскрытию сущности политехнизма и его педагогической значимости, Крупская подчеркивала, что политехнизм — это не особый предмет преподавания. «Политехнизм, преподаваемый как особый предмет,— это политехнизм мертвый, а политехнизм живой — это политехнизм, связанный с предприятием, с общественно полезной ра-

ботой, и сейчас вся жизнь толкает на то, чтобы этот живой политехнизм начать проводить»[1].

Здесь следует прямо сказать, что «мертвого» политехнизма в нашей школе было очень много, и, к сожалению, он еще есть и теперь. Решения партии и правительства о перестройке советской школы, приближение ее к жизни, к практике социалистического строительства в значительной мере способствовали творческому осуществлению и развитию подлинного политехнизма.

Политехнизм — это целая система, в основе которой лежит изучение техники в различных ее формах. Сюда надо отнести изучение «естественной технологии», как Маркс называл живую природу, и изучение технологии материалов, орудий производства и их механизмов, энергетики.

«Политехнизм не есть какой-то особый предмет преподавания,— со всей решительностью подчеркивала Крупская,— он должен пропитывать собою все дисциплины, отразиться на подборе материалов и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении. Нужна взаимная увязка этих дисциплин и увязка их с практической деятельностью, и особенно увязка их с обучением труду. Только такая увязка может преподаванию труда придать политехнический характер»[2]. Только при этом условии политехнизм превращает воспитание и обучение в живой творческий процесс, обеспечивающий подготовку активного строителя коммунизма с коммунистическими взглядами и убеждениями, творчески умеющего работать головой и руками.

В статье «О политехнизме» Крупская, говоря о задачах школы-семилетки, подчеркивала: «Цель ее — осмыслить для учащегося самые основы производства, помочь ему поднять технические и хозяйственные взаимоотношения данной отрасли производства с рядом других, вооружить умением связывать теорию с практикой»[3].

Выступая на политехнической секции Всесоюзного съезда инженерно-технических работников, она указывала, что в развитии современного производства наблюдаются две тенденции: с одной стороны, происходит специализация его по отдельным, узким областям; с другой стороны, объективный ход развития техники социалистического производства вызывает возрастание политехнических элементов в производстве, т. е. в практике производства имеют место явления и процессы, общие для всех отраслей производства, роднящие и сближающие их. Чтобы усвоить основы индустрии, необходимо уметь выбрать из главных отраслей самое типичное, ведущее и наибо-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 2, стр. 415—416.
[2] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 195.
[3] Там же, стр. 196.

лее характерное, подводящее ученика к пониманию основ производства.

Говоря об изучении главных отраслей производства, Крупская особенно выделяла химическую и механическую промышленность. Она также считала, что политехническое обучение должно включать знакомство с земледелием, с механизацией сельского хозяйства, что политехнически подготовленные люди должны уметь работать не только в области промышленности, но и в сельском хозяйстве.

Н. К. Крупская связывала проблему политехнического обучения с социалистическим строительством в стране. В 1936 г. в «Проекте докладной записки в ЦК ВКП(б) о политехническом обучении» она указывала: «В стране строящегося социализма *политехнизм должен являться составной частью общего образования*»[1]. И далее она поясняла, что каждый гражданин должен понимать роль тяжелой промышленности, соотношения ее с легкой промышленностью, с сельским хозяйством. Этого понимания нельзя достигнуть без знания современной техники, ее научных основ и характера ее развития.

Крупская считала, что в содержание политехнического обучения входит не только ознакомление с основными научными принципами всех процессов производства, но и овладение умениями и навыками обращения с простейшими орудиями труда, необходимыми для современного производства. Это должно давать общую культуру труда. В содержание политехнического образования Крупская, опираясь на соответствующие указания В. И. Ленина, включала также вопросы планирования и организации труда на социалистическом производстве. Она настаивала на введении в школьные программы специального курса «Организация труда», который бы знакомил учащихся с вопросами учета и организации производства, учил бы их государственному подходу к вопросам народного хозяйства. Ею даже был разработан план этого учебного курса и высказаны предложения об издании соответствующего учебника по организации труда.

Вместе с тем Крупская всегда резко выступала против узкого практицизма, против всяких попыток ограничить понятие «политехнизм», свести его к ремесленническому, к воспитанию одних только трудовых навыков без достаточно широкого общего и политехнического кругозора.

Полемизируя с руководителем Центрального института труда т. Гастевым по вопросу о содержании политехнического обучения, она писала: «Было бы ошибочно думать, что эго содержание сводится лишь к приобретению известной суммы навыков (как это думает Гастев) или к многоремесленности,

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 566.

как полагают иные, или лишь к изучению современных, притом наивысших форм техники (как это думает Панкевич). Политехнизм — это целая система, в основе которой лежит изучение техники в различных ее формах, взятой в ее развитии и всех ее опосредствованиях»[1].

Указывая на необходимость тесной связи обучения с практикой, Крупская настойчиво боролась против всяких попыток уменьшить значение умственного образования, противопоставить его политехническому обучению. Она при этом имела в виду, что ведущая роль должна принадлежать теории, и предостерегала от того, чтобы практика совершенно заслоняла собой науку. «Нельзя, чтобы труд заслонял знания»,— писала она. Процесс обучения, по ее мнению, не может сводиться только к усвоению тех знаний, которые непосредственно необходимы для трудовой деятельности. Школа не должна приучать ребят считать ценным в науке лишь то, что дает немедленные практические результаты. В статье «Политехническая школа»[2] (1920) Крупская указывала, что политехническое образование в школе второй ступени обязательно должно сочетаться с изучением общеобразовательных предметов вплоть до теоретического и практического изучения иностранных языков. В другой статье, также относящейся к 1920 г. («Тезисы о политехнической школе»), она говорила: «На второй ступени (13—17 лет) изучается производство в целом. Изучается как теоретически, так и практически. Изучаются самые основные отрасли производства, причем обращается особое внимание на теоретическое освещение практической деятельности. Параллельно с этим изучается история труда, в связи с ней история классовой борьбы, а затем и политическая история, история религиозных верований, история революций, революция 1917 года и т. д.»[3].

Постоянная страстная борьба Крупской за широту политехнического кругозора учащегося при одновременной подготовке его к сознательному выбору профессии, борьба за глубокое усвоение основ наук в сочетании с трудовым воспитанием как нельзя более созвучна задачам, стоящим перед современной школой.

Как известно, культ личности Сталина оказал отрицательное влияние и на развитие народного образования, педагогической науки. В результате этого советская трудовая школа постепенно превращалась как бы в улучшенный тип дореволюционной гимназии. В то время не многие поднимали голос в защиту трудовой политехнической школы. В связи с этим заслуживает внимания письмо Н. К. Крупской от 9 февраля

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 195.
[2] См.: Там же, стр. 31—34.
[3] Там же, стр. 36.

1937 г. в ЦК ВКП(б) с ее возражениями по поводу проекта отмены преподавания труда в школе. Комиссия, созданная для рассмотрения этого вопроса, пришла к выводу о необходимости ликвидировать преподавание труда в школе и закрыть мастерские при школах. Н. К. Крупская писала, что Маркс, Энгельс, Ленин боролись за политехническую трудовую школу, что программа партии со всей решительностью ставила задачи осуществления политехнического трудового воспитания. Она отмечает, что В. И. Ленин, при всей его занятости, изо дня в день следил за тем, как осуществляется политехническое трудовое воспитание в школе, боролся с теми, кто политехнизм хотел подменить монотехнизмом, т. е. узким практицизмом. Она писала: «На днях вопрос об упразднении преподавания труда в школе, о закрытии школьных мастерских будет голосоваться в ЦК. *Не реорганизация труда, а его ликвидация.* Вопрос этот не обсуждался с привлечением инженеров, агрономов, рабочих, колхозников, молодежи. Привлекались лишь старые учителя — преподаватели предметов разных.

Я знаю, время сейчас напряженное, не до этих вопросов теперь членам Оргбюро, Политбюро. Но соцстройка, ведь, у нас ни на минуту не прекращается.

И в момент принятия новой конституции, в момент победы социализма в нашей стране Советов, в момент, когда созданы все предпосылки для проведения в жизнь заветов Маркса—Энгельса — Ленина о трудовой политехнической школе, нельзя принимать такого решения. Незачем давать повода тем, кто противился этому делу, говорить, что в школах нужна учеба, а не труд, что ЦК решил обучение труда в школе упразднить.

Конечно, школа у нас в конце концов станет трудовой, политехнической школой, но нельзя сейчас просто отмахнуться от этого дела» [1].

Несмотря на этот решительный протест, к голосу Н. К. Крупской тогда не прислушались, и развитие политехнической школы было задержано на много лет. Школа получила одностороннее направление со всеми вытекавшими отсюда последствиями в организационных формах и методах обучения. Эти последствия не изжиты полностью и в настоящее время. Лишь после XX съезда партии наша школа постепенно становится школой политехнической, трудовой.

На первом этапе создания советской школы вопросы политехнического обучения очень часто решались путем организации труда учащихся в школьных мастерских, которым тогда придавалось особое значение. Крупская также отводила большое место в политехническом обучении школьным мастер-

---

[1] Письмо Н. К. Крупской А. А. Жданову с возражениями по поводу проекта отмены преподавания труда в школе. «Советская педагогика», 1961, № 11, стр. 143.

ским, но требовала, чтобы их работа была связана с производством и строилась на политехнической, а не на узкоремесленнической основе. Она подчеркивала, что школьные мастерские сами по себе еще не решают проблемы подготовки учащихся к производительному труду, к практической деятельности. Так же как и учебно-опытные участки, школьные мастерские, являясь важными звеньями системы политехнического обучения, представляют собой лишь средства некоторой подготовки школьников к участию в настоящем общественно производительном труде, в полной мере научить которому в состоянии только сама жизнь. Крупская последовательно развивала мысль о производственной целевой установке школьных мастерских, которая может вытекать или из задач шефствующего предприятия, или из задач самой мастерской.

Маркс, отмечала Крупская, говорил не вообще о связи упражнений по труду с обучением. Он говорил о связи производительного труда с обучением, и поэтому нам надо обдумать, как мастерские строить таким образом, чтобы мастерская была органически связана с производством.

Для понимания отношения Крупской к вопросам преподавания труда в школе большой интерес представляют ее замечания о трудовом воспитании и политехническом обучении, впервые опубликованные в журнале «Советская педагогика», 1958, № 2.

В этих замечаниях, направленных ею в отдел школ ЦК ВКП(б) 9 апреля 1936 г., Крупская с особой остротой ставит вопрос о преподавании труда в школе, в частности о подлинном трудовом воспитании в начальной школе. В 30-е годы труд в младших классах, как известно, нередко подменялся так называемым рукоделием, т. е. вышиванием и вязанием всяких никому не нужных безделушек: салфеточек, сумочек и т. д. Против такого суррогата труда, не имеющего никакой воспитательной ценности, никакого практического применения, горячо восставала Крупская. В своих замечаниях она рекомендовала в первую очередь учить детей в начальной школе трудовым навыкам, необходимым в быту: сварить самую простую пищу на плите, керосинке, заварить чай, вскипятить молоко, убрать за собой, вытереть пыль, вытряхнуть и почистить одежду и т. д. Н. К. Крупская указывала, что воспитание этих простых трудовых навыков надо непременно связывать с содержанием уроков по рисованию, арифметике и т. д., а также с основами гигиены, развитием интереса детей к технике. Словом, труд должен быть жизненно необходимым, воспитывать ребят в определенном направлении, но все это при одном непременном условии: надо учитывать силы детей, учитывать их возрастные особенности, пробуждать в них радость труда, интерес к нему. Труд детей младшего возраста, по ее мнению, может носить только частично производительный характер, он

должен даже в иных случаях принимать характер интересной игры. Однако чем нагляднее будет видна ребятам полезность того, что они делают, тем интереснее для них становится работа, подчеркивала Крупская. Так, в своих работах на основе учета возрастных особенностей младших школьников она дала ценные методические советы по вопросу политехнического обучения; это было особенно важно, так как вопрос о трудовом обучении младших ребят оставался малоразработанным.

Иначе подходила Крупская к трудовому воспитанию подростков 12—15 лет, у которых наблюдается стремление к труду как физическому, так и умственному.

В упомянутом выше письме в отдел школ ЦК ВКП(б) содержатся крайне важные замечания Крупской об особенностях этого переходного возраста и о специфике трудового воспитания подростков.

Она решительно возражала против той замкнутости, которая создалась в тот период в наших школах: «Если раньше половина работы школ проходила вне стен школы, то сейчас получился *отрыв школы от живой жизни,* что особенно затрудняет организацию *общественно полезного труда.* Сейчас полезный труд, производительный труд, сводится только к производству *полезных предметов для школьных кабинетов,* полезность этого труда очень относительна; надо, чтобы полезность труда выходила за стены школы, чтобы полезные вещи делались и для детсада и для соседних организаций — жилтоварищества, уголков отдыха для взрослых, для библиотеки и т. д.»[1]. Н. К. Крупская считала, что для подростков огромную роль играет производительный труд, коллективный характер, навыки в отделке деталей, осмысливание труда, а в связи с этим школьные мастерские, помогающие решать вышеназванные педагогические задачи, особо важны для V—VII классов. Она указывала также, что правильно поставленное трудовое обучение в этом возрасте имеет большое значение в воспитании общественной дисциплины и пробуждении интереса к отдельным отраслям труда: «В V—VII классах труд в мастерских не может быть подменен ни элементарными трудовыми навыками, ни работой на каком-нибудь предприятии»[2].

Для учащихся VIII—X классов возможна и нужна работа уже другого типа — типа работы фабзавучеников, вне стен школы, связанная с производством, утверждала Н. К. Крупская. Она говорила об огромных воспитательных возможностях, содержащихся в совместной работе старших школьников со взрослыми рабочими и колхозниками. Только там, на производстве, а не в какой-то искусственной обстановке учащиеся

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 563—564.
[2] Там же, стр. 565.

старших классов смогут приобрести достаточно широкий политехнический кругозор, понимание связи между отдельными отраслями народного хозяйства; подготовиться к выбору профессии, наиболее отвечающей интересам каждого.

Таким образом, Крупская разрабатывала вопросы политехнического обучения применительно к различным возрастам учащихся; она наглядно показала, как должно изменяться и расширяться содержание трудового воспитания и обучения на различных ступенях школьного образования.

В «Проекте докладной записки в ЦК ВКП(б) о политехническом обучении»[1] Крупская дала убедительную, острую критику по поводу тревожного положения в школах с политехническим обучением. Она говорила о начавшемся свертывании политехнического обучения в ряде школ, о фактической ликвидации трудового воспитания. Стараясь восстановить политехническое обучение в школе, Крупская предлагает в связи с этим ряд конкретных мероприятий. Обладая зорким взглядом марксиста-исследователя, хорошо зная, что делается в школе, она пыталась своевременно просигнализировать о возникшей опасности — отходе школы от правильных позиций в вопросе политехнического обучения. В этом большая историческая и педагогическая ценность вышеуказанного документа, представляющего образец подлинно марксистской критики, соединенной с блестящим анализом школьного дела на данной ступени развития.

В свете нового закона о перестройке школы особый интерес приобретает большая группа работ Крупской, посвященных школам фабрично-заводского обучения, крестьянской молодежи и фабрично-заводским школам-семилеткам. В этих работах она ставит вопрос о необходимости педагогического контроля со стороны школы над производственным трудом подростков. В статье «Семилетка на фабрике» Крупская подчеркивала: «Школа-семилетка при фабрике должна охранять труд подростков, заботиться, чтобы не получалось переутомления»[2]. Мысли о всестороннем педагогическом обосновании труда подростков, о благотворном взаимовлиянии школы и производства развиты Крупской и в статье «Школа-семилетка при производстве»[3]. Здесь она указывала также, что современный передовой завод, передовые рабочие, мощный рабочий коллектив окажут огромное воспитательное влияние на подростков, которые будут проходить производственное обучение на заводах, фабриках, оборудованных новейшей техникой, столь отличной от старой, жалкой техники.

Н. К. Крупская неоднократно высказывала мысль о том,

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 566—573.
[2] См.: Там же, стр. 145.
[3] См.: Там же, стр. 214—219.

что не только завод влияет на школу, но и школа определенным положительным образом будет влиять на работу завода. Школа вносит совершенно новое в жизнь завода, говорила она, и не только с той стороны, что помогает выявлять прогульщиков, лодырей и т. д., но и гораздо глубже: сама работа завода улучшается с приходом школы на производство. Вопрос о взаимовлиянии и взаимодействии школы и предприятия, поднятый в статьях и выступлениях Крупской, является крайне актуальным в наши дни, когда все усилия педагогов направлены на укрепление связи школы с жизнью.

Во время обсуждения тезисов ЦК КПСС и Совета Министров СССР перед принятием закона о школе в отдельных случаях высказывались некоторые сомнения в целесообразности широкого развертывания сети вечернего и заочного образования. В связи с этим интересно познакомиться со взглядами Крупской на этот вопрос. Еще в 1921 г. в статье «О заводском ученичестве» она писала, что на фабриках и заводах работает очень много молодежи: «Молодежь эта работает на фабрике или заводе 4—6 часов в сутки. Остальное время у нее свободно; 2—4 часа в школе молодежь могла бы проводить, занимаясь умственной работой» [1]. И далее она указывала, что наряду с обязательным общим образованием для этой молодежи должно быть организовано и профессиональное образование.

Особый интерес представляют статьи и высказывания Крупской по вопросам выбора профессии, подготовки к ней, организации профессионального образования и т. д.

Возражая против ранней профессионализации, Крупская вместе с тем не исключала и того, чтобы трудовые процессы в общеобразовательной школе давали определенную, хотя бы и элементарную, квалификацию. Она всегда считала одной из важнейших сторон политехнической школы подготовку школьников к сознательному и правильному выбору профессии. В уже упомянутой статье «Школа-семилетка при производстве» Крупская писала: «Выбор профессии имеет громадное значение. На этот вопрос обращают громадное внимание в Америке, в Германии, в промышленных странах. Отбор для каждой профессии наиболее приспособленных — над этой задачей в промышленных странах идет усиленная работа. У нас этот вопрос разрабатывается в Наркомтруде, но школа стоит от этого дела еще в стороне, а между тем важно с первых же шагов направлять молодежь в соответствующее русло, так как только удачно выбранная профессия может дать настоящего работника, могущего развернуть на пользу делу максимум своих способностей, и в то же время только правильный отбор может сделать труд для человека источником величай-

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 41.

шей радости»[1]. И далее она высказывала мысль о том, что в капиталистических странах основы отбора по профессиям определяются предпринимателями и, конечно, совсем с других позиций, а у нас они должны определяться и разрабатываться рабочими совместно с учителями. И именно в школе фабрично-заводской семилетки должна быть немедленно начата экспериментальная работа по проведению в жизнь научно-педагогических основ этого дела, т. е. подготовки подростков к правильному выбору такой профессии, которая сможет наиболее полно раскрыть все их творческие возможности.

Политехническую школу Крупская рассматривала как подготовительную к профессиональной. Одну из самых ценных заслуг политехнического образования она видела в том, что оно облегчает подростку выбор профессии, подготавливает его к более быстрому овладению профессией и в то же время гарантирует от превращения учащегося в узкого специалиста-ремесленника с шорами на глазах в отношении всего того, что не связано прямо с его узкой специальностью.

Очень последовательны и интересны высказывания Крупской об одаренных детях. Она решительно выступает против специальных школ для одаренных детей, считая, что «раннее замыкание в специальность ограничит для ребенка в будущем возможность широкого применения своих способностей. Возьмем пример,— продолжает она.— У ребенка прекрасная зрительная память. Он прекрасно рисует. Его с ранних лет определяют в профшколу, где он изучает технику рисования, а кругозор его никто не ширит, коммунистический подход к явлениям не воспитывает, подлинного коммуниста, общественника-коллективиста из него не растит никто. И вот вырастает талантливый рисовальщик — корзину с фруктами рисует замечательно, а отразить что-либо рисующее особенность современного социалистического уклада, просто, без вычур, но так, чтобы рисунок говорил ярче слов, не умеет.

Надо, чтобы и общеобразовательная школа, и профшкола растили из него коммуниста, тогда только сможет он по-настоящему использовать свой талант»[2],— такими замечательными словами она заканчивает свое высказывание о воспитании одаренных детей.

Столь же последовательна позиция Крупской в вопросе о профессионально-техническом обучении. Выступая в 1918 г. на совещании по реформе профессионального образования, она выдвинула следующие положения. Во-первых, ранняя специализация вредна, она не дает возможности полно и всесторонне развивать способности детей; специализация должна осуществляться на базе общего образования. До 16 лет обу-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 219.
[2] См.: Там же, стр. 581—582.

чение должно носить общеобразовательный, политехнический характер, ибо только с этого возраста, когда определяются наклонности, выясняется характер, можно будет перейти в специальную школу, указывала Крупская. Во-вторых, в связи с перспективой хозяйственного развития страны профессионально-техническое образование должно развиваться в политехническом направлении. Выдвигая эти положения, Крупская боролась за идеи Ленина, горячего сторонника политехнического образования как для детей, так и для взрослых. В заметках на тезисы Н. К. Крупской о политехническом образовании В. И. Ленин указывал на необходимость «расширить во *всех* профтехшколах *общеобразовательные* предметы» [1].

Претворяя в жизнь ленинские указания, Крупская и другие работники Наркомпроса добились включения в учебные планы низших и средних профессиональных учебных заведений ряда общеобразовательных и общетехнических предметов. Ее борьба за политехническое направление в области профессионального образования имела важное значение в деле повышения производительности труда и поднятия культурно-технического уровня рабочего класса.

Работы Крупской, посвященные политехническому обучению, связи школы с жизнью, выбору профессии, взаимоотношению общего политехнического и профессионального образования, имеют огромное принципиальное значение для развития нашей советской школы на данном этапе, тем более что большая часть ее ценного наследия далеко еще не разработана и не применена на практике.

Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения Крупская всегда связывала с развитием общего образования. Она указывала, что овладеть техникой и наукой можно, лишь овладев в достаточном объеме общеобразовательными знаниями. Школа должна давать не только основательные, систематические знания, она должна наряду с этим и максимально развивать учащихся, давать им практические навыки, которые бы помогли им самостоятельно заниматься.

Нужна привычка читать серьезные книги, работать со справочниками, надо уметь записывать виденное и слышанное, делать расчеты, вычисления, знать основы важнейших наук, без которых трудно разобраться в окружающей жизни и еще труднее преобразовать ее в социалистическом духе, писала Крупская.

Эти положения Крупской наглядно показывают, что она великолепно понимала назначение общего образования в подготовке молодого поколения к жизни, в его всестороннем развитии. Об этом приходится говорить потому, что и в настоя-

---

[1] В. И. Ленин. Сочинения. Т. 36, стр. 490.

щее время еще имеются отдельные работники в области педагогики, которые произвольно выдергивают ее цитаты и на основании их пытаются сделать неправильный вывод о том, что Крупская якобы недооценивала значения систематического общего образования. Конечно, эти работники забывают о том, как серьезно работала Н. К. Крупская над определением содержания образования в советской школе в целом, во всех его связях и опосредствованиях. Она говорила о необходимости проведения такой работы, которая дала бы возможность выбросить из программ всякий ненужный хлам, но ввести в программу то, что особенно важно и необходимо знать каждому школьнику. Правда, в период распространения комплексных программ Крупская проявила некоторую недооценку необходимости организации обучения систематическим знаниям. Но это, очевидно, объяснялось тем обстоятельством, что уж очень разрозненно преподавались знания в старой школе, и это надо было как-то преодолевать в условиях советской школы. Правильное решение этой проблемы было найдено в более поздний период, когда Крупская подчеркивала необходимость систематических знаний и вместе с тем более тесной связи между отдельными предметами, преподаваемыми в нашей общеобразовательной школе: «Мы перешли к предметной системе, — писала она, — которая облегчает систематическое изучение различных областей явлений, но значит ли это, что мы хотим воздвигнуть между отдельными предметами стены? Целевая установка, которую мы преследуем в нашей школе,— дать знания, необходимые для перестройки жизни на социалистических началах.

Все отрасли наук должны быть поставлены на службу социалистическому строительству. И преподаватель должен подходить к преподаванию науки именно с этой точки зрения. Он должен вскрывать перед ребятами связь между теорией и ее практическим применением в интересах соцстроительства»[1].

Крупская указывала на необходимость того, чтобы школа имела научно обоснованные программы, обеспечивающие систематические знания, а не обрывки знаний. И ныне как боевые призывы звучат ее слова: «Знания нужны в жизни, как винтовка в бою», «Знание — сила», «Молодежь должна быть сильна знанием». Она старалась показать специфику каждого отдельного предмета и особенно обращала внимание на тщательный отбор систематического материала, который бы давал представление о самой сущности явлений, о самых основах изучаемой науки.

Знание основ наук дает учащемуся возможность разобраться в новых фактах и явлениях, с которыми он будет в дальнейшем встречаться. Определяя сущность общего обра-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 555.

зования, Крупская считала необходимым, чтобы не только существовала взаимосвязь между всеми учебными предметами, но чтобы программа и учебники способствовали воспитанию у учащихся основ марксистско-ленинского мировоззрения. Она совершенно справедливо утверждала, что школа должна влиять на учащихся идейно, закладывать у них основы коммунистического мировоззрения, делать для них близкими и понятными идеи коммунизма. Для этого школа должна вооружать учащихся основательными и прочными знаниями. Без знаний нельзя стать марксистом, нельзя стать хозяином жизни. Все содержание образования должно быть строго научным, ибо научность, по ее мнению, синоним марксизма. Поэтому она всегда указывала на то, что при объяснении самых простых, элементарных фактов, доступных детям, необходимо постепенно формировать у них основу марксистско-ленинского мировоззрения. Задача эта, писала Крупская, чрезвычайно трудная, потому что надо это сделать на самых простых, элементарных фактах, в форме, доступной ребятам. Если мы будем говорить детям о марксизме и т. д., то из этого ничего хорошего не выйдет, а мы должны ребятам на простых примерах дать понимание, например, зависимости между природой и хозяйственной жизнью, между хозяйственной жизнью и общественной жизнью.

В настоящее время, когда органы народного образования, Академия педагогических наук, научно-исследовательские педагогические учреждения продолжают работу над определением содержания программ восьмилетней школы, средней школы с производственным обучением и школы рабочей и сельской молодежи, особенно важно тщательно изучить все, что есть у Н. К. Крупской в отношении определения объема, содержания и направления преподавания предметов школьного обучения.

Ее многочисленные работы, посвященные преподаванию отдельных учебных предметов в школе, представляют исключительно большой интерес. Крупская определяла содержание школьных предметов, их воспитательное и образовательное значение, их роль в осуществлении связи с жизнью. В ряде высказываний по поводу преподавания отдельных дисциплин она подчеркивала огромное значение изучения русского языка, считая его основой всего образования. Крупская рассматривает проблему изучения родного языка как средство приобщения учащихся к многогранной кипучей общественной жизни, как средство единения людей, сближения их и взаимного понимания. Это принципиальное положение необходимо учитывать при разработке программ и учебников.

Крупская принципиально правильно ставила вопрос об органическом соединении изучения языка с изучением литературы, в тесной связи с развитием мышления детей, их по-

знавательных способностей. Она говорила, что нельзя мыслить науку о языке как набор определений и орфографических правил. Такое «языковедение» может отделить каменной стеной литературу от языка. Но если рассматривать язык в связи с непосредственными переживаниями людей, с их бытом, трудом, работой мысли, то жалкими и глубоко ошибочными кажутся все разговоры об отрыве изучения литературы от изучения языка.

«Холоден и жалок нищий наш язык», — писал в 80-е годы Надсон, поэт-индивидуалист эпохи реакции. Горячée, могу́чее, богаче, интернациональнее будет становиться с каждым днем язык страны, где миллионами рук строится новый, социалистический уклад. По мере того как шире и глубже будет развиваться всеобуч, по мере того как знание будет вливаться в массы, будет крепнуть смычка между наукой и трудом; по мере того как будет ликвидироваться разрыв между культурой города и деревни, как будет расти и крепнуть коллективизация деревни, будет расти неустанно запас слов и понятий, становиться проще структура языка, ярче, выразительнее речь» [1], — писала она.

Не меньшее внимание уделяла Крупская изучению литературы. Она говорила о том, что литература — могучее средство воспитательного воздействия на детей, могучее средство формирования их мировоззрения. Литература может помочь учащимся разобраться в сложных явлениях жизни, научить понимать людей, их поступки, мысли, психологию. Литература может научить подходить к людям, влиять на них. Она влияет на мораль, на поведение человека, на его мировоззрение.

Крупская рассматривала постановку преподавания литературы в органической связи с общественной жизнью. Литературу, по ее мнению, необходимо изучать в связи с изучением общественного уклада жизни, с преподаванием истории. Без прочной связи изучения общественного уклада с изучением литературы мертвеет преподавание истории, а из литературы выпадают живые образы людей. Литература, указывала она, всегда пропитана насквозь политикой, поэтому ее изучение не может быть аполитичным. Литература не может изучаться в отрыве от истории, так как в истории литературы всегда неизбежно отражается ход общественного развития, а литература яркими штрихами отмечает особенности эпохи. Литература всегда связана с искусством, но литература должна быть крепко связана и с трудом.

В наших ныне действующих программах слишком много еще литературоведения, а само изучение литературы несвободно от социологизаторских приемов и объяснений. Это сни-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 619.

жает силу воздействия литературы на формирование личности человека, делает ее преподавание сухим, малоинтересным; нередко в результате неправильного изучения литературы учащиеся теряют вкус и интерес к чтению. Вот почему Крупская подчеркивала, что при изучении литературы мы не можем вечно держать учащегося на поводу у учителя. Надо, чтобы он сам научился разбираться в художественной литературе, смог правильно оценить произведение. И тогда, если даже в руки учащегося и попадается идеологически порочное произведение, он будет защищен от его вредного влияния.

Крупская советовала с особой тщательностью отбирать художественные произведения для школьников, для изучения брать наиболее идейные произведения, умело сочетать изучение классической литературы с изучением современных писателей. Она рекомендовала показывать, как тесно связаны произведения современных писателей с жизнью, как они освещают эту жизнь, помогают в ней разобраться.

Она считала необходимым построить преподавание литературы таким образом, чтобы учащиеся поняли огромное воспитательное значение социалистической литературы, ее общественную роль и задачу; научились бы, читая книги, ненавидеть гнет эксплуатации, все недостойное, подлое, злое, обывательщину и мещанство. Надо, писала она, чтобы учащиеся поняли, что социалистическая литература должна острить взгляд, учить смотреть правде в глаза, должна учить понимать людей, их стремление, воодушевлять, укреплять волю.

Крупская обращала внимание также на то, что изучение курса литературы больше, чем изучение какого-либо другого предмета, должно способствовать развитию самодеятельности учащихся, развитию у них интереса к литературе и чтению. Для этого надо давать детям рекомендательные списки литературы с соответствующими аннотациями, научить ребят систематически делать выписки из произведений; при этом желательно, чтобы они объясняли, почему делают те или иные выписки, показали, что и почему их заинтересовало. По ее мнению, можно и даже нужно подводить ребят вплотную к оценке книг.

Говоря об указаниях и рекомендациях Крупской по поводу изучения отдельных учебных дисциплин в школе, необходимо отметить ее прекрасные высказывания о преподавании истории, представляющие большой интерес и для современной школы.

Преподавание истории призвано всесторонне осветить развитие общественной жизни, глубоко раскрыть взаимосвязь между отдельными ее сторонами, показать определяющие силы движения общества, развития способов производства. Школьное изучение истории должно раскрыть последовательную смену общественно-экономических формаций — первобыт-

ного общества, рабовладельческого, феодального, капиталистического, представляющих исторические этапы поступательного движения человечества к высшей общественной формации, первой фазой которой является социализм.

Для того чтобы учащиеся имели целостное представление об общественно-экономических формациях того или иного исторического периода, поняли сущность исторического процесса, разобрались в том, какие общие закономерности исторического развития проявляются в развитии отдельных стран, в преподавании истории следует стремиться рассматривать важные события и явления истории СССР и зарубежных стран.

Крупская высоко ценила историю как предмет школьного обучения. Она рекомендовала всесторонне изучать прошлое, изучать все стороны общественной жизни — экономику, политику, культуру. Она подчеркивала, что при изучении школьного курса истории надо умело показывать взаимосвязь между этими сторонами общественной жизни. Нарушение этой связи неизбежно ведет к отступлению от материалистического понимания исторического процесса и привитию учащимся антинаучных взглядов на историю. Крупская также рекомендовала показывать взаимосвязь между историей различных стран, брать историю каждой страны на фоне истории всего человеческого общества: «Надо показать ступени развития человечества, брать человечество в его развитии. Нужно давать живые, конкретные, типичные факты, а не определения, нужно показать, для чего нужно знать историю, нужно показать, как история влияет на современность» [1]. История помогает понять современность. Крупская выражала резко критическое отношение к изучению современности в том виде, как это практиковалось в школьных курсах обществоведения. «Когда изучаем современность, надо давать не клочки ее, а современность в целом — и технику и экономику, и политику и культуру. Надо давать современность во всей ее конкретности. Надо давать на фоне международной современности, надо тесно связывать изучение современности с общественной работой, с ее организацией» [2].

У Крупской есть замечательные теоретические и практические положения по любому предмету школьного обучения: по химии, естествознанию, экономической географии и физической географии, иностранным языкам, математике. Математика, писала она, принадлежит к числу наук, имеющих громадное значение для выработки умения логически мыслить, делать обобщения, увязывать теорию с практикой. Эта корот-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 555.
[2] Там же.

кая оценка блестяще показывает воспитательное и образовательное значение математики как школьного предмета.

Рассматривая взгляды Крупской на содержание образования, хотелось бы остановиться и на ее отношении к постановке преподавания предметов, способствующих физическому развитию учащихся и их эстетическому воспитанию. Высказывания Крупской по данному вопросу представляют большой практический и теоретический интерес.

Физическое и эстетическое воспитание она рассматривала как фактор развития органов чувств у детей, без развития которых невозможно никакое воспитание и обучение. Следовательно, физическое и эстетическое воспитание служит укреплению всей системы школьного образования. Это подтверждают современные данные физиологии.

Физическое и эстетическое воспитание Крупская рассматривала как средство коммунистического воспитания подрастающих поколений. Она рекомендовала всячески поощрять детское творчество. Искусство и язык ею рассматривались не только как могучее орудие сближения людей, но и как средство, помогающее человеку понять самого себя и других людей. Физическое и эстетическое воспитание, по совершенно справедливому утверждению Крупской, осуществляется не только такими специальными предметами, как пение, рисование, музыка, физкультура, но и всем укладом школьной жизни, всей ее организацией. Особое значение в физическом и эстетическом воспитании она придавала труду. По ее мнению, надо всячески поощрять стремление детей к творчеству в форме производительного труда. Труд во всех его формах и проявлениях, правильно педагогически организованный, служит всестороннему развитию учащихся, а следовательно, способствует их физическому развитию и эстетическому воспитанию.

Разработка вопросов эстетического воспитания составляет неотъемлемую органическую часть педагогического наследия Крупской. Она проявляла глубокий интерес и уделяла большое внимание таким проблемам, как задачи и цели художественного воспитания, детское чтение, развитие юных дарований, школьные кружки, кино в школе и др. Этим вопросам посвящено большое количество ее печатных работ и статей, таких, как «О задачах художественного воспитания», «Внимание изобразительному искусству в школе», «Коммунистическое воспитание и литература», «Детская книга — могущественное орудие социалистического воспитания», «О задачах школьного кино» и др.

Помимо специальных статей, в ряде других работ у Крупской имеется много ценных, крайне актуальных для нашего времени замечаний, посвященных вопросам эстетического воспитания. При этом следует отметить, что ее работы отличают-

ся простотой, лаконизмом, умением изложить сложные теоретические вопросы в конкретном приложении к педагогической практике, к школе.

Эстетические суждения Крупской опирались на практику, возникали из обобщений практики и в свою очередь являлись руководством в решении практических вопросов эстетического воспитания в школе. Крупская видела в искусстве изумительное средство коммунистического воспитания учащихся. Этой цели подчинены у нее все виды искусства.

В статье «О задачах художественного воспитания» она писала: «Надо помочь ребенку через искусство глубже осознавать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать; надо помочь ребенку это познание самого себя сделать средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом, средством через коллектив расти вместе с другими и идти сообща к совершенно новой, полной глубоких и значительных переживаний жизни» [1].

Крупская обстоятельно развивает мысль о том, что одна из важнейших задач современного воспитания — это научить ребят работать и жить коллективно. Большая роль в этом принадлежит искусству. Стремление к общению растет у ребенка по мере того, как он научается выражать себя, свои мысли, чувства, и не только в словах, но и в рисунке, песне, танце. Она писала: «Надо ли гнаться за тем, чтобы дать подрастающему поколению возможность наиболее полно, наиболее разносторонне выражать свои мысли и чувства? Думается, что да. Ибо выражение оформляет мысли, углубляет чувства. Выражая себя, человек растет. Как в процессе речи, устной и письменной, человек лучше осознает свои мысли, так и выражая свои переживания в песне, в танце, в мимике, человек лучше осознает себя. Мне кажется, изречение древних: «Познай самого себя» — имело в виду не копание в себе, а именно это познание себя в процессе выражения» [2].

Крупская указывала, что при художественном воспитании в школе особенно важно обеспечить внимательное отношение к творчеству самих детей; нельзя навязывать ребенку сложные развитые формы искусства взрослых и этим подавлять развитие его творческих способностей; ребенок должен по-своему, по-детски, выражать себя в песне, ритме, музыке, танце, игре. Она высказывала мысль о том, что в начальной школе, когда ребенок особенно экспансивен, эмоционален, необходимо все занятия пропитать элементами искусства, оживить их, сделать более красочными, впечатляющими. «Отсюда, по-моему, вытекает необходимость пропитанности всех занятий в школе I ступени элементами искусства, но не выделение

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 317.
[2] Там же, стр. 315.

различных форм искусства в отдельные предметы, отдельные отрасли искусства. Такое разделение уместно во II ступени, в период полового созревания, когда у ребят является потребность в анализе, в расчленении, в дифференциации, в самоуглублении. В этот период искусство имеет особое значение именно потому, что оно позволяет подростку лучше осознать себя»[1].

В эстетическом воспитании Крупская всегда различала две стороны: умение ребенка через искусство выражать себя, свои мысли, свои чувства; его умение воспринимать опыт других. «Необходимо научить ребенка воспринимать опыт других. Тут искусство может дать опять-таки колоссально много. Не только надо научиться слушать речь другого, но надо научиться слушать и его интонацию, его песню, читать на его лице, читать его движения, жесты, рисунки...»[2]

Крупская указывала, что научить ребят воспринимать переживания других людей могут в первую очередь сильные коллективные переживания их самих — совместное пение близкой по духу, понятной песни, коллективная декламация, игра и, конечно, коллективный труд, сопровождаемый радостной бодрой песней. По ее мнению, искусство призвано сыграть большую роль в воспитании коллективных эмоций у ребенка.

В разностороннем развитии ребенка Крупская большое значение придавала преподаванию изобразительного искусства в школе. Ее высказывания по этому вопросу имеют огромное значение и в наши дни. Статья Крупской «Внимание изобразительному искусству в школе» буквально поражает своей актуальностью, созвучностью задачам наших дней. В этой работе дается глубокий марксистско-ленинский анализ роли изобразительного искусства в подготовке человека нового общества. Она писала: «Роль ИЗО, картины, как агитационного средства очень велика.

Но не меньше его роль в области техники. Необходимо развивать образное мышление. Оно связано с силой зрительного восприятия, с умением наблюдать, с развитием зрительной памяти и образного воображения. *Для квалифицированного рабочего, для техника, инженера обладание всеми этими свойствами чрезвычайно важно.* Оно влияет на точность, четкость работы, *на развитие изобретательства, на качество его*»[3]. (Курсив наш. — *Н. Г.)*

Крупская, неоднократно возвращаясь к мысли о связи рисования с техникой, утверждала, что «одного черчения мало — нужна точность образного мышления»[4]. Она указывала

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3, стр. 316.
[2] Там же.
[3] Там же, стр. 519.
[4] Там же, стр. 521.

на чрезвычайно большое значение изобразительного искусства в деле развития техники. Эти мысли и высказывания ее, несомненно, должны войти в «золотой фонд» советской педагогики.

Крупская проявляла неизменный интерес и к другим видам искусства: она много выступала по вопросам воспитания школьников средствами кино, театра, музыки. Ее борьба за идейное содержание детского чтения, за новую детскую литературу широко известна всей педагогической общественности.

Особенно волновала Крупскую проблема воспитания юных дарований. Мы, писала она, не должны внушать талантливым детям, что они какие-то особенные, ставить их в привилегированное положение.

Она была против воспитания скороспелых «вундеркиндов» с повышенным самомнением; считала необходимым обеспечить всестороннее гармоническое развитие каждого человека, бережно развивать все силы и дарования, заложенные в каждом ребенке: «Нам нужно, чтобы все поголовно ребята, как мальчики, так и девочки, обучались музыке, надо, чтобы музыка их увлекала, давала им определенную зарядку, чтобы она организовывала их. Это имеет очень большое значение» [1].

Глубокое понимание проблем эстетического воспитания, актуальность поставленных Крупской задач, ее тонкие наблюдения над психологией ребенка и его поведением при восприятии произведений искусства позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения и разработки этой части ее наследия.

Успешная работа по коммунистическому воспитанию и образованию подрастающего поколения, по подготовке его к практической деятельности невозможна без тщательного изучения физического и психического развития ребенка.

Крупская уделяла исключительно большое внимание изучению развития детей. Она резко критически оценивала буржуазную школу, в том числе и за то, что эта школа не обращала внимания на подлинно здоровые запросы детей, не уделяла внимания играм детей, их участию в труде и жизни взрослых; за то, что школа отрывала детей от жизни, сужая поле их наблюдательности, не приучала к самоорганизации, вмешиваясь в каждый шаг ребенка. Крупская призывала к тому, чтобы дети изучались в процессе их деятельности, в естественных условиях игры, учения и труда, чтобы на основе изучения каждого возрастного периода делались соответствующие педагогические выводы. Не пассивное изучение и пустые умозаключения из этого, а управление физическим и ду-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 4, стр. 483.

ховным развитием растущего человека — таков подход Крупской к изучению детей.

Крупская призывала к изучению ребенка подходить не созерцательно, а целеустремленно, для того чтобы сделать из этого необходимые практические и педагогические выводы. Например, ребенок имеет естественное стремление наблюдать, поэтому надо научить его, как правильно это делать, причем не словами, а подбором игрушек. Ребенок рано начинает стремиться к тому, чтобы самым разнообразным образом выражать полученные им впечатления — движением, словом, мимикой. Крупская рекомендовала создать все условия и возможности для расширения складывающихся у ребенка образов. Для этого необходимо дать ему глину для лепки, карандаш и бумагу для рисования, материал для построек и научить пользоваться всем этим. Ребенку свойственна деятельность, и деятельность творческая, причем эта деятельность выражается в самых разнообразных формах, поэтому следует постепенно приобщать ребенка к искусству, обогащать его язык.

Крупская отмечала, что в период развития от 7 до 12 лет для ребенка характерна ярко выраженная подражательность. Однако эта подражательность носит совершенно особый характер; это не механическое копирование, а особая форма творчества ребенка, его перевоплощение в ту личность, которой он подражает. Следовательно, в этом возрасте особенно важно, чтобы ребенок имел хорошие примеры для подражания. Крайне важно также учесть, говорила она, что в этом периоде развития ребенка общественная жизнь, человеческие отношения попадают в центр его внимания. Следовательно, необходимо сблизить школу с жизнью, добиться того, чтобы ребенок почувствовал себя полезным членом общества.

Рассматривая подражательность 10—12-летнего ребенка как творчество, Крупская рекомендовала развивать у него разнообразные трудовые навыки, вырабатывать в нем умение жить и работать сообща, коллективно. Совместная работа, участие в играх, различные формы труда, тесная связь с жизнью дают богатый материал для выработки у ребенка общественной этики. Крупская отмечала, что старая школа не учитывала эти возрастные особенности детей, не создавала для развития детей никаких условий. Школа учила писать, читать, считать, усваивать механически чужие идеи, но она не приучала детей к труду, не выделяла для этого времени, не обеспечивала никакими материалами. Это была школа учебы, но не труда. Такая школа заглушала проявление общественных интересов, не обращала внимания на игры детей, отрывала их от большой жизни, от взрослых, суживала поле их наблюдения. Отсюда Крупская делала выводы: «Начальная школа, общая, конечно, для всех, должна носить главным

образом практический характер, широко применять трудовой принцип и укреплять общественные инстинкты»[1].

При определении содержания образования с неменьшей основательностью и глубиной Крупская характеризовала подростковый и юношеский возраст — период, когда учащиеся получат среднее образование. Этот период она называла периодом самоуглубления, периодом переработки и систематизации приобретенных впечатлений. Это — период изучения самого себя, изучения вместе с тем различных знаний, умений, общественных отношений, жизни общества, в котором учащийся живет. В это время очень интенсивно развивается критическая мысль. Это — период формирования человека, активного включения его в жизнь через довольно сложные формы физического и умственного труда.

Для того чтобы этот период проходил без особых потрясений и коллизий, важно дать учащимся достаточный запас впечатлений и фактов. Эти факты и знания располагаются учащимися в известной перспективе, способствующей выработке у них мировоззрения. Применительно к старшему возрасту Крупская сделала необычайно важный для нас вывод, который заключался в следующем: «Это период, когда учащимся особенно важно дать метод, дать путеводную нить для организации приобретенных знаний. Это года, когда у учащихся замечается некоторое ослабление воли, складывающаяся окончательно индивидуальность уходит в себя, внешняя жизнь его идет по заведенному порядку. Чрезвычайно важно, чтобы к этому времени юношей или девушкой были приобретены прочные привычки к труду и общественной жизни. На этот период, когда творческое выражение своего *я* несколько ослабевает, должно падать овладение самим механизмом труда в различных областях производства»[2].

Это утверждение принципиально расходится с положениями буржуазных ученых и так называемых экспериментаторов, которые доказывали, что подростковый и юношеский возраст является возрастом «критическим», «трагическим» и т. д., возрастом, в котором отсутствуют всякие общественные склонности и интересы.

Крупская, давая глубокую характеристику этого периода, вместе с тем наметила пути формирования личности молодого человека через творческий труд, связь школы с жизнью, глубокое изучение основ наук, правильно поставленное физическое, эстетическое, этическое воспитание и создание условий для самообразования, для самовоспитания.

Книжность и оторванность от общественной жизни в этот период тяжело сказываются на психике учащихся, на их ду-

---

[1] Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 2, стр. 13.
[2] Там же, стр. 14.

ховном развитии, на их общественных интересах и запросах. Поэтому средняя школа должна строиться таким образом, чтобы производительный труд играл большую роль в ее жизни. Необходимо очень серьезное внимание обратить на индивидуальность учащегося, на его запросы и интересы. Важно, чтобы у подростка и юноши общественно полезная работа занимала уже гораздо больше времени. Эта работа тесно связывает школу с жизнью, формирует не только трудовые навыки и умения, но и моральный облик молодого человека, развивает его самостоятельность, инициативу. Крупская настойчиво развивала мысль о необходимости правильной организации общественно полезной работы, которая должна дать учащимся общие образовательные навыки. Наша школа должна в обязательном порядке давать навыки общественной работы, писала она.

Общественно полезная работа при правильной ее организации может сыграть не меньшую, а даже большую роль, чем труд, введенный в сетку учебных часов. Важно только, чтобы в этой работе, как указывала она, учащиеся сами могли проявить инициативу; устранять неполадки; думали бы над тем, как исправить положение, если что-то плохо сделано, как добиться улучшения общего дела.

Н. К. Крупская общественно полезный труд рассматривала как элемент коммунистического воспитания. Она обращала очень серьезное внимание на необходимость глубокого подхода к вопросу об общественно полезном труде. Она указывала на то, что общественно полезный труд часто выражается в одном митинговании, постановке спектаклей и т. п. Это ведет к тому, что ребята отучаются работать по-настоящему, у них не вырабатывается трудовая закалка, исчезает интерес к работе, к технике, не вырабатывается умение работать коллективно.

Н. К. Крупская своей многогранной общественно-политической и педагогической деятельностью, своими многосторонними трудами по вопросам воспитания сыграла значительную роль в развитии советской школы и педагогической науки. Вся ее жизнь и деятельность неразрывно были связаны с борьбой КПСС за идеалы марксизма-ленинизма, за построение коммунистического общества в нашей стране.

* *
*

Как видно, педагогическая мысль развивалась в неразрывной, тесной связи с изменением общественных отношений. Бесспорным остается тот факт, что педагогические теории, системы школ, организация, содержание и методы воспитания и обучения в конечном итоге определялись и определяются условиями материальной жизни общества. В свою очередь эти

идеи и системы не только способны оказать, но и оказывают определенное воздействие на все общественное развитие. Маркс указывал, что «совокупность... производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания»[1]. Надстройка, раз появившись, в свою очередь оказывает обратное активное воздействие на базис, ускоряя или тормозя его развитие.

Педагогические идеи философов античного мира — Платона и Аристотеля, а затем представителей педагогики XVII, XVIII и XIX вв. являются ярким подтверждением этого марксистского положения. Педагогические теории Джона Локка, Жан Жака Руссо, Гельвеция не только отражали материальные условия развития общества той эпохи, в которую они жили и работали, но и оказывали огромное влияние на формирование общественного сознания. То же самое можно сказать и о великих русских педагогах — В. Г. Белинском, А. И. Герцене, Н. Г. Чернышевском и др., сыгравших исключительно большую роль в дальнейшем развитии русской культуры и науки. Заслуга их состоит в том, что, несмотря на гнет и произвол царизма, они сумели высоко поднять знамя борьбы за светлые идеалы человечества. В разработке ими теоретических проблем воспитания имеется много ценного и для наших дней. Опираясь на передовое и прогрессивное педагогическое наследие прошлого, творчески изучая и применяя его, наша школа сможет более успешно решить поставленные перед ней задачи. Критическое изучение лучшего опыта прошлого помогает советскому учителю в его повседневной деятельности. В связи с этим особого внимания заслуживает изучение педагогического наследия выдающегося советского государственного деятеля и педагога Н. К. Крупской, внесшей много нового в разработку вопросов теории и практики коммунистического воспитания.

Исходя из задач, поставленных XXII съездом КПСС в области народного образования, советская школа, опираясь на учение марксизма-ленинизма, должна воспитывать нового человека, в котором будут гармонически сочетаться духовное богатство, моральная чистота и физическое совершенство.

---

[1] К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 13, стр. 6—7.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора 5
Из истории зарубежной педагогической мысли 7
Педагогические идеи философов древней Греции — Платона и Аристотеля . . . . . —
Педагогическая теория Яна Амоса Коменского 21
Педагогические взгляды Джона Локка 32
Педагогическая теория Жан Жака Руссо 49
Клод Адриан Гельвеций и его педагогические идеи . . . 71
Великие русские педагоги 85
В. Г. Белинский — родоначальник революционно-демократической педагогики 87
Педагогические идеи А. И. Герцена 118
Педагогическая система Н. Г. Чернышевского 148
Материалистические черты педагогической системы К. Д. Ушинского 169
Педагогические идеи и практика Л. Н. Толстого 194
Педагогическое наследие Н. К. Крупской и современная школа 219

Николай Кириллович Гончаров

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ

Редактор *П. А. Никитин.* Худож. редактор *Т. И. Добровольнова.*
Техн. редактор *В. В. Тарасова.* Корректор *В. Н. Кузьмина.*

Сдано в набор 30/X 1962 г. Подписано к печати 3/I 1963 г.
Формат 60×92¹/₁₆ Бум. л. 7,75 Печ. л. 15,5 Уч.-изд. л. 14,17 А 00607
Тираж 10 000 экз. Цена 58 коп. Заказ 535

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8.
Типография Изд-ва АПН РСФСР, Москва, ул. Макаренко, 5/16.