

ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

ОТДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

5

МОСКВА 1946 ЛЕНИНГРАД

**ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ
РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**ТРУДЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ**

*Под общей редакцией
действительного члена АПН РСФСР
Е. Н. МЕДЫНСКОГО*

Разрешено к печати
Редакционно-издательским Советом
Академии педагогических наук РСФСР

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Предисловие	3
Педагогические идеи А. Н. Радищева, выдающегося просветителя XVIII в. — В. К. Бобровникова . . .	5
Педагогические идеи А. И. Герцена — Н. Ф. Познанский	19
В. Ф. Одоевский, выдающийся русский педагог первой половины XIX в. — В. Я. Струминский	39
Педагогическая теория В. Г. Белинского — М. Ф. Шабалева	65
Проблема гуманизма и общего образования в педагогической системе Н. И. Пирогова — Г. Е. Жураковский	81
Проблема народности воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского — В. Я. Струминский . .	95
Личность ребёнка и развитие его творчества в педагогике Л. Н. Толстого — В. А. Вейкшан	117
Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов — Е. Н. Медынский	131
Влияние русской педагогики 60-х годов XIX в. на педагогическую мысль отдельных народов СССР — Н. А. Константинов	147

Редактор В. М. Васильева

Тех. редактор В. П. Гарнек

Подп. к печ. 4/VI 1946 г.

Учетно-изд. л. 13,52

Печ. л. 10,25

А 06638

Тираж 5.000 экз.

Формат 70×108¹/₁₆

Заказ № 2604

1-я типография Гизлегпрома, Ленинград, Садовая, 55/57

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник «Проблемы истории русской педагогики» в основном составлен из докладов, прочитанных сотрудниками Научно-исследовательского института теории и истории педагогики на II сессии Академии педагогических наук РСФСР 20—21 ноября 1944 г. Кроме того, в него вошли статьи сотрудников того же Института, дающие анализ педагогических взглядов крупных русских деятелей (Радищева, Одоевского), педагогические идеи которых до сих пор почти не освещены в печати.

Статьи, анализирующие педагогические идеи Радищева, Герцена, Белинского, выясняют в своей совокупности зарождение в XVIII веке и развитие в первой половине XIX в. педагогики русской революционной демократии XIX в., оригинального и наиболее передового в то время педагогического течения, развитого в 60-х гг. Чернышевским и Добролюбовым, основанного на материалистической философии, подлинном демократизме и социалистических идеях.

Ряд статей-докладов, относящихся к педагогическим системам Пирогова, Ушинского и Л. Н. Толстого, не претендуя на исчерпывающий анализ этих систем в целом (что невозможно сделать в кратких статьях), ставят своей задачей проанализировать главнейшую, наиболее характерную идею каждой из них (гуманизм Н. И. Пирогова, идею народности у К. Д. Ушинского, уважение к личности ребёнка и развитие творчества ребёнка в педагогике Л. Н. Толстого), — ту идею, которая придаёт каждой из этих педагогических систем цельность, стройность и отличает её как оригинальную от педагогических систем других русских и иностранных педагогов.

Последние два доклада, вошедшие в сборник («Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов» и «Влияние русской педагогики 60-х гг. на педагогическую мысль отдельных народов СССР»), разрабатывают вопросы, которые до сих пор не были вовсе освещены в нашей историко-педагогической литературе.

Все доклады-статьи, различные по своей тематике, объединены общей идеей сборника: внести некоторый вклад в выяснение того наиболее передового, оригинального и самобытного, что было в истории русской педагогики.

Расположенные в хронологическом порядке статьи дают представление о движении, развитии характерных черт русской передовой педагогической мысли с конца XVIII до конца XIX вв. Такими характерными особенностями русской передовой педагогики являются: гуманизм, демократизм, патриотизм и народность, чуткое отношение к ребёнку и тонкое понимание его психики, стремление развить творчество и активность детей, высокая оценка просвещения и общего образования, разработка вопросов нравственного воспитания.

Все помещённые в этом сборнике статьи показывают, что передовая русская педагогика развивалась в острой борьбе с крепостническим воспитанием и политикой царизма в области народного образования, с шовинизмом, абстрактностью, педантизмом, формализмом и муштрой немецкой педагогики.

Изучение педагогики нерусских народов СССР недавно лишь начато, но уже и на этой начальной стадии исследовательской работы ясно, какое большое влияние оказала передовая русская педагогика на развитие педагогической мысли других народов СССР.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. Н. РАДИЩЕВА,
ВЫДАЮЩЕГОСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЯ XVIII ВЕКА (1749—1802)

Кандидат педагогических наук В. К. БОБРОВНИКОВА

I

Литературное наследство, революционная и просветительная деятельность Александра Николаевича Радищева являются национальной гордостью великого русского народа.

В. И. Ленин дал высокую оценку деятельности А. Н. Радищева. В 1914 г. В. И. Ленин писал о том, что нам присуще чувство национальной гордости, а в связи с этим «Нам больше всего видеть и чувствовать, каким насилиям, гнёту и издевательствам подвергают нашу прекрасную родину царские палачи, дворяне и капиталисты. Мы гордимся тем, что эти насилия вызывали отпор из нашей среды, из среды великоруссов, что *эта* среда выдвинула Радищева, декабристов, революционеров-разночинцев 70-х годов, что великорусский рабочий класс создал в 1905 году могучую революционную партию масс, что великорусский мужик начал в то же время становиться демократом, начал свергать попа и помещика» (Ленин В. И., Соч., изд. 3-е, т. XVIII, стр. 81).

В. И. Ленин назвал Радищева не только гордостью русского народа, но и одним из родоначальников революционного движения в России.

А. Н. Радищев оказал глубокое влияние на идейное формирование лучших людей русского народа XIX в., в числе которых были: Пушкин, Герцен, Чернышевский, Добролюбов и др.

Деятельность А. Н. Радищева многогранна: Радищев — революционный борец, Радищев — философ и историк, Радищев — экономист и юрист, Радищев — врач и химик, Радищев — поэт и писатель. Но вся эта многогранная и яркая деятельность не заслонила Радищева — деятеля в области просвещения. Почти все его литературные труды наполнены глубокими, продуманными и часто оригинальными идеями в области воспитания и образования.

Воззрения А. Н. Радищева характеризуются пламенной любовью к родине, ненавистью к рабству, революционностью, материалистическим взглядом на мир, борьбой против идеализма, религии и мистицизма и горячей верой в силу человеческого разума и просвещения.

Радищев глубоко любил родину и свой русский народ; он ценил его за высокие качества — любовь к свободе, мужество, героизм, гениальность и трудолюбие.

«О народ, к величию и славе рождённый», — восклицает Радищев. Русских людей он величает «сынами славы», «Твёрдость в предприя-

тиях, неутомимость в исполнении суть качества, отличающие народ российский», — так характеризует свой народ А. Н. Радищев.

Во всех произведениях Радищева проявляется эта любовь к русскому народу, прославление его героического прошлого и предсказание его великого будущего.

„О народ, народ преславной!
Твои поздние потомки
Превзойдут тебя во славе
Своим мужеством изящным,
Мужеством богоподобным,
Удивленье всей вселенной,
Все преграды, все оплоты
Сокрушат рукою сильной,
Победят — природу даже,
И пред их могущим взором,
Пред лицом их озарённым
Славою побед огромных
Ниц падут цари и царства“.

(Радищев, Полн. собр. соч., т. I, стр. 72—73).

Патриотизм — основная черта А. Н. Радищева. Любовь к родине и русскому народу сочетается у него с любовью к свободе и ненавистью к угнетению и рабству. Свою родину и русский народ Радищев желает видеть свободными, возвеличенными и счастливыми.

Для Радищева свобода — неотъемлемое право человека.

„О! дар небес благословенный,
Источник всех великих дел,
О, вольность, вольность, дар бесценный.
Позволь, чтоб раб тебя воспел“.

(Там же, стр. 1.)

„Велик, велик ты дух свободы,
Зиждителин, как сам есть бог!“

(Там же, стр. 8.)

Радищев проявляет огромную любовь к человеку. Он исходит из того, что человек — царь земли и творец всей жизни на земле.

„О человек, творение чудесно!
Творенье бренное, о царь земли!“

(т. I, стр. 60.)

Поскольку неотъемлемым правом человека является свобода — «Человек во всём от рождения свободен», как всегда и везде утверждает Радищев, — то раб не может быть человеком, а человек не может быть рабом. Поэтому Радищев призывает к уничтожению рабского положения крестьян. Освобождение крестьян от рабства должно быть делом самого человека, делом народа. «Я человеку нашёл утешителя в нём самом», — эти слова были направлены, как против заветов христианской церкви, которая проповедывала народу надежду на спасение в загробной жизни, так и против надежды на улучшение положения угнетённых волею царей.

Радищев верит в силу народного движения. Прославляя свой народ, он подчёркивает способность этого народа подняться на борьбу со своими угнетателями. «Русский народ, — пишет Радищев, — очень терпелив и терпит до самой крайности, но когда положит конец своему терпению, то ничто не может его удержать». С особой любовью

Радищев прославляет народное вече, вольность казачества. Однако Радищев не принадлежал к числу людей, мечтавших о возврате к прошлому. Радищев боролся за счастье для своего народа и за его светлое будущее. К этой борьбе за освобождение угнетённых от рабства Радищев призывает всех истинных сынов отечества.

«Земледельцы и доднесь между нами рабы, мы в них непознаем сограждан нам равных, забыли в них человека. О, возлюбленные наши сограждане! о истинные сыны отечества, возрите окрест вас, и познайте заблуждение ваше», — пишет Радищев.

И далее он продолжает: «опомнитесь заблудшие, смягчитесь жестокосердые; разрушьте оковы братии вашей, отверзите темницу неволи, и дайте подобным вам вкусити сладости общежития, к нему же всецелым уготованы, яко же и вы. Они благодетельными лучами солнца равно с вами наслаждаются, одинаковые с вами у них члены и чувства, и право в употреблении оных должно быть одинаково» (т. I, стр. 313).

Признавая за угнетёнными право на равенство и свободу, Радищев признавал также за ними право на борьбу за эти права.

«О, если бы рабы, тяжкими узами отягчённые, яряся в отчаянии своём, разбили железом, вольности их препятствующий главы наши, бесчеловечных своих господ, и кровию нашею обагрили нивы свои. Что бы тем потеряло государство? Скоро бы из среды их исторгнулись великие мужи, для заступления избитого племени; но были бы они о себе других мыслей и права угнетения лишены. Не мечта сие; но взор пронизает густую завесу времени; от очей наших будущее скрывающую, я зрю сквозь целое столетие» (т. I, стр. 368). Радищев призывает к восстанию, к борьбе угнетённых против своих поработителей.

Философские вопросы чрезвычайно интересовали А. Н. Радищева. Он был знаком со всей основной литературой в области философии. Рассуждения по вопросам философии мы находим у него почти во всех его работах. Во время своей илимской ссылки Радищев написал специальный философский трактат «О человеке, о его смертности и бессмертии» (1792—1796). В этом трактате Радищев обнаруживает энциклопедичность знаний, колоссальную широту мысли; эта работа показывает зрелость и самостоятельность его философских воззрений.

Филосовский трактат Радищева — одна из первых больших философских работ в России. Трактат разделён на 4 книги. Первая и вторая книги излагают доводы в пользу смертности души, а третья и четвёртая трактуют о бессмертии души.

Отрицать противоречия в мировоззрении Радищева нельзя. Однако, и при наличии противоречий в его философских рассуждениях, следует признать Радищева материалистом, а не идеалистом, ибо основной линией философских его рассуждений является материализм.

Философский трактат Радищева неоднократно был предметом специального исследования. Буржуазные учёные (Лапшин, Шпег, Бобров) рассматривают Радищева как философа, для которого идеализм являлся основной линией мировоззрения. Его рассматривали как последователя философии Лейбница. Такая трактовка философии Радищева является абсолютно неправильной, ибо теория познания Лейбница, его учение о монадах чужды гносеологическим взглядам Радищева. Уже А. С. Пушкин возразил философам из идеалистического лагеря, что «Радищев, хотя и вооружается противу материализма, но в нём всё же виден ученик Гельвеция. Он охотнее излагает нежели опровергает доводы чистого афеизма». Так Пушкин первый разглядел в нём материалиста.

На основной философский вопрос об отношении мышления к бытию А. Н. Радищев отвечает материалистически. Мир материален и его объективное существование — неопровержимый факт для Радищева. «Бытие вещей, независимо от силы познания о них и существует по себе», — пишет Радищев.

Человек — земное существо, «творенье бренное», но в то же время он «царь земли», ибо он «зиждатель и творец». Радищев, признавая познаваемость мира, считает, что сила человека в том, что он может познать этот «бранный мир». «И как не возгордиться человеку во бренности своей, подчиняя власти своей звук, свет, гром, молнию, лучи солнечные, тяжести необъятные, досягая дальнейших пределов, вселенные достигая и предузнавая будущее».

Но что собой представляет человек, какова его природа, как он развивается и совершенствуется? На все эти вопросы Радищев даёт ответы в своём трактате «О человеке, его смертности и бессмертии».

Радищев стремится преодолеть все существовавшие предрассудки во взгляде на человека и руководствоваться лишь достоверными данными: «Удалим от нас все предрассудки, все предубеждения и, водимые светильником опытности, постараемся во стезе, к истине ведущей, собрать несколько фактов, кои нам могут руководствовать в познании естественности».

Человека со всей его психической и умственной жизнью он рассматривает в духе учения французских материалистов XVIII в., т. е. как материальное, физическое существо. Однако в этом общем понимании человека существует расхождение между французскими материалистами XVIII в. и Радищевым. Французские материалисты XVIII в. рассматривали человеческое сознание как чисто механический процесс.

Разум, по их мнению, не должен отрываться от чувственных данных, но он не должен всецело доверяться им. Разум должен выполнять роль судьи, проверяющего правильность отражения. Французские материалисты XVIII в. отрицали активность человеческого сознания. Наличие пассивности и созерцательности в их воззрениях Маркс считал одним из важнейших недостатков.

Радищев один из первых заметил недостаточное понимание процесса познания французскими материалистами XVIII в.

Он отмечает слабость утверждения Гельвеция о том, что чувствование определяет разум и указывает, что «чувствование или ударение предметов на чувства наши суть от понятий наша мысленная силы отличны» (т. II, стр. 114).

Радищев, признавая примат опыта в познании, указывает на дальнейший путь познания. «Человек имеет силу быть о вещах сведому. Следует, что он имеет силу познания, которая может существовать и тогда, когда человек не познает» (т. II, стр. 59). Радищев дошёл до более отчётливого понимания силы абстрактного мышления, базирующегося на опыте, причём не только на опыте индивидуума, а и на опыте человечества. Радищев исправляет Гельвеция, утверждавшего, что только «руки были человеку путеводительницы к разуму». Соглашаясь с этим положением, он добавляет, что «сие в человеке изящнейшее чувство осязане не ограничено на единые персты рук» (т. II, стр. 51).

Можно сослаться на многочисленные высказывания Радищева в этом же духе. В «Слове о Ломоносове» Радищев пишет: «Если бы силы мои достаточны были, представил бы я, как постепенно великий муж (Ломоносов. — В. Б.) водворял в понятие свое понятия чуждыя, кои

преобразовавшись в душе его и разуме, в новом виде явились в его творениях, или родили совсем другие, уму человеческому доселе неизвестные». И далее: «Желал бы я последовать ему (Ломоносову) в подземном его путешествии, собрать его размышления, и представить их в той связи, и тем порядком, какими они в разуме его возрождались. Картина его мыслей была бы для нас увеселительною и учебною» (т. I, стр. 384).

Свой взгляд на процесс познания Радищев высказал очень полно:

«Как чувственность различается от разума, так отличается представление от мысли.

Мы познаём иногда бытие вещей, не испытывая от них перемены в силе понятия нашего. Сие называем мы рассуждение. В отношении сей способности называем силу познания ум или рассудок. Итак, рассуждение есть употребление ума или рассудка.

Рассуждение есть ни что иное, как прибавление к опытам и в бытии вещей, иначе нельзя удостовериться, как через опыт: вот краткое изображение сил умственных в человеке».

Он стремился преодолеть дуализм Локка и отвергал разделение опыта на внешний и внутренний. Расхождение между Радищевым и Локком было и по вопросу о методах изучения душевных явлений. Локк рекомендовал самонаблюдение для изучения душевных явлений. «Обращаем свой взор внутрь на себя, наблюдаем свои действия», — писал Локк.

Радищев же считает недостаточным созерцать только внутренний мир человека. Для изучения человека необходимо, говорит Радищев, изучать его действия, поступки, при этом изучать эти поступки и действия человека не изолированно, а в развитии и взаимодействии с другими действиями «розыскивая, как вещь, деяние или действие суть, он обнаружит тесные и неясственные сопряжения их с другими вещами, деяниями или действиями; сблизит факты однородные и сходственные, раздробит их, рассмотрит их сходственности, и раздробляя паки проистекающие из того следствия, он, поступая от одного следствия к другому, достигнет и вознесется до общего начала, которое, как средоточие истины, озарит все стези, к оной ведущие» (т. II, стр. 40).

Радищев высказал чрезвычайно интересную и глубокую мысль о значении речи для развития человеческого сознания.

«Речь есть, кажется, средство к собиранию мыслей воедино, её пособию должен человек всеми своими изобретениями и своим совершенствованием. Как бы помыслил, что столь малейшее орудие — язык — есть творец всего, что в человеке есть».

Речи человек обязан своим умственным совершенствованием, но, с другой стороны, мышление обогащает речь.

«Итак, речь, расширяя мысленные в человеке силы, ощущает оных над собою действие и становится почти изъявлением всемогущества», — писал Радищев (т. II, стр. 53).

Все стороны мировоззрения Радищева связаны между собой.

Его общественно-политические взгляды неотделимы от философских, психологических и педагогических воззрений.

Центральной проблемой для Радищева всегда был человек.

Радищев как политик боролся за свободу человека, за освобождение русского крестьянина от крепостной зависимости. Как философ он поставил своей задачей разрешить вопрос об отношении мышления к бытию, признав материальность мира основой познания. В психологической области Радищев один из первых исследует проблему развития психики человека.

Огромнейшей заслугой Радищева является то, что он один из первых обратил внимание на психофизические особенности детского возраста.

В грудном возрасте «дитя не мыслит». Постепенно «члены его укрепляются, движения его становятся сильнее; ... тогда делаются приметными в младенце побуждения» (т. II, стр. 67). Постепенно внешние предметы действуют на органы чувств и происходит «начальное образование умственных сил». Расширяются память и речь.

С момента развития речи умственный рост ребёнка становится всё приметнее, его телесные силы укрепляются. «Понятия его становятся отвлечёнными, хотя следует наипаче чувственности и примеру: сей его образует более всего».

Необходимо подчеркнуть огромные заслуги Радищева в области разработки психологических вопросов (несмотря на некоторую их непоследовательность, а иногда даже и противоречивость). Ему принадлежит честь раскрытия материальных оснований психики, обоснования роли речи для умственного развития человека и т. д.

В целом, всё его мировоззрение является передовым для своего времени. Само собой разумеется, что по состоянию психологии того времени Радищев не мог разрешить правильно многих психологических вопросов; его психологические взгляды надо рассматривать (как и всякий другой вопрос) в конкретно-исторических условиях.

В отроческом возрасте члены ребёнка достигают уже своего совершенства.

Юношеский возраст характеризуется новыми явлениями: происходит половое созревание.

Далее человек становится возмужалым, а затем наступают старость и смерть.

Психо-физическая характеристика возрастного развития ребёнка, сформулированная Радищевым, представляет большую ценность. Выводы Радищева по этому вопросу более глубоки, чем мысли, высказанные Руссо, который рассматривал развитие ребёнка односторонне и схематично.

Радищев рассматривает человеческую психику в её многообразии, взаимодействии всех психических явлений в их постепенном развитии; вместе с тем он указывает на качественное своеобразие психических сторон.

Радищев правильно наметил путь постепенного развития мышления ребёнка, указав на переход от конкретного к абстрактному мышлению и на связь мышления и речи в процессе умственного развития ребёнка.

С материалистических позиций Радищев ведёт борьбу с идеализмом, религией и мистицизмом.

Мистическая философия являлась полной противоположностью материализму. Мистицизм рассматривал природу теософически, познать мир мистики считали возможным путём божественного откровения. Основным в их учении было учение о бессмертии души. Царствие божие они искали внутри самого человека.

Мировоззрение Радищева было диаметрально противоположно мистицизму.

Против мистицизма Радищев ведёт активную борьбу. Он высмеивает кабалистику, магию и всякую иную метафизику в учении масонов. В свою очередь масоны были враждебно настроены против Радищева.

Таково мировоззрение одного из первых представителей материалистической философии XVIII в. в России и великого русского революционера и просветителя.

Радищев до середины XIX в. был почти забыт, и А. С. Пушкину при-

надлежит открытие его литературного наследства, он положил начало освещению его деятельности. В тяжёлых цензурных условиях Пушкин пробудил в обществе интерес к Радищеву. В своей статье, посвящённой Радищеву, Пушкин писал: «Выступление Радищева покажется нам действием сумасшедшего преступника с духом необыкновенным, политического фанатика, заблуждающегося, конечно, но действующего с удивительным самоотвержением и с какой-то рыцарской совестью».

Статья Пушкина о Радищеве произвела ошеломляющее впечатление.

Сам Пушкин признал в своём знаменитом «Памятнике», что он «вслед Радищеву восславил... свободу и милосердие воспел». Вскоре после выхода в свет статьи Пушкина о Радищеве в Лондоне появляется (в 1858 г.) издание книги «Путешествие из Петербурга в Москву» с предисловием А. И. Герцена.

Герцен, Чернышевский и другие революционные демократы высоко чтит память Радищева. Герцен писал, что он ценит Радищева за то, что тот «смотрел вперёд... Его идеалы -- это наши мечты, мечты декабристов. Что бы он ни писал, так и слышишь знакомую струну, которую мы привыкли слышать и в первых произведениях Пушкина и в думах Радищева и в собственном нашем сердце».

Во взглядах Радищева и революционных демократов XIX в. мы видим большое сходство и созвучие.

Г. В. Плеханов в «Истории русской общественной мысли» отвёл значительное место Радищеву. «Миросозерцание Радищева, хотя и не тождественно с миросозерцанием передового человека нашего времени... однако связано с ним узами близкого родства. Идеи, на которых он воспитался, были теми идеями, под знаменем которых совершился плодотворный общественный переворот конца XVIII века и которые частью до сих пор сохранили свое значение, а частью послужили теоретическим материалом для выработки нынешних наших понятий» (Плеханов Г. В., т. XXII, гл. XIII, стр. 333).

Радищев является родоначальником русских революционных просветителей.

В. И. Ленин отметил, что русские просветители середины XIX в. охвачены горячей враждой к крепостному праву и всем его порождениям в экономической, социальной и юридической областях, что они горячо защищают просвещение, свободу, что из отсталой страны они хотят сделать Россию передовой. Все эти черты просветительства присутствуют и Радищеву — раннему его представителю.

Русские просветители — от их родоначальника Радищева до гениального вождя — Чернышевского, являлись демократами и революционными борцами.

Созвучие во взглядах Радищева и революционных демократов XIX в. отчётливо и ясно проявляется в понимании Радищевым роли, значения и характера воспитания и образования.

II

Педагогические идеи Радищева неотделимы от всего его мировоззрения.

Радищев был борцом за новые идеи в воспитании. Он высоко ценит роль и значение воспитания.

В учении об обществе Радищев, как и все материалисты XVIII в., стоит на позициях идеализма. Он утверждает, что общественная среда создаётся законодательством и господствующими в обществе нравами.

От воспитания зависит подготовить обществу добродетельных граждан. Добродетельные люди будут поддерживать общественную мораль

и законы. Следовательно, воспитание людей является общественным делом. Радищев эти свои мысли с особой отчётливостью высказал в письме к А. Р. Воронцову ещё в 1791 г.: «Одним из важнейших пунктов конституции государства является воспитание как общественное, так и частное» (Письмо от 26/XI—1791 г. Соч., т. II, стр. 507).

В законодательных проектах («Проект для разделения Уложения Российского», «Проект гражданского Уложения», «Опыт о законодательстве», «О добродетелях и награждениях» и др.) Радищев всегда подчёркивал роль воспитания.

От воспитания зависит образование общественного мнения — «твердейшей опоры всех человеческих постановлений». Следовательно, о воспитании потомства должна быть постоянная забота со стороны государства, и вопросы воспитания должны быть основными в законодательных актах.

В «Проекте гражданского Уложения» вопросам воспитания уделено одно из центральных мест.

Проект начинается с определения прав человека. Здесь говорится и об обязанностях человека. Человек должен достойно выполнять свои гражданские обязанности.

От выработки частных, т. е. личных добродетелей, зависит выработка общественной морали. «Если же побуждения наши к общественным добродетелям начало своё имеют в человеколюбивой твёрдости души, тогда блеск их будет большой». От воспитания зависит подготовить человека, деяния которого будут достойными и нравственными.

Признавая за воспитанием огромную роль, Радищев, однако, возражал Гельвецию, утверждавшему, что воспитание всемогуще. Свою точку зрения по этому вопросу он формулирует так: «признавая силу воспитания, мы силу природы не отъемлем. Воспитание, от нее зависящее, или развержение сил, останется во всей силе; но от человека зависеть будет учение употреблению оных, чему содействовать будут всегда в разных степенях обстоятельства и все нас окружающее» (т. II, стр. 67).

Радищев является одним из первых русских революционеров, который завещал молодому поколению свой патриотизм и свою любовь к свободе и ненависть к рабству.

Цель жизни каждого человека, по его мнению, заключена в том, чтобы «быть Отечеству полезным».

Цель воспитания с наибольшей полнотой раскрыта Радищевым в его «Беседе о том, что есть сын отечества».

Сын отечества должен пламенно любить родину, своё отечество, обладать «духом вольности». Сердце всякого любящего родину должно «трепетать от нежной радости при едином имени отечества», он должен «всем жертвовать для блага оногo», бороться за свободу, ненавидеть рабство и угнетение и добиваться изменения существующего общественного строя.

Являясь горячим защитником свободы человеческих прав, Радищев горячо и смело в условиях крепостнического строя возвысил свой голос в защиту как взрослых людей, находящихся в крепостнической зависимости, так и детей крепостных. В «Путешествии из Петербурга в Москву» Радищев писал: «Жестокосердный помещик посмотри на детей крестьян тебе подвластных. Они почти наги. От чего? не ты ли родших их в болезни и горести, обложил сверх всех полевых работ, оброком? Не ты ли несотканное еще полотно определяешь себе в пользу» (т. I, стр. 378).

Для того чтобы члены общества задумались над существованием неравенства и бесправия в России, Радищев ставит вопрос читателю

в «Беседе о том, что есть сын отечества», существует ли в обществе истинный человек, достойный сын отечества. «Но где он? Где сей украшенный достойно сим величественным именем?» Ответ на поставленный вопрос Радищев дал нам как в своих литературных трудах, так и своим личным примером.

Сын отечества должен быть наделён высокими качествами. Радищев говорит, что сын отечества тот, который «любит честь, без которой он как без души». Он считает честным того, кто презирает угнетение, помогает угнетённым, является свободолюбивым. Сын отечества это не просто добродетельный человек, это активный борец за свободу, для него борьба за свободу составляет смысл самого существования. Сыну отечества Радищев рекомендует учиться преодолевать все препятствия, он не должен страшиться трудностей и «ежели уверен в том, что смерть его приемлет крепость и славу отечеству, то не устрашится пожертвовать жизнью». Благородство и добродетель сына отечества должны заключаться в том, что он должен ничего «не щадить для блага отечества».

Кроме того, необходимо заботиться о сохранении личного достоинства. «Старайтесь, — говорит крестичский дворянин, — паче всего во всех деяниях ваших заслужить собственное своё почтение; дабы обращая во уединении взоры свои во внутрь себя, нетокмо не могли бы вы раскаиваться о сделанном, но взирали бы на себя с благоговением».

Радищев один из первых обратил внимание на унижительность прислужничества. Этот порок впоследствии бичевали Грибоедов, Некрасов.

Далее Радищев рекомендует сыну отечества быть мужественным, непоколебимым и твёрдым. «Но если бы, закон или Государь, или бы какая-либо на земли власть, подвизала тебя на неправду и нарушение добродетели, пребудь в оной непоколебим. Небойся ни осмеяния, ни мучения, ни болезни, ни заточения, ниже самой смерти. Пребудь незыблем в душе твоей, яко камень среди бунтующих, но немощных валов. Ярость мучителей твоих раздробится о твердь твою; и если предадут тебя смерти, осмеяны будут, а ты поживешь на памяти благородных душ, до скончания веков» (т. I, стр. 293).

Нравственному воспитанию Радищев придаёт огромное значение. В статье «Положив непреодолимую преграду» он говорит, что «добродетель есть вершина всех наших деяний и наилучшее украшение жития человеческого».

Взгляды Радищева на мораль коренным образом отличаются от господствовавших церковно-нравственных догм. Осуждая крепостнический общественный строй, Радищев осуждал и те моральные устои, которые оправдывали насилие и угнетение. Он выдвинул идею общественной морали. Он требовал сочетания личных интересов человека с его общественным долгом. Нравственные понятия должны быть заложены ещё во младенчестве.

Недостаток воспитания своего времени Радищев видит в отрыве воспитания от образования, в отсутствии надлежащего нравственного воспитания. В «Опыте о законодательстве» Радищев пишет, что детей учат грамматике, наполняют головы словами и правилами, которых они не понимают. Их учат начальным правилам языков, часто наук, каковые им никогда полезны не будут. «Я сего совсем не порочу, но я бы хотел, чтобы нас учили быть послушными, смиренномудрыми, воздержанными, правосудными, великодушными, мужественными; чтобы исцеляли наши предрассудки».

Как можно воспитать такую нравственную личность?

Радищев справедливо указывал, что это достигается путём «просвещения наукам и знаниям».

Радищев, говоря об изучении латинского и английского языков, подчёркивает то, что юноши будут приучать свой разум к твёрдым понятиям, и изучение этих языков будет способствовать выработке «упругости духа вольности» и т. д.

Другим средством нравственного воспитания Радищев признаёт упражнения. Упражнение в сострадании, в мягкосердии к угнетённым делает человека добродетельным.

Воспитывать нравственные качества истинного человека следует, прежде всего, приучив «дух свой к трудолюбию, прилежанию, повиновению, скромности, умному состраданию, к охоте благотворить всем, к любви отечества, и желанию подражать великим в том примерам».

Устами родителя крестницкого он говорит: «Не гнушайтесь пособить, поднимая погрязшую во рве телегу, и тем облегчить упавшего; вымаете руки, ноги и тело, но просветите сердце. Ходите в хижины уничижения; утешайте томящегося нищетою; вкусите его брашна, и сердце ваше усладится, дав отраду скорбящему». Итак забота об угнетённых и скорбящих и общение с ними обеспечат воспитание нравственного человека. Упражнения помогут выработать вышеупомянутые качества истинного человека: «яко упражнение в телодвижениях укрепляет телесные силы, яко упражнение в размышлениях укрепляет силы разумные, тако упражнение в мягкосердии укрепит корень доброделания» (т. I, стр. 399). И далее Радищев так заканчивает свою мысль о том, что упражнения должны быть превращены в привычки: «воспитание тшится оное (мягкосердие. — В. Б.) в нас сделать привычкою» (т. I, стр. 400).

Но упражнять надо не только сердце, но и разум. «Трудитесь разумом, упражняяся в чтении, размышлении, разыскании истинны, или произшествий: и разум управлять будет вашею волею и страстьми» (т. I, стр. 291).

Задача нравственного воспитания — трудная и сложная. Надо научить человека преодолевать свои страсти. Страсти даны человеку самой природой. Как чрезмерность их действий, так и отсутствие их губительно для человека. Надо научиться управлять страстями. Надо, чтобы страсти были подчинены разуму.

Взгляды Радищева на нравственность явились идейными истоками взглядов Добролюбова и Чернышевского.

Радищев придаёт большое значение науке и знаниям; он отвергает подражательный характер образования, слепое заимствование знаний у чужих народов, осуждает увлечение классицизмом.

О скептическом отношении Радищева к увеличению западноевропейским классицизмом говорится в «Путешествии из Петербурга в Москву». Радищев справедливо считает, что «одно сведение латинского языка не может удовлетворить разума алчущего науки». «Вергилия, Горация, Тита Ливия, даже Тацита почти знаю наизусть, но когда сравню знания Семинаристов с тем, что я имел случай по щастию моему узнать, то почитаю училище наше принадлежащим к прошедшим столетиям. Классические авторы нам все известны, но мы лучше знаем критические объяснения текстов, нежели то, что их доднесь делает приятными, что вечность для них уготовало». Ко всем этим рассуждениям семинариста Радищев относится с явным сочувствием. Он высказывает подобные мысли неоднократно.

Радищев критикует формальный и схоластический характер обучения. Он осуждает паданнизм «латинщиков», отвергает схоластические комментарии сочинений Аристотеля. Действительно, содержание обучения

в семинариях было оторвано от жизни. Преподаваемые там науки не обогащали учащихся настоящими знаниями, так как эти знания преподносились в догматической форме и не способствовали развитию учащихся. Так, семинарист в «Подберезье» сокрушался, что «учат философии, проходим мы логику, метафизику, ифику, богословию, но, по словам Кутейкина в Недоросле, дойдем до конца философского учения и возвратимся вспять».

Радищев рекомендует обширную программу обучения, куда входили бы все основные дисциплины, как гуманитарного цикла, так и математических и естественных наук.

Он горячо защищает необходимость изучения иностранных языков. Пользу от этого изучения Радищев объясняет так: «Преподавая вам сведения о науках, неоставил я ознакомить вас с различными народами, изучив вас языкам иностранным. Но прежде всего попечение мое было, да познаете ваш собственной, да умеете на оном изъяснять ваши мысли словесно и письменно, что бы изъяснение сие было в вас непринужденно, и поту на лице непроизводило. Английский язык, а потом Латинский, старался я вам известнее сделать других. Ибо упругость духа вольности, переходя в изображение речи, приучит и разум к твердым понятиям, столь во всяких правлениях нужным» (т. I, стр. 289).

Радищев является сторонником обучения на родном отечественном русском языке. «Для чего не заведут у нас высших училищ, в которых преподавались науки на языке общественном, на языке Российском» — сокрушается Радищев. Мысли Радищева о значении своего родного языка в условиях XVIII столетия были чрезвычайно прогрессивными. Он высказал интересные мысли и о том, что изучение родного языка не только обеспечивает подготовку человека к практической деятельности, но и способствует познанию мышления и психологии народа. Эти мысли спустя 100 лет были развиты Ушинским. Радищев пишет: «Познанием чуждаго языка становимся мы гражданами тоя области, где он употребляется, беседуем с жившими за многия тысячи веков, усвояем их понятия; и всех народов и всех веков изобретения и мысли, сочетаем и приводим в единую связь» (т. I, стр. 382).

Радищев требовал основательных знаний. Для него было очевидным, что основательные знания приобретаются упорным, систематическим трудом.

В «Крестьцах» Радищев высказывает по этому поводу чрезвычайно глубокие мысли, которые для XVIII в. были новыми и передовыми: «Во младенчестве и отрочестве, неотягощал я разсудка вашего, готовыми размышлениями, или мыслями чуждыми, неотягощал памяти вашей излишними предметами. Но предложив вам пути к познаниям, с тех пор, как начали разума своего ощущати силы, сами шествуете к отверстой вам стезе. Познания ваши тем основательнее, что вы их приобрели нетвердя, как то говорят по пословице, как сорока якова» (т. I, стр. 288).

Для приобретения этих знаний Радищев рекомендует упорство и настойчивость в их приобретении и сознательность в их усвоении.

Человек должен быть физически крепким, выносливым, пишет Радищев. Ребёнок должен расти на свободе, бегать босым, с непокрытой головой, тренировать себя гимнастическими упражнениями, закалять себя, спать на жёсткой скамейке и на камне, заниматься физическим трудом.

Сын отечества должен быть трудолюбивым, так как только труд может обеспечить ему его существование. Кроме того, нега, лень, праздность «губят тело и дух». Крепость тела укрепляет также и дух. Поэтому Радищев в «Путешествии из Петербурга в Москву» советует

научиться поднимать «тяжести без натуги», уметь «водить соху, вскопать гряды», владеть «косою и топором, стругом и долотом», уметь варить и т. д.

Сын отечества должен научиться ездить верхом, стрелять и уметь обращаться с мечом. Крестицкий родитель в «Путешествии из Петербурга в Москву» повествует: «Научил я вас и варварскому искусству сражаться мечом. Но сие искусство да пребудет в вас мертво, доколе собственная сохранность того не востребует. Оно, уповаю, не сделает вас наглыми, ибо вы твердой имеете дух, и обидою несочтете, если осел вас улягнет, или свинья смрадным до вас коснется рылом» (т. I, стр. 288).

Здесь даётся совет юноше о том, что он должен меч свой употреблять благоразумно. Его меч должен служить благородным целям — защите отечества и борьбе за свободу.

Радищев уделяет большое внимание эстетическому воспитанию, которое он рассматривает в тесной связи с нравственным воспитанием человека.

Музыка успокаивает нервы человека, влияет на его сердце, одухотворяет внутренний мир человека и «делает мягкосердие в вас привычкою». Надо, чтобы человек изучал музыку, живопись, которые оказывают воспитывающее влияние на человека.

В своих педагогических высказываниях Радищев отводит большое место воспитанию в семье.

Кого и как должна воспитывать семья? На семье лежит важнейшая обязанность воспитания граждан общества, — говорит Радищев.

Радищев рекомендует родителям избегать наказаний. Он требует от родителей закалять детский организм, советует детям ходить босиком и с непокрытой головой, употреблять простую пищу и одежду, приучать их к труду, научить плавать, прыгать, бегать, пахать, работать на огороде и т. д.

Радищев высказывается за воспитание детей самими родителями, за полную ответственность родителей за воспитание детей.

Он относится с недоверием к наёмным воспитателям. Так крестицкий дворянин с гордостью заявлял, что «никогда, наёмная рачительница не касалась телеси вашего, и никогда, наёмный наставник не коснулся вашего сердца и разума».

Радищев считает, что воспитание в семье, как и воспитание вообще, должно быть основано на определённых принципах, т. е. должно осуществлять всестороннее развитие (нравственное, умственное, физическое и эстетическое) детей, закаливать тело и волю их. Эти свои мысли он изложил как в «Путешествии из Петербурга в Москву», так и много позже в письмах к А. Р. Воронцову. В «Путешествии» Радищев писал, что он обязан сказать «почто вас так, а не иначе воспитывал, и для чего сему, а не другому вас научил». О воспитании своих сыновей Радищев сообщал Воронцову, что только «через 5 или 6 лет, можно будет судить о принципах, на которых оно основано».

Радищев рекомендовал заботливое отношение к ребёнку, но одного этого, говорил он, бывает недостаточно, «ибо часто мы видим, как самое заботливое воспитание создаёт уродов единственно из-за ошибок или чаще благодаря недостаточному вниманию к обстоятельствам малоприметным».

Радищев осуждает роскошь, изнеженность и баловство в воспитании детей и, наоборот, он считает, что жизненные тяготы оказывают благотворное влияние на ребёнка. Так, в своём письме из Тобольска от 8 марта 1791 г. к А. Р. Воронцову он писал: «Я утешаюсь тем, что в том возрасте, когда разум пытается освободиться от помочей детства;

они испытали несчастье, урок всегда удивительный, приводящий человека к его примитивному состоянию, и который существо слишком гордящееся условным величием, превращает в существо скромное, а из существа униженного делает человека».

Мысли Радищева о новых взаимоотношениях между родителями и детьми были продиктованы не только соображениями педагогического, но и политического порядка. Радищев сам признаётся, что «слово крестницкого дворянина не выходило у меня из головы. Доказательства его, о ничтожестве власти родителей над детьми, казались мне неоспоримы. Но если в благоучреждённом обществе нужно, чтобы юноши почитали старцев и неопытность совершенства, то нет кажется нужды, власть родительскую делать беспредельною. Если союз между отцом и сыном не на нежных чувствованиях сердца основан, то он, конечно, нетвёрд и будет нетвёрд, вопреки всех законоположений. Если отец в быне своём видит своего раба, и власть свою ищет в законоположении; если сын почитает отца наследия ради, то какое благо из того обществу. Или ещё один невольник в прибавок ко многим другим, или змия за пазухой...»

Воспитание, основанное на слепом подчинении власти родителей, по справедливому убеждению Радищева, могло воспитать лишь невольника, а не истинного человека, сына отечества.

Свои принципиальные установки в области семейного воспитания Радищев претворял на практике. Он лично много занимался воспитанием своих детей; даже тогда, когда он был заточён в крепость, а затем сослан в Сибирь, и дети были отделены от него, он был поглощён их воспитанием.

Томящегося в крепости А. Н. Радищева весьма волновала судьба детей. Находясь под следствием и предвидя плохой конец своего будущего, Радищев решил рассказать детям правду о самом себе. Эту задачу он выполнил путём составления повести о Филарете. После следствия, уже по дороге в Илимск в письмах к А. Р. Воронцову Радищев всё время тревожится о судьбе детей. «... Но что может рассудок над чувствованием. Я по себе теперь вижу, что разум идёт чувствованиям в след, или ничто иное есть как они; по системе гельвециевой, вертится он около одной мысли, и всё моё умствование, вся философия исчезает, когда вспоминаю о своих детях. Призрите их, милостивый государь, если милости ваши обращались и ныне ещё не престают изливаться на несчастного их отца, не лишите их таковых же, наставьте, накажите. Я чувствую, что лишаясь своего отца, они лишаются и много чего, о чём бы и мыслить я не мог. Избавьте их худого примера, который на будущее их житьё может дурное иметь действие» (письмо от 20/X 1790 г.).

По дороге в ссылку Радищев заболел, но физические страдания заглушались страданиями за судьбу детей.

«Как скучно вспоминать,— писал он Воронцову из Перми,— что я живу в разлучении с детьми. Если кто знает, что действительным блаженством я полагал с ними, тот может себе вообразить, что скорбь моя должна быть беспредельна». «Признаюсь,— писал он в другой раз,— что чувствительно было видеть на себе железы, но разлука с детьми моими есть для меня томная смерть».

Радищев несколько успокоился только тогда, когда его младшие дети приехали к нему в Тобольск. После их приезда он писал А. Р. Воронцову: «Получив в горести моей великую отраду приездом моих друзей, я чувствую, что существо моё обновляется». Однако, старшие сыновья Радищева были отдалены от отца и жили у его брата. И эта разлука наполнила терзаниями сердце отца.

Из всего сказанного о воспитании в семье явствует, что Радищев придавал большое значение семье.

Идеал семейных отношений в современном ему обществе он находит в крестьянской семье. Там же он видит и идеальную женщину — мать, хозяйку и друга. Героиней Радищева является крестьянка Анята, которую описал он в «Путешествии из Петербурга в Москву». Между Анятой и замечательной русской женщиной Татьяной в «Евгении Онегине» Пушкина большое сходство. Радищев и в данном случае остался верен себе. Он осуждает женщин-дворянок, у которых «на щеках румяна, на сердце румяна, на совести румяна, на искренности... сажа. Всё равно, румяна или сажа». В Аняте, по мнению Радищева, сочетались внешние и внутренние качества — красота, искренность, простота, любовь к семье и детям.

Радищев хорошо знал педагогические теории своего времени. Ему были известны педагогические взгляды Локка, Руссо, Базедова, французских материалистов XVIII в. и т. д.

Радищев не игнорирует педагогические достижения Западной Европы, но он и не стремится им слепо подражать. Он поставил своей задачей — создать национальную систему воспитания. Героическое прошлое русского народа, его народные обычаи, народная поэзия (былины, сказки), труды великого русского учёного М. В. Ломоносова оказали огромное влияние на Радищева.

Радищев высоко ценит и сложившуюся систему народного воспитания: «Воспитание народное пеклося о том, да кротки будем, да будем граждане миролюбивые, но прежде всего да будем человеки», — пишет он (т. I, стр. 312).

Идеал примерного отца он видит в крестецком дворянине, идеальную мать он нашёл в крестьянке Аняте. Он высоко ценит обучение на родном языке. Он протестует против наёмных воспитателей (главным образом, наёмных гувернёров-иностранцев).

Мысли Радищева по вопросам воспитания и образования обусловлены его общим мировоззрением, любовью к отечеству и его революционностью.

Радищев положил начало формированию передовой революционно-демократической педагогической теории. Во взглядах на роль и значение воспитания, цели воспитания между Радищевым, Белинским, Герценом, Добролюбовым и Чернышевским много общего.

Это созвучие и сходство между идеями Радищева и революционных демократов XIX в. отмечает Г. В. Плеханов, говоря: «Вообще, читая наставления крестецкого дворянина своим детям, невольно вспоминаешь некоторые статьи Добролюбова, преподававшие молодым читателям правила о том, как следует им вести себя в жизни, и особенно о том, как давать отпор самодурам. Радищев явился у нас первым в ряду тех передовых учителей жизни, между которыми такое видное место заняли потом Чернышевский и Добролюбов. Сходство его практических правил с правилами, выработанными этими последними, тем более достойно внимания, что в теории он весьма часто опирался на послышки, имевшие очень много общего с философскими послылками Чернышевского и Добролюбова» (Плеханов Г. В., Полн. собр. соч., т. XXII, стр. 353).

Педагогические воззрения Радищева предвосхищают ряд важнейших положений (гуманизм, народность, демократизм, любовь к ребёнку и т. д.), составляющих сокровищницу русской педагогики и развитых далее передовыми русскими педагогами.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. И. ГЕРЦЕНА

Член-корреспондент АПН РСФСР Н. Ф. ПОЗНАНСКИЙ

75 лет прошло со дня смерти А. И. Герцена. Русский народ, за свободу которого боролся Герцен, чтит его, как одного из лучших своих представителей.

В славной плеяде великих революционеров-демократов, возглавлявших в середине прошлого века борьбу русского народа против самодержавия и крепостничества, Герцен выступил первым и первым принял на себя удары жестокого, беспощадного противника, испытал тяжесть тюрьмы и ссылки, мерзость жандармской опеки, бездонную горечь вынужденной многолетней разлуки с родиной.

Герцен оставил глубокий след в жизни нашего народа не только в политической сфере, но и в области литературы, философии, естественных наук, оставил богатое наследство и в области педагогической мысли, заложив одновременно с Белинским в 40-х годах основы оригинального и мощного революционно-демократического течения в русской педагогике.

Революционно-демократическое педагогическое движение в России характеризуется рядом органически присущих ему черт. Оно возникло как убеждённое и страстное отрицание крепостнической системы воспитания со всем, что её породило и питало. Оно было неотъемлемым звеном в общей политической борьбе против крепостничества и самодержавия, опиравшихся на народную темноту. В силу этого оно отличалось глубоким демократизмом, патриотизмом и народностью. Оно было проникнуто глубокой верой в великое будущее русского народа. Для борьбы за это светлое будущее русского народа и человечества и хотели воспитывать революционные демократы молодое поколение.

В обстановке самого циничного надругательства над человеческой личностью революционные демократы провозгласили подлинный культ свободной человеческой личности. Но это не было преклонение перед сильной индивидуальностью, освобождённой от всяких моральных законов, перед звероподобным «сверхчеловеком», а было утверждением благороднейшего гуманизма, братства народов, подлинного равенства мужчины и женщины. Это было провозглашением права народа обучать и воспитывать своё молодое поколение свободно и независимо как от жандармской указки, так и от религиозной узды. Это было требование широкого просвещения масс на основе подлинной, современной, передовой науки, связанной кровно с жизнью народной. Это было могучее движение, опиравшееся на передовую теорию, на материалистическое мировоззрение.

Революционные демократы подготовили в России почву для восприятия в 80—90-х годах революционных идей марксизма и среди них марксистских педагогических идей.

Незабываема заслуга тех, кто более чем за полвека до Великой Октябрьской социалистической революции своим трудом подготовлял почву в нашей стране к восприятию величайших идей, освещающих путь человечества, кто ковал волю людскую для борьбы за прекрасное будущее.

У представителей революционно-демократической педагогики середины XIX в. много общих идей, объединяющих их в своеобразное течение. Но каждый из них выступает как самобытный, яркий и оригинальный мыслитель, как неповторимая личность. Прекрасным подтверждением этого является вся жизнь, учение и деятельность Герцена.

Место и роль Герцена в истории русского революционного движения совершенно точно определил В. И. Ленин в известной статье «Памяти Герцена»: «Декабристы разбудили Герцена. Герцен развернул революционную агитацию.

Её подхватили, расширили, укрепили, закалили революционеры-разночинцы, начиная с Чернышевского и кончая героями «Народной Воли» (Ленин В. И., Соч., т. XV, стр. 468). Этим в основном определяется место Герцена в истории развития революционно-демократической педагогической мысли. Посвятив свою жизнь борьбе за дело, начатое декабристами, Герцен расширил свою революционную деятельность и на сферу педагогическую. Скоро он в этой области нашёл блестящего соратника в лице В. Г. Белинского, а впоследствии Чернышевский и Добролюбов подхватили и развили многое из идей Герцена, сделав их неотъемлемой частью своего оригинального педагогического учения.

Педагогические идеи Герцена теснейшим образом связаны с его политическими и философскими убеждениями. И в том и другом отношении Герцен глубоко охарактеризован Лениным в упомянутой статье. Указав на присущее Герцену колебание между демократизмом и либерализмом, Ленин со всею силою подчеркнул, что при всех этих колебаниях всё же демократ брал в Герцене верх, и что в 60-х годах, когда Герцен, наконец, увидел поднимающийся в России революционный народ, «он безбоязненно встал на сторону революционной демократии против либерализма».

Уже после статьи Ленина в литературе были попытки представить Герцена как ярого националиста-славянофила (Кирик Левин). Это — покушение с явно негодными средствами. Среди славянофилов Герцен выделял несколько человек, которых уважал, но не за славянофильство, а за личные положительные качества. Герцен при всём своём отрицательном отношении к славянофильству отмечал, однако, в нём некоторые черты, отражающие стремление русского народа к самостоятельности и самобытности. Но и в политике, и в вопросах воспитания Герцен был решительным противником славянофилов с их реакционностью. Он не устал говорить о «славянобесии», о нелепости и вреде теорий славянофилов, называл их дикими bestиями, иезуитами православной веры, от которых веет застенком, рваными ноздрями, эпитимьёй, покаянием, Соловецким монастырём.

Против обвинения Герцена в национализме лучше всего свидетельствует проходящая через всю политическую деятельность Герцена борьба с русским самодержавием за независимость поляков, проповедь идеи необходимости в интересах как русского, так и польского народа теснейшего союза между свободной Россией и независимой и сильной

Польшей. Мысли Герцена о союзе свободной России со свободной Польшей особенно понятны и дороги нам теперь, когда в огне величайших испытаний борьбы славянских народов против человеконенавистнической агрессии немецкого империализма заложена прочная основа братского содружества демократической Польши с советскими народами, скреплённого совместно пролитой кровью русских и поляков.

Ни малейшего следа национализма не находим мы и в педагогических требованиях Герцена.

Но Герцен был беззаветным патриотом. Он горячо любил русский народ, борьбе за свободу и счастье которого посвятил всю свою жизнь. В бесконечной любви к русскому народу Герцен черпал силы для великого дела всей своей жизни, в ней же он нашёл спасение от тяжёлой душевной драмы, которую ему суждено было пережить как революционеру.

Страстно любя русский народ, Герцен беспощадно разоблачал фарисейский, официальный патриотизм, патриотизм «русских немцев», который он называл свирепым, бешеным, кровавым.

Под влиянием горячего стремления к общественно-политической деятельности на счастье своего народа Герцен упорно работал и над вопросами философии, правильно видя в последней необходимейшее орудие для практической борьбы. Философия никогда не была для Герцена самоцелью. Определяющими его интересами всегда были вопросы социальные и политические. Под этим углом зрения он прежде всего и расценивал философские теории, с которыми знакомился. И его философские воззрения, подобно политическим, имеют самое непосредственное отношение к его педагогическим требованиям. Вспомним ленинскую яркую характеристику Герцена, как мыслителя. «В крепостной России 40-х годов XIX века он сумел подняться на такую высоту, что встал в уровень с величайшими мыслителями своего времени. Он усвоил диалектику Гегеля. Он понял, что она представляет из себя «алгебру революции». Он пошёл дальше Гегеля, к материализму, вслед за Фейербахом. Первое из «Писем об изучении природы», — «Эмпирия и идеализм», — написанное в 1844 году, показывает нам мыслителя, который даже теперь, головой выше бездны современных естествоиспытателей-эмпириков и тьмы тем нынешних философов, идеалистов и полуидеалистов. Герцен вплотную подошёл к диалектическому материализму и остановился перед — историческим материализмом (Ленин В. И., Соч., т. XV, стр. 464—465).

В этих словах всё существенное о Герцене, как мыслителе.

Герцен усвоил диалектику Гегеля и понял, что она представляет из себя «алгебру революции». Но Герцен также очень скоро понял, что сам Гегель не воспользовался и не желал воспользоваться этой «алгеброй революции», а напротив, создал реакционную систему, что глубоко возмущало Герцена.

Он считал необходимым покачать «диалектическими мышцами почтенные идолы, пугающие слабых» (Герцен А. И., Полн. собр. соч. и писем, под ред. М. К. Лемке, 1919—1925, т. IX, стр. 503). И действительно, он крепко «покачал» очень многих идолов, в том числе и трёхглавого кумира крепостнической педагогики, на алтаре которого было начертано: «православие, самодержавие и народность».

Герцен пошёл дальше Гегеля — к материализму. И хотя он и остановился перед историческим материализмом, тем не менее его педагогическая система носит на себе яркую печать материалистического духа.

Отсюда, в частности, его требование положить в основу образования естественные науки, отсюда его воинствующее безбожие.

Разобраться в дебрях немецкой идеалистической философии и взять у Фейербаха здоровую, материалистическую сущность Герцену помогли русские культурные и освободительные традиции, идущие ещё от XVIII столетия, от Ломоносова и Радищева через декабристов, взгляды которых свято чтит Герцен. Эти традиции дали силу Герцену в критике гегелевской системы и переработке его идеалистического метода в материалистический, дали возможность пойти и далее Фейербаха не только в преодолении его метафизичности. Герцен полностью освободился от религиозных наслоений, связывавших Фейербаха. Ему чужда была созерцательность, присущая Фейербаху. Он не проповедывал, подобно последнему, классового мира между людьми.

И совершенно необоснованным является утверждение, что Герцен построил свои педагогические взгляды на философии Фейербаха, которая была, по выражению Энгельса, «превосходной апологией существующего» (К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. IV, стр. 595).

Преодоление отрицательных сторон в философии Гегеля и Фейербаха сделало возможным то, что Герцен в последние годы своей жизни, порывая с анархистом Бакуниным, «обратил свои взоры не к либерализму, а к *Интернационалу*, к тому Интернационалу, которым руководил Маркс, — к тому Интернационалу, который начал *«собирать полки»* пролетариата, объединять *«мир рабочих»*, «покидающий мир пользующихся без работы» (Ленин В. И., Соч., т. XV, стр. 465).

Философская концепция Герцена, являющаяся гениальной попыткой обоснования диалектического метода, опирающегося на материалистические принципы и естествознание, была чрезвычайно плодотворна для борьбы против отживающего крепостнического строя со всеми его институтами и традициями, в том числе и педагогическими. Русскому освободительному движению Герцен в 40-х годах давал в руки лучшее теоретическое оружие, какое только можно было дать в то время. Вот почему Ленин, в качестве конкретного подтверждения мысли, что «роль передового борца может выполнить только партия, руководимая передовой теорией», называет Герцена, одновременно с Белинским и Чернышевским, носителями революционной агитации, революционных идей.

Педагогические воззрения Герцена представляют стройную систему, а не просто некоторую совокупность случайных взглядов и мыслей. Что требуется для оформления педагогических воззрений в систему? О педагогической системе мы можем говорить в том случае, когда имеется широкая, но ясно очерченная цель воспитания, когда указан определённый путь к этой цели, когда найдены необходимые средства движения по этому пути и указаны отвечающие цели воспитания и характеру средств методы применения последних. Всё это мы находим у Герцена. Он почти не выступал со специально педагогическими статьями и педагогической деятельностью занимался только в собственной семье. Но его беллетристические произведения, его публицистические, политические и философские статьи, его обширная переписка богато насыщены педагогическими мыслями. А его знаменитый роман «Кто виноват?» с неменьшим правом может быть отнесен к числу выдающихся педагогических романов, таких как «Эмиль» Руссо, «Лингард и Гертруда» Песталоцци, роман Уэлса «Неугасимое пламя», посвящённый педагогической деятельности замечательного английского педагога Соундерсона. Однако при всём этом до Великой Октябрьской социалистической революции наблюдалась недооценка педагогического наследия Герцена.

В дореволюционной педагогической литературе нам известно небольшое число специальных статей, посвящённых Герцену как педагогу. В 1910 г. в журнале «Русская школа» (№ 1) была напечатана статья В. Рахманова «Мысли Герцена о воспитании», в 1914 г. под таким же заголовком в журнале «Вестник воспитания» (№ 1) была опубликована статья К. Левина, впоследствии вошедшая в качестве специальной главы в его книгу «Герцен», выпущенную в 1918 г.

В настоящее время обе эти статьи имеют лишь то значение, что они впервые привлекли внимание к Герцену как педагогу. Педагогический же облик Герцена обоими авторами даётся в совершенно искажённом виде. Только Великая Октябрьская социалистическая революция поставила имя Герцена в ряду имён замечательнейших русских педагогов. Имя Герцена было присвоено одному из лучших высших педагогических учебных заведений страны (Ленинградскому педагогическому институту). Герцену было отведено видное место в вузовских программах по истории педагогики. В «Истории русской педагогики» проф. Е. Н. Медынского Герцен, наряду с Белинским, охарактеризован как представитель революционно-демократического течения в русской педагогике. В журнале «Советская педагогика» были напечатаны специальные работы, посвящённые Герцену-педагогу: статьи Ш. И. Ганелина «А. И. Герцен как педагог-просветитель» (№ 1, 1938 г.), Н. К. Костина «О педагогических взглядах Герцена» (№ 1, 1940 г.) и Е. О. Зейлигер-Рубинштейн «Герцен, как отец-воспитатель» (№ 10, 1944 г.). Этими работами положено начало марксистскому изучению педагогического наследия Герцена. Однако то, что сделано в этом отношении, крайне недостаточно. Герцен как педагог изучен далеко не полно и ждёт ещё своих исследователей.

Герцен первый нанёс сокрушительный удар крепостнической системе воспитания в России. Господствовавшая в николаевской России официальная педагогика в школах и традиционное крепостническое домашнее воспитание вызывали возмущение лучших русских людей; но никто не находил ни мужества, ни сил, ни возможности выступить с гневным обличительным словом.

Тюремный николаевский режим не допускал этого. Герцен мужественно поднял руку на отечественный «смирительный дом просвещения». Начиная с убогого воспитания великих князей и кончая домашней педагогикой захолустной помещичьей семьи, Герцен не пощадил ни одного закоулка в этом «доме». Ещё при жизни в России в беллетристических произведениях, а в эмиграции — в статьях, печатавшихся в «Полярной звезде» и в «Колоколе», Герцен уделял большое внимание детям, юношеству; вопросам воспитания и образования.

Особенно страстно выступал по этим вопросам Герцен в 1860 г. Уже разочарованный в своих либеральных надеждах на Александра II и раздражённый новыми реакционными мерами по отношению к студентам, Герцен в статье, посвящённой новому (1860) году, даёт убийственную характеристику общего направления правительственной педагогики.

«Одно из ужаснейших посягательств прошлого царствования состояло в его настойчивом стремлении сломить отроческую душу. Правительство подстерегало ребёнка при первом шаге в жизни и развращало кадета-дителя, гимназиста-отрока, студента-юношу. Беспощадно, систематически вытраивало оно в них человеческие зародыши, отучало их, как от порока, от всех людских чувств, кроме покорности. За нарушение дисциплины

плины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах закоренелых преступников». (Соч., т. X, стр. 193). Оставаясь еще в России, Герцен в романе «Кто виноват?» дал художественное изображение этой развращающей детей казённой педагогики в описании сцены посещения гимназии меценатом, по яркости и глубине напоминающей лучшие перлы горького юмора Гоголя. При печатании романа цензура вычеркнула это место, что глубоко возмутило Белинского. Очевидно, Герцен попал, как говорят, не в бровь, а прямо в глаз.

Не менее суровую оценку давал Герцен в своих статьях и художественных произведениях и домашнему воспитанию в дворянских семьях, называя его школой рабства, разврата и тиранства.

Дух рабства, холопства, усиленно прививавшийся молодёжи крепостниками и официальной педагогией, Герцен преследовал неустанно и страстно на протяжении всей своей деятельности. Подлинным пафосом негодования проникнута, например, его статья против профессора Крылова. «Мы не знаем в мире зрелища более гнусного, более отвратительного, — писал Герцен, — как возведение рабства в науку; это та последняя степень нравственного падения, перед которой бледнеют взятки, телесные наказания, крепостное состояние» (Соч., т. IX, стр. 18). Герцен требовал, чтобы этот профессор спрятал от студентов печальное зрелище своего умственного разврата и ушёл из университета.

Наука, боявшаяся соприкосновения с жизнью, учёные «пауки», качающиеся на своих паутинках, не касаясь земли, были предметом постоянного страстного обличения со стороны Герцена.

Герцен настойчиво требовал образования для народа, от которого оно было отгорожено китайской стеной. Он требовал создания для народных масс возможности свободно, без ограничений и опеки учиться. Он стремился к полной перестройке всего дела народного образования на основе широкой демократии.

Беспощадно обличая тёмные стороны современного воспитания в России, Герцен был далёк от огульного отрицания всей русской педагогической практики. Он прекрасно видел, что многие недостатки русского воспитания были присущи и западноевропейскому обществу, а вместе с этим он подчёркивал ряд преимуществ в воспитании русской молодёжи по сравнению с образованием молодёжи за границей. Герцен отмечал, что важным преимуществом является ярко выраженная в русском воспитании большая восприимчивость к культурам других народов, не исключающая оригинальности и самобытности национального русского характера. Нет воспитания более «полиглотного», чем наше, — говорил Герцен. А вместе с этим нет воспитания и менее религиозного, чем в России. Этот характер дала русскому воспитанию реформа Петра I, в высшей степени реалистическая, светская, поставившая Россию на один уровень с западноевропейскими странами.

Несмотря на всё противодействие правительства, в русском образовании всегда сильны были демократические традиции, даже правительство Николая I оказалось не в силах их вытравить. Особенно ярко проявлялись эти демократические традиции в жизни русских университетов, что служило основой высокой гражданской нравственности студентов, сочетавшейся с горячим интересом к истине, науке, искусству, к *humanitas*. Этому направлению молодёжи отвечали настроения и лучшей части учителей в школах и профессорско-преподавательского состава в высших учебных заведениях. Даже тяжчайшие репрессии, начавшиеся с 1848 г., — пишет Герцен, — не заставили преподавание говорить в смысле нико-

лаевского консерватизма: «наружно подавленное, оно внутри осталось верным своему святому призванию пропаганды, очеловечения».

Эти положительные стороны делали возможным то, что именно в России, вопреки тягчайшей крепостнически-самодержавной обстановке, в среде молодёжи часто вырастали люди удивительной нравственной красоты и силы. Герцен не раз заявлял, что таких независимых людей, многосторонних, гуманных, как передовые русские люди, спутники его жизни на родине, он нигде в Европе не встречал, хотя революция его прибила «к тем краям развития, далее которых ничего нет».

Прекрасное знание западноевропейской жизни дало возможность Герцену подвергнуть глубокой критике и западноевропейское воспитание. В этом смысле Герцен выступает на исторической сцене как деятель международного масштаба. Во всей западноевропейской буржуазной культуре он с отвращением отмечал растущий дух мещанства, принижение личности. «Душа убывает», — так выражался Герцен. Это происходит потому, что в буржуазном мещанском обществе на первом месте не человек, а товар, дело, вещь, собственность. Как в России, так и в Западной Европе, он ясно видел, что образование — привилегия господствующего меньшинства, а удел масс — невежество.

Особенно беспощадной критике Герцен подверг воспитание немецкой молодёжи. Филистёрская ограниченность, чванливое высокомерие, казарменная муштра, эти черты немецкой педагогики Герцен не раз бичевал в своих статьях. Он невысоко ставил немецких воспитателей за их «серый немецкий ум», за их немецкую неловкость, которая превосходит неловкость, «с которой гиппопотам плясал бы качучу», за их духовную грубость. Когда Грановский советовал Герцену взять в воспитатели его маленького сына Саши какого-то «удивительно хорошего» немца, Герцен отклонил предложение, заявив, что немец непременно будет «человеком грубых понятий, немецкого мещанства».

Герцен страстно протестовал против внесения николаевским правительством в русские школы пруссаческого духа муштры, духа казармы. Этот протест был органической частью той борьбы, какую Герцен вёл неустанно на протяжении всей своей политической деятельности против проникновения немецких элементов в различные сферы жизни русского народа.

Герцен всегда подчёркивал реакционную роль, какую играли немцы, проникавшие в бюрократический аппарат русского самодержавия.

«Отчего, — спрашивал он, — немецкая партия притихает, когда делается что-нибудь путное, и свободно дышит, оживает, как только в России снова начинается бирюзовщина, военная экзекуция, Ordnung und strenge Disziplin?» (Соч., т. XVI, стр. 128).

Герцен много раз подчёркивал, что немцы и у себя в Германии, и в европейской политике являлись услужливыми холопами русского самодержавного правительства. Например, по поводу запрещения «Колокола» в Германии Герцен писал: «Всё это делается внешними и внутренними немцами, сговорившимися с дворовыми генералами, с крепостными министрами и вообще с людьми, на которых шапка горит» (Соч., т. IX, стр. 129). Вольный город Франкфурт, по словам Герцена, «с послушанием негра» выполнил указание русской жандармерии о конфискации «Колокола».

Герцен прекрасно видел, что немцы являются заклятыми врагами славянских народов, что, прикрываясь цивилизаторской миссией, они всё время питают в отношении славянских народов агрессивные цели. В самом объединении немцев под руководством Бисмарка Герцен уже предвидел, что это объединение совершается не ради освобождения нем-

цев, а с агрессивной целью. Он беспощадно высмеивал их претензии на мировое господство.

С убийственной иронией Герцен относился к претензии немцев на первое место в мире. «Фразу — «Германия — народ будущего» — без смеха нельзя читать», — говорил Герцен (Соч., т. VI, стр. 43). Он постоянно подчёркивал гипертрофию одностороннего теоретического развития немцев, отнюдь не избавлявшего их от устойчивой склонности приносить все возвышенные теории в жертву мелкому личному благополучию. Он вскрывал идеалистически-попэвскую подоплёку немецкой идеологии, абстрактность и никчёмность «учений» наиболее радикальных немецких теоретиков, отличавшихся вместе с тем большой трусливостью. Вот что писал Герцен о немцах в «Былом и думях».

«Все немецкие революционеры — большие космополиты... и все исполнены самого раздражительного, самого упорного патриотизма...»

«При этом заносчивом и воинственном патриотизме Германия, со времени первой революции и поднесь, смотрит с ужасом направо, с ужасом налево. Тут Франция с распущенными знамёнами переходит Рейн, там Россия переходит Неман, и народ в 25 миллионов голов чувствует себя круглым сиротой, бранится от страха, ненавидит от страха и теоретически, по источникам, доказывает, чтоб утешиться, что бытие Франции есть уже не бытие, а бытие России не есть ещё бытие» («Былое и думы», т. II, 1937, стр. 96).

Всё это, в конце концов, привело к тому, что в самой революции 1848 г. немцы проявили себя более всего со смешной стороны.

«Революция 1848 г. имела везде характер опрометчивости, невыдержки, но не имела ни во Франции, ни в Италии почти ничего смешного; в Германии, кроме Вены, она была исполнена комизма несравненно больше юмористического, чем комизм прегадкой гётевской комедии «Der Bürgergeneral» (там же).

Всё это заставляет вспомнить те убийственные характеристики, какие давали Маркс и Энгельс и «немецкой идеологии» первой половины XIX в., и деятелям немецкой революции 1848 г.

После всего сказанного об отношении Герцена к немцам станет вполне понятно, почему он, вынужденный обстоятельствами прибегать к помощи немцев в деле воспитания своих детей в эмиграции, так ревниво оберегал их от онемечивания, почему он, сторонник «полиглотного» воспитания, писал М. К. Рейхель о своей дочери: «А что она по-немецки не говорит, в этом беды нет, — пора нам всем перестать говорить по-немецки!» (Соч., т. VII, стр. 211—212).

В поисках хорошей школы для своей дочери Лизы, Герцен отдал девочку в славившееся в то время женское учебное заведение в Берне — *Einwohner Mädchenschule*, работавшее под руководством Фрëлиха. Через два месяца он взял Лизу из школы, а хвалёное воспитательное заведение называл «острогом», «педагогическим притоном», «западнëй пошлой дрессировки детей».

Герцен отрицал современное ему воспитание как в России, так и в Западной Европе во имя дорогого для него положительного идеала. Этот идеал может быть коротко охарактеризован как воспитание свободной и гуманной личности. Центральной педагогической проблемой для Герцена была проблема личности, так же как она для него являлась центральной и в общественно-политической сфере. Без свободы личности нет ничего устойчивого, говорил Герцен. Выдвижение на первый план именно этой проблемы очень характерно для прогрессивного педагогического движения в России в середине XIX столетия: оно диктовалось всем ходом общественно-экономического развития страны. Гер-

цену и хронологически, и по силе и яркости постановки вопроса о личности в воспитании принадлежит первое место. Материальную основу этого подъёма интереса к правам и судьбам личности в данный период указал В. И. Ленин в статье «Экономическое содержание народничества». Это — быстрый процесс развития чисто капиталистических экономических отношений, отразившийся в социальной области «общим подъёмом чувства личности», вытеснением из «общества» помещичьего класса разночинцами, горячей войной литературы против бессмысленных средневековых стеснений личности и т. п.» (Ленин В. И., Соч., т. I, стр. 287). Герценовский «социализм», сводившийся в основном к проблеме сочетания полной свободы личности с общиной, как указывал Ленин, лишь облакал прекраснотушной фразой «революционность» буржуазной крестьянской демократии, борющейся за полное свержение помещичьей власти и полное уничтожение помещичьего землевладения.

Из герценовского понимания личности развёртывалась целая педагогическая программа. Вот почему правильное понимание Герцена в этом вопросе имеет первостепенное значение для уяснения всей его педагогической концепции. Герцен сам был исключительно яркой и оригинальной личностью и в своих многочисленных работах глубоко и многосторонне раскрыл положительные качества личности, представляя в этом отношении исключительное явление во всей мировой педагогической литературе.

Грубым извращением мыслей Герцена является попытка представить эго педагогический идеал, как просто «сильную индивидуальность» и видеть в его культе личности «своего рода предвосхищение сверхчеловека Ницше», как это пытался сделать Кирик Левин. Свободная личность Герцена, как небо от земли, далека от «сверхчеловека» Ницше, этого прообраза современных фашистских гадин.

Свободная личность — это прежде всего демократическая личность, крепко связанная со своим народом, живущая его жизнью, его радостями, его страданиями. В моральном отношении Герцен ставил крестьянство выше всех других сословий. Он часто любовался духовной красотой и силой крестьянских детей, всегда противопоставляя их испорченным барчукам. Для Герцена крестьянка-мать была символом великого русского народа. Свободная личность не замыкается в свои эгоистические интересы, она живёт интересами общими. В осуществлении своего нравственного стремления отдать всё за счастье грядущего поколения она видит высшее блаженство. Это стремление прежде всего выражается в глубоком патриотическом чувстве и действии. Но национальные рамки не отделяют личность китайской стеной от других народов, от человечества. Это — лишь форма участия в широкой жизни человечества. Вся жизнь свободной личности освещается высоким идеалом, придающим своеобразный тон всей жизни человека. Постоянная активность, а не созерцательность — характерная черта свободной, развитой личности. В борьбе — достоинство человека. Вера в силу народа, вера в свои силы окрыляет человека в этой борьбе. «Чем смелее, чем безумнее чертит человек своё будущее, тем шире становится он». И хотя личность создаётся средой и событиями, история делается личностями. Свободная личность не подчиняется среде, а преобразует её. Это — «непокорная личность» с «закваской революционной»: Это — личность свободная не только от внешних сил и авторитета, но, прежде всего, внутренне свободная, свободная от религиозного мистицизма и учёных фетишей, смиренно склоняющая голову только перед истиной, завоёванной собственной борьбой, купленной собственными страданиями. Свободная личность не изменит принципам ради эгоистических побу-

ждений, но она необъятно богата субъективной жизнью. Ей открыта гармония жизни, обнимающая любовь и дружбу, науку и искусство. Ей открыта необъяснимая прелесть природы. Для неё прекрасное и нравственное неделимы.

Герцен различал в жизни три вида личности: плоская натура, плюющая при первом жизненном толчке на прежнюю святыню своей души и идущая по обычному пути корысти и стяжательства; благородная натура, но не реальная, на всю жизнь остающаяся с юношескими мечтами, идущая наперекор событиям, всю жизнь тянущая одну ноту. Им Герцен противопоставлял натуру реальную, действительную, которая отправляется в жизнь на борьбу не с юношескими сентенциями, а с юношеской энергией. Она воспитывается на жизненных событиях, как воины Петра I воспитывались на опыте шведских войн, для неё нет закоснелых истин, ей присуще творчество.

Что может сделать воспитание для развития свободной, гуманной личности? Герцен придавал исключительно большое значение воспитанию. Но он не считал его всесильным. Он часто приводил примеры того, как вопреки дурному воспитанию развивались прекрасные личности (один из примеров — Белинский). И вместе с этим допускал возможность печальных случаев бесплодности заботливой воспитательной работы. Объяснение этих явлений Герцен видел во врождённых задатках, «зародышах», как он выражался. И в людях он видел гораздо больше хороших зародышей, чем дурных. Герцену присуща глубокая вера в человека, свойственная всем замечательным педагогам. Он утверждал, что «всякий может быть незаменимой действительностью», что «перед каждым открыты двери». Но эти двери — открытые природой, а люди их в большинстве случаев закрывают. Вот почему не всё, что шевелится в душе, осуществляется, хотя при других обстоятельствах могло бы развиваться. А обстоятельства, это — прежде всего среда и воспитание. Воспитание бессильно там, где от природы нечему развиваться, но оно может помочь развиться хорошим зародышам или убить их. Вот почему так важно правильное воспитание.

Так Герцен указывает широкую и ярко очерченную задачу воспитания. Какой же путь ведёт к этой возвышенной цели? Не правы те, кто приписывает Герцену чисто просветительское решение этого вопроса. Правда, у Герцена было не мало либеральных шатаний в этом вопросе, одним из результатов которых было и известное письмо к императрице о воспитании царских детей, которое, понятно, не имело никаких практических результатов. Но, как и в других случаях, и в этом вопросе в Герцене, в конце концов, победил революционный демократ. Он совершенно не был согласен с приписываемым ему оуэновским положением, что «главный путь водворения нового порядка — воспитание». Социальные институты в современном обществе так же мало зависят от критики, как горы, лес и скалы, — говорил он. «Несчастье в том, что при нынешнем государственном устройстве могут понимать Гроция и Ваттеля (швейцарский юрист, отстаивавший в своих сочинениях право наций на самоопределение. — Н. П.) сто человек, а не сто миллионов. Оттого-то ни лекции, ни проповеди не действуют» (Соч., т. XV, стр. 272).

Следовательно, нужен революционный путь. К нему в 60-х годах и призывал Герцен. Основоположник «народничества» звал интеллигенцию на помощь крестьянской революции. В этом отношении очень характерны, например, страстные призывы, с какими Герцен обращался к студенчеству в связи со студенческими волнениями осенью 1861 г. В статье «Исполн просыпается!», написанной по поводу закрытия

Петербургского университета, Герцен говорил: «И эту сволочь... мы должны принимать за правительство». «Куда они хотят вести нас впотьмах. Они сошли с ума, — долой их с козел, если не хотите с ними грохнуть о землю! Ну 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 растёт стон, поднимается ропот; это печальный рёв морской волны, которая закипает чреватая бурями, после страшно утомительного штиля. В народ! К народу! — вот ваше место; изгнанники науки, покажите... что из вас выйдут... не безродные наёмники, а воины народа русского» (Соч., т. XI, стр. 260—261).

Путём реформы воспитания нельзя улучшить жизнь, так как для улучшения самого воспитания необходимо предварительно внести решительные изменения в существующий строй, что возможно только путём революции. Вот почему Герцен стремился к воспитанию молодёжи революционной, воспитанию «воинов народа русского». И прежде всего он применял этот принцип к воспитанию собственного сына Александра. В письмах Герцена имеется множество ярких, часто глубоко волнующих свидетельств об этой стороне деятельности Герцена. Верной помощницей Герцена в этом деле была его жена. Вот что Наталия Александровна писала в одном из писем Грановскому: «Моя баррикада — это мой Саша. Может быть разобьют и её... но много будет спасённых за нею. Иногда мне виднеется тюрьма, цепи, гильотина вдали той дороги, по которой я его веду, но сердце у меня не болит, а ноги не дрожат, я держу его крепко за руку и внутренний голос непрерывно говорит во мне «Marchons! Marchons!» (Ветрицкий, Герцен, стр. 205).

Но и само воспитание, чтобы наилучшим образом достичь цели, должно быть решительным образом изменено. И Герцен указывает принципиальные основы этих изменений. Герцен был хорошо знаком с европейской передовой мыслью своего времени. Но как в вопросе о цели воспитания, так и в вопросе о средствах и методах педагогической работы он шёл своим оригинальным путём, бережно сохраняя лучшее из русских воспитательных традиций, используя то ценное, что находил в европейской педагогике, подвергая однако её глубокой критике, отмечая её слабые стороны.

Каким же ему представлялся путь воспитания свободной реальной личности? На этот вопрос Герцен дал прежде всего ответ своими замечательными рассуждениями о воспитании в романе «Кто виноват?» Этот роман — вызов со стороны зарождающейся в России революционно-демократической педагогической мысли современной западноевропейской педагогике, уходившей своими корнями в учение Руссо. Глубоко ошибочно мнение, что в Жозефе Герцен вывел идеальный тип воспитателя. Жозеф, при всех прекрасных качествах, какими наделил его автор, как воспитатель, в глазах Герцена является типом отрицательным. По сравнению с Жан-Жаком, воспитателем Эмиля, этой алгебраической суммой абстрактных добродетелей, Жозеф выступает живой конкретной личностью, бесконечно более симпатичной чем Жан-Жак. Но он принадлежит к числу благородных и нереальных натур, которые не умеют учиться у жизни и с юности до конца дней своих тянут одну ноту. Заслуживает большого внимания то место в романе, где речь идёт о подготовке Жозефа к воспитательной деятельности. «Он изучил всевозможные трактаты о воспитании и педагогии от «Эмиля» и Песталлоцци до Базедова и Николаи; одного он не вычитал в этих книгах, что важнейшее дело воспитания состоит в приспособлении молодого ума к окружающему, что воспитание должно быть климатологическое, что

для каждой эпохи, — так, как для каждой страны, ещё более для каждого сословия, а может быть и для каждой семьи, должно быть своё воспитание» (Соч., т. IV, стр. 270). Почему умный и образованный Жозеф не вычитал этого? Потому что негде было вычитать этих мыслей. Это те новые принципы, с какими Герцен выступал на педагогическом поприще. Когда говорят о Герцене, это место часто цитируют, не вдумываясь в глубокий смысл его и с улыбкой относясь к необычному термину «климатологическое», не задумываясь над тем, почему Герцен избрал его. Самым вульгарным упрощением является истолкование принципа климатологического воспитания, как простого приспособленчества к окружающей среде без стремления к её изменению. Герцен, ненавидевший окружавшую его крепостническую среду, Герцен-революционер стремился к воспитанию людей, способных создавать вокруг себя то, чего нет.

Герцен подчёркивал как одно из преимуществ русских, что самое образование у русских не имеет ничего общего с той средой, для которой человек назначен. «Образование у нас, — писал он, — отделяет молодого человека от безнравственной почвы, оно его гуманизирует и необходимо ставит его в оппозицию с официальной Россией» (Соч., т. VIII, стр. 48). Но именно для этого надо было «климатизироваться», по терминологии Герцена. Этим термином, употреблявшимся Герценом и в других случаях, он обозначил такое состояние личности, какое даёт человеку знание и понимание окружающей среды, делающие его способным с успехом бороться со средой во имя своего идеала. И в данном случае речь идёт именно о таком «климатизировании» с детства. Действительная личность, по понятию Герцена, не может развиваться без наблюдения и понимания окружающей жизни. И не случайно Герцен говорит только о приспособлении ума, а не вообще о приспособлении. Зрячий ум нужен негодующему сердцу как необходимое оружие для преодоления среды, а не для уподобления ей. Пошлая среда для такой личности нередко является стимулом успешного развития. Эту мысль не раз высказывал Герцен. Основная ошибка воспитателя Бельтова заключалась не только в том, что он отрывал ребёнка от живой действительности, но что в литературе о Герцене уже указывалось, а ещё больше в том, что сам воспитатель прививал своему воспитаннику мысли о жизни и людях прекрасные, но совершенно ложные, взятые не из жизни, а из книг. Вот почему и получилось, что «всё говоренное им было прекрасно, истинно, истинно направо и налево и совершенно ложно для него, Бельтова».

В критике системы Руссо Герцен на много превзошёл Гегеля, который также осуждал попытку «отвлечь человека от всеобщей жизни современности и воспитывать его в деревне». Но сама чисто идеалистическая, абстрактная критика Гегеля приводила его, в конце концов, к заключению, что «образование юношества должно проходить в одиночестве», в которое проникает «дыхание мира духов» (Гегель, Соч., т. VII, 1934, стр. 188).

Всё повествование о воспитании Бельтова и его дальнейшей судьбе мы с полным основанием можем рассматривать, как художественно-педагогический эксперимент, произведённый Герценом с целью проверки правильности воспитательной системы Руссо. Жозеф сделал из Бельтова «человека вообще, как Руссо из Эмиля», — говорит Герцен. Вот этого «человека вообще» Герцен поставил в конкретное положение русского помещика накануне падения крепостного права и, следуя художественной правде, проследил, каковы будут результаты. Результаты получились обратные тому, что пропагандировал Руссо. Возможно даже, что

сама постановка этого художественно-педагогического эксперимента подсказана Руссо. У Руссо есть чрезвычайно любопытное произведение, совершенно и незаслуженно забытое в русской педагогической литературе «Emile et Sophie ou Les Solitaires». Это — непосредственное продолжение «Эмиля». Возможно, что Герцен знал его в подлиннике или в русском переводе, хотя прямых указаний на это нет. Переведено на русский язык оно было в 1800 г. и появилось вместе с последней главой «Эмиля» под вычурным заголовком, подчёркивавшим не педагогическую, а романтическую сторону произведения («Эмилий и София или благовоспитанные любовники». С приобщением повести «Уединённые», служащей продолжением «Эмилия и Софии». Из сочинений Ж. Ж. Руссо. Перевод И. В.). Книга была издана в Петербуре Медицинской Коллегией.

Как в романе Герцена, так и в «Отшельниках» проверяется жизненным опытом ценность полученного молодым человеком воспитания. Герцен пришёл к отрицательным результатам, а Руссо — субъективно — к положительным, а объективно — к ещё более отрицательным, чем Герцен: стоически идущий по скорбному жизненному пути Эмиль, которым восхищается Руссо, является не чем иным, как живым трупом.

Принцип климатологического воспитания, основанного на жизненном опыте, влёт за собою дальнейшее требование — признание принципа народности в воспитании. Это было закономерное развитие материалистического мышления Герцена. Живая действительность облечена в национальные формы, и в них привольнее всего развивается личность. «Как только мы коснёмся вопросов жизненных, художественных, нравственных, где человек не только наблюдатель и следователь, а вместе с тем и участник, там мы находим физиологический предел, который очень трудно перейти с прежней кровью и прежним мозгом, не исключив из них следы колыбельных песен, родных полей и гор, обычаев и всего окружающего строя» («Былое и думы», т. II, стр. 222). Защищая принцип народности, Герцен тщательно отмежёвывался как от официальной крепостнической трактовки народности, так и от его славянофильского понимания. Для Герцена народность означала не только самобытные русские черты, но и оригинальное усвоение всего лучшего, что дала мировая культура. При этом интересно отметить, что Герцен всю жизнь отрицательно расценивал немецкое влияние на русскую культуру и воспитательное дело в России. В 40-х годах идею народности выдвинули Герцен, Белинский и другие передовые деятели, как идею передовую, утверждавшую, что русский народ чувствовал свою силу и ощущал необходимость смело идти своим самобытным путем. Это прогрессивное понимание народности не имело ничего общего ни с пониманием народности славянофилами, ни тем более с реакционной «народностью» николаевского правительства.

Интересно вспомнить, что в начале XIX столетия в Германии, пережившей глубокое национальное унижение в период наполеоновской войны, с лёгкой руки Фихте развернулась широкая пропаганда идей национального воспитания. Но там она сразу же приняла абстрактно-идеалистическое направление, получившее дальнейшее развитие у гегельянцев, и явилась лишь одним из ранних этапов развития немецкого национализма, приведшего в наши дни к таким чудовищным результатам.

Герцен сам, в духе дворянских традиций, получил домашнее воспитание. Своим детям, предмету постоянных его педагогических забот, он

дал также домашнее воспитание. Этим, вероятно, объясняется и то, что вопросы домашнего воспитания привлекали особо настойчиво его внимание. Семье как органу воспитания Герцен придавал исключительно большое значение. Он решительно осуждал план Фурье, предполагающий уничтожение семейного воспитания, заявляя, что Фурье не понимал ни женщин, ни любви. Он выступал страстным защитником права любящей (именно любящей) матери на воспитание своих детей. Любящую мать Герцен окружил сияющим ореолом, поднял её на недостижимую для мужчины высоту. Женщина равна мужчине, но она больше мать, чем мужчина отец, и величайшее дело начального воспитания — в её руках. Глубокая мысль Герцена в настоящее время в нашей стране нашла признание и реальное выражение в установлении почётного звания «матери-героини».

Но Герцен защищал не только право родителей на воспитание своих детей, а и право детей на родительскую, особенно материнскую, любовь и ласку, отсутствие чего всегда приносит глубокий ущерб развитию детей. Самая семья, говорил Герцен, начинается только с появления ребёнка. Тогда любовь из эгоизма двух делается не только эгоизмом трёх, но «самопожертвованием двух для третьего». В таком понимании семьи Герцен поднялся несравненно на более высокую ступень гуманности, чем Гегель, для которого ребёнок являлся лишь «предметностью» взаимной любви родителей. «Мать любит в ребёнке супруга, а последний — жену; оба имеют в нём свою любовь перед собою», — говорил Гегель (Гегель, Соч., т. VII, 1934, стр. 202).

Далеко позади Герцена в этом вопросе остался и Фейербах, который, как говорит Энгельс, «только и знает общение между двумя», который истину и совершенство видит «в единстве двух подобных по своей сущности существ» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. IV, стр. 595).

У Герцена мы находим немало интересных высказываний о том, какими качествами должен обладать воспитатель. К числу таких высказываний относится его мысль о педагогическом таланте: «Талант воспитания, талант терпеливой любви, полной преданности, преданности хронической, реже встречается, чем все другие. Его не может заменить ни одна страстная любовь матери, ни одна сильная доводами диалектика» («Былое и думы», т. II, стр. 19). Жозеф представлен Герценом как бесспорный педагогический талант. Этим лишь с большей силой подчёркивается негодность его системы.

Помимо этих и целого ряда других рассуждений об общих задачах и путях воспитания, мы находим у Герцена множество оригинальных мыслей, специально касающихся вопросов нравственного и умственного воспитания.

В вопросах нравственного воспитания Герцен так же ярко выступает как оригинальный мыслитель, как материалист, воинствующий атеист, демократ и революционер, хотя невладение историческим материализмом мешало ему решать последовательно материалистически поднятые вопросы. Он решительно выступал против морали, господствовавшей в современном ему обществе как в крепостнической России, так и в буржуазной Западной Европе. Особенно ненавистна была ему мораль, основывающаяся на религии. «Честный союз науки с религией невозможен, — писал он, — а союз есть, — отсюда и делай заключение о нравственности, которая основана на таком союзе» (Соч., т. XV, стр. 286). «Религиозный человек свечки грошовой даром богу не поставит, это ему всё векселя на будущую болезнь; на будущий урожай, наконец, на будущую

жизнь». (Соч., т. IX, стр. 511.) Религия, говорил он, главная узда для масс.

Основой нравственности для Герцена являлось сознание истины, голос совести. Этим самым нормы нравственного поведения лишаются абсолютной неизменности и подчиняются общему закону развития, а основу свою находят не в вере, а в знании. Вот почему Герцен считал необходимым для освобождения от традиционной морали развитие и укрепление мышления. В своей этике Герцен исходил из безусловного права личности на счастье, блаженство. Но это отнюдь не было провозглашением индивидуализма и свободы от всякой нравственности. Герцен заявлял, что для человека нет блаженства в безнравственности: «в нравственности и добродетели только и достигает он высшего блаженства». Нравственный подвиг и нравственное преступление в себе самих несут награду и наказание и не нуждаются во внешних наградах и наказаниях. Герцен решительно осуждал как безнравственную, морализирующую детскую литературу, в которой добродетель всегда вознаграждается, а порок наказывается. Конкретное содержание морали для Герцена заключалось в понятии «гуманизма». В понятие действительной личности он включал способность «раскрыть свою душу всему человеческому, страдать и наслаждаться страданиями и наслаждениями современности»). Высокая задача воспитания — «развить эгоистическое сердце во всех скорбящее». Гуманизм — во внимании, в деятельной любви к человеку. Герцен считал гуманизм важнейшей чертой русского характера, особенно ярко проявляющегося у простолюдинов. Его возмущала барская привычка отгораживать детей от слуг, дворовых, крестьян. Он называл это безнравственным. Это опять своеобразная форма проявления глубокого демократизма Герцена.

Для Герцена нравственное воспитание было воспитанием морально-политическим. Он требовал воспитания не просто гуманного человека, а человека-гражданина, политического борца, горячего патриота, не только любящего, но и страстно ненавидящего всё, что вредит предмету любви. Герцен считал, что гражданское воспитание детей вполне уже может начинаться с 12-летнего возраста. В этом отношении чрезвычайно большой интерес представляет его замечательное письмо к своему двенадцатилетнему сыну Саше по поводу процесса сына Виктора Гюго.

Одним из прекраснейших средств воспитания гражданских добродетелей в раннем возрасте Герцен считал историю и зодчество древних Греции и Рима, называя их «эстетической школой нравственности». Эстетическому моменту в воспитании нравственности Герцен придавал большое значение.

Необходимейшим элементом морального воспитания Герцен считал дружбу. Мы знаем, что его дружба с Огарёвым представляет классический пример величия и красоты человеческой дружбы, с которым может соперничать только дружба Чернышевского и Добролюбова, Маркса и Энгельса. И нигде в мировой педагогической литературе мы не найдём равного примера проникновенности и глубины мысли о значении дружбы для развития ребёнка.

Касаясь вопроса о средствах и методах нравственного воспитания, Герцен прежде всего требовал безусловного уважения к личности ребёнка. Наиболее могучим средством воздействия он считал пример: личный пример воспитателя, примеры нравственного, прекрасного в современной жизни, в истории, в литературе. Защитник свободы личности, Герцен в воспитании никогда не был во власти пресловутой теории «свободного воспитания», а подчёркивал необходимость твёрдого авторитета

воспитателя, дисциплины, приучающей к упорному труду, формирующей сильную волю. Но он решительно протестовал против телесных наказаний детей: они растлевают и наказуемого и наказывающего, отнимая у одного чувство человеческого достоинства, а у другого чувство человеческого сожаления.

Могучим и совершенно необходимым средством морального развития личности Герцен считал книгу, которую называл «духовным завещанием одного поколения другому». Особенно он подчёркивал необходимость читать и перечитывать «вечные книги» — произведения гениев всех времён и народов.

Как материалист подходил Герцен к вопросам образования. Исходя из положения, что чувственные ощущения служат началом познания, он указывал на большое значение опыта в приобретении знаний. Но, говоря о значении опыта, он всегда подчёркивал невозможность ограничиваться только опытом и необходимость умозрения. Эмпиризм и теория должны идти рука об руку. Необходимо основательное изучение теории. Отсюда — требование систематического изучения ценных книг. У Герцена взгляды на пути и средства научного образования диаметрально противоположны взгляду Руссо, недооценивавшего теоретическое образование, постоянно предостерегавшего от увлечения чтением, которое, по его мнению, создаёт только заносчивых невежд.

Защищая единство эмпирии и теории, Герцен подчёркивал неразрывность синтеза и анализа в познании истины. «Ни синтез, ни анализ не могут довести до истины, ибо они суть две части, два момента одного только познания», — писал в 1832 г. Герцен, двадцатилетний юноша. Этот факт приобретает особое значение, если мы вспомним, что Энгельс считал необходимым доказывать эту истину полвека спустя в статьях, писанных в 70—80-х годах и вошедших в «Диалектику природы».

Чрезвычайно большое значение не только для научного исследования, но и для школьного преподавания имеет утверждение Герцена о единстве «методы и содержания». Он указал на то, что метода в науке не есть дело личного вкуса или каких-либо внешних удобств, а является неотъемлемой частью самого развития содержания, «эмбриология истины» (Соч., т. IV, стр. 6). Это положение является теоретической основой развития всех частных методик преподавания.

Мы уже видели, как беспощадно обличал Герцен отрыв науки от жизни, от общественной практики, народных нужд, как бичевал «буддизм», цеховщину, кабинетную замкнутость учёных. Понятно, что требование жизненности науки переносилось Герценом и на обучение. Основной недостаток образования Бельтова был именно в оторванности от жизни.

Из этого требования связи науки с жизнью у Герцена вытекало другое, чрезвычайно важное для образования требование: овладение наукой должно состоять не только в усвоении известной суммы знаний и метода, но наука должна быть «пережита» изучающим её, должна сделаться органической частью его сознания. Движение по пути истины неизбежно связано с пересмотром привычных и часто дорогих, но ложных понятий. В этом отношении наука требует жертвы от человека, ищущего истины. Подлинно научное образование поэтому не совместимо с диллетантизмом. «Диллетанты — это люди предисловия, заглавного листа, люди, ходящие вокруг горшка в то время, как другие едят» (Соч., т. III, стр. 195). Это — «праздношатающиеся в сенях храма науки» (стр. 167). Пропаганда этой идеи среди поколения, представители которого в молодости «учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь», имела исключительно важное практическое значение.

Не меньший вред подлинному образованию наносит другая крайность — одностороннее углубление в специальность, цеховая учёность. Герцен резко различал образованность и учёность, заявляя, что далеко не всякий учёный является образованным человеком. Цеховые учёные меньше всего понимают великое значение науки. Образованный человек не считает ничего человеческого чуждым себе; учёному, наоборот, чуждо всё, кроме избранного им предмета. И в своей специальной области они, обычно, ограничены. Только истинно-учёные выходят из цеха в человечество. Поэтому Герцен решительно требовал, чтобы специальному образованию предшествовало основательное общее образование. Это был протест не только против узкого «практицизма» русских школ времён Николая I, но и против недостатков общего образования в западноевропейских школах.

Как мы уже видели, для Герцена умственное образование было основой нравственного развития личности. Поэтому вопрос мировоззрения в его рассуждениях об образовании занимает очень видное место. Путём образования он стремился прежде всего к выработке материалистического мировоззрения. В этом отношении исключительный педагогический интерес представляют его статьи «Опыт бесед с молодыми людьми» и «Разговор с детьми». То обстоятельство, что обе эти статьи — беседы, обращённые к русским детям и молодёжи, были напечатаны в политическом органе — в «Полярной звезде», — свидетельствует о том, какое большое значение Герцен придавал подобной педагогической работе. Она в его глазах имела значение политической борьбы. Герцен и в этом случае делом подтверждал свой тезис, что наука может и должна быть ареной борьбы. Эти статьи и в наши дни могут служить великолепным примером того, как надо вести естественно-научную пропаганду среди детей, молодёжи, в массах. Прежде всего мировоззренческими соображениями объясняется и пропаганда Герценом первенства естественно-научного образования. Эта мысль блестяще развита им в знаменитых «Письмах об изучении природы». Неоднократно возвращался он к ней и в других случаях. «Никакая отрасль знаний, — писал он, — не приучает так ума к твёрдому, 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 и потом уже раскрыть для него, окрепнувшего и вооружённого, мир человеческий, мир истории, из которого двери отворяются прямо в действительность, в собственное участие в современных вопросах» («Письма»).

Насколько благороднее и глубже это обоснование естественно-научного образования по сравнению с меркантильным обоснованием, исходившим из интересов капиталистов, какое давал ему крупнейший английский педагог XIX в. Спенсер.

Необходимейшими частями общего образования, помимо естествознания, Герцен считал математику, новые иностранные языки, философию, историю, художественную литературу, включая и античную.

Идеал свободной личности приводил Герцена в области вопросов учебной работы к принципу свободы и самостоятельности в образовательной работе.

Герцену принадлежит честь первого в России решительного и блестяще обоснованного выступления в защиту общего женского образования, одинакового по своему содержанию с мужским, но с учётом женственной природы девочек. Традиционное воспитание, видевшее в девоч-

ках только будущих невест, вызывало глубокое возмущение Герцена. Несомненное преимущество в отношении гуманности постановки женского воспитания в России в XIX столетии по сравнению с постановкой его за границей, бесспорно многим обязано Герцену.

С масштабом своего понимания образования Герцен подходил к оценке образовательной практики не только в России, но и в Западной Европе, и приходил к выводу, что в Европе вид образования получило самое грубое невежество, за которое нельзя не краснеть.

У Герцена имеется не мало интереснейших замечаний, касающихся самой методики обучения. Отмечу лишь одну важную мысль, какую настойчиво проводил Герцен. Он утверждал, что всякая наука, освобождённая от «ежёвой шкуры школьного изложения», проста и удобопонятна для ребёнка. И надо стремиться к самому простому преподаванию. Что же делает науку трудной? Во-первых, ложные понятия, прививаемые детям с младенческих лет. Во-вторых, неумение самих учителей подходить к науке просто. Они обычно подходят замысловато, так как сами страдают формализмом, принимают названия за определения. Чтобы понимать науку, надо иметь «живую душу». В-третьих, обучение сильно затрудняет отсутствие должной системы. В-четвёртых, каждая наука имеет свою азбуку, систему условных знаков и понятий, которые должны быть усвоены иногда механическим усилием памяти, прежде чем двигаться вперёд, на что часто не обращают внимания. Безусловная ясность понимания материала учителем — необходимейшее условие простоты и ясности изложения.

Tout ce que l'on conçoit bien, s'annonce clairement, et les mots, pour le dire, arrivent aisément — любимые Герценом слова Буало.

Достаточно этого беглого очерка основных педагогических идей Герцена, чтобы убедиться, что в лице Герцена мы имеем крупнейшего самобытного и оригинального педагога-мыслителя, которым Россия по праву должна гордиться. В корне ошибочно широко распространённое и ничем не обоснованное мнение, что в своих педагогических взглядах Герцен более всего следовал Руссо и Оуэну. Наоборот, трудно указать хоть одну какую-либо мысль, какую бы Герцен бесспорно заимствовал у них. Если, например, и Руссо, и Оуэн, и Герцен говорили об уважении к личности ребёнка, то ведь это абсолютно не является доказательством зависимости Герцена от Руссо или Оуэна. Таким методом можно доказать и зависимость любого современного химика от любого иностранного химика, выступившего десятилетием раньше. Развитие каждой науки неизбежно ведёт к тому, что прогрессивные идеи становятся общим достоянием всё большего круга людей, а роль персональных влияний теряет своё исключительное значение. Стремление в области педагогики всякое сходство идей объяснить личным влиянием говорит о неуважении к педагогике как науке.

Принято приписывать Герцену согласие с оуэновским тезисом «Главный путь водворения нового порядка — воспитание». Мы уже видели, что у Герцена был свой путь — путь революционный. Герцен в «Былом и думах» лишь приводит тезис Оуэна, но отнюдь с ним не солидаризируется. Герцен сравнивает «хирургический» метод Бабёфа, стремившегося путём заговорщического переворота навязать обществу новый строй и новую систему воспитания, с «акушерским» методом Оуэна, стремившегося лишь облегчить неизбежный переход общества от одной формы существования к другой. И Герцен утверждал, что Оуэн логически был прав. В этом он видел и ценность нью-ленаркского опыта. Но ведь в том и заключалась сила великих социалистов-утопистов, что

они предвидели необходимость перехода к новой более высокой форме существования общества, а не тянули назад. И разве Маркс так высоко оценил педагогический опыт Оуэна не потому, что в нём он увидел «зародыш воспитания будущего». Но вместе с этим Герцен понимал несостоятельность пути как Бабёфа, так и Оуэна. Причину неудачи того и другого Герцен видел в том, что оба они «страшно далеки от народа».

Что касается заимствований у Руссо, то фантастичнее этого предположения трудно что-либо придумать. При всей дани уважения, в особенности в свои ранние годы, к этому блестящему представителю французской педагогики, Герцен во всех важнейших вопросах воспитания решительно расходится с Руссо. Его возражение против стремления Руссо воспитывать детей в отрыве от общества общеизвестно. Но это лишь одно из множества принципиальных расхождений Герцена с Руссо. Вся система воспитания Руссо,—это воспитание человека вообще. Герцен требует воспитания для конкретных условий. Эмиль «не брал на себя печальной обязанности говорить истину людям», он воспитывался для мирной патриархальной деревенской жизни. Герцен хотел воспитывать пламенных патриотов, революционеров, какие не могли бы молчать перед неправдой и насилием. Руссо идеал личности человеческой видел в прошлом, Герцен смотрел вперёд. На рассуждение Руссо о правах личности Герцен заявлял, что «личности мало прав, ей необходимо обеспечение и воспитание». У Руссо—«верующее неверие», по выражению Герцена, и нравственность «евангелиста Матвея»; сам Герцен—воинствующий безбожник. У Руссо явная недооценка значения теории в образовании, а в связи с этим и роли книг. О точке зрения Герцена на этот вопрос мы уже говорили. В вопросе женского воспитания мысли Герцена, как небо от земли, далеки от проповеди Руссо и т. д.

Герцен с полным правом должен занять место в ряду крупнейших мировых педагогических имён. Его педагогические идеи не могли пользоваться даже простой известностью в Западной Европе в силу крайне ничтожной распространённости в XIX в. знания русского языка за границей. В России распространению педагогических идей Герцена в высокой степени препятствовало его эмигрантское положение. Л. Н. Толстой в 1888 г. писал художнику Ге о Герцене: «Наша жизнь русская за последние двадцать лет была бы не та, если б этот писатель не был скрыт от молодого поколения. Из организма русского общества вынут насильственно очень важный орган».

Но Герцена совершенно скрыть было невозможно, и он жил в целом ряде поколений русской молодёжи до самой революции. При жизни Герцена многие его педагогические идеи нашли дальнейшее развитие у Белинского, Чернышевского, Добролюбова и Писарева. Они непосредственно проникали в общество, в среду учащейся молодёжи через его художественные произведения, статьи, через «Полярную звезду» и «Колокол». Особенно широко произведения Герцена распространялись среди студенчества и даже среди семинаристов. Последнее обстоятельство в 40-х годах сильно беспокоило московского митрополита Филарета. По свидетельству Ашенбреннера, революционера 70-х годов, влияние Герцена проникло и в кадетские корпуса, а по воспоминанию Кропоткина— даже в пажеский корпус (Ветринский, стр. 316).

Герцен, одновременно с Белинским, в 40-х годах оказывал большое влияние и на учительство, кадры которого пополнялись из университетов и духовных семинарий.

Герцен говорил: «Всеми фибрами сердца я принадлежу к русскому народу; я работаю для него, он работает во мне, это не есть историче-

ское воспоминание, слепой инстинкт, связь крови, но следствие того, что я вижу в русском народе сквозь кору и туман, сквозь кровь и зарева пожаров, сквозь народное невежество и царскую цивилизацию, я вижу великую силу, великий элемент, который входит в историю прямо с социальной революцией, к которой старый мир подойдёт *volens- nolens*, если не хочет погибнуть или окостенеть».

Первая часть этих вещей слов сбылась, хотя и совершенно не в той форме, в какой грезилась Герцену. Вторая неизбежно сбудется. В исторической подготовке первой части Герцен сыграл свою видную роль. Но он не сошёл с исторической сцены. Герцен, страстно заявлявший: «В борьбе с властью «князя тьмы» я могу быть побеждён, но не покорюсь», — и сейчас является нашим прекрасным союзником в борьбе против самой страшной чумы человечества, против фашизма, этого современного «князя тьмы». Товарищ Сталин говорит, что «в советском патриотизме гармонически сочетаются национальные традиции народов и общие жизненные интересы всех трудящихся Советского Союза». Герцену принадлежит великая заслуга воспитания в целом ряде поколений русских людей тех благородных гуманнейших традиций, которые, достигнув пышного расцвета после Великой Октябрьской социалистической революции, сейчас помогают советским людям так победоносно, наряду с военным разгромом фашизма, нанести ему и полное морально-политическое поражение.



**В. Ф. ОДОЕВСКИЙ, ВЫДАЮЩИЙСЯ РУССКИЙ ПЕДАГОГ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

Член-корреспондент АПН РСФСР В. Я. СТРУМИНСКИЙ

В истории формирования самобытной и оригинальной русской педагогики нельзя пройти мимо замечательного педагога первой половины XIX в., В. Ф. Одоевского. Один из самых культурных и многосторонних по своему образованию людей второй четверти XIX в., он был в то же время типичнейшим представителем русской культуры, русского самобытного развития во всех областях жизни.

В совершенстве владевший основными европейскими языками, непосредственно знакомый с европейской культурой и её деятелями, Одоевский и в области педагогики стоял на высоте общеевропейских достижений, считая, что вне общечеловеческой культуры не может быть и речи о сколько-нибудь значительном национальном движении. Имена передовых европейских педагогов (Песталоцци, Жирара, Ланкастера, Жакото, Нимейера, Ламбрускини, Лакруа и др.) то и дело мелькают на страницах его педагогических работ. Можно с первого взгляда подумать, что это типичный западник, мечтающий только о перенесении в Россию готовых результатов европейской педагогики. На самом деле это убеждённый сторонник оригинальной и самобытной русской культуры, требующий однако же, чтобы эта культура развивалась на уровне культуры европейской.

Знакомя своих современников с лучшими педагогическими достижениями Запада, Одоевский не упускал случая пояснить при этом, что «педагогика, как медицина, одна и та же в своих высших основаниях, на практике должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна педагогическая метода не может быть переведена или целиком перенесена из одной страны в другую: всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли» («О печатных листах Жирара». Рукописи Одоевского, пер. 104, л. 290). Эти мысли, высказанные Одоевским в одной из его служебных записок и оставшиеся в рукописи, были впоследствии почти в тех же словах формулированы и Ушинским. Как и Ушинский, Одоевский был убеждённым сторонником развития народной русской педагогики, в тесной связи с общечеловеческими достижениями в области воспитания и на высоте европейской педагогической науки. С в о ё слово русская педагогика может сказать, только поднимаясь на тот уровень, которого уже достигла европейская педагогическая практика и наука. Русская педагогическая практика и наука 40-х годов XIX в. сказала это своё слово в лице Одоевского.

К сожалению, история педагогики ещё не исследовала более или менее полно того, что сделано Одоевским в русской педагогике 40-х годов¹. Предлагаемый очерк, восполняя этот пробел, ставит своей целью положить начало изучению богатого теоретического наследства В. Ф. Одоевского в области педагогики и его разносторонней педагогической деятельности.

I. Краткий обзор деятельности В. Ф. Одоевского (1804—1869) и характеристика его личности

«Я родился, — рассказывает в своей автобиографии Владимир Фёдорович Одоевский, — в 1804 г. с 31 июля на 1-е августа. Отец мой, директор Московского ассигнационного банка, умер, когда мне не было 5 лет» («Мои записки». Архив Одоевского, пер. 101, л. 2). В «Родословной князей Одоевских» (там же) В. Ф. Одоевский показан как последний представитель одной из древнейших ветвей дерева Рюриковичей, ведшей своё происхождение по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича, замученного Батыем 20/IX 1246 г.

Своё воспитание В. Ф. Одоевский получил в дворянском благородном пансионе при Московском университете и по окончании его в 1822 г. поступил на службу в архив Министерства юстиции. В 1826 г. Одоевский переселяется в Петербург и устраивается на службу в Министерстве внутренних дел, последовательно исполняя различные обязанности — секретаря общего собрания цензурного комитета, столоначальника департамента духовных дел инославных исповеданий, библиотекаря комитета иностранной цензуры, члена общего собрания хозяйственного департамента и т. п. С 1846 по 1861 гг. Одоевский состоит помощником директора Публичной библиотеки и заведующим Румянцевским музеем. В 1862 г., в связи с назначением его на должность сенатора по Министерству юстиции, Одоевский возвращается в Москву.

Деятельность Одоевского не исчерпывалась одной только официальной службой. Он вёл большую и всестороннюю внеслужебную работу:

¹ В. Ф. Одоевским оставлено большое педагогическое наследство, до сих пор не опубликованное и в значительной степени растерянное. Только немногие педагогические труды В. Ф. Одоевского печатались, — значительная часть их распространялась в литографированном виде по детским приютам и школам; известная же часть мыслей и указаний Одоевского, не будучи записана, осуществлялась в практике приютов и школ под его непосредственным руководством. Всё это предстоит ещё собрать. Наиболее крупным хранилищем литературно-педагогического наследства Одоевского является в настоящее время рукописный отдел библиотеки имени Салтыкова-Щедрина, где собраны оставшиеся после смерти Одоевского рукописи в количестве 112 переплётов. (Описание содержимого этих переплётов дано в „Отчёте импер. публичной библиотеки за 1884 г.“, СПб, 1887, в работе И. Бычкова „Бумаги князя В. Ф. Одоевского“, стр. 1—65). Переплёты эти используются весьма широко всеми, кто интересуется личностью Одоевского как мыслителя, философа, литератора, музыканта, государственного деятеля и пр. Но нельзя сказать, чтобы ими заинтересовались педагоги: они почти не заглядывают в них. Много сведений о деятельности Одоевского можно почерпнуть в архиве Министерства государственных имуществ.

Одоевскому и его личности посвящено большое количество работ, но педагогические взгляды его освещаются только немногими.

Наиболее крупными работами об Одоевском за последнее время нужно признать следующие:

Замотин И. М., Романтизм 20-х годов 19-го столетия в русской литературе. М. — СПб, 1913.

он состоял членом Учёного комитета Министерства государственных имуществ (с 11/II 1838 г.), правителем дел Комитета Главного попечительства детских приютов (с 17/XI 1838 г.), старшим чиновником Собственной его величества канцелярии (с 3/V 1840 г.), постоянным председателем Общества посещения бедных (с 1846 по 1855 г.), был председателем Комитета правления Крестовоздвиженской общины сестёр милосердия, учреждённой в период севастопольской обороны, заведующим Максимилиановской лечебницей для приходящих, членом петербургской городской думы и вообще выполнял огромное количество поручений, которые щедро давались ему различными лицами и учреждениями. Между прочим с 1844 г. он состоял членом-учредителем Елизаветинской клинической больницы для малолетних детей; с 1845 г. входил в Комитет для обозрения дел Мариинского и Павловского институтов, в 1846 г. проверял устройство учебных дел Мариинского института и представил новый проект устройства учебной части института с разделением её на два отделения — общее и специальное, проект, который затем успешно был проведён в жизнь, а в 1860 г. провёл новую реформу института, аналогичную реформе, одновременно проведённой К. Д. Ушинским в Смольном институте; с 1865 г. Одоевский состоял членом Комиссии по введению в народные училища обучения церковному пению.

Если к этому краткому перечню присоединить никогда не прекращавшуюся литературную работу Одоевского, а также его теоретическую и практическую деятельность в области воспитания, — деятельность, которая будет освещена дальше, — если принять во внимание, что в каждой выполняемой им работе Одоевский проявлял свою оригинальную личность и вкладывал в неё массу творчества и добросовестности, то уже из одного этого внешнего перечня создаётся впечатление чрезвычайно широкой и разнообразной деятельности. Умер В. Ф. Одоевский 27/II 1869 г.

Во всей этой многообразной полезной деятельности В. Ф. Одоевский проявил себя энергичным высококультурным, широко образованным человеком, сформировавшимся под влиянием, с одной стороны, воспитания, полученного Одоевским в дворянском благородном пансионе при Московском университете, а с другой стороны, политических и культур-

Сакулин П. Н., Из истории русского идеализма. В. Ф. Одоевский, т. I, ч. 1 и 2, М., 1913.

В этих же работах даны ссылки на весьма многочисленные предшествующие труды об Одоевском.

Из публикаций неизданных работ Одоевского за последнее время весьма интересным является опубликование дневника Одоевского за 1859—1869 гг., под заглавием „Текущая хроника и особые происшествия“, с вступительной статьёй Б. Козмина, предисловием М. Брикмана и комментариями М. Брикмана и М. Аронсона („Литературное наследство“, № 22—24, 1935, стр. 79—308.)

Что касается работ о собственно педагогической деятельности и педагогических идеях Одоевского то наиболее значительными и пожалуй, единственными нужно признать работы Б. А. Лезина „Очерк жизни и деятельности Одоевского“ („Записки Харьковского университета“, № 3—4, 1905); „Краткий обзор просветительной деятельности Одоевского“ (там же, № 1, 1906); „Краткий обзор просветительной деятельности кн. В. Ф. Одоевского и его педагогических принципов“ („Русская школа“, № 12, 1904). Очерки Лезина основаны на непосредственном знакомстве с архивом Одоевского. Интересна статья Е. Н. Красовой „Писатели для народа из интеллигенции“ („Северный вестник“, № 2, 1892), освещающая популярно-просветительную деятельность Одоевского в его произведениях для народа. Довольно обстоятельный, но в значительной степени компилятивный очерк об Одоевском дан в „Истории русской педагогики“ М. И. Демкова, ч. 3, М., 1909. В советской педагогике очерк об Одоевском дан в „Истории педагогики“ проф. Е. Н. Медынского, т. III, М., 1929.

Институт теории и истории педагогики предполагает в ближайшее время опубликовать избранные педагогические произведения В. Ф. Одоевского.

ных движений в русском обществе начала XIX в.

Постановкой воспитания в университетском пансионе ведал известный педагог конца XVIII и начала XIX в., А. А. Прокопович-Антонский, стоявший во главе пансиона с 1791 по 1824 гг. Он был образованным педагогом и видным писателем. В своей «Речи о воспитании» он указывал на необходимость изучения логики, истории, наук физических и математических, причём «история натуры» должна быть изучаема «по методу новейших натуралистов»; что касается математических наук, то они ценятся автором потому, что «открывают верный и надежный путь к опытной физике; они руководствуют безопасно в лабиринте умозрительной философии, они поддерживают полёт наш к величественным областям Урании. Этот дух научного исследования природы Антонский пропагандировал в специальном журнале, издававшемся им в течение ряда лет (с 1788 по 1792 гг.) под заглавием «Магазин натуральной физики и химии». Он требовал развития и совершенствования высших психических функций в человеке — его разума, его нравственных и общественных чувств, которые должны найти себе реализацию в общественной жизни.

Большое влияние на Одоевского оказал также читавший в пансионе курс философии проф. И. И. Давыдов, убежденный сторонник философских систем английского и французского эмпиризма. В. Ф. Одоевский ознакомился также с философской системой Шеллинга.

Оригинальность и самобытность В. Ф. Одоевского, как мыслителя, общественного деятеля и педагога проявились, в том, что он не попал однако в плен ни одностороннему эмпиризму, ни немецкой идеалистической философии начала XIX века. Он сумел подняться значительно выше над философской системой Шеллинга, которая в первое время знакомства его с нею произвела на него большое впечатление. Одоевский скоро осознал мистику, реакционность и односторонность натурфилософии Шеллинга. О ходе своего умственного развития сам В. Ф. Одоевский говорит следующим образом:

«Моя юность протекала в ту эпоху, когда метафизика была такой же общей атмосферой, как ныне политические науки. Мы верили в возможность такой абсолютной теории посредством которой возможно было бы построить (мы говорим — **конструировать**) все явления природы точно так, как теперь верят в возможность такой социальной жизни, которая бы вполне удовлетворяла всем потребностям человека... Вся природа, вся жизнь человека казалась нам тогда довольно ясной, и мы немножко свысока посматривали на физиков и химиков, на утилитаристов, которые рылись в грубой материи. Из естественных наук лишь одна нам казалась достойной внимания любомудра — анатомия, как наука о человеке и в особенности анатомия мозга. Мы принялись за анатомию практически, под руководством знаменитого Лодера, у которого многие из нас были любимыми учениками. Не один кадавер (труп. — В. С.) мы искрешили; но анатомия естественно натолкнула нас на физиологию, науку, тогда только начинавшуюся и которой первый плодовитый зародыш появился, должно признаться, у Шеллинга, впоследствии Окена и Каруса. Но в физиологии естественно встретились нам на каждом шагу вопросы, необъяснимые без физики и химии. Да и многие места в Шеллинге (особенно в его «Вельтзееле») были темны без естественных знаний. Вот таким образом гордые метафизики даже для того, чтобы остаться верными своему знанию, были приведены к необходимости завестись колбами, рецепиантами и т. п. снадобьями, нужными для грубой материи» («Русский Архив», 1874, № 2, стр. 316—318).

Не удовлетворяясь ни эмпирическим знанием, ни мистикой и метафизикой философской системы Шеллинга, Одоевский страстно искал син-

теза положительных знаний о природе и обществе в единой философской системе.

Многосторонняя эрудиция Одоевского, изучившего естественно-научные дисциплины, философию, общественно-исторические науки и прикладные знания, изумляла его современников. «Ни одна отрасль человеческой деятельности не была ему чужда», — писал Кошелев. «Трудно решить, на каком поприще он с особенной любовью подвизался, — музыка, наука, философия, химия, физика, естественные науки, математика, филантропия, техника, педагогика и т. д.» (В память о В. Ф. Одоевском. М., 1869, стр. 4—5). Различные учреждения привлекали Одоевского в качестве консультанта по всевозможным практическим вопросам.

Широта научных знаний Одоевского совмещалась в нём с одновременным стремлением к синтезу этих знаний, к установлению между ними определённых связей и отношений. «Кто изучал одну науку, тот её не знает», — писал Одоевский и саркастически нападал на людей, замыкавшихся в узком кругу своей специальности. Постоянное стремление к интегрированию духа — вот что должен поставить своей целью человек в своём познании. Эмпирические науки накопили массу фактического материала, но этот материал, не будучи систематизирован с точки зрения своей внутренней связи, теряет значительную часть своей научной ценности. «Науки, вместо того, чтобы стремиться к тому единству, которое одно может возратить им их мощную силу, раздробились в прах летучий, общая связь их потерялась, нет в них органической жизни; старый Запад как младенец видит одни части, одни призраки, — общее для него непостижимо и невозможно; частые факты, наблюдения, второстепенные причины скопляются в безмерном количестве; для чего, с какой целью? ... Учёные отказались от всеобъединяющей силы ума человеческого» (Одоевский, Соч., 1844, ч. I, стр. 308—309). Одоевский полагал, что необходимо организованно бороться с такой распылённостью человеческих знаний. Рисуя в одном из своих рассказов утопическую картину состояния России в 44 веке, Одоевский предполагал возможность такой организации научной работы, при которой будет избегнуто раздробление наук, препятствующее их органическому синтезу: специалисты, представители дифференцированных знаний (историки, физики, лингвисты, математики и пр.) объединятся около учёных, способных к синтезу, причём должны будут действовать каждый по плану и указаниям своего центрального руководителя. Мечтая об этом далёком будущем, Одоевский сам при своей универсальной образованности нередко приходил к идеям и выводам, которые вызывали только недоумение его современников. В настоящее время в сочинениях, письмах и заметках Одоевского указывают целый ряд мыслей, которыми он положительно опережал свой век. Так уже в начале 40-х годов он высказал идеи, близкие к теории Дарвина. Одоевскому неоднократно приходилось оправдываться в таком направлении своего мышления. «На меня, — писал он, — нападают за мой энциклопедизм. Смеются даже над ним. Но не приходилось ещё ни разу сожалеть о каком-либо приобретённом познании. Мне советуют удариться в какую-либо специальность. Но это противно моей природе. Каждый раз, когда я принимаюсь за какую-нибудь специальность, прямо передо мною вставали горы разных вопросов, которым ответ я мог найти лишь в другой специальности. Мне весело, что я могу говорить с химиком, физиком, музыкантом, даже немножко с математиком, с юристом, с врачом на их языках. Мне так же весело говорить на этих языках, как человеку, знающему иностранные языки, путешествовать».

Только что охарактеризованные черты личности и мировоззрения Одоевского составили предпосылку его педагогической деятельности.

Широта знаний и вера в науку и её спасительное, всеисцеляющее действие в общественной жизни толкали Одоевского прежде всего на популяризаторскую работу в среде народных масс. Ему казалось, что распространение науки в массах безболезненно разрешит все социальные проблемы современности. «В России,— писал Одоевский,— всё есть, а нужны только три вещи — наука, наука и наука; во всех концах нашей великой земли раздадутся всенародно и общедоступно умные речи учёных людей и русских и иностранных; учредятся библиотеки, физические кабинеты, химические лаборатории, для всех открытые, и в уровень науки в русском ухе отзовётся не кимвал бряцающий, а могучее слово науки. Тогда проявятся в нас и второстепенные деятели, столь необходимые первостепенным; тогда машинистами на фабриках, на железных дорогах, на пароходах будут преимущественно русские люди; русский работник с проясневшей головой придумает многое вроде, например, автоматического движения золотников, столь важного при паровиках, изобретённого, как известно, простым рабочим. Тогда научившийся мужичок будет заправлять деревенскими локомотивами, да сам ещё приспособит их к местному делу» («Записки Харьковского университета», кн. 3—4, 1906, стр. 56). Чтобы приблизить это время, Одоевский потратил много усилий на распространение в крестьянской массе научных и технических знаний. В тяжёлых условиях николаевского режима Одоевский явился издателем единственного в то время непериодического журнала для крестьян «Сельское чтение», пользовавшегося большой известностью и неоднократно переиздававшегося¹.

Серьёзность подхода Одоевского к простому народу, широкая популяризация основ науки и техники, стремление к пробуждению самостоятельного мышления в массах, вера в их творческие способности — заставляют видеть в Одоевском выдающегося просветителя-демократа 40—60-х годов XIX в. Выход в свет книг «Сельского чтения» был встречен в реакционных кругах с недоумением, как странная причуда аристократа, вздумавшего чему-то учить крепостных крестьян. Только Белинский заявил при появлении в свет первой книжки «Сельского чтения», что она «весом своей внутренней ценности перетянет многие туды романов, повестей, драм — даже «патриотических». Одоевский, как это отметил Белинский, понял, что в книгах для народа не место подделкам под народность, шуткам и прибауткам и что «простота языка должна быть только выражением простоты и ясности в мыслях».

Замечательные качества статей Одоевского для простого народа вытекали из его высокого мнения о русском народе и его способностях. «Чудная понятливость русского народа, возбуждённая умозрительными науками, могла бы произвести чудеса,— писал Одоевский в своих заметках.— Если другие народы превосходят наш народ своими знаниями, то это временное явление. Немец учёным берёт, а у русских учёных нехватает, за то нет способнее русского человека во всей Европе» («Русский Архив», № 2, 1874, стр. 285—286).

Наши неудачи просто результат нашего незнания. Отличаясь энциклопедичностью знаний, Одоевский больше и лучше, чем кто-либо, мог справиться с популярной разработкой самых разнообразных вопросов. Его

¹ 1-я книжка «Сельского чтения» вышла в 1843 г. и в 1858 г. имела уже 8-е издание; 2-я книжка — в 1844 г. и в 1855 г. имела 5-е издание; 3-я книжка — в 1846 г. и в 1852 г. имела 3-е издание; 4-я книжка — в 1848 г. и в 1852 г. имела 2-е издание. После 1848 г. новые книжки «Сельского чтения» не выходили, возможно, в силу общих политических затруднений, наступивших в связи с этим годом в России. Но самый факт повторения изданий является исключительным примером и говорит о большом спросе на книги этого рода даже в России николаевского времени.

статьи для народа по своей удобопонятности и вместе с тем научности изложения могут и должны быть признаны образцовыми.

Уже в первой своей статье для народа, написанной в 1833 г. под заглавием «Краткое понятие о химии для свечных мастеров» («Журнал общепользных сведений», 1833 г.), Одоевский дал замечательный образец этого совмещения научности и популярности изложения. Понятие о сложности тел Одоевский разъясняет так: «Тот был смыслённый человек, который задумал разделить дерево на дёготь и на уголь; деревом колёс не намажешь и в кузнице такого жара деревом как угольями, не сделаешь. Но ведь не одно дерево на свете и не одно дело у человека, чтобы колёса мазать... Для сего-то бог и окружил человека разными веществами, в которых, кто умеет их разлагать, найдёт тысячу новых веществ, из коих каждое идёт в своё дело; так бывает и с салом: кажется, на вид одно вещество, но смыслённые люди его разделили и нашли в нём два вещества: стеарин и олеин и из стеарина делают свечи, которые не хуже восковых».

Характеризуя популяризаторскую деятельность Одоевского, Е. Некрасова правильно её оценивает, говоря: «Он первый показал, о чём прежде всего и настоятельнее всего надобно говорить с народом и как надо говорить («Северный вестник», 1892 г., № 2).

Просветительная деятельность Одоевского не ограничилась работой со взрослыми, но распространилась в равной мере и на детей. Сближение с детьми и работа с ними подтвердили Одоевскому всю важность его широких и разносторонних знаний и необходимость их синтеза. «Я оценил вполне важность моей разносторонности знаний, когда по обстоятельствам жизни мне пришлось заниматься детьми. Дети были лучшими моими учителями и за то до сих пор сохранил я к ним глубокую привязанность и благодарность. Дети показали мне всю скудность моей науки. Стоило поговорить с ними несколько дней сряду, вызвать их вопросы, чтобы убедиться, как часто мы вовсе не знаем того, чему, как нам кажется, мы выучились превосходно. Это наблюдение поразило меня и заставило глубже вникнуть в разные отрасли наук, которыми, казалось, я обладал вполне. Это наблюдение убедило меня в новости тогда нежданной, а именно — как искусственно, как произвольно, как ложно деление человеческих знаний на так называемые науки. В обширном каталоге наук собственно нет ни одной, которая бы давала нам определительное понятие о цельности предмета. Возьмите человека, животное, растение, малейшую пылинку; науки разорвали их на части: кому досталось их химическое значение, кому — идеальное, кому — математическое и пр., и эти искусственно разорванные члены названы специальностями. Говорят, что у нас были когда-то в незапамятные времена профессора первого тома, второго. Для того, чтобы составить цельное понятие о каждом из сих предметов, необходимо собрать их все разорванные части, доставшиеся на долю разным наукам. Для свежего, неиспорченного никакой схоластикою детского ума нет отдельно ни физики, ни химии, ни антропологии, ни грамматики, ни истории и пр. Ребёнок не будет нас слушать, если вы заговорите самым систематическим путём отдельно об анатомии лошади, о механизме её мускулов, о химическом превращении сена в кровь и тело, о лошади как о движущей силе, о лошади как эстетическом предмете. Дитя — отъявленный энциклопедист; подавайте ему лошадь всю как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя его в живой цельности, — в этом вся задача педагогики... Вот разгадка моего мнимого энциклопедизма, который, может быть, невольно отразился в моих сочинениях; но здесь не моя вина, здесь вина века, в который мы живём и который, если не нашёл, то, по крайней мере,

ищет разорванных частей знания» («Русский Архив», № 2, 1874, стр. 318—319).

Было бы неправильно в приведенной выдержке усматривать зародыш комплексной системы: Одоевский очень высоко ценил значение отдельных дисциплин в школьных курсах и много работал над созданием методических руководств для учителей начальной школы. Но в то же время он считал необходимым бороться с вульгарным пониманием эмпиризма и вытекавшим из него представлением об обучении, как простом нагромождении в сознании ребёнка голых фактов. «В воспитании говорят: сделайте милость — без теорий, а побольше фактов, фактов. Голова дитяти набивается фактами; эти факты толкаются в его юном мозгу без всякой связи; один ребёнок глуп и так и остаётся при этой бессвязной гряде фактов, другой, усиливаясь найти какую-нибудь связь в этом хаосе, сам себе составляет теорию, да какую! Говорят — «дурно учили!» — совершенно согласен» (Одоевский, Соч., ч. 1-я, 1844, стр. 902). Необходимым условием хорошего воспитания и обучения Одоевский считал не только накопление фактов в сознании ребёнка, но и установление между ними связей, понимание их единства и взаимодействия. Этой основной установкой, вытекающей из его философских взглядов, определялось содержание педагогической деятельности Одоевского.

Если оставить в стороне популяризаторские педагогические работы Одоевского для взрослых, которые сами по себе были очень значительны, то вся остальная его педагогическая деятельность развивалась в двух направлениях: а) по линии различных филантропических мероприятий и б) по линии участия в различных школьных учреждениях и организациях. По этим двум направлениям и может быть удобнее всего подвергнута обзору его педагогическая деятельность.

II. Филантропические опыты Одоевского и связанная с ними его педагогическая деятельность

Филантропия занимала большое место в жизни Одоевского. Выставшие с каждым годом нищета народных масс, беспризорность детей трудящихся — всё это наводило на тревожные размышления. Правительственная печать и журналистика 30-х и 40-х годов уделяли большое место обсуждению вопроса о пауперизме. Правительство организовало в Москве, Петербурге и других городах «Комитеты для разбора и призрения просящих милостыню», причём агентам этих комитетов давались инструкции о том, как разыскивать нищих и удостоверяться об их действительном положении и нуждаемости. Была тенденция преуменьшать опасность растущей нищеты и таким образом отойти от настоящего решения проблемы. Разоблачая эту тенденцию, А. Заблоцкий-Десятовский писал: «Что касается пауперизма, то он существует у нас и существует в огромных размерах: не сознаваясь в нём, мы находимся в состоянии больного, обманывающего самого себя. Многие говорят: «Конечно, промышленность у нас не развивается столь быстро, как в государствах западных; зато у нас нет бедных, нет пауперизма, от которого страждет западная Европа при всей своей промышленности» (Записка «О крепостном состоянии в России», 1841). Неудовлетворительность бюрократических мероприятий правительства вызывала общественную самодеятельность и в различных городах возникали благотворительные общества, мобилизовавшие общественные силы на борьбу с тревожившим всех общественным бедствием. Но эти общества, едва успев сформироваться, быстро подчинялись правитель-

ственной регламентации и превращались фактически в подразделения бюрократических «Комитетов для разбора и призрения просящих милостыню».

Борьба с пауперизмом как одна из главных задач благоустроенного общества занимала и Одоевского. Конечная цель этой борьбы не представлялась ему однако же в виде окончательного уничтожения нищеты: борьба с пауперизмом, по его мнению, является постоянной функцией выравнивания образующегося внутри обществ неравенства. «Односторонность есть яд нынешних обществ и тайная причина всех жалоб, смут и недоумений: когда одна ветвь живёт за счёт целого дерева — дерево засыхает» (Соч., т. I, стр. 59). Эта односторонность в особенности заметна в условиях развития фабричной деятельности, которая закабалает как взрослых, так и детей, увеличивает нищету, ведёт к преступности. Пытаясь бороться с этими следствиями, благотворительные общества только замазывают их показными средствами «мануфактурной филантропии» (Соч., т. I, стр. 208—209, 325). Пути к нормальному развитию человеческих обществ могут быть указаны научным изучением человеческих обществ, которое приводит, по мнению Одоевского, к убеждению, что «основа общественной жизни — взаимная помощь» (Архив Одоевского, пер. 59, «Заметки, мысли, выписки»). «Сотрудничество — формула высшей цивилизации: каждый трудится на пользу всех, все трудятся на пользу каждого. Человечество ещё далеко от этой формулы; оно медленно приближается к ней посредством товариществ, комиссий, артелей и других сообществ всякого рода» (Архив Одоевского, пер. 89, «Житейский быт — заметки»).

Не являясь революционером, Одоевский не поднялся до понимания истинной причины обнищания народных масс, не видел действительных средств уничтожения пауперизма и остановился на филантропии, на широко понимаемой благотворительности, противопоставляя её обычной милостыне — подаянию.

В 30-х годах Одоевский ведёт энергичную агитацию за организацию детских приютов, а с середины 40-х годов стоит во главе «Общества посещения бедных» в качестве выборного его председателя в течение 9 лет.

Как и когда именно Одоевский обратил внимание на работу с детьми и, в частности, на организацию детских приютов, трудно сказать определённо за отсутствием точных данных. Сам Одоевский по своей скромности предпочитал оставаться в тени и в официальных документах и отчётах не сохранилось упоминания о его неоспоримом участии в той или иной работе. Во всяком случае в начале 30-х годов Одоевский уже выступает как признанный писатель для детей. В 1833 и 1835 гг. он выпускает со своим предисловием «Воскресные книжки для детей». В 1834 г. им написана первая сказка для детей: «Городок в табакерке». И предисловия к книжкам и сказки свидетельствуют об Одоевском как опытным педагоге, стоящем на уровне современной педагогической мысли, педагоге с уже сложившимися принципиально-твёрдыми педагогическими убеждениями. Составляя в 1844 г. своё руководство для элементарного обучения в надежде обслужить им не только приходские школы, но также и семьи и приюты, Одоевский в предисловии пишет, что уже в течение 10 лет он внимательно изучает педагогическое дело в России и за границей как теоретически, так и практически, посещая там и здесь школы и другие учреждения. Это значит, что не позже как к началу 30-х годов должны быть отнесены специальные систематические занятия Одоевского педагогическими вопросами. Занятия эти, как об этом сообщает сам Одоевский, сопровождались тесным общением

с детьми. Для этих именно детей (своих детей у Одоевского не было) писал Одоевский свои сказки, для них издавал воскресные книжки, для них он организовывал приюты.

Можно утверждать, что именно в начале 30-х годов и не позже середины этих лет Одоевский выступил в качестве энергичного борца за организацию детских приютов в Петербурге и именно его нужно считать их организатором и вдохновителем, хотя официальных сведений об этом нет. Видимо, Одоевскому пришлось выдержать большую борьбу, пропагандируя эту форму благотворительности. В отрывках из дневников Одоевского начала 50-х годов (Архив Одоевского, пер. 95) сохранилась заметка. В этой заметке фигурируют «приюты, которых возможности никто никогда не хотел верить». Официальные сведения о возникновении приютов в Петербурге такие: в 1833 г. по инициативе и на средства А. Н. Демидова учреждён в Петербурге «Дом для призрения трудящихся женщин». Ввиду затруднительности для женщин-матерей оставлять своих детей на время работы без присмотра, в здании отведены были для этих детей «детские комнаты», а затем 16/V 1837 г., по мысли попечителя Дома призрения, было организовано «Убежище для детей, оставляемых матерями, идущими на заработки». Убежище оказалось весьма популярным: количество детей возросло к концу года до 112, причём 30 детей числились кандидатами. Детей обучали закону божию, чтению, письму, счёту, рукоделиям, а также пению и гимнастике. В 1838 г. потребовалось открыть в разных районах Петербурга 4 отделения убежища. В то же время возникла мысль сделать убежища правительственными учреждениями и с этой целью организован Комитет Главного попечительства о детских приютах, которому вменено в обязанность составление «Положения о детских приютах». Правителем дел Комитета назначен Одоевский, перу которого и принадлежит составленное «Положение», утверждённое 27/XII 1839 г. Количество приютов стало быстро расти как в Петербурге, так и в других городах. В 1841 г. в Петербурге уже функционировало 6 приютов, обслуживающих 920 детей.

В качестве официального организатора приютов Одоевский ставил задачу создавать эти учреждения не только как простые убежища для детей, но как педагогические заведения, в которых дети должны были получать элементарное воспитание — физическое, умственное, нравственное, эстетическое. Поэтому § 16 «Положения» указывает, что «на правителя дел возлагается представление Комитету о книгах, таблицах и руководствах, которых перевод и составление могут содействовать успеху детских приютов, приискание лиц, способных к вспомоществованию правителю дел при составлении сих руководств и представление об оных Комитету». О внутреннем распорядке жизни приютов подробно говорится в самом «Положении». В одной из сказок Одоевского («Сиротинка») девочка так рассказывает о своём пребывании в приюте: «Незнакомая женщина, которая, как я после узнала, называлась смотрительницей, приласкала меня, вычесала, вымыла, дала мне сбитню и потом посадила на скамейку между другими детьми. Дети пели песни, играли, бегали, ходили мерным шагом; но всё это мне казалось страшно: всё я дичилась, всё сидела поодаль и только того и ждала, скоро ли меня сечь станут... На другой день смотрительница показала нам картинки, рассказывала сказки, учила петь, показывала нам деревянные дощечки и заставляла угадывать, какая на какой дощечке буква. Сама не знаю, как промеж игры, пения, ходьбы, я выучилась и грамоте, выучилась кое-как писать... Так прошли два года: я не только привыкла к приюту, но ещё скоро сделалась там из первых».

За образец для организации приютов Одоевский взял ту организацию приюта, которую впервые в России ввёл русский педагог Е. Гугель в Гатчинском институте в начале 30-х годов.

Работа приютов давала положительные результаты. В отчёте за 1844 г. сообщалось: «Комитет удостоверяет, что едва ли не всякое дитя, оставляющее приют, умеет хорошо читать и довольно правильно писать на русском языке, знает и свято чтит главные христианские обязанности, ознакомлено со всеми важнейшими фактами священной истории, владеет четырьмя правилами арифметики, имеет достаточные сведения об отечественной истории; дети везде обучаются домашнему хозяйству и многим рукоделиям, как-то: вязанию носков и чулок, перчаток, тканью тесёмок, плетению ковриков и т. п. Во многих приютах дети делают отличные конверты, вяжут занавески, кружева и изделия из берлинской шерсти, плетут корзинки, клеют картонажи и т. п. и почти каждый приют представляет свои изделия на суд публики, продавая их в самом приюте и помещая на выставку выигрышей, ежегодно разыгрываемых в пользу приютов лотерей» (Детские приюты Ведомства учреждений императрицы Марии (1839—1889). СПб, 1889, стр. 12—13).

Филантропическая деятельность Одоевского особенно усилилась в связи с организацией в Петербурге «Общества посещения бедных». Одним из ближайших организаторов Общества был Одоевский, им составлены правила, которыми регулировалась работа членов Общества. Ежегодно в течение 9 лет (с 1846 по 1855 гг.), пока существовало Общество, Одоевский избирался его председателем и, следовательно, был душою Общества. «Этому делу, — писал он в своём дневнике, — я принёс в течение 9 лет в жертву всё, что я мог принести: труд и любовь; эти 9 лет поглотили мою литературную деятельность без остатка. Признаюсь, я об этом не жалею». Требовалось бы специальное исследование, чтобы осветить деятельность Общества более или менее исчерпывающе. По замечанию Е. Ветринского («В 40-х годах» М., 1899, стр. 309), «оно было в 40-х годах одним из замечательных проявлений духа общественности».

Основная задача Общества сводилась к тому, чтобы общими усилиями рационализировать дело помощи нуждающимся. «Легко выслать рубль или гривну в прихожую, чтобы отвязаться от человека, который принёс вам велеречивое и безграмотное письмо, но совсем в ином виде вам представляется тот же самый человек, когда вы входите в его дом, видите его больную мать, его малых детей, его печку без дров, словом — когда вы видите бедность лицом к лицу, тогда вам совестно дать ему рубль и отвернуться». («Санктпетербургские ведомости», № 46, 1847). Общество начало свою деятельность в составе 25 человек с капиталом в 325 руб. Каждый член Общества должен был отдавать ему один день в месяц. Количество членов Общества быстро росло, росли и пожертвования всякого рода. В 1849 г. количество членов Общества дошло до 300, число извещений о бедных семействах превысило 7 тысяч, пожертвования поступали в таком количестве, что Общество ежегодно могло расходовать от 50 до 60 тыс. руб., оставляя от одного к другому году неизрасходованные запасные суммы. В пользу Общества ежегодно устраивались: лотерея аллегри, всевозможные концерты, аптеки делали клиентам Общества скидку в 50%, известнейшие литераторы жертвовали Обществу свои неизданные произведения и т. п.

Рост членов Общества и увеличение его денежных средств дали возможность Обществу, не ограничиваясь эпизодической помощью отдельным лицам, перейти к организации постоянных учреждений для

систематической помощи нуждающимся. Общество организовало квартиры для престарелых женщин, семейные квартиры для неимущих, три женских рукодельни, лечебницу для приходящих, дешёвый магазин различных предметов потребления, магазин для продажи предметов, выработанных в рукодельных мастерских.

Понятно, что дети не могли остаться вне забот и внимания Общества. Было организовано два детских ночлежных приюта для мальчиков и для девочек. Дети, поступающие сюда, записывались в то же время в какую-либо школу, получая в приюте от Общества постель, пищу, одежду, школьные пособия, элементарный педагогический уход. «Приучить детей быть нравственно и телесно чистыми, несмотря на бедность; развить их умственные способности; выучить их повиновению, долгу и любви к порядку; празднословные и безнравственные речи, до них дошедшие, заглушить некоторыми простыми нравственными правилами; приучить их дорожить временем и пользоваться досугом» («Санктпетербургские ведомости», № 44, 1848), — вот педагогические цели, поставленные детским ночлежным приютам, организованным Обществом. Пожертвование Е. А. Кузнецова в несколько десятков тысяч рублей дало возможность преобразовать женский ночлег в женское училище на 150 воспитанниц. Училище состояло из 4 классов. Главное внимание обращалось на рукоделие, ученицы приучались к хозяйству, принимали провизию, чинили бельё, сами убирали комнаты и пр. Затем программа училища была расширена настолько, что некоторые из учениц могли занимать по окончании школы места гувернанток и надзирательниц. В приюте для мальчиков помещалось от 50 до 60 детей, из которых от 10 до 15 человек были устроены в Ларинскую гимназию, а остальные — в другие учебные заведения. Сверх этого в 1849 г. была открыта школа для малолетних. «Общество посещения бедных» значительно увеличило таким образом объём той педагогической работы, которая выпала на долю Одоевского в связи с организацией детских приютов.

Несмотря на чисто филантропический характер Общества, его работа с самого начала возбуждала большие подозрения: распускались слухи о политических замыслах и заговорах, организуемых под покровом благотворительности. Самые формы помощи бедным встречались несочувственно со стороны организаторов официальной благотворительности. Февральская революция во Франции и учреждение там республики, народные волнения во многих столицах дали повод принять меры к тому, чтобы регламентировать работу Общества. 19/III 1848 г. последовал рескрипт Николая I на имя герцога Лейхтенбергского о присоединении Общества к Императорскому человеколюбивому обществу. Сочетание двух обществ, из которых одно действовало бюрократическими методами, а другое в порядке общественной самодеятельности, представляло, конечно, большие трудности. Одоевский убедил членов Общества, что с предстоящими затруднениями и препятствиями можно ещё бороться. Общество продолжало свою работу на прежних основаниях, пока в апреле 1858 г. не было получено извещения о закрытии Общества. Особой комиссией во главе с Одоевским поручена ликвидация всех дел Общества. Ликвидация была проделана таким образом, что бедным было обеспечено пособие, а детям воспитание. Из учреждений остались Кузнецовское училище и Максимилиановская лечебница. Наблюдение за ними было поручено Одоевскому. За свою благотворительную деятельность Одоевский был представлен к чину тайного советника. Однако он отказался от награды, указав, что такое награждение его будет противно тем правилам, которых он держался в течение всей своей жизни:

«Дозвольте мне, — писал он, — вступив на шестой десяток, не изменить им».

Так развёртывалась практическая педагогическая деятельность Одоевского, связанная с его филантропическими опытами.

Специфические трудности этой работы в России в первой половине XIX в. заключались в полном отсутствии кадров, учебных пособий и руководств. Одоевский очень практично подошёл к разрешению первой проблемы, как можно видеть из составленного им «Положения с детских приютах». Он прежде всего полагался на здоровый материнский инстинкт, свойственный большинству женщин, на учёт каждым работником своего и чужого опыта. В дальнейшем было намечено и осуществлено устройство педагогических классов при Мариинском институте и при Кузнецовской школе с целью подготовки более или менее квалифицированных руководительниц.

Что касается учебных пособий и руководств, то Одоевский считал, что они могут появиться только на основе опыта работы в процессе его обобщения. Педагогика — наука по преимуществу опытная и потому необходимо систематически учитывать опыт практических работников и привлекать наиболее способных и выдающихся из них к обобщению своего опыта. Одоевский так и поступил, работая в теснейшем контакте с руководительницами детских приютов. Таким образом на протяжении около 10 лет Одоевский успел создать ряд учебных пособий и руководств для элементарного воспитания в дошкольном периоде: все они проверены в работе детских учреждений, часть написана самим Одоевским, часть — под его непосредственным руководством выдающимися работницами этих учреждений. В ряду этих пособий должны быть упомянуты следующие:

1. «Сказки дедушки Ирины». Все они принадлежат перу Одоевского. Лучшую оценку их с точки зрения своего времени дал Белинский в начале 40-х годов. «В настоящее время, — писал он, — русские дети имеют для себя в дедушке Иринея такого писателя, которому позавидовали бы дети всех наций. Узнав его, с ним не расстанутся и взрослые... Какой чудесный старик, какая юная, благодатная душа у него, какую теплоту и жизнью веет от его рассказов и какое необыкновенное у него искусство заманить воображение, раздражить любопытство, возбудить внимание иногда самым, повидимому, простым рассказом». В настоящее время сказки уже в значительной степени устарели по своему содержанию и по манере рассказа. Заслуживают, однако, внимания следующие особенности, свидетельствующие о том, что Одоевский для своего времени сумел удачно разрешить проблему создания такого рода литературы для детей и сделал это удачнее, чем многие, работавшие над этим вопросом после него: а) собственно фантастический элемент в сказках избегнут, остаётся только наименование сказки, да фабула, совершенно реальный смысл которой постепенно раскрывается в процессе чтения; сказки Одоевского — это совершенно реалистические произведения, приспособленные к детскому возрасту; б) сказки построены так, что они постоянно обращаются к опыту самих детей, возбуждают их пытливость, любознательность, которые затем и находят себе удовлетворение в процессе развития сказочного сюжета; в) в содержании большинства сказок заключены определённые моральные выводы; сказки воспитывают в детях практичность, деловитость, но всё это дано не в виде скучных сентенций, без приторной слащавости, а как естественный деловой вывод из интересной фабулы. На протяжении всего XIX в. сказки Одоевского переиздавались и служили интересным

материалом для детского чтения в семье и в детских учреждениях. Частично они переиздаются и по настоящее время.

2. «Таблица складов для детских приютов». Под таким наименованием было выпущено Одоевским анонимно в 1839 г. руководство для обучения грамоте. Замечательно то, что таблица в сущности является руководством для обучения грамоте по звуковому способу и что в ней избегнут процесс буквослагания, составлявший до самого последнего времени камень преткновения для большинства учителей грамоты. В методике обучения грамоте имя Одоевского как первого пропагандиста рациональных методов обучения грамоте, очевидно, не должно быть забыто. Характерно, что изданная Одоевским таблица явилась результатом проверенного опыта работы в детских приютах. В своё время она была оценена по заслугам. «Отечественные записки» (т. XV, 1841) писали, что этот лист бумаги важнее многих книг. «Едва ли кто из читателей не содрогается, вспоминая о той нестерпимой скуке, о той нравственной пытке, которыми был омрачён, по крайней мере, один год из вашего светлого младенчества. Очевидно, учиться читать трудно и скучно не от чего другого, как от того, что не умеют учить читать... Автор таблицы приобрёл полное право на внимание и благодарность учащейся и учащей части публики. При первом взгляде на этот лист приходит в голову стих Крылова: «А ларчик просто открывался». Но в том-то и заслуга неизвестного составителя таблицы, что он просто открыл то, над чем, так бесплодно и до поту чела мудрили другие. Обыкновенно у нас после азбуки учат складам: бра, вра, гра, вжи, взды и т. п. «славностям», как говорит один юморист. Новая метода неизвестного составителя складов состоит в том, что все склады у него суть слова или предложения, а не бессмысленное сочетание полуживотных звуков: потом они расположены у него так, что в каждом слове нет ни одной буквы, которая не была бы в употреблении прежде. Как было бы хорошо, если бы этот лист превратился в миллионы книжек, которые бы продавались по 3 коп. сер... Употребление этой таблицы в детских приютах превзошло все ожидания».

Пожелание рецензента так и осталось на бумаге; в школах продолжали господствовать старые методы буквослагания, таблицы Одоевского были забыты, а заслугу открытия звукового метода приписали себе другие авторы.

3. «Руководство для гувернанток». Одоевский очень рано задумал это руководство, предназначив его для воспитательниц детских приютов и в качестве учебной книги для учениц педагогических классов Мариинского института. По замыслу Одоевского это руководство должно было представить своего рода энциклопедию воспитательницы детей дошкольного возраста. Был составлен план этой книги, но необходимо было, чтобы значительная её часть была написана женщиной. Такую женщину Одоевскому удалось найти, она восприняла его идею, и ряд глав уже был написан, так что к концу 1846 г. Одоевский намеревался окончить книгу. Судьба книги неизвестна, но сохранившиеся в архиве Одоевского педагогические главы говорят о том, что основным методом обучения детей в дошкольном возрасте Одоевский считал развивающие беседы с детьми, пробуждение в них самостоятельной мысли. Он пытался привить детским руководительницам метод, которым в таком совершенстве владел инспектор Гатчинского института Е. О. Гугель, как «в этом мог, — по словам Одоевского, — увериться всякий, кто только говорил с этим глубоким педагогом, или присутствовал при его «разговорах» с детьми — так он называл своё преподавание. О Гугеле нельзя судить вполне по изданным им книгам. Надобно было

видеть его в кругу детей, надобно было видеть детей вокруг него оживлённых его речью; казалось, с каждым ребёнком он употреблял особый приём разговора; с каждым он говорил языком ему вполне понятным. Как глубоко он знал все сокровеннейшие изгибы детского ума, с каким материнским сочувствием он выводил на свет мысль или понятие, запавшие в тайники души младенческой, за минуту ей самой неизвестные; казалось даже, что он обладал даром, которым ещё не мог похвалиться ни один педагог, — даром предугадывать ответ ребёнка. Здесь любовь и наука достигали степени истинного вдохновения; лишь высокая душа могла так глубоко понимать младенческую душу. Педагогика была жизнью Гугеля, элементарное преподавание так сроднилось с его душой, что его истинно-гениальные разговоры с детьми казались ему делом весьма обыкновенным, доступным для всякого». Единственная ошибка Гугеля, по мнению Одоевского, в том, что «он не привязал к бумаге своей заветной тайны и она похоронилась с ним вместе — во гробе». Понятно, что разработку именно этой методики желал дать Одоевский в своём руководстве для воспитательниц. Отсюда основная педагогическая глава этого руководства носит специальное наименование — «Разговоры с детьми».

4. «Наука до науки. Книжка дедушки Ирины». Это труд, который занимал Одоевского на протяжении всей его педагогической деятельности. В 1848 г. началось его печатание, но остановилось на третьем листе. Труд этот должен был представить собой не методическую работу, а практическое в подробностях разработанное руководство для работы с детьми дошкольного возраста. Теоретическое обоснование всей работы Одоевский дал в особой статье, напечатанной в «Отечественных записках» в 1845 г. под заглавием: «Опыт о способах при первоначальном обучении детей». Статья эта в переработанном виде должна была завершить собой книжку. При разработке этого труда Одоевский имел перед глазами опыт фрейбургского педагога, друга Песталоцци, О. Жирара, вдохновившего и Гугеля. Сущность работы Жирара заключалась в том, что, следуя идее Песталоцци об элементарном развитии умственных и нравственных сил ребёнка в дошкольном возрасте, он желал осуществить это развитие на преподавании родного языка, организуя соответствующие беседы с детьми. Одоевского увлекал метод развивающей беседы, который с таким несравненным талантом применял у нас Гугель. Но, в отличие от Жирара, эти беседы он сумел построить не только на основе анализа родного языка, но на основе анализа всей окружающей ребёнка природной, бытовой, социальной обстановки, чтобы сообщить ему основы сознательного отношения ко всему окружающему, пробудить в ребёнке возможно раньше сознание подлинно человеческого в человеке.

Книга разработана с помощью одной из воспитательниц детских приютов, Крыловой. Она состоит из двух частей — для учителя и для ученика. Книжка для учителя состоит из 482 вопросов, книжка для ученика — из стольких же ответов. В целом это материал для развивающих бесед с детьми. Ответы составлены так, что, последовательно читая их, можно получить впечатление рассказа или описания. Отдельные детали работы носят на себе отпечаток времени и эпохи, но сама идея и форма книжки заставляют видеть в ней замечательное и оригинальное произведение русской педагогической литературы.

Одоевский полагал, что произведения мировой педагогической литературы при их использовании должны быть согласованы с нравами тех стран, для которых они предназначаются, «ибо педагогика, как медицина, одна и та же в своих высших основаниях, на практике должна из-

меняться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна педагогическая метода не может быть переведена или целиком перенесена из одной страны в другую: всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли».

Сопоставляя в этом отношении книжку Одоевского с произведением Коменского «Мир в картинах», можно констатировать, что последнее ограничивается бесстрастным описанием, точнее называнием предметов внешнего мира, в то время как работа Одоевского проникнута этическим характером и стремится на почве знакомства с внешним миром заложить в ребёнке основы сознательного отношения к среде, пробудить в нём зародыш морального сознания. Точно так же, в отличие от «Книги для матерей» и других произведений Песталоцци, в которых он всё внимание сосредоточивает на внешнем знакомстве с организмом ребёнка, а также на знакомстве с началами арифметики и геометрии, книжка Одоевского выглядит содержательнее в смысле преобладания в ней гуманистически-социального материала.

III. Педагогическая деятельность В. Ф. Одоевского по начальным и средним школам различных ведомств

Совершенно неосвещённой страницей в истории русской педагогики является деятельность Одоевского по организации начальных и средних школ различных ведомств, преимущественно же школ, которые в течение 40-х годов с большим энтузиазмом и значительным успехом были развёрнуты вновь учреждённым Министерством государственных имуществ (МГИМ), а также ряда других школ и учреждений.

Возникновение школ МГИМ связано с теми реформами, которые были предприняты правительством Николая I по упорядочению быта, так называемых государственных крестьян. Эти крестьяне (численностью около 20 миллионов человек), основное ядро которых составилось из крестьян, уцелевших от закрепощения помещиками, стали рассматриваться как особый вид государственного имущества, как источники доходов для Министерства финансов, узко понимаемые интересы которого совпадали с интересами откупщиков. В известном отношении положение государственных крестьян оказалось хуже положения крестьян владельческих. Всё сельское начальство состояло из сборщиков. Злоупотребления и поборы были повсеместными. Капнист характеризовал положение крестьян с 1821 по 1838 гг. так: «движимость, скот, овцы и, наконец, одежда и рублище населения были продаваемы с публичного торга на базарах и ярмарках, само же население было подвергаемо жестоким телесным наказаниям... Весёлость народная, трудолюбие и бескорыстие естественно заменились унынием, бездействием и другими пороками, имевшими влияние на нравственность народную» (Заблокский-Десятовский А. П., Гр. Киселёв и его время. СПб, т. II, стр. 47).

С целью предотвратить восстания среди государственных крестьян, николаевское правительство, напуганное французскими революциями 1789 и 1830 гг., поставило себе целью воспитать этих крестьян в «пределах покорности и порядка» и вместе с тем сообщить им некоторые познания для улучшения их хозяйственного быта, поскольку от этого в значительной степени зависела степень доходности казны. Кроме того, в селениях, населённых государственными крестьянами Министерству государственных имуществ нужно было некоторое количество грамотных крестьян, которые могли бы быть сельскими старостами, волостными писарями, волостными старшинами и т. п. Необходимо поэтому было открыть значительное число школ для государственных крестьян.

Конечно, эти реальные задачи школ МГИм были завуалированы в официальных документах министра государственных имуществ П. Д. Киселева (с 1837 г.) красивыми словами о заботах правительства по устройству быта и хозяйства крестьян, о распространении среди крестьян грамотности, как средства поднять их культуру и благосостояние и т. п.

МГИм в течение ряда лет развило интенсивную деятельность по открытию школ и широко рекламировало в своих отчётах и в печати успехи своих школ как в качественном, так и в количественном отношении. По отчётам МГИм в середине 50-х гг. существовало 2558 начальных школ с 110 тысячами учащихся.

Хотя это, фигурировавшее в отчётах МГИм, число школ, без сомнения, было преувеличено, все же деятельность МГИм по открытию сельских школ представляла в те времена большой шаг вперед, так как общее число начальных школ Министерства Народного Просвещения едва достигало нескольких сот.

Каковы бы ни были цели, преследуемые николаевским правительством при открытии школ в селениях государственных крестьян, некоторые прогрессивные деятели, стремившиеся к распространению грамотности и знаний среди крестьян, приняли участие в устройстве этих школ и налаживании их учебной работы, искренно желая принести крестьянам возможно больше пользы.

При МГИм был организован Учёный комитет, одним из постоянных членов и учёным экспертом которого был В. Ф. Одоевский.

На нём лежала задача консультации Комитета по всем педагогическим вопросам, связанным с организацией новых школ. Он стремился обеспечить школы лучшими учебниками и создать новые учебные пособия, привлекая для этого лучших специалистов. В 1840 г. было принято решение организовать при Горигорецкой земледельческой школе училище для подготовки учителей.

В то же время для учителей открываемых общеобразовательных начальных школ подготовлялся и издавался ряд руководящих документов, в составлении которых ближайшее участие принимал Одоевский. Так в первую очередь было составлено «Наставление для управления сельскими приходскими училищами в селениях государственных крестьян» (Центр. гос. архив нар. хоз. (ЦГАНХ), ф. 383, оп. 5 «Об учреждении в казённых селениях сельских приходских училищ» 24/VI 1842—2/XI 1848 г., ч. 1, л. 234). Здесь дана характеристика всех сторон жизни вновь организуемых школ. Учебными предметами школы названы: «закон божий, русская грамота, т. е. чтение книг гражданской и церковной печати, чистописание и скоропись; первые четыре правила арифметики с простыми и именованными числами, с подробным объяснением российских мер, весов, монет и показанием употребления счётов». О способах учения сказано: «1. Книги для руководителей по назначению МГИм; 2. Книги для чтения — преимущественно изданные на сей предмет для крестьян по распоряжению МГИм». Полный курс учения продолжается 3 года. Качество педагогической работы охарактеризовано в документе так: «Развивая умственные способности детей, наставник должен действовать преимущественно на рассудок, не обременяя памяти механическим изучением уроков. В переходе от предметов простых к сложнейшим он соблюдает постепенность и идёт далее только по убеждению, что воспитанники поняли предыдущее. Постоянно поддерживая внимание учеников в классе занимательностью преподавания предмета, он действует на них и вне класса, заблаговременно возбуждая охоту к чтению книг, издаваемых или предназначенных для сего от

МГИм и отвращая всеми мерами чтение вредных и бесполезных». В обращении с детьми «Наставление» рекомендует педагогу «снисходить к их неразумию и неудобопонятливости с тихим благодушием и не выражать никогда своей нетерпеливости и досады бранью и криками, чтобы через то, с одной стороны, не давать воспитанникам дурного примера в запальчивости и неумении владеть собой, а с другой, чтобы не навредить на них напрасного страха и смущения и тем не отбивать охоты к самому учению».

В этом духе был создан целый ряд других документов для школ.

На местах рекомендовалось привлекать к обучению в школах девочек, и если количество их дойдёт до 25, то открывать для них особые классы; детям бедных крестьян рекомендовалось оказывать пособие одеждой, обувью, пищей и пр. Весьма энергично шло снабжение открываемых школ книгами, учебными пособиями для учителей и учащихся. Для этой цели внимательно пересматривались книги и учебные пособия, рекомендованные Синодом и МНПР, известная часть их не признавалась годными к употреблению и приобретались или заказывались новые книги и пособия. Так введены были книги Максимовича, Гугеля, Гамеля и целый ряд других.

Далеко не всё, что проектировал В. Ф. Одоевский и под его влиянием намечал Учёный комитет МГИм, удавалось провести в жизнь: слишком различны были демократические стремления Одоевского и реакционная школьная политика царского правительства.

Учёный комитет рекомендовал одни методы, Синод требовал других. Учёный комитет организовал светское образование, Синод требовал церковно-религиозного, Учёный комитет назначал одних преподавателей, Синод требовал предоставления всего руководства школами духовенству, Учёный комитет рекомендовал одни пособия, Синод и МНПо отстаивали другие и т. д. Конфликты эти непрерывно росли на протяжении более полутора десятилетий.

Характерным выражением этих конфликтов нужно признать столкновение по поводу введения в школы книг митрополита Филарета и Одоевского. Митрополит Филарет прислал в МГИм свою рукопись «Христианское православное учение, приспособленное к употреблению в первоначальном обучении». Книга предназначалась в качестве учебника для начальных школ МГИм. Она поступила на отзыв члену Учёного комитета — В. Ф. Одоевскому. Последний, оставляя в стороне, как лежащий вне его компетенции, вопрос о содержании книги, разобрал её с чисто педагогической точки зрения и пришёл к выводу, что она не только не пригодна для начальных школ, но должна быть признана прямо вредной. В направленном на имя министра письме Одоевского было сказано: «От начала до конца с весьма немногими исключениями сия рукопись ни по содержанию, ни по форме ничем не отличается от всех донныне изданных Синодом для народного употребления книг, т. е. предположенной Вашим сиятельством важной государственной цели не соответствует, к преподаванию молодым крестьянам и вообще к житейскому быту нисколько не применима и для нравственности крестьян не только бесполезна, но и вредна, ибо простое нравственное христианское учение выражает в речах, имеющих монашеский условный смысл, не только простому крестьянству, но и образованному мирянину неудобопонятный и таким образом оставляет читателя вне всякого христианского и нравственного учения» (Архив В. Ф. Одоевского, пер. 106, л. 448). К письму был приложен подробный разбор книги Филарета с педагогической точки зрения. Это было в 1846 г. Когда в 1849 г. Одоевский издал по поручению МГИм составленную им

книгу для чтения в школах, и книга эта была отпечатана и разслана по школам, митрополит Филарет поспешил в Синод с донесением, в котором обвинял автора книги в распространении среди детей демократических революционных мыслей и делал выводы относительно неблагонадёжности всей вообще просветительной политики, принятой МГИМ.

Торможение учебной работы школ МГИМ со стороны Синода было так велико, что в начале 50-х годов Учёный комитет вынужден был обратиться к министру государственных имуществ с докладом, написанным Одоевским, в котором разъяснялось всё противоречие подходов к вопросам образования со стороны Учёного комитета МГИМ и Синода. «Комитет, вникая в состояние существующих народных школ, находил, что большая часть из них не соответствует истинному и единственному назначению школы: приготовить человека к его будущим занятиям и обязанностям в свете. В большей части из них воспитание ограничивается словесными внушениями религиозных догматов, спасительных и возвышенных, но по самой возвышенности своей не представляющих простолыдину возможности усмотреть их глубины, чисто мистическое отношение ко всем житейским случайностям, в кои поселянин может быть поставлен и мерами правительства и общим ходом сельской жизни России. . . По неполному выражению истин, содержащихся в евангелии, простолыдин по степени понятий боится произнести суд над виновным, помня, что это противно словам: «не осуждай, да не осуждён будешь». Но таковому же превратному толкованию меры предосторожности против повальных болезней, против пожаров и других случаев почитаются у простолыдинов сопротивлением воле божией, ибо «ни единый волос с главы без воли божией не спадёт», что в Велюкороссии перешло в поговорку — «чему быть, тому не миновать». . . Такое противоречие между мерами правительства и тем, что слышит или думает слышать простолыдин в церкви или в катехизисе, губительно в высшей степени и во всех смыслах. . . Какого успеха можно ожидать для мер правительственных о благоденствии поселян при существовании такого противоречия. . . К более здравым и более практическим понятиям должно приготовить, по крайней мере, новое поколение; единственное приготовление есть школа; но если школа будет только местом, где ученики будут слышать лишь одни мистические и религиозные идеи, то результат будет тот же, т. е. одна часть из сих идей или останется недоступною, а другая часть неприменимою к действительной жизни. Необходимо, чтобы самое устройство школ практически приготавливало людей сообразно целям правительства; чтобы школа в полном смысле соответствовала будущему назначению в жизни учеников не только словом, но самым делом. Первый шаг к такому устройству, которое важнее книг и служит необходимым введением к разумению книг, был сделан Комитетом в небольшом проекте под названием «Советы наставникам приходских училищ». . . Мысли Синода положили неодолимую преграду всем сим предложениям, ибо его осуждение пало именно на самые существенные пункты проекта, именно те, которые должны были вывести приходские училища из настоящего их бесплодного, если не вредного состояния. Так, . . . осуждению подвергся весьма важный § 23 проекта, основанный на следующем соображении: из поселян выбираются члены Волостного правления и Расправы, равно члены сельской Расправы; сии члены суть судьи во многих случаях. Необходимо, чтобы школа была приготовлением к сего рода занятиям, иначе она будет бесполезна и даже вредна, ибо ученики школы как грамотные чаще других будут выбираемы в волостные и сельские должности; очевидно, что в самой школе должно уже несколько при-

учить их к некоторой формальности правосудия; и что ещё важнее, к самой, так сказать, практике чувства справедливости, которое у простолюдинов находится в заглушенном состоянии. По выражению Синода, «ученики должны учиться правосудию у наставника», — но именно такова и цель § 23 с тою разницей, что они при исполнении оного будут учиться практически, ибо одни словесные увещания для крестьянского мальчика бесполезны; мало сказать ему «будь справедлив» и пр. и т. п., надобно чтобы он прошёл через самую практику справедливости, иначе слова останутся чем-то посторонним, не связанным с действительностью...»

Выводы, сделанные Комитетом в заключении его доклада, сводились к следующему: «сие разногласие в употреблении способов образования между МГИМ и Синодом приводит к мысли, что все усилия Комитета в дальнейшем улучшении школ по видам правительства останутся тщетными, ибо встретят преграду со стороны духовной власти, которая по своему существу должна иметь в виду преимущественно лишь изучение догматов веры. Эта преграда тем важнее, что начальники приходских школ суть священники, обязанные и приученные по воспитанию действовать в том же исключительном смысле; при таком устройстве школ всякое покушение направить их соответственно государственным потребностям и видам министерства об улучшении крестьянского быта останется втуне. По всем сим соображениям Комитет представляет его сиятельству о необходимости войти в новое рассмотрение о самом основном начале приходских школ, а именно: о предоставлении главного начальства в оных светскому лицу по выбору министерства с тем, чтобы священник принадлежал бы к оным лишь в качестве учителя закона божия, но не как управляющее лицо и чтобы таким образом всё, относящееся до устройства школ, способов преподавания, дисциплины, учебных пособий, исходило прямо от министерства» (Архив Одоевского, пер. 88, л. 152—162). Всё содержание доклада говорит о том, что конфликт двух ведомств дошёл до такой степени, что дальнейшая совместная работа была уже невозможной. Из архивных материалов видно, что в 1853 г. в МГИМ были составлены проекты относительно порядка заведывания школами МГИМ, но эти проекты в следующем году поступили на рассмотрение Синода, который в свою очередь дал их для отзыва митрополиту Филарету. С 1856 г. Киселёв оставляет свою работу в качестве министра МГИМ. Заведённые министерством школы начали хиреть, к концу 60-х годов они уже влачили жалкое существование: здания разваливались, школы пустели, учителей не было, учение не производилось, учебных пособий в школы не высылались.

Что конкретно сделано Одоевским в области теории педагогики в связи с его работой для школ МГИМ?

1) Прежде всего должны быть отмечены многочисленные рецензии, которые представлялись Одоевским Учёному комитету на учебные книги для начальной школы, как уже напечатанные, так равным образом и те, которые представлялись в рукописи.

Одоевскому поручались рецензии на все учебные книги, поступавшие в Учёный комитет, и он рецензировал — буквари, книги для чтения, грамматики, руководства по арифметике и геометрии, по чистописанию, черчению, давал отзывы о программах и учебных планах для разных школ и т. п. Рецензии Одоевского характерны тем, что они дают не просто пересказ тех или иных книг, а их принципиальную твёрдую оценку, предполагающую уже выработанный взгляд на то, чем должна быть та или иная учебная книга. Недаром сам Одоевский в одном месте выра-

зился, что «объяснить методу преподавания есть целый курс педагогики».

Приступая к рецензированию любого учебника, Одоевский прежде всего устанавливает принципиальные требования к нему. Рецензируя, например, букварь, Одоевский пишет: «ныне все усилия педагогов обращены на следующую главную мысль, с основательностью которой нельзя не согласиться, а именно: видеть в азбуке не одно средство выучиться читать, но средство развить при самом изучении букв умственные способности ребёнка» (Рукописи Одоевского, пер. 104, л. 251 и сл.). Таким образом устанавливается исходный пункт для оценки принятых в том или ином букваре методов работы. Известно, что уже в 30-х годах Одоевский ввёл в употребление, как самый рациональный метод, обучение грамоте без складывания слогов. Слоги в его таблице были подобраны так, что из них складывались только слова, известные каждому ребёнку, а самые слова располагались таким образом, что в каждом следующем слове не было ни одной буквы, которая бы не употреблялась прежде. Словом, Одоевский явился пионером самой рациональной формы звукового метода. Понятно, что когда появился в среде методистов русской школы В. А. Золотов, наводнивший педагогическую литературу своими учебными пособиями, Одоевскому было совершенно нетрудно в своей рецензии «Об учебных книжках Золотова» разоблачить значительные недостатки его учебников. «Я нисколько не сетую на г. Золотова, — писал Одоевский, — что он воспользовался моей давнишней, и даже не упомянув о том, мыслью: обнародование оной было сделано для общей пользы; но нельзя не пожалеть, что он не вполне вникнул в существо сей, весьма простой и удобной методы и не обратил внимания на существенную её часть: строгую постепенность». Одоевскому было достаточно нескольких замечаний, чтобы показать, что метода Золотова ничем не лучше «обыкновенного изучения букв, а потом складов» (Рукописи Одоевского, пер. 104, л. 569 и сл., 1857).

Если дело идёт об учебнике арифметики для начальной школы, то у Одоевского опять на первый план выступают совершенно определённые принципиальные предпосылки, как исходный пункт в оценке. «Труднейшее в сем преподавании есть первый приступ; невероятно трудно спуститься до степени незнания ребёнка и довести его до понятия о величине, о числе, о единице, кои кажутся для нас столь простыми; обман в сем случае столь возможен, что долгое время арифметику начинали с нумерации, с самого отвлечённого арифметического понятия; от такой методы ученик принуждён был выучивать наизусть совершенно непонятные ему положения, на экзамене пользоваться единственно своей памятью, которая обманывала самих экзаминаторов; между тем, при выходе из школы ученик, зная арифметику, не может ею пользоваться в жизни; она составляет для него нечто постороннее, ни к чему в его быте не применимое. Таким образом от неправильного преподавания сей науки она бесполезна и для того, кто должен идти дальше, и для того, кому для этой жизни достаточно и полезно было бы знание первых четырёх правил» (Рукопись Одоевского, пер. 104, л. 305, 1844). После такого принципиального вступления совершенно отчётливо выступают в рецензии как достоинства, так и недочёты обсуждаемой книги.

2) Ряд специальных методических руководств для учителей приходских училищ: «Наставление для управления сельскими приходскими училищами», «Совет наставникам сельских приходских училищ», «О поощрениях и наказаниях учеников сельских приходских училищ» и др. Кроме составления этих общих руководств, Одоевский всё время работал над составлением «Руководств для учителей» по преподаванию

ими предметов начального курса. В архиве Одоевского сохранилось три варианта таких руководств: один вариант, который мог быть предназначен не только для школы, но также для семейств и приютов, другой вариант — специально для учителей приходских училищ и третий для учителей уездных училищ. Каждый из этих вариантов ставит перед собой последовательно усложняющиеся задачи преподавательской работы в соответствии с возрастом и развитием учащихся.

Учителя того времени располагали единственным руководством в этом роде составленным ещё полстолетия тому назад, при Екатерине II, сербом Янковичем. Это руководство было образцовым, но уже устаревшим. Сохраняя некоторые параграфы руководства Янковича целиком, Одоевский всё же полностью переработал его, дав для учителей начальной школы указания по основным предметам этой школы, отвечающие развитию педагогики в середине XIX в.

Работы Одоевского являются таким образом преемственным звеном в цепи методических пособий для начальной школы. Значение их, однако, не только историческое в качестве памятника, дающего представление об уровне педагогической и методической мысли середины XIX в. Они ценны и как документ, показывающий классически чёткое решение некоторых основных вопросов преподавания в начальной школе. Выше уже отмечалось, что Одоевский сумел разрешить вопрос об обучении грамоте по звуковому методу.

В области методики обучения арифметике и геометрии Одоевский оригинально разрешает спор, который ещё в начале XX столетия так затруднял русских методистов, — с чего начинать обучение арифметике — со счёта или с измерения. Одоевский решает вопрос в том смысле, что необходимо одновременно и то и другое. В изучении дробей Одоевский продуктивно применяет рекомендованное ещё Песталоцци упражнение в созерцании линий различной длины. В изучении географии и истории Одоевский предлагает оригинальный способ совместного прохождения их в начальной школе, что значительно облегчает задачу разработки учебного плана этой школы.

3) Наконец, Одоевский работал над целым рядом учебных пособий для начальной школы, составление которых ему было поручено Учёным комитетом. В ряду этих пособий самым замечательным является составленная Одоевским совместно с Заблоцким книга для чтения в начальной школе под заглавием «Рассказы о боге, человеке и природе» (СПб, 1849). Значение книги для чтения в ряду учебных книг для начальной школы вытекает из того, что именно этой книгой определяется объём и содержание познаний, которые усваивает ребёнок в начальной школе. Её построением и её содержанием в первую очередь предопределяется характер работы начальной школы. Задачей своей книги Одоевский поставил развитие способности мышления в ребёнке. Основное ударение он сделал при этом на разъяснении общественных обязанностей человека, на раскрытии морального сознания ребёнка. Восемь глав, из которых составилась книга, расположены таким образом: история общественной жизни, её потребности и обязанности; понятие о человеке вообще; отношения людей к богу; место жительства и его окрестности; естественная история; силы и явления в природе; сельская и городская жизнь.

Большой образовательный материал, включённый в книгу, подан в самом разнообразном виде — в форме описаний и рассказов, в форме разговоров учителя с учениками, бесед отца с сыном и т. п. Положительное значение материала, включённого в книгу, лучше всего было оценено митрополитом Филаретом, который в своём заявлении в Синод по поводу этой

книги писал: «книга начинается в образе рассказов изложением демократической теории образования человеческого общества... В первой главе книги, в первом рассказе Яков и Иосиф составляют между собой общественный договор по учению Руссо... К договору, которым основана земельная собственность, Яков и Иосиф присовокупляют договор оборонительный, и потом с присоединившимися к ним постановляют три закона посредством всеобщего подавания голосов и даже без участия начальства, ибо начальство ещё не существует... Чего надлежит ожидать, если крестьяне, по несчастью, поймут и примут теорию, заключённую в сих рассказах? Не заметят ли они, что нынешнее их общество основано не по сей теории, что, например, помещик или окружный начальник начальствует над ними не по их договору или выбору? Не придёт ли им на мысль, что надобно бы переустроить общество по образцу Якова и Иосифа? Таким образом в десяти рассказах представляется образование общества и управления без бога и без царя, ибо в них ни о боге, ни о царе не упоминается» (Собр. мнений и отзывов митрополита Филарета, т. III).

Практический результат этого заявления был тот, что книга Одоевского более не переиздавалась и доступа в начальную школу не получила. А между тем и по содержанию и по форме разработки книга является замечательным и единственным в русской педагогике до 60-х годов XIX в. опытом такой постановки занятий с детьми, которая была бы направлена не только на накопление у них знаний, но и на развитие их умственных сил и в особенности на пробуждение и раскрытие их нравственного сознания. В ряду созданных русскими педагогами книг для начальной школы книга Одоевского занимает промежуточное место между книгами Гугеля, с одной стороны, и книгами Ушинского и Толстого, с другой стороны. Она является связующим звеном между этими двумя этапами. В конечном итоге о книге Одоевского можно сказать то же, что Одоевский однажды сказал о книге Жирара: «Каждый русский педагог должен её изучить, но не для того, чтобы извлечь из неё что-либо прямо и непосредственно, но чтобы возвысить собственное образование и достигнуть самому возможности написать русскую учебную книгу» («О печатных листах Жирара». Архив Одоевского, пер. 104).

IV. Основные идеи педагогической системы В. Ф. Одоевского

Работая практически над вопросами элементарного школьного и дошкольного воспитания в условиях жестокой эпохи николаевского царствования, когда подавлялась всякая свободная мысль, а просвещение подвергалось гонениям и репрессиям, Одоевский в это «удивительное, — по словам Герцена, — время наружного рабства и внутреннего освобождения» сумел в классически чёткой форме поставить очередные вопросы просвещения и воспитания подрастающих поколений и практически приступить к их реализации. Чёткий и ясный подход Одоевского к их решению делает его произведения ценными для любой эпохи, в том числе и для нашей. Какие это вопросы?

1. **Общее образование как предпосылка профессионального.** Педагогика николаевского времени в особенности много грешила узким практицизмом в постановке различных видов начального и среднего образования. Уже в сфере начального образования ставились задачи подготовки к различным специальностям — писарей, фельдшеров, землемеров и пр. Среднее образование в свою очередь ориентировалось на различные специальности. Вместе с Белинским Одоевский выступил

энергичным защитником того положения, что начальная и средняя школа должны давать общее образование и что только общее образование может дать правильную подготовку к специальности. «Не ищите преждевременно сделать вашего ученика ботаником, зоологом, приучите его прежде всего быть человеком,— писал Одоевский,—разные знания, сообщаемые ребёнку, суть лишь средства для сей цели; специальность принадлежит последующим возрастам». Таким образом, именно педагоги 30-х и 40-х годов XIX в. начали в русской педагогике тот поход против ранней специализации, который в начале 60-х годов вновь с такой энергией поднял Н. И. Пирогов и передовая педагогическая мысль русской демократии.

2. Единство теории и практики в образовании — второй вопрос, принципиально поставленный и чётко разрешённый Одоевским. Защищая общее образование, Одоевский мыслил его не в отрыве от практики, но в единстве с нею. В его постановке общее образование теснейшим образом связано с практическим, специальным, но так, что последнее преследует задачи общего развития учащихся. Как это делается, Одоевский показал на учебной практике Мариинского института, преобразованием которого он был занят в 40-х годах. На примере преподавания так называемой «домашней технологии» Одоевский показал, как явления обыкновенной житейской практики получают общеобразовательное развивающее значение, не теряя своего жизненного практического смысла. Курс «домашней технологий» преподавал в институте Швиттау. Характеризуя его преподавание, Одоевский писал: «Швиттау восхитителен в этом отношении; он вполне понял, чем должно быть изучение природы в женском учебном заведении и каким образом это изучение должно находить свободное приложение в самых простых явлениях, всегда нас окружающих, чего милейший Брандт (инспектор института до 1846 г. — В. С.) никогда не мог понять; его отталкивала мысль о низведении науки до хозяйственных мелочей или о возвышении хозяйственных занятий путём сближения их с законами природы; он не постигал единения науки с действительной жизнью, что составляет конечную цель всякого разумного воспитания; наука у него оставалась всегда без применения к действительной жизни, а действительная жизнь у него осуждена на то, чтобы никогда не иметь ничего общего с наукой; всё это ещё атмосфера старой схоластики, которая дала столько непроизводительных знаний и столько неприложимых теорий. Швиттау поступает иначе: он начинает свой урок по ботанике, физике или химии всегда с самых простых и всем известных предметов; так, например, он рассказывает о простокваше; не употребляя ни одного технического термина, он анализирует молоко до его скисания, разбирает условия его образования, сопоставляет состав свежего и скисшего молока, различные продукты, которые в нём образуются при том или другом условии, воздействие различных явлений природы при видоизменении молока, как-то — температуры, воздуха; это естественно приводит его к исследованию, воздух ли в целом или какая-либо часть его произвела это превращение, какая именно, как её найти, как она действует, где встречаются подобные же явления, наконец, как называются различные части воздуха, и вот он уже в области чистой науки. По схоластическому методу следовало начать с определений физики и химии, вести длинную беседу о различии весомых и невесомых тел, о которых пока ещё нет и ясного понятия, о телах простых и сложных, сказать о кислороде и водороде, не забыть о кислотах и т. д. Среди этой технической терминологии преподаватель-схоласт, вероятно, забыл бы о кислом молоке, как о предмете, мало достойном его науки» (Из письма к вел. кн. Елене Павловне. 1847). Едва ли нужно доказывать

всю принципиальную и практическую важность этой методики сочетания теории и практики в преподавании.

3. Элементарное образование как фундамент всей общеобразовательной школы — третья и центральная идея всей педагогической системы Одоевского. Впервые постановку вопроса об элементарном образовании дал Песталоцци, который считал эту идею своим величайшим открытием. Действительно, до Песталоцци обучение детей повсеместно начиналось с того, что их сразу вводили в систему наук, между тем как их душевные силы ещё не были подготовлены для восприятия этой системы. Песталоцци сделал вывод, что необходимо предварительно на некоторых элементарных упражнениях развить их душевные силы, и тогда учащиеся обнаружат в своей работе быстрые успехи. Школа последователей Песталоцци дружно взялась за разработку элементарного обучения, т. е. способов и приёмов предварительного раскрытия умственных и нравственных сил ребёнка. В России в течение первых десятилетий XIX в. идеи Песталоцци получили довольно широкое распространение. В школах Песталоцци и Фелленберга учились русские ученики. В эти школы были командированы 4 воспитанника педагогического института, они возвратились на родину убеждёнными сторонниками идей Песталоцци.

Элементарное обучение как пропедевтику к собственно школьному обучению впервые стал практиковать в России (в Гатчинском институте) Е. О. Гугель — педагог, идеи которого так много послужили формированию педагогической личности Ушинского. В. Ф. Одоевский специально присматривался к работе Гугеля и применял его идеи в собственной практике, насаждая элементарное образование в приютах и школах.

Одоевский развивал в своих произведениях мысль о том, что задача первоначального обучения заключается не в том, чтобы возможно скорее наполнить ум ребёнка всякого рода знаниями и фактами, а в том, чтобы развить умственные способности ребёнка на том материале, которым он уже владеет. «Обыкновенно полагают, что очень легко перевести неизвестный предмет на известные предметы; напротив, это вовсе невозможно, если предварительно мыслящая способность ребёнка не приготовлена к этому процессу. И потому не гоняйтесь за тем, чтобы скорее сообщить ученику новые, неизвестные ему предметы, или, как говорят, набить ему голову фактами; приучите его прежде всего к приёму: как прилагать свою мысль к знакомому предмету, тогда в эту готовую сумку легко войдут все другие предметы; другими словами, умеете возбудить его душу, его слово... Когда деятельность мысли возбуждена на известных ребёнком предметах и посредством собственной его логики, тогда у вас есть точка опоры, исходный пункт; теперь идите далее: переводите неизвестные ему предметы на известные, но идите медленно и не делайте шага вперёд, не уверившись, что ваш перевод для ребёнка верен» (Архив Одоевского, рукопись 1844 г., пер. 88, л. 87).

В русской педагогике второй половине XIX и начала XX в. идея элементарного образования была отодвинута на задний план той борьбой, которую в это время пришлось вести за право образования для масс и за расширение программ начальной школы. Начальная школа отвоёвывала свои права для народа, и её программа разбухла количественно в ущерб качественному её развитию и специально педагогической обработке. Проблема элементарного обучения в наше время, как и в первой половине XIX в., остаётся поэтому актуальной, причём эта актуальность значительно возросла, так как начальная школа в наше время стала подлинным фундаментом школьной системы. Соответственно этому должен

возрасти и интерес к педагогическим трудам Одоевского, посвящённым этой проблеме.

В лице В. Ф. Одоевского русская педагогика первой половины XIX в. имела передового культурного деятеля, проводившего в жизнь принципы, которые затем в 60-х годах были развиты такими выдающимися педагогами, как Пирогов, Ушинский и др. Деятельность и труды Одоевского были временно забыты. Но сейчас, когда при проведении всеобщего обучения перед нами снова встают вопросы, впервые поднятые Одоевским, есть все основания к тому, чтобы оживить в сознании советского педагога память как о его трудах, так равно и о тех замечательных идеях, которые вдохновляли его на эти самоотверженные, исполненные любви к подрастающим поколениям труды.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В. Г. БЕЛИНСКОГО

Кандидат педагогических наук М. Ф. ШАБАЕВА

Духовный вождь русского общества 30—40-х годов XIX в., В. Г. Белинский был в то же время крупнейшим представителем русской педагогической мысли. В его рецензиях на детские и учебные книги, письмах и общелитературных статьях, содержится цельная педагогическая теория, обоснованная передовым философским и социально-политическим мировоззрением.

Ко времени появления Белинского на арене общественной жизни русская педагогическая мысль прошла путь длительного самобытного развития. Деятели и мыслители в области русской педагогики — Леонтий Магницкий, Татищев, Бецкой, Сковорода, Новиков, Радищев — создали твёрдые основания для развития национальной педагогической теории России.

Процесс развития русской педагогики, как и других наук, совершался особенно быстро под влиянием роста национального самосознания. Отечественная война 1812 г. и блестящие победы русских войск в военных действиях 1812—1814 гг. на территории Европы неизбежно повлекли за собой рост национального самосознания русского общества.

В. Г. Белинский говорил, отмечая этот важнейший факт в развитии русской научной и общественной мысли: «Время от 1812 года было великой эпохой для России. Мы разумеем здесь не только внешнее величие и блеск, какими покрыла себя Россия в эту великую для неё эпоху, но и внутреннее преуспевание в гражданственности и образовании. . .» (Белинский, Пед. соч., изд. «Школа и жизнь», СПб, стр. 158, 1912)¹.

Становление русской национальной педагогики совершалось путём осознания передовыми идеологами русского общества её самобытных начал. Русские революционеры-демократы подходили к решению педагогических вопросов с передовых философских и социально-политических позиций.

Русские люди были прекрасно осведомлены о новых идеях английской системы воспитания и в первую очередь о Белль-ланкастерской системе обучения детей, о немецких и французских идеях педагогики. Особенно популярна была в передовых слоях тогдашнего русского общества педагогическая теория и деятельность Песталоцци. Русские были частыми посетителями института Песталоцци в Иффертене.

Имя Песталоцци с любовью приносилось декабристами в далёкой

¹ Это издание будет нами именоваться в дальнейшем сокращённо „П. С.“

сибирской ссылке и с уважением называлось в тогдашних литературных произведениях и научных статьях.

Усваивая положительное содержание западноевропейских теорий, русские люди не находились у них в плену. Они перерабатывали их применительно к потребностям русской жизни, развивали их дальше и создавали свои собственные, оригинальные педагогические взгляды и теории.

Существенной особенностью русской педагогики первой половины XIX в. было её развитие внутри других наук. Педагогика тогда не была ещё самостоятельной наукой. В существовавших университетах не было кафедр педагогики. В Санктпетербургском педагогическом институте она возникла только в 1840 г. Но оформившаяся в стенах главного педагогического института педагогика носила верноподданический и клерикальный характер. Директор этого института Давыдов был известен своими симпатиями к иезуитской педагогике. В своих статьях на педагогические темы «Письма о воспитании» («Московские Ведомости», 1837) и «О согласовании воспитания с развитием душевных способностей» («Библиотека для чтения», 1834) и др. он развивал реакционные взгляды.

Самодержавно-крепостнические и официально-религиозные установки разделяли и некоторые профессора, читавшие в институте курсы педагогического содержания. Так, один из первых профессоров института по педагогике писал в представленной им программе курса и педагогики: «Последним моим выводом будет учение о всеобщей повреждённости природы человеческой, вследствие первородного греха» (Зиневич, «Главный педагогический институт в СПб», неопубликованная диссертация, хранящаяся в Московском Государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина).

Наиболее передовую позицию среди профессоров института занял Ободовский. Он был издателем одного из первых русских педагогических журналов. Его перу принадлежит два специальных трактата по педагогике: 1) «Руководство по педагогике», 1835 г., 2) «Руководство к дидактике», 1837 г.

Но и передовые профессора этого института в своих конкретно-педагогических предложениях были в лучшем случае умеренно-либеральны.

Передовые педагогические теории России излагались не в специальных работах, а в философских, социологических и прежде всего в литературно-критических произведениях того времени. «В литературе, — говорил Белинский, — несмотря на татарскую цензуру, есть ещё мысль, есть движение вперёд» (Письма, т. III, СПб, 1914, стр. 273).

Ещё со времени Кантемира и Ломоносова русская литература служила делу просвещения и воспитания. На литературу смотрели как на средство нравственного воспитания.

С другой стороны, в процессе воспитания наряду со школой большую роль играли семейные формы воспитания и обучения. Поэтому большое количество передовых русских людей того времени в той или иной мере занимались педагогической деятельностью. Характерна в этом отношении деятельность Жуковского, Карамзина, Одоевского, первых дворянских революционеров-декабристов, А. И. Герцена и др. Особенно ярким примером является здесь В. Г. Белинский. Он, сделав своим основным занятием литературу, своей практической и теоретической деятельностью в области педагогики способствовал развитию в России передовой педагогической мысли.

Белинский, как и Герцен, в 30—40-х годах XIX в. закладывал основы подлинно-народной самобытной русской педагогики. Его педагогиче-

ская теория, ответившая на вопросы, поставленные предшествующим развитием русской педагогической мысли, входила составной и неотъемлемой частью в революционно-демократическое педагогическое движение России 30—40-х годов XIX в. Эта теория вобрала в себя всё лучшее, что содержалось в тогдашней западноевропейской педагогике. Педагогическое учение Белинского является важнейшим этапом развития русской революционно-демократической педагогики 40—60-х годов XIX в. Педагогическими статьями начинает и заканчивает свою содержательную деятельность великий русский мыслитель; педагогические интересы составляют органическую часть всего его творчества. Первое педагогическое произведение «Рассуждение о воспитании» он пишет в 18 лет. Последняя его литературная статья, относящаяся к 1847 г., это рецензия на детскую книгу. Перу Белинского принадлежит до 60 рецензий на детские книги и около 50 отзывов об учебных книгах по грамматике, риторике, истории, географии. Но педагогическое наследство Белинского этим не исчерпывается. В своих общелитературных статьях и письмах к близким и друзьям он постоянно касается педагогических вопросов.

В дореволюционной педагогической литературе были попытки освоения и анализа педагогического наследства Белинского.

Наиболее серьёзной надо считать работу издательства «Школа и жизнь», выпустившего в 1912 г. книгу «Педагогические сочинения Белинского» с вступительной статьёй Фальборка и очерком жизни и педагогической деятельности критика, составленным А. Фоминым. Автор очерка сильно искажил педагогический облик великого русского критика. Он считает Белинского неудачником-педагогом, тяготившимся педагогической работой и занимавшимся ею только в силу тяжёлых материальных условий жизни. Однако это утверждение резко противоречит высказываниям самого Белинского о его педагогической работе и его настойчивому стремлению работать учителем.

Свою трудовую деятельность Белинский начал с педагогической работы. В 1828 г. учителя Пензенской гимназии, заметив в Белинском, своем ученике, большие литературные способности и педагогические склонности, поручают ему преподавание русского языка в одном из классов этой гимназии. Позже он неоднократно выступает в роли учителя словесности. Интерес к преподаванию этих предметов в школе он сохранил на всю жизнь.

Когда в 1832 г. Белинский был вынужден оставить Московский университет, он снова стремится стать учителем гимназии. Попечитель Белорусского учебного округа, к которому обратился Белинский, отказывает ему в этой просьбе. Белинский от своего намерения стать учителем вынужден отказаться и даёт домашние уроки.

Одновременно с работой над статьёй «Литературные мечтания» Белинский пишет фундаментальное научно-методическое руководство «Основания грамматики русского языка», вышедшее в 1837 г. Грамматика не получила признания у руководителей Московского учебного округа, но была одобрительно встречена общественностью. Газеты и журналы признали работу Белинского, заслуживающей всеобщего внимания. Её высоко оценили Н. Полевой и К. Аксаков. Даже Сенковский, плохо относившийся к Белинскому, писал в «Библиотеке для чтения»: «с удовольствием замечается появление новой русской грамматики». Грамматика Белинского оказала серьёзное влияние на работы крупнейшего русского лингвиста академика Буслаева.

В 1838 г. С. Т. Аксаков, бывший в то время директором Константиновского Межевого института, предложил Белинскому место учителя русского языка в своём институте.

В письмах к друзьям этого времени Белинский высказывает огромное удовлетворение начатой работой. Он называл ее «неуловимая для поверхностного взгляда, но великая и благодатная своими следствиями для общества» (Письма, том I, стр. 230).

Но и эта плодотворная педагогическая деятельность великого русского гуманиста продолжалась недолго: кандидатура нового учителя Межевого института в Московском учебном округе не встречает сочувствия, и Белинский вынужден был оставить и на этот раз свою любимую работу.

Но и после оставления Константиновского Межевого института В. Г. Белинский не перестал интересоваться вопросами воспитания. Он лично воспитывал своего младшего брата. Он был нежным, любящим отцом, находившим в играх и занятиях с маленькой дочерью отдых и забвение от мрачных дум и тяжёлых условий существования.

Большое количество друзей В. Г. Белинского непосредственно участвовали в педагогической работе. Следует назвать Д. П. Иванова и В. И. Орлова — учителей, с которыми он находился в дружеских отношениях со времени пребывания в г. Пензе, Чистовича — студента, призывавшего к кружку Станкевича, впоследствии известного педагога. Жена Виссариона Григорьевича, М. В. Орлова, до замужества была классной наставницей Московского воспитательного института. Всё это педагогическое окружение, наряду с личным участием в педагогической работе, давало В. Г. материал для всесторонних педагогических наблюдений, а глубина его знаний и наличие философского и социального мировоззрения способствовали оформлению наблюдений и размышлений гениального мыслителя в систему педагогических взглядов.

Теоретическая педагогическая деятельность Белинского также проходила в крайне неблагоприятных условиях. Заваленный постоянно черновой журнальной работой, он не имел возможности высказывать свои оригинальные и глубокие размышления на педагогические темы. Составляя библиографические обзоры в журналах «Телескоп» и «Молва», а позже в «Отечественных записках» на выходящие детские и учебные книги, он часто жалуется читателям на то, что ему некогда пространно изложить своё «особое мнение» по вопросам воспитания. В 1838 г., рецензируя книгу Бурьянова для журнала «Телескоп», он наконец высказывается по общим вопросам педагогики, но опять-таки спешит оговориться: «Много, много ещё можно было бы сказать об этом предмете, но мы и так уже заговорились больше нежели позволяют пределы библиографической статьи» (П. С., стр. 48).

Ещё в большей степени вышла за пределы библиографической статьи рецензия Белинского на сказки дедушки Ириней (В. Ф. Одоевского) и немецкого писателя Гофмана, относящаяся к 1840 г.

Эта статья по праву должна считаться крупнейшим трактатом русской классической педагогики. Сам В. Г., при всей его скромности и требовательности к себе, оценивал её очень высоко. Известно, что он пытался издать её отдельной книгой, но не встретил в этом поддержки. После всего этого по меньшей мере странным звучит утверждение, что Белинский вынужденно, неохотно занимался педагогической работой и не имел педагогического призвания (!).

Однако такое неправильное представление об отношении Белинского к педагогической работе проникло и в советское литературоведение. Здесь также иногда говорят об эпизодических педагогических интересах Белинского, мало, якобы, эффективных для его литературной и общественной деятельности. Советские педагоги должны решительно возражать против этих неправильных утверждений. Педагогическое

творчество не было случайным эпизодом в жизни В. Г. Белинского. Он, как и многие передовые люди его времени, с большим интересом относился к педагогике. Он, как и его соратники и последователи, считал педагогическую деятельность исполненной глубочайшего исторического смысла и общенародного значения. Его педагогическое практическое и теоретическое творчество было неотъемлемым звеном общей политической борьбы против крепостничества и самодержавия. Неверно и антинаучно противопоставление Белинского-мыслителя и критика Белинскому-педагогу. Образ великого предшественника русской социал-демократии может быть правильно понят только в единстве всех сторон его общественной деятельности.

Особенностью педагогических взглядов Белинского, в сравнении с предшествовавшими ему педагогами, является сознательная и всесторонняя трактовка вопросов педагогики в последний период его жизни с позиций материализма и социализма.

Философские учения интересовали великого русского мыслителя и патриота как средство разрешения социальных вопросов, центральным из которых является счастье отдельного человека и всего человечества. Каждый человек, вне зависимости от его социального, имущественного, национального положения, пола и возраста, должен иметь нормальные условия существования. Идеями гуманизма и демократизма руководствовался Белинский как в начале своей общественной деятельности, так и в конце её, постепенно находя для этих идей правильное философское и социальное обоснование.

В первом крупном литературном произведении «Литературные мечтания», подойдя к оценке русского просвещения и литературы с гуманистических, демократических позиций, Белинский утверждал, что в России нет настоящей литературы, что России нужно просвещение. У нас, сетовал гуманист-разночинец, образованное общество и народ идут разными путями в своём развитии. Необходимо распространять просвещение в народе. Смыслённый, понятливый русский народ стремится к просвещению, к грамоте, недаром так популярна в русском народе поговорка «ученье — свет, неученье — тьма». Отвергая литературу господствующих классов, великий протестант и новатор ратует за народность литературы. Поэты принадлежат к образованным слоям, оторванным от народа, поэтому русская литература не народна, она подражательна. Создание самобытной, талантливой литературы русского народа целиком зависит от просвещения. Белинского не удовлетворяют направление и содержание русского просвещения. Отмечая успехи его распространения среди привилегированных слоёв населения, защитник народных интересов настаивает на охвате им низших слоёв общества. Признание отсутствия народной литературы и крупнейших недостатков просвещения не повергают Белинского в уныние, наоборот, он воодушевлён верой в лучшее будущее России. «Да, у нас скоро будет своё, русское, народное просвещение; мы скоро докажем, что не имеем нужды в чужой умственной опеке» (П. С., стр. 23).

В этой же статье Белинский говорит о ребёнке, как растущем, развивающемся существе: «Вам поручен ребёнок, смотрите же, что этот ребёнок будет отроком, потом юношей, а там и мужем, и потому следите за развитием его дарований и, сообразно с ними, переменяйте методу вашего учения». Верный своей основной идее уважения и внимания к человеку, он зовёт воспитателей считаться с возрастными особенностями ребёнка, постоянно совершенствоваться: «будьте всегда выше его» (ребёнка. — М. Ш.), «уча его, ещё больше учитесь сами, а не то он перегонит вас. Дети растут быстро» (там же).

Белинский критикует механистическую теорию XVIII в., по которой душа ребёнка есть своего рода чистая доска, на которой можно писать, что угодно. Этой неправильной теории он противопоставляет взгляд, согласно которому душа ребёнка есть «дерево в зерне», «человек в возможности». Он сравнивает воспитателя с садовником и говорит о правилах его деятельности по уходу за развитием и ростом молодого организма: «Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми в нём можно задушить всякое развитие» (П. С., стр. 23). Он обращает внимание на особенности природы каждого ребёнка: «Качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от свойств самой этой доски» (П. С., стр. 43).

В воспитании, понимаемом как постоянное развитие, всё должно быть подчинено задаче роста благородных стремлений, идей общественного бескорыстного служения. Следует изъять из воспитания всё, способствующее развитию мелкого эгоизма, корыстной расчётливости. Распространённую в обществе его времени «мораль» — кодекс умеренности, низкопоклонства, добродетели, постоянно стремящейся к награждению, он клеймил термином «рассудочная нравственность». Белинский едко издевается над многочисленными моральными сентенциями, наполнявшими тогдашние детские книги, в которых «милые дети» («бедные дети!» — восклицает Белинский) призываются хорошо вести себя во имя награждения богатым женихом, дядюшкиным наследством, спокойным и прочным местом и другими меркантильными благами жизни.

Борясь с подобным толкованием нравственности, Белинский выясняет подлинные основы таких нравственных чувств, как любовь и дружба. Он клеймит такую симпатию к другому, которая основана на взаимных эгоистических выгодах. Он зовёт к истинной симпатии, истинной дружбе «через стремление к общему... через любовь к истине» (П. С., стр. 52).

Он зовёт детей быть детьми. Пусть «дети шалют, резвятся, это необходимо в их возрасте, пусть бегают по саду или полю и привыкают созерцать живую природу в её красоте» (там же) — это, по словам Белинского, развивает в них понятие бесконечного. Дети должны научиться любить своих товарищей и через это подниматься до любви ко всему человечеству.

Любовь детей и родителей должна быть разумной и в основе её должны лежать общечеловеческие идеалы. Каждый человек принадлежит обществу; родители должны видеть в своих детях прежде всего людей. Ребёнок должен любить и уважать своих родителей, он обязан подчиняться их общечеловеческим требованиям, но нельзя «ограничить поприще его жизни только успокоением нежных родителей» (П. С., стр. 56). Обязанности человека по отношению к обществу так же священны, как и его отношения к родителям.

Применяя эти гуманистические требования к нравственному воспитанию, великий демократ решительно протестовал против господствующей морали дворянско-крепостнического общества.

Он резко осуждал также те государства, в которых воспитание проникнуто мещанскими семейными идеалами. Он нападал на тех писателей, которые проповедуют личное эгоистическое счастье и равнодушие к общественной борьбе во имя общего счастья. Его идеалом была в этом отношении древняя Греция, которую он противопоставлял современной ему Германии.

В отзыве на роман Фредерики Бремер Белинский, осуждая стремление писательницы сосредоточить жизнь человека в маленькой тесной

сфере семейного быта, писал: «И какая разница в этом отношении между семейственностью Германии нашего времени и общественным древним миром. В первой жизнь так узко, так душно определяется для людей с их младенчества, семейный эгоизм полагается в основу воспитания, во второй человек родился для общества, воспитывался обществом и потому делается человеком, а не филистёром» (П. С., стр. 80).

В критической статье на сочинение «Анатология из Жана Поля Рихтера» Белинский, объясняя уродливое направление таланта этого писателя, говорит, что этому «много способствовали аскетический дух немецкой нации, узость и теснота её общественной жизни, которая способствует сильному внутреннему развитию отдельных лиц, но задушает всякое социальное, богатое симпатиями развитие людей, рождённых для общества». Дальше, сравнивая Гофмана с Ж. П. Рихтером, Белинский спрашивает, что же завело первого в туманную область фантазёрства? и отвечает: «смрадная атмосфера гофратства, филистёрства, педантизма, словом скука и пошлость общественной жизни, в которой он задыхался и из которой готов был бежать хоть в дом сумасшедших» (Белинский, Собр. соч., т. IX, М., 1886, стр. 146).

Неверно, полагает Белинский, возлагать задачи воспитания человека на государство и общество. «Обязанность учебных заведений сделать детей учёными гражданами, членами государства... на родителей лежит священная обязанность «сделать своих детей людьми» — утверждает Белинский (П. С., стр. 73).

Сущность общечеловеческого воспитания Белинский видел в том, что первоначальное воспитание должно готовить «не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».

Он говорит, что «честный и по своему умный сапожник, который в совершенстве обладает своим ремеслом и получает от него всё, что нужно для жизни, выше плохого генерала, хотя бы он был сам Мелас, выше педанта-учёного, выше дурного стихотворца» (там же).

Все люди должны получить общее воспитание. Под человечностью Белинский понимает те «общие свойства элементов духа, которые необходимы для человека любой национальности, звания, состояния, образа жизни и других обстоятельств жизни» (П. С., стр. 74).

Раскрывая общественный и педагогический смысл общечеловеческого воспитания, Белинский ставит новый, актуальный для того времени вопрос о взаимоотношении общечеловеческого и национального моментов в воспитании.

«Народность, — говорит он, — обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не имеют никакого понятия о сокровищах своей народной поэзии, о русской литературе, о Петре I» (П. С., стр. 82).

Обращаясь к воспитателям и детским писателям, великий патриот призывает их давать детям «как можно больше общечеловеческого, мирового, но стараться знакомить с этим через родные и национальные явления» (там же).

Классическое положение: «Общее является только в частном; кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству» (П. С., стр. 81), высказанное Белинским, стало путеводной звездой в развитии русской педагогики.

Белинский давал русской педагогике теоретическое оружие, способствующее расцвету национального педагогического творчества, зрело

и мудро отбирающего в Европе всё необходимое для дальнейшего развития.

Проблема отношения к европейскому и русскому, подражательности и самобытности была центральной проблемой, широко обсуждаемой тогда во всех слоях русского общества.

Правящие круги русского государства, обеспокоенные ростом крестьянских волнений, влиянием западноевропейских революций и особенно революционным выступлением декабристов, выдвинули охранительные начала: православие, самодержавие и народность. В этой триединой формуле последний элемент «народность» является синтезом двух первых — православия и самодержавия. Всё заимствованное, всё вновь возникающее в области культуры и просвещения должно было, по мнению правительства, согласовываться с православными и самодержавными элементами русской жизни.

Наряду с правительственной теорией официальной народности существовало славянофильское направление, зовущее к разрыву со всеми теми новшествами, которые были внесены в русскую жизнь под влиянием реформ Петра I.

Белинский был вождём так называемых западников—передового течения русской общественной мысли 30—40-х годов XIX в.

Слово «западник» по своему содержанию не является адекватным определением сущности позиции Белинского. Как часто название предмета не соответствует сущности предмета, так и здесь тяготение Белинского к Западу справедливо только как противопоставление славянофильской вражде к Европе, ибо ни кто другой, как Белинский говорил: «не будем забывать собственного достоинства, будем... гордыми собственной национальностью, основными стихиями своей народной индивидуальности, но... без тщеславия, которое закрывает глаза на собственные недостатки и есть враг всякого движения вперёд» (С. С., т. XI, стр. 254).

Как передовой мыслитель, он едко высмеивал славянофильский призыв о возвращении России к допетровским временам, но он отдавал должное славянофилам, считая это течение естественным и правомерным в истории развития русской общественной мысли.

Белинский находил, что в его время необходимо очень серьёзно и глубоко продумать путь дальнейшего движения России, отношение к самобытному и подражательному.

Славянофилы приносят большую пользу «не в том, что они говорят против гниющего будто-бы Запада... но в том, что они говорят против русского европеизма, а об этом они говорят много дельного, с чем нельзя не согласиться, хотя бы на половину», — заявляет Белинский (С. С., т. XI, стр. 20).

Мы, говорит великий патриот, часто хорошо умеем мыслить по-французски, по-немецки, по-английски, но не по-русски. Славянофилы придирчиво и надоедливо указывают нам на эти прегрешения и в этом их истинная заслуга. Но их положительная роль этим почти исчерпывается.

Белинский страстно боролся против попыток славянофилов объявить русский народ преданным монархии, официальной религии, приверженным к старине и неграмотности. Он требовал не смешивать народность с простонародностью, косные привычки отсталых слоёв русского народа не приписывать передовым его представителям. Он доказывал, что национальные интересы русского народа не противоречат интересам всего человечества. Он видел, что правящие классы русского государства часто идут по пути механических заимствований в Европе. Он решительно протестовал против этого.

«Пора нам перестать восхищаться европейским потому только, что оно не азиатское, полюбить, уважать, стремиться к нему потому... что оно человеческое и на этом основанчи всё европейское, в чём нет человеческого отвергать с такой же энергией, как и всё азиатское» (С. С., т. XI, стр. 24).

Неверно говорят, что русская культура целиком подражательна, а европейская национальна. В своё время «представители нового европейского мира» усваивали роскошные плоды цивилизации, завещанные им древним миром. Пётр Великий приобщил Россию к европейской жизни, не изменив основного содержания её истории.

Белинский, однако, отмечает много подражательного в русской культуре, созданной господствующими классами. Великий гуманист отрицал иногда культуру господствующих классов, развивавших в ней начала не подлинно общенародные, а казавшиеся этим классам общенародными. Дворянские идеологи часто заимствовали не то, что носило характер общечеловеческого и помогало русской жизни подняться на более высокую ступень, а то дурное, худшее, что казалось общечеловеческим, исходя из классовых интересов правящих слоев. Это справедливое воззрение Белинского является чрезвычайно плодотворным для понимания характера русских педагогических заимствований. Царское правительство часто заимствовало из Европы то устаревшее и отживающее, что способствовало формированию самодержавно-крепостнической идеологии. Оно часто, в интересах тщеславия перед Европой, переносило на русскую почву новое, передовое, но тотчас же начинало преследовать развитие этого нового, как только оно обнаруживало своё общечеловеческое содержание, противоречащее основам самодержавно-крепостнической жизни. Так было с учением Песталоцци, Белль-ланкастерской системой обучения, классицизмом гимназий и университетов и т. д.

Белинский считал подражательность, имевшую место в культурной жизни России в XVIII и в начале XIX в., этапом подъёма от примитивной самобытности к самобытности, обогащённой общечеловеческим содержанием, мировой культурой и наукой.

Он видел залог развития русского просвещения в осознании самобытных начал, в заимствовании общечеловеческого, где бы оно ни находилось — в Европе ли, в Азии ли, и высоко оценивал с этой точки зрения современный ему этап развития России.

Он рисовал для России широкие исторические перспективы, веря в мировое значение русского народа: «Назначение нашего отечества, нашей великой Руси состоит в том, чтобы слить в себе все элементы всемирно-исторического развития, доселе исключительно являвшегося только в Западной Европе» (С. С., т. XI, стр. 235). И не считая, что в его время уже пробил этот час, он звал своих современников к деятельности и борьбе во имя этого многообещающего будущего.

В высказываниях Белинского о народности в просвещении и воспитании нет и следа национализма. Страстно любя свой народ и видя в нём народ будущего, он звал русских людей бороться у себя на родине за установление общественных отношений, способствующих счастью всего человечества.

Национальность не отгораживает человека от других народов и не ставит его во враждебные отношения ко всему человечеству. Человек, принадлежащий своему народу, живущий его радостями и страданиями, отдаёт все силы на борьбу за интересы всех людей.

Разработанная Белинским теория народности способствовала росту и расцвету национальной самобытности русской педагогики и создавала предпосылки к правильному определению её роли и места в мировой

педагогике. Его понимание общечеловеческого воспитания резко отличалось от концепции индивидуалистического воспитания Руссо и узкого националистического толкования проблемы общечеловеческого немецкими теоретиками, в частности Фихте.

В духе традиций русской общественной мысли Белинский утверждал идеи патриотизма, гуманизма и демократизма в воспитании, соединяя их в едином требовании создания системы воспитания, в которой диалектически объединяется общечеловеческое содержание с национальной формой.

В. Г. Белинскому принадлежат чрезвычайно интересные материалистические мысли о психике, сознании человека. Прошедший через стадию идеалистического воззрения на этот вопрос, он в 40-х годах XIX в. рассматривает человека в единстве физических и психических моментов. Он подчёркивает, что «ум без плоти, ум без физиономии, ум, не действующий на кровь и не принимающий на себя её действий, есть логическая мечта, мёртвый абстракт» (П. С., стр. 197). Он приветствует стремление учёных «проследить физический процесс нравственного развития» (там же).

Он высказывает мнение, ставшее знаменем развития русской науки о человеке, что «психология, не опирающаяся на физиологию, так же несостоятельна, как и физиология, не знающая о существовании анатомии» (там же).

Белинский не поднялся до исторического материализма, но его материалистические взгляды на человека есть передовая теория своего времени. Она стала заветом великого критика будущим поколениям русских психологов и педагогов. В 60-е годы XIX в. в России успешно развивались психология и физиология на антропологической основе.

Отказываясь от абстрактного рассмотрения человека как бесплотного субъекта, Белинский в конце своей жизни материалистически подходил к личности. Интересно проследить развитие материалистического взгляда Белинского в оценке роли фантазии и чувства в воспитании.

Представляя себе вначале идеалистически психику, сознание человека, Белинский считал, что «основу, сущность, элемент нашей жизни в человеке составляет его внутреннее чувство бесконечного, которое как чувство лежит в его организации» (П. С., стр. 84). Поэтому он раньше настаивал на развитии детской фантазии, которая, якобы, есть преобладающая способность детской души и главный посредник между ребёнком и внешним миром. Он очень рекомендовал детям произведения немецкого писателя Гофмана. Гофман, — говорил Белинский, — «живописец невидимого внутреннего мира, ясно видящий таинственные силы природы» (П. С., стр. 89).

Белинский-материалист считает в 40-е годы XIX в., что преимущественное развитие фантазии и чувствительности «убивает энергию действия, чтобы дать раздолье тёплым ощущениям, которыми ничего не сделаешь для пользы общества, разве только будешь забавляться ими для собственной приятности и развлечения» (П. С., стр. 215). Он предупреждает, что безудержное развитие воображения и чувствительности ведёт к созерцанию, расслабляет волю. Он говорит, что при встрече воспитанника с действительной жизнью «нужна борьба с врагом, а не спокойное созерцание враждебных предметов... необходима сила, а не умилятельные чувства» (там же).

Настаивая на том, что главная задача человека приносить пользу обществу, Белинский зовёт не заниматься созерцанием, а действовать. Понятия «деятельность» и «действительность» полны гуманистического содержания. Усилия человека должны быть направлены не к слиянию

себя с действительностью, не к постижению истины бесконечного, не к борьбе разума с рассудком во имя внутренней же свободы, как утверждала немецкая идеалистическая философия, нет, человек борется с самим собой, он должен освободиться от таких свойств, как лень и беспечность при всяком действительном труде, равнодушие к тягостным и благим общественным порядкам, пассивность, неумение смотреть на предметы прямо и анализировать их истинные основания. Не только разум, как способность к отвлечению, нужно развивать в процессе воспитания, но и волю, как способность к действию, в реальных, действительно существующих общественных условиях.

Настаивая на знакомстве детей с русскими и иностранными писателями, Белинский говорит о вреде бессистемного чтения романов. Воспитанник должен не воображать жизнь, не составлять о ней представление по книгам, а знакомиться с окружающей его действительной жизнью. Только тогда он сможет бороться со средой для перестройки её в соответствии с гуманистическими и демократическими идеалами.

Критикуя созерцательность немецкого идеализма, зовущего людей к развитию собственного сознания, превозносящего внутренний мир человека, его внутреннюю свободу, Белинский писал: «Обаятелен мир внутренний, но без осуществления во вне, он есть мир пустоты, миражей, мечтаний. Я... не принадлежу к числу чисто внутренних натур, я столь же мало внутренний человек, как и внешний, я стою на рубеже этих двух великих миров. Недостаток внешней деятельности для меня не может вознаграждаться внутренним миром...». (Письма, т. II, стр. 274).

Белинский очень хорошо понимал, что призывы немецких философов к слиянию с действительностью, постижению истины бесконечного мирно уживаются с филистерством, пошлостью, мещанством, свойственными немецкой жизни.

Философская «объективность» и созерцательность на деле ведут к оправданию всех гнусностей, творящихся в немецком обществе.

Возмущение основами немецкой жизни Белинский называл истинно благородным чувством.

В письме к Боткину он говорил: «Ты пишешь, что в тебе развивается антипатия к немцам, не могу говорить об этом, ибо это отвращение во мне дошло до болезненности, но крепко, крепко жму тебе руку за это истинное человеческое и благородное чувство» (Письма, т. II, стр. 353).

Энергия, воля, способность к борьбе за общественные блага должны быть главными качествами личности. Он настаивает на «деле», на «практической нравственности». Он говорит, что легко быть героем добродетели в сфере теории и созерцания, произносить слова дрогнувшим голосом и с порывистыми жестами, но такая нравственность без действительного дела стоит безнравственности. Осуждая нравственность на словах, Белинский намечал конкретную программу практической, действенной нравственности.

Примером настоящей нравственной жизни он считает жизнь М. В. Ломоносова. Пусть, говорит В. Г. Белинский, молодое поколение увидит в жизни Ломоносова свой долг и свое назначение, оно узнает из неё, «что только в честной и бескорыстной деятельности заключается условие человеческого достоинства, что только в силе воли заключается условие наших успехов на избранном поприще» (П. С., стр. 40).

Много интересных, оригинальных мыслей высказал Белинский об умственном образовании. Он очень высоко оценивал значение для воспитания гуманитарных наук и в первую очередь литературы и истории древних народов.

Поставив вопрос о народности воспитания, о наличии общечелове-

ского в национальном, он указывает на важность изучения родного языка, народных сказок, русской литературы. Белинский раньше, чем кто-либо из русских педагогов, говорил об огромном воспитательном значении басен Крылова, поэзии Жуковского, романов Лажечникова и особенно Пушкина.

Он резко возражал Булгарину, Сенковскому, а позже и Полевому, считавшим произведения Пушкина вредными, безнравственными.

Выясняя истинное значение Пушкина как национального поэта России, великий критик уже в 1838 г. настаивал на том, что на Руси нет «более нравственного, при великости таланта, поэта, как Пушкин» и что «Пушкин больше, чем кто-либо другой из поэтов должен быть воспитателем юношества» (П. С., стр. 15).

Он показывал, что при особом колорите поэзии Пушкина, в ней особенно ценна «внутренняя красота человека и лелеющая душу гуманность» (там же) и в этом видел её воспитательное значение.

Неверно говорить о Белинском как о представителе классического направления, — он был сторонником преобладания в воспитании гуманитарных наук, наук о человеке. При этом русская литература, русский язык и история России занимали в его программе место наряду с науками древних классических народов.

Материалист Белинский дополнял эту программу указанием на важность изучения естественных наук: «Ребёнку несравненно интереснее прочесть, отчего идёт дождь, мешающий ему бегать по двору, нежели узнать, в каком костюме ходили римляне» (П. С., стр. 218).

Естественные науки помогают понять жизнь так, как она есть, бороться с заблуждениями, суевериями, предрассудками. Русскую книгу для первоначального чтения «Друг детей», в которой было много дельных статей на естествоведческие темы, он противопоставляет немецкому «Другу детей», составленному Вильманом. Эта книга, преследуя цель — «развитие мыслительной способности в детях через постепенное восхождение от лёгких к более трудным понятиям», как сообщалось в предисловии, была составлена с истинно немецким педантизмом, наполнена сентиментально-чувствительными сентенциями. Белинский эту книгу, вышедшую в России в 1845 г. 5-м изданием, а в Германии — 149-м, называет «вздорною» (там же).

Исключительно велика роль В. Г. Белинского в создании подлинно учебной литературы для русской школы. Он дал талантливый библиографический разбор всех основных учебных книг, применявшихся в русском школьном и домашнем обучении.

Поскольку многие русские учебные книги представляли собой перевод с иностранных учебников (уже упомянутая немецкая книжка «Друг детей» и др.) или компилятивно соединяли в себе переведённые отрывки из различных иностранных книг, мы вправе говорить о том, что Белинский подверг научно-педагогическому анализу мировую учебную литературу.

За время с 1833 по 1847 гг. Белинский написал около 50 рецензий на учебные книги. В них нашли своё применение научные, педагогические, передовые для своего времени взгляды великого педагога.

Считаясь по справедливости знатоком обучения русскому языку и литературе, Белинский с большим знанием дела дал критику всех популярных в то время азбук, риторик и грамматик.

Критикуя в 1838 г. новую энциклопедическую русскую азбуку и «Общепользную детскую книгу чтения», составленную Я. Бурьяновым по иностранным образцам и «приноровленную им к отечественному вос-

питанию», Белинский, сочувствуя детям, восклицает «бедные дети!» (П. С., стр. 52).

В книге с таким широкообещающим и многообещающим названием всего только лубочные картинки, трудные слоги «вде, вши, дбы, тря, пшю, фчы, штя», историйки, из которых видно, как выгодно быть добрым, кроме того «на 230 страницах автор проходит с детьми все науки: геологию, физическую и математическую географию, астрономию, естественную историю (минералогия, ботанику, зоологию), священную историю, грамматику и наконец арифметику» (там же).

По тому же рецепту, безграмотно и аляповато составлена русская азбука или «Драгоценный подарок детям». Здесь тоже сначала варварские склады: всди, всну, вздра и пр., потом нравоучительные извлечения, вроде: «старайся выхвалять с благодарностью всякую услугу: за то будут тебе оказывать новые благодеяния» (там же). Это уже, едко замечает Белинский, не по части нравственности, а по части безнравственности. Потом в азбуке идут повести и стихи «весьма пригодные для искажения вкуса», а дальше цифры и таблицы умножения. Такие книги Белинский называет бесчисленными спекуляциями, производимыми неграмотными людьми пользующимися легкомыслием воспитателей.

Он формулирует свои требования к азбуке. Он настаивает на огромном значении этого первоначального учебника, от которого зависит быстрота овладения грамотой, любовь или неохота к чтению. Он кладёт в основу построения азбуки аналитико-синтетический принцип обучения грамоте. Изучению слов должно предшествовать усвоение звуков, букв, соединение последних в слоги, слогов в слова. Усваивая механизм чтения, надо овладевать смыслом читаемого.

Не менее резкой критике подверг Белинский тогдашние грамматики. В рецензии на книгу Калайдовича «Грамматика русского языка, ч. I. — Познание слов» Белинский высказал общее суждение о том, что такое учебная книга. Он говорил, что учебные пособия научного характера должны отражать новый взгляд автора на предмет, излагаемый в книге.

Достоинство учебных книг для детей «должно состоять в простом и ясном изложении предмета и искусном принаравливании оного к детским понятиям» (П. С., стр. 23).

Великий реформатор изучения русского языка разбирает все существующие грамматики, как-то: Меморского, Греча, Востокова, Остолопова и предъявляет им серьёзное обвинение. Он утверждает, что грамматика должна быть составлена, исходя из определённого философского воззрения на роль, значение и происхождение языка. Он говорит, что хотя ребёнок и мал, ему требуется, как и взрослому, объяснить «философию слова человеческого». И указывая на любознательность ребёнка и на особенности его мышления, Белинский говорит, что ребёнку мало названия частей речи и перечисления их, ему надо объяснить, почему их столько, а не больше.

Таким образом Белинский настаивал на том, что всякая учебная книга должна содержать в себе методологию данной науки и быть методически оформленной. Науку нужно преподносить в формах, доступных пониманию детей, принаровленных к особенностям их мышления.

В своей книге «Основания русской грамматики» Белинский давал философскую основу русского языка. Он вносил изменения в определения грамматики, как учебного предмета, в методику словопроизношения, стремился преобразовать прилагательные в «пользу простоты, единства и общности правил правописания». Все эти реформаторские

устремления и действия Белинского облегчали процесс обучения чтению, письму, овладения научными основами русского языка.

Особенно резко бичевал Белинский тогдашние курсы риторики и преследовал автора наиболее распространённой книги по риторике — Кошанского. Понятием «риторика» Белинский окрестил всё отжившее, лживое, извращающее действительность, фальсифицирующее науку.

В рецензии на книгу Кошанского «Общая риторика» (1840) Белинский, выставляя на осмеяние определение риторики «наукою изобретать и располагать мысли», обещает сочинить «риторику» и назвать её «наукою убивать способности, уничтожать развитие и делать педантов» (П. С., стр. 153). Собственно, говорит он, если бы авторы «риторик» были откровенными людьми и не скрывали своих целей, они бы должны были признаться, что обучавшиеся писать по их рецептам не умеют написать ни простого письма, ни учёного рассуждения, ни журнальной статьи.

Критикуя эту же книгу в седьмом издании в 1842 г., Белинский продолжает ещё более едко издеваться над определением риторики. Он говорит, что если «человек ограничен от природы, или просто глуп», он не должен отчаиваться — г. Кошанский научит его мыслям, изобретая их по вопросно-ответному способу. Больше того, такой человек, изучив риторику Кошанского, может стать знатным сочинителем. И вновь возвращается Белинский к вопросу о «риторике» в 1845 г. в отзыве на книгу Кошанского «Частная риторика» и книгу Глаголева «Умозрительные и опытные основания словесности в IV частях». Он называет эти книги анахронизмом нашего времени. Он приветствует их, как выходцев с того света и гонит прочь, ближе узнав их, как пустых болтунов. Кошанский и на этот раз верен своей роли, давая советы, годные «придавливать способности несчастных, обязанных знать все пустяки, вздоры, нелепости, из которых она (т. е. риторика. — М. Ш.) сшита» (там же).

Наряду с «риторикой» Белинский столь же резко критикует и словесность. Этот курс включал в себя в это время теорию литературы, народную словесность, историю литературы и собственно литературу. Глаголев определяет в духе традиционной схоластики словесность, как науку, включающую в себя: грамматику, риторику и пиитику. Белинский, высмеивая это определение, разоблачает автора как врага новой отечественной литературы, врага Пушкина, Гоголя и других передовых писателей России.

Он резко критикует Глаголева за приверженность к церковно-славянской речи, за восхваление старых словесных образцов, за преклонение перед Шишковым, которого Глаголев возвёл в «Каноны нашей грамматики» (П. С., стр. 188).

В вопросах языка учебных, так же как и детских книг, Белинский был страстным обличителем всех анахронических стремлений закрепить в учебных книгах мёртвый, отживший язык XVIII в.

Если в литературе и жизни во времена Белинского произошла победа карамзинистов над шишковистами, если там уже утверждался современный русский язык, красота, гибкость и яркость которого были блестяще показаны Грибоедовым, Крыловым, Пушкиным, то совсем не то было в учебной литературе. Там, в этой особо отсталой области издательской деятельности, нашли своё пристанище все отжившие формы русского напыщенного, ложно-классического языка. Проникал туда под влиянием теории официальной народности, безграмотности и простого шарлатанства и псевдо-народный разговорный стиль. Вот почему в любой длинной и короткой рецензии на учебные книги Белинского говорит о языке

книги и буквально преследует всех поборников устаревшего, отжившего. Он правильно указывает, что язык большинства рецензируемых им учебных книг затрудняет развитие детей и познание ими окружающего.

Борясь за внедрение в учебную книгу складывающегося литературного языка, Белинский стремился к освоению детьми передовых идей русской литературы, за правильное развитие детей в процессе обучения, за преподнесение им науки вместо «риторики».

Высказывания Белинского о недостатках современных ему учебников были единственными по своей глубине в тогдашней мировой педагогической литературе. Передовое педагогическое миросозерцание помогло Белинскому подойти принципиально и целеустремленно ко всем частным вопросам учебной литературы. Все его отдельные высказывания об учебной книге, будучи собранными воедино, составляют глубоко научную теорию, не потерявшую своего практического значения и для нашего времени.

Наряду с разбором учебных книг Белинский дал талантливую, яркую, научно-педагогическую критику беллетристических произведений, написанных для детей. Он рассмотрел также всю художественную иностранную и русскую литературу, рекомендуемую для детского чтения.

Он отмечал бедность этой литературы в России. «Наша литература особенно бедна книгами для воспитания в обширном значении этого слова, т. е. как учебными, так и литературными детскими книгами» (П. С., стр. 41). Россия не является здесь исключением. У французов, англичан и немцев «книг много, но читать детям почти нечего», — сетует Белинский. За границей «написали бездну», но дети не стали от этого богаче книгами для чтения.

Белинский рекомендует детям романы В. Скотта, Купера. Он, как и Руссо, высоко ценил «Робинзона Крузо». Но он заклинал детей: «Сохрани Вас Бог от оспы, кори и сочинений Беркена, Жанлис и Бульи» (П. С., стр. 48). Переводами сочинений этих бездарных иностранных «писателей» был наполнен тогда книжный рынок. Белинский зло обрушивался на этих сочинителей, творящих по рецепту: «детскую то книжонку мы разом намараем — сядет и напишет» (П. С., стр. 60), и переводчиков этих произведений на русский язык. Он рекомендовал детям лучшие произведения отечественной литературы — романы Лажечникова, Загоскина, произведения Крылова, Пушкина, Гоголя. Рецензируя сказки дедушки Ириней (В. Ф. Одоевского), он с гордостью отмечал, что русские дети имеют в нём такого писателя, которому бы «позавидовали дети всех наций» (П. С., стр. 98). Белинский высоко ценил выпуски «Новой Библиотеки для Воспитания», издаваемой П. Редкиным, и призывал издателя Редкина не жалеть «никаких трудов на постепенное улучшение такого полезного издания» (П. С., стр. 205).

Белинский считал детскую литературу важнейшей частью общей литературы и одним из главнейших средств педагогического воздействия. «Детские книги пишутся для воспитания, а воспитание великое дело, — им решается участь человека». Он формулировал научные, педагогические и художественные требования к детской книге и детскому писателю. Его теория детской литературы вошла основным своим содержанием в советскую педагогику и советское литературоведение и далеко превосходила всё, что имелось по вопросу о детском чтении в мировой науке в его время.


В своём педагогическом творчестве Белинский выразил непреклонное стремление к свободе и социальному благу народа, вражду к рабству и угнетению, широту и размах социальных и гуманистических идеалов русского народа.

Самобытное и глубоко оригинальное учение Белинского о воспитании детей в единстве обще-человеческих и национальных моментов явилось ценнейшим вкладом в русскую и мировую педагогику. Оно поднимало на высшую ступень теорию природосообразности воспитания, созданную западноевропейскими и русскими педагогами в XVII и XVIII вв. Оно не отменяло принципа природосообразности воспитания. Воспитать ребёнка сообразно природе человека — значит сделать его, по мнению Белинского, борцом за высокие обще-человеческие идеалы, значит привить ему лучшие национальные черты, свойственные тому народу, к которому принадлежит ребёнок. В свете теории диалектического единства обще-человеческого и национального учение о природосообразности воспитания получало новое качественное содержание и глубокий социальный смысл.

Любя пламенно свой народ и веря в его историческую миссию, Белинский требовал воспитывать в детях безграничную любовь к своей родине, отвращение ко всем формам угнетения человека человеком. Он резко критиковал немецкую педагогику, претендовавшую уже тогда на мировое господство, за узкий национализм под флагом космополитизма, за семейный эгоизм, филистерство и педантизм. Он беспощадно обрушивался также на тогдашнее русское воспитание. Но он был далёк от огульного охаивания всей современной ему теории и практики русского воспитания. Он отмечал наличие в России хороших педагогических трактатов (сочинения Гугеля и др.), учебных книг (Полевого, Половцова и др.). Он любовно показал миру русских детей, выявив себя глубочайшим знатоком их психологии, убедительно доказал, что таких прекрасных детских писателей, как Одоевский, и издателей детской библиотеки, как Редкин, нет в Европе.

Белинский оказал огромное влияние на формирование педагогических идеалов русского общества. Педагогические теории Добролюбова, Чернышевского, Пирогова и Ушинского бесспорно имеют своими истоками идеи Белинского. Белинский является таким писателем, который по определению Ленина, дорог «всякому порядочному человеку на Руси» (т. XVI, стр. 132).

Он является гордостью этого народа. Известно что товарищ Сталин назвал имя Белинского наряду с лучшими представителями великой русской нации, «нации Плеханова и Ленина, Белинского и Чернышевского, Пушкина и Толстого, Глинки и Чайковского, Горького и Чехова, Сеченова и Павлова, Репина и Сурикова, Суворова и Кутузова» (И. Сталин, О Великой Отечественной войне Советского Союза, М., 1943, стр. 27.)



**ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗМА И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ Н. И. ПИРОГОВА**

Член-корреспондент АПН РСФСР Г. Е. ЖУРАКОВСКИЙ

Педагогическое наследие, оставленное нам Н. И. Пироговым, сложно и многообразно по своему содержанию. Однако в этой сложности и многообразности не трудно наметить основную идею Н. И. Пирогова, настойчивое проведение которой в жизнь придаёт его педагогическому творчеству внутреннее единство и впечатление законченного своеобразного целого.

Основной круг проблем, интересовавший Н. И. Пирогова, сводился к обоснованию гуманистических начал в русской педагогике. Этот цикл вопросов был выдвинут Н. И. Пироговым отнюдь не случайно: всё развитие русской жизни данной эпохи властно диктовало необходимость его разработки. Мало того: этот же круг вопросов был близок и западно-европейской педагогической мысли середины XIX в. Однако никто из представителей этой мысли так полно, глубоко и всесторонне не разработал данной, во многих отношениях основной для педагогики, проблемы, как Н. И. Пирогов. В этом смысле его вклад в мировую сокровищницу педагогической науки, сделанный в эпоху расцвета русской педагогической мысли, совпавшей с господством эллинизма классической педагогики XVII—XVIII вв. на Западе, имеет непреходящее значение и обеспечивает Н. И. Пирогову почётное место классика в истории русской педагогики.

Самое понятие гуманизма имеет многовековую историю, на протяжении которой его трактовка принимала различные формы, обусловленные сложными обстоятельствами места и времени.

Отвлекаясь условно от этих форм, мы можем определить гуманизм, как такую систему мировоззрения, которая в качестве своего базиса выдвигает признание ценности человеческой личности, основанное на положительном отношении к человеческой природе, и рассматривает в связи с этим весь исторический процесс не с точки зрения реализации в нём той или иной метафизической концепции, но как проявление в тех или иных формах, зависящих от исторических условий, живых творческих сил человечества в целом. Последовательно развиваясь, гуманистическое мировоззрение должно, конечно, совлечь метафизические покровы и с внешнего мира, рассматривая этот внешний мир с тех же основных точек зрения, с которых рассматривается им и человеческое общество.

Бросая взгляд на эту многовековую историю, мы видим, что гуманистическое мировоззрение в философской оболочке, носящей на себе от-

печаток условий жизни рабовладельческого общества, приобрело руководящее значение в античном мире и вновь вернуло себе это значение в эпоху Возрождения после долгих столетий торжества церковных идей в эпоху раннего средневековья.

Церковная реакция в Западной Европе XVI—XVII в., независимо от своей вероисповедной (католической или протестантской) формы, хотя иногда и пыталась облечься во внешнюю оболочку гуманизма (школа иезуитов), по существу своему не могла не быть ему глубоко враждебной. Наоборот, можно утверждать, что всё прогрессивное, зовущее вперёд в области педагогики в эту историческую эпоху не могло в том или ином отношении не соприкоснуться с понятием гуманизма. В частности, французская просветительная литература XVIII в. имеет одним из своих истоков круг идей, связанных с этим понятием. Педагогические идеи Руссо, Гельвеция, Дидро, как и передовых деятелей эпохи французской буржуазной революции, порывая с церковными традициями, утверждают права человека, получившие своё крайнее выражение на страницах «Эмиля». Однако это утверждение имеет пока прежде всего декларативный характер и с ним связаны построения многообъемлющей системы практических педагогических выводов в области общественного воспитания.

В условиях отсталой экономически Германии первой половины XIX в. когда, по выражению Энгельса, даже Гегель и Гёте, как немцы, не могли не быть «порядочными филистерами» (что с ещё большим правом можно сказать о Гербарте и Дистервеге), проблема гуманизма не могла быть всесторонне и глубоко разработанной хотя бы уже потому, что вдумчивый анализ её не мог мириться с существующей системой прусской государственности. В частности, Герbart пытался философски обосновать эту систему, впадая тем самым в те безвыходные противоречия с прогрессивными элементами своего педагогического мировоззрения, наличие которых приводит его, как известно, в «Общей педагогике» к горькому выводу: «Я не верю, что при современном состоянии нашего общества можно было устроить сколько-нибудь значительные общественные учреждения, имеющие целью направить юношество к надлежащей деятельности».

В этом смысле немецкая педагогика первой половины XIX в. делала значительный шаг назад сравнительно с учением старого Песталоцци, который, хотя и ограничивал круг своих интересов прежде всего вопросами начального образования, но иногда, по крайней мере, поднимался на вершины подлинного революционного пафоса, лишённого, впрочем, нужной поддержки со стороны всего его жизнеотношения в целом.

В русских условиях 30—50-х годов XIX в. полицейско-бюрократическое государство не только преграждало пути к практической деятельности лучшим передовым деятелям русского общества, но и ставило своей задачей оградить своеобразной китайской стеной Россию от Западной Европы, затрудняя все возможные виды общения русского общества с последнею. С другой стороны, оно стремилось перестроить всю систему народного образования так, чтобы превратить её в своеобразный инкубатор государственных чиновников, возведённый при этом на строго выдержанном сословном принципе.

Знаменательным фактом в этом смысле является декларация, с которой выступил новый министр народного просвещения А. С. Шишков (принимая должность в мае 1824 г.) и которая получила своеобразную интерпретацию в его сентябрьской речи того же года.

В первом из этих документов утверждалось, что «излишнее множество и великое разнообразие учебных предметов должно быть благора-

зумно ограничено и сосредоточено, во-первых, в тех познаниях, кои самым учреждением разных учебных заведений поставлены, и, во-вторых, сообразно со званиями, к которым учащиеся предназначаются».

В речи выдвигалось аналогичное положение: «Науки полезны только тогда, когда как соль употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет».

Эти положения Шишкова и стали на протяжении ряда десятилетий с различными вариациями основой русской просветительной правительственной политики, в частности, в области среднего образования, найдя своё выражение прежде всего в школьном уставе 1828 г.

При таких обстоятельствах и классицизм стал рассматриваться охранителями устоев, как нечто весьма опасное. «Было бы полезно образованию молодых людей в учебных заведениях дать направление более материальное, — писал в 1847 г. киевский генерал-губернатор Бибииков, исполнявший одновременно и обязанности попечителя Киевского учебного округа, — которое, занимая ум их знаниями положительными, не давало бы времени воображению отвлекать их от более полезных занятий».

Сообразно этим установкам уже в 30-х годах было приступлено к организации так называемых реальных (технических, узко-специальных) классов при ряде гимназий с бифуркацией, начинавшейся с IV класса. Эти же предпосылки явились основой реформ средней школы в 1849 и 1852 гг. Согласно последней, древние языки сохранялись только в десяти гимназиях, тогда как остальные гимназии были разделены на два типа. В первом из них основными предметами были признаны история и законоведение, а во втором — только законоведение. Цель этого преобразования была совершенно очевидна: дать известную законченность среднему образованию и придать ему практически-канцелярский уклон с целью направлять окончившую гимназию молодёжь, конечно, в первую очередь малоимущих родителей, минуя университеты, прямо в те или иные канцелярии под надзор Акакиев Акакиевичей.

Параллельно с этим шло разрушение университетов, важным этапом в жизни которых в этом отношении был реакционный устав 1835 г. В дальнейшем, однако, даже нормы этого устава оказались слишком свободными.

«В городе [т. е. в Петербурге] невероятные слухи о закрытии университета, — записывает А. В. Никитенко в своём «Дневнике» 7 января 1849 г. — Проект этого приписывают Ростовцеву, который будто бы подал государю записку о преобразовании всего воспитания, образования и самой науки в России, и где он предлагает на место университета учредить в Петербурге и Москве два больших высших корпуса, где науки преподавались бы специально только людям высшего сословия, готовящимся к службе».

В русском передовом культурном обществе 40—50-х годов XIX в. росло сильное недовольство правительственной политикой в области культуры и просвещения. Такие оппозиционные настроения смывали с русского общества филистёрскую накипь и по существу поднимали его над обществом Западной Европы. Этому содействовало и то обстоятельство, что по своему образовательному уровню, по крайней мере, лучшие представители русской интеллигенции данной эпохи стояли в первых рядах «духовной аристократии» Европы.

Страницы «Былого и дум» Герцена с особою силой и яркостью говорят об этом своеобразии русской жизни середины XIX в.

«Число воспитывающихся у нас всегда было чрезвычайно мало; но те, которые воспитывались, получали не то, чтоб объёмистое воспитание,

но довольно общее и гуманное; оно очеловечивало учеников всякий раз, когда принималось. Но человека-то именно и не нужно было ни для иерархической пирамиды, ни для преуспевания помещичьего быта... Жить в полном нравственном разладе они не могли, не могли также удовлетворяться отрицательным устранением себя; возбуждённая мысль требовала выхода. Разное разрешение вопросов, одинаково мучивших молодое поколение, обусловило распадение на разные круги» (II, стр. 226—227).

Герцен приходит к выводу, что русская передовая интеллигенция имеет право претендовать на первое место в Европе.

«Ни мысли, ни заботы о своём личном положении, о своей личной выгоде, об обеспечении; вся жизнь, все усилия устремлены к общему без всяких личных выгод... Интерес истины, интерес науки, интерес искусства, *humanitas* поглощает всё.

И заметьте, что это стремление от мира сего вовсе не ограничивалось университетским курсом и двумя-тремя годами юности. Лучшие люди круга Станкевича умерли; другие остались, какими были до нынешнего дня. Бойцом и нищим пал изнурённый трудом и страданиями Белинский. Проповедуя науку и гуманность, умер, идучи на свою кафедру, Грановский. Боткин не сделался в самом деле купцом... никто из них не отличился по службе...

Где, в каком углу современного Запада найдёте вы такие группы отшельников мысли, схимников науки, фанатиков убеждений, у которых седеют волосы, а стремления вечно юны?

Где, укажите. Я бросаю смело перчатку...

Что такое был теоретический интерес и страсть истины и религии во времена таких мучеников разума и науки, как Бруно, Галилей и пр., мы знаем; знаем и то, что была Франция энциклопедистов во второй половине XVIII в., а далее? А далее — *Sto viator!*» (II, стр. 235—236).

В этой поразительной характеристике Герцена передовой фаланги русских общественных деятелей середины XIX в., к числу которых мы без всяких колебаний можем причислить и Н. И. Пирогова, прежде всего бросается в глаза, наряду с неоднократным подчёркиванием значения для них того, что Герцен называет *humanitas*, тот глубокий разрыв, который существует в их жизни между настойчивым стремлением к действию, к практической работе, и их оценкой Герценом, как «отшельников мысли» и «схимников науки».

Понять сущность этого разрыва значит понять условия личной драмы, переживаемой лучшими передовыми деятелями России XIX в.

Все они, начиная с Пушкина, страстно и напряжённо стремятся к общественной деятельности, но условия существования полицейско-бюрократического государства толкают их назад.

«Живое вмешательство в общественные дела было невозможно, — пишет по этому поводу Герцен на страницах «Былого и дум» (II, стр. 530), — у нас в них мешаются только первые три класса... мы избавлялись от пустоты, которая сосала... сердце, теоретической работой...»

Из этого же источника вытекала эмиграция Герцена и позднее анахоретство Н. И. Пирогова и Л. Н. Толстого.

После всего сказанного мы можем понять, почему русская прогрессивная педагогика первой половины XIX в. так упорно защищала лозунг «воспитания человека».

На позициях гуманизма, отстаивающего этот лозунг, пребывал Белинский, защищавший положение: «Кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин» («Две детские книжки»), и Герцен, пытавшийся примирить личное и общественное начало в воспитании в яркой формуле: «Необходимо раскрыть свою душу всему челове-

скому, страдать и наслаждаться страданиями и наслаждениями современности, работать столько же для рода, сколько для себя, словом развить эгоистическое сердце во всех скорбящее» («Капризы и раздумье»).

Проблемы воспитания на гуманистической основе получили своё развитие и обоснование в русской педагогической журналистике второй половины 50-х годов.

Знаменитая статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», напечатанная в № 9 журнала «Морской Сборник» за 1856 г., широко и полно трактующая эти проблемы, не была в этом отношении единичной.

Одновременно с этой статьёй появился и ряд других статей на ту же тему — верный признак того, что вопрос назрел и выдвигается самой жизнью в порядок дня (это отразилось и в названии статьи Н. И. Пирогова). Тут попутно можно упомянуть статьи Бема, Чумикова, Даля, Вышнеградского, Редкина и ряда других, появившиеся в том же «Морском Сборнике», а также в новых педагогических журналах: «Журнале для воспитания» и «Русском педагогическом вестнике». Основная мысль, объединяющая все эти выступления, сводилась, конечно, к одному — к необходимости дать нашей молодёжи широкое «общечеловеческое» среднее образование, на котором только и можно строить образование специальное.

По существу это означало борьбу с политикой николаевского правительства в области средней школы, хотя так прямо вопрос никогда не ставился.

С внешней стороны полемика шла в области отвлечённых начал и была во многих случаях самими выступавшими в значительной мере ослаблена множеством оговорок, в частности, пространными рассуждениями о важности и необходимости проведения всей учебной и воспитательной работы на религиозной основе.

Статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» была плотью от плоти и кровью от крови этих полемических выступлений.

Но эта статья, написанная знаменитым учёным с страстным подъёмом, вызвавшая настроения, близкие передовому русскому обществу на протяжении не одного десятка лет, естественно, приобрела характер своеобразной декларации, под основными пунктами которой как бы подписывались представители разнообразных направлений русской мысли, стремящиеся в том или ином отношении отмежеваться от тёмных основ предшествующего царствования.

Главные выводы Н. И. Пирогова в «Вопросах жизни», как известно, сводятся к следующему:

«Общечеловеческое образование» признаётся Н. И. Пироговым основой образования специального. И далее:

«Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализацию необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты, так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век».

В нашей педагогической литературе нередко приходится встречать упрёки по поводу неясностей и недоговорённостей «Вопросов жизни». Однако нужно было обладать большим гражданским мужеством, чтобы по адресу основ действующего школьного положения 1849—1852 гг. выразиться так, как Н. И. Пирогов:

«Односторонний специалист есть или грубый эмпирик или уличный шарлатан».

Итак, среднее образование должно иметь «общечеловеческий характер».

² Выдвигая это положение, русская классическая педагогика в лице Н. И. Пирогова делает бóльший шаг вперёд сравнительно с господствовавшими в Западной Европе в то время идеями Гербарта и Дистервега. Для Гербарта развитие многостороннего интереса в средней школе означает прежде всего разрешение для молодого человека узкого и чисто практического вопроса соответствующей ориентации его в высшей школе, а для Дистервега идея формального образования на математической основе бросает свою холодную тень на все его дальнейшие педагогические выводы.

Отстаивая мысль о важности общего среднего образования, Пирогов в «Вопросах жизни» и по отношению к высшему образованию вполне последовательно защищает идею университета, как типа высшей школы, дающей специальную подготовку в условиях тесного союза всех основных направлений человеческого знания.

«Ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде ещё не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели: общечеловеческому образованию».

Некоторые советские исследователи (например, С. Штрайх) пытались изобразить Н. И. Пирогова как материалиста и атеиста по своим убеждениям. Материалистическая струя была сильна в духовной жизни Н. И. Пирогова в годы его молодости. Позже старые идеалистические традиции, в условиях подчинения которым протекли его детство и отрочество, снова приобрели над ним былую власть, постепенно усиливаясь к концу его жизни, что и нашло своё отражение в «Дневнике старого врача». Наличие религиозных элементов в протестантско-мистическом духе до некоторой степени чувствуется и в «Вопросах жизни», не образуя, однако, в них основной тенденции. В частности, в своей оценке сущности человеческой природы Н. И. Пирогов совершенно расходится с церковными установками, утверждая, что добро и зло вообще довольно уравновешены в нас, в силу чего «нет никакой причины думать, чтобы наши врождённые склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему».

К сказанному нужно прибавить, что «Вопросы жизни» не выявляют сущности гуманизма Н. И. Пирогова в одном очень важном для нас отношении. Этот гуманизм никогда не был отвлечённо-теоретическим построением, как то может показаться при чтении «Вопросов жизни». Н. И. Пирогов всегда чувствовал себя гражданином великой страны, остро переживающим её несчастья и беды.

Таким гражданином выступает Н. И. Пирогов в своей деятельности и в осаждённом Севастополе, и на посту попечителя Одесского учебного округа, когда ему приходилось разрабатывать план организации будущего новороссийского университета, предназначенного по его мысли к тому, чтобы нести свет русской культуры славянским народам Балканского полуострова, и на посту попечителя Киевского учебного округа, когда он стремился разрешить национальные противоречия, выдвигая общие культурные задачи и с подчёркнутым вниманием и уважением относясь к культурным ценностям, независимо от того, какой национальности они принадлежат.

Эта сторона деятельности Н. И. Пирогова нашла своё отражение только в его позднейших педагогических работах.

В условиях этих ограничений значение «Вопросов жизни» остаётся, однако, очень большим и может быть определено с двух точек зрения.

Во-первых, эта статья произвела огромное впечатление на русское общество. То что «носилось в воздухе», то, что высказывалось везде и всюду в частных беседах, получило в ней отчётливые формулировки. Многие также читалось между строк. Основная мысль статьи — отстаивание принципа гуманизма в образовании — была сформулирована следующим образом: «Все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются *humanoria*, т. е. необходимые для каждого человека».

Эта мысль стала знаменем времени и орудием борьбы за преобразование школы.

Как известно, выступление Н. И. Пирогова приветствовали и Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. Первый говорит о «Вопросах жизни» в статье «Заметки о журналах» (1856 г.). Важно отметить, что в этой статье проблема общего образования, выдвинутая Н. И. Пироговым, признаётся для данного времени вопросом общеевропейским и прямо отмечается, что сказанное по поводу этой проблемы человеком, «единогласно признанным знаменитейшим из всех наших учёных в настоящее время», не может не приковать к себе широкого общественного внимания.

О том, как пробудилось это внимание, ярко повествует Н. А. Добролюбов в статье «О значении авторитета в воспитании». «Они («Вопросы жизни»), — пишет Н. А. Добролюбов, — поразили всех и светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса».

Как и Чернышевский, Добролюбов полностью солидаризируется с основными мыслями Пирогова.

Во-вторых, статья «Вопросы жизни» имела переломное значение в жизни самого Н. И. Пирогова: в ней он подвёл итоги всем своим педагогическим исканиям предшествующего времени, в ней он как бы наметил программу всех своих последующих высказываний по педагогическим вопросам. Эта же статья послужила основанием для вступления Н. И. Пирогова на педагогическое поприще в роли попечителя учебного округа.

Многие представители прогрессивного русского общества конца 50-х годов не могли понять тех побуждений, которыми при этом руководствовался Н. И. Пирогов.

«Какой злой дух надоумил Пирогова оставить науку, где он завоевал себе такое прекрасное место, и прилепиться к отверженному племени бюрократов, где он едва может приобрести посредственное значение и принести весьма мало существенной пользы!» — восклицает А. В. Никитенко в своём «Дневнике».

В действительности, конечно, не раболепие перед «отверженным племенем», но мотивы совсем иного рода толкнули Н. И. Пирогова на новый путь.

Тот гуманизм Н. И. Пирогова, который так глубоко и полно выявился в «Вопросах жизни», выковывался им в долгие годы его деятельности, как учёного, профессора и деятеля в медицинской области.

Н. И. Пирогов смотрел на свою научную и преподавательскую работу в области медицины прежде всего как на общественное служение.

Это общественное служение требовало не врачей-ремесленников, но людей с широким общим образованием.

В образовании такого рода нуждалась, по мысли Н. И. Пирогова, и сама врачебная практика. В области этой последней Пирогов решительно требовал от врача прежде всего умения глубоко проникнуть в индивидуальные неповторимые свойства того процесса болезни, который в каждом отдельном случае протекал перед его глазами.

Такая постановка вопросов требовала от врача научного общего образования. Это широкое общее образование только завершалось в высшей специальной школе, а фундамент её закладывался на предшествующих школьных ступенях.

Каков же должен был быть этот фундамент?

Ставя и пытаясь разрешить данный вопрос, Н. И. Пирогов вполне последовательно стал углублённо работать над проблемами педагогики.

Одним из исходных утверждений Н. И. Пирогова, положенных в основу его «Начал общей военно-полевой хирургии», является мысль о том, что «будущее принадлежит медицине предохранительной». Исходя из этого правильного положения, Н. И. Пирогов прекрасно сознавал, что в стране почти сплошной неграмотности, какою была Россия в середине XIX в., вопросы гигиены могли иметь только теоретическое значение. Борьба за образование могла содействовать переходу теории хотя бы в частичную практику. Таким образом и с этой стороны Н. И. Пирогов снова подходил к педагогике.

К педагогике подводили его и теоретические и практические проблемы, вытекавшие из его собственной преподавательской работы в высшей школе.

В таких условиях переход от медицины к педагогике был лёгким и естественным: две великие области человеческой деятельности — медицина и педагогика предстали в сознании Н. И. Пирогова, как две родные сестры: можно было стать рыцарем и той и другой одновременно.

Автор «Вопросов жизни» в нашей оценке и в нашей памяти равно велик и как учёный хирург, и анатом, и как педагог теоретик, и практик.

Н. И. Пирогов не был чужд вопросам начального народного образования (вспомним хотя бы его плодотворное участие в деле организации воскресных школ), но всё же в центре его внимания всегда были две другие области народного образования — образование среднее и высшее. Эти две последние области были полем его практической деятельности и как попечителя и как профессора, и рассмотрению вопросов, связанных с ними, он посвятил ряд своих статей, очень разнообразных по тематике, но объединённых общими принципами и общей исходною точкою зрения, которую можно определить как «пироговский гуманизм».

Рассматривая основы среднего образования с этих гуманистических позиций, Н. И. Пирогов естественно останавливает своё внимание на двух основных проблемах, волновавших его современников, — классического и реального, формального и материального образования.

Из сказанного ранее следует, какие трудности в субъективном смысле приходилось преодолевать Н. И. Пирогову при рассмотрении вопроса о взаимоотношениях классического и реального образования.

С одной стороны, его гуманистические симпатии властно влекли его в тот далёкий античный мир, который так высоко сумел оценить значение отдельной человеческой личности, являющейся в то же время живым членом государственного и общественного коллектива, а с другой стороны, вся его научная блестящая и плодотворная деятельность как врача-хирурга направляла центр его внимания к вопросам естествознания в широком смысле этого слова.

После ряда долгих колебаний (эти колебания, может быть, отчасти обуславливаются выступлением К. Д. Ушинского, который в своей статье «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова», свидетельствующей о глубоком уважении одного великого русского педагога к другому, анализирует и критикует предпочтение классического образования реальному, характерное для автора «Вопросов жизни» в 60-х годах) Н. И. Пирогов приходит к выводу о возможности и необходимости допустить наличие двух по существу равноправных образовательных путей.

«Я полагал, что наука, — пишет он в одном из своих писем к И. В. Бертенсону незадолго до смерти, — в руках дельного учителя есть единственное мощное средство в школах к нравственному образованию... я не отдавал предпочтения в этом отношении, для меня самым главным в школьном деле, ни классицизму, ни реализму: для меня оба направления были одинаково пригодны для достижения поставленной мною цели».

При этом, конечно, нужно иметь в виду, что толкование Н. И. Пироговым основ как классического, так и реального образования в корне отличалось от министерских установок.

В первом случае речь шла об усвоении великого античного наследия в его классических первоисточниках и в том сложном преломлении, которое оно получило в новое время, став основой всей современной культуры человечества; во втором случае имелось в виду многостороннее изучение мира природы в целом, весьма мало похожее на то «реальное образование», которое насаждалось у нас под видом реальных, фактически почти ремесленных отделений гимназий в 1836, 1839 и в дальнейшие годы.

Данная здесь концепция Н. И. Пирогова, определяющая взаимоотношения классического и реального образования, является одной из вершин русской классической педагогики и по глубине, отчётливости и прозорливости далеко превосходит то решение данной проблемы, которое мы находим в современной западной педагогике.

Эта концепция особенно выигрывает, если её сопоставить с выводами современных Н. И. Пирогову «властителей дум» на Западе — Дистервега и Спенсера. Как известно, учение Дистервега о развивающе-излагающем и развивающе-вопросном методах преподавания, ведя за собою деление всех предметов обучения на группы историческую и рациональную с предпочтением второй, внесло величайшую неясность в трактовку проблемы учебного плана средней школы, в то время как низведение Спенсером истории на уровень «описательной социологии» естественно должно было повлечь за собой недооценку значения гуманитарного образования.

После всего сказанного можно понять, что Н. И. Пирогов является вполне последовательным, выдвигая положение о необходимости объединения понятий формального и материального образования и тем самым преодолевая крайности современной ему немецкой педагогики.

«Подлинное знание, — говорит Н. И. Пирогов в своей статье «О предметах суждений педагогических советов», — не может быть одним чисто формальным; оно непременно должно касаться и самого содержания; оно всегда будет сообразно с возрастом и со способностями ученика. Если так, то о чём спор? Всякий, кто сам учился ненаспрасно, должен знать по опыту, что в каждой науке или по крайней мере в каждой группе наук есть своя собственная образовательная сила, которая не останется без действия на дух и на характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот

наставник, который излагает свою науку так, что она основательно усвоится учеником, уже *eo ipso* и действует на развитие его духовных способностей. Итак, главное для учителя — суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил».

Подводя итоги всему сказанному, мы можем решительно утверждать, что, хотя понимание Н. И. Пироговым сущности образования, построенного на гуманистических основах, и носит на себе отпечаток исторических условий, в которых ему приходилось жить и действовать, и, таким образом, лишено того внутреннего единства, каким характеризуется трактовка данной проблемы в педагогике, построенной на базе диалектического материализма, всё же выводы Н. И. Пирогова далеко опережают современную ему русскую педагогическую действительность. В своих педагогических высказываниях, последующих за «Вопросами жизни», обычно осторожный в выражениях Н. И. Пирогов не скупится на резкие критические суждения по адресу прежде всего школьного положения 1849—1852 гг., отмечая, например, в своей статье «Доклад о просвещении в Новороссии», что «эта мера, очевидно, противоречит духу и значению общечеловеческого образования, развивая преждевременно одностороннее, убийственное для незрелого ума, специальное направление». Ярко выявляется сущность пироговского гуманизма и в его утверждении, выдвигаемом им в статье 1858 г. «Одесская Талмуд-Тора»: «Общество, стоящее на высшей ступени гражданственности, уже до такой степени успело себе усвоить образованность, что, как бы сильно оно ни нуждалось в специальности, все-таки специальность не истребит общечеловеческого начала науки». Каждое пироговское слово из этой тирады падает как тяжёлый молот на «убийственный для незрелого ума» уклад школы николаевской эпохи, нашедший своё выражение не только в положении 1849—1852 гг., но и во всех тех устоях, на которых зиждилась жизнь этой школы.

Система начального и среднего образования конца николаевского царствования нуждалась, по мысли Н. И. Пирогова, в коренной перестройке. Такую перестройку он и намечает в своем проекте новой системы народного образования, изложенном в статье «Мысли об уставе училищ» (1860) и предназначенном в такой же мере для женщин, как и для мужчин, поскольку Н. И. Пирогов ещё со времени осады Севастополя являлся последовательным сторонником женского равноправия в области образования.

Система народного образования, намечаемая Н. И. Пироговым, строится на базе общей для всех детей страны начальной школы, что является большим новшеством в данную историческую эпоху.

В дальнейшем Н. И. Пирогов выдвигает важную мысль о том, что общее и специальное образование следует рассматривать «не как роды, а только периоды одного и того же образования». Расценивая в плане такого общего образования и классическую и реальную вертикаль, Н. И. Пирогов намечает два параллельных типа средней школы: классический (в составе четырёхлетней прогимназии и пятилетней гимназии) и реальный (в составе четырёхлетних прогимназии и гимназии).

Строя свои планы преобразования средней и высшей школы, Н. И. Пирогов выразил чаяния и стремления широких кругов русского прогрессивного общества 60-х годов. Расхождения могли быть и действительно были в оттенках понимания и оценки тех или иных отдельных мероприятий, но в целом круг идей Н. И. Пирогова был программой действий целого поколения.

Немудрено поэтому, что мысли Н. И. Пирогова не были бесплодными и оказали прямое воздействие на реформу средней школы в 1864 г.

Вопросы высшего образования естественно были ещё более близки и дороги Н. И. Пирогову, чем проблемы средней школы, с которыми он столкнулся только во второй половине 50-х годов.

Круг идей его гуманистической педагогики требовал своего завершения в соответствующем разрешении вопросов высшего образования тем более, что происходившее в этой области в николаевскую эпоху не менее возмущало его, чем правительственные мероприятия по отношению к средней школе.

Издав свой реакционный университетский устав в 1835 г., полностью ликвидировавший автономию высшей школы, правительство, как известно, не остановилось на этом и продолжало проводить в области высшего образования одно реакционное мероприятие за другим.

Мы помним, что в конце 40-х годов Н. И. Пирогов стоял лицом к лицу с проектами, подобными ростовцевскому, которые для консервативных слоёв русского общества, мечтавших о реставрации крепостного права, отнюдь не потеряли своей привлекательности и в 60-х годах. Именно это мракобесие имеет в виду Н. И. Пирогов, когда со всею силою своего мирового научного авторитета защищает мысль о необходимости укрепления уважения к науке, хотя и развивающейся под контролем правового государства (о котором мечтал Пирогов), но в достаточной мере автономной от последнего.

Сообразно с этими установками, в своей статье «Университетский вопрос» Н. И. Пирогов выдвигает мысль о необходимости примирить в университетах научную и учебную предпосылки, что по существу подтверждало его выступление против университетского устава 1835 г.

«Отделить учебное от научного в университете нельзя, — говорил Н. И. Пирогов, — но научное и без учебного всё таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блесит. Этого не нужно терять из виду».

Для Н. И. Пирогова было совершенно очевидно, что частичные реформы не могут помочь делу возрождения тех русских университетов, которые по его мысли должны были бы превратиться в рассадник передовой научной мысли и научного творчества.

Существующие в Германии и Франции типы университетского образования не удовлетворяли его.

«На вас лежит обязанность, — говорил перед отъездом из Одессы Н. И. Пирогов в одной из своих речей, обращаясь к «учёному сословию», — поддержать и в настоящем и в будущем связь гуманного с реальным в нашем просвещении; ваш долг охранять её целостность и равновесие двух начал; вы должны противодействовать влиянию враждебных элементов, стремящихся её нарушить, и если вы находите, что и для нас уже прежняя формула этой связи устарела, то вам предстоит найти другую, новую, соответствующую требованиям века и целой нации».

Сообразно этим мыслям, в своих «Письмах из Гейдельберга» Н. И. Пирогов будущий русский университет мыслил как некую подлинную *universitas litterarum*, т. е. как объединение традиционных университетских факультетов с «политехническими отделениями», — соответственно тому типу высшей школы, который получил право гражданства в Соединённых Штатах Америки. Опираясь на эти предпосылки, Н. И. Пирогов намечал широкий план преобразования русских университетов, являющийся передовым не только по отношению к нашим университетам, полуразрушенным в годы николаевской реакции, но и по отношению к лучшим типам учреждений высшего образования Западной Европы и Америки того времени.

Сам Н. И. Пирогов так суммирует свои преобразовательные планы в деле университетской реформы в своей статье «Университетский вопрос».

«Децентрализация университета, разнообразность реформного эксперимента, неразрывная связь научного начала с прикладным и учебным, усиленное значение того или другого и направление, приспособленное к местным условиям, университет самостоятельный, но не иерархический, университет для большинства и меньшинства, автономия при рациональном контроле, свобода учения и обучения, доцентство при гласности и общественном мнении, как оппозиция застою и nepoтизму, свободная конкуренция и конкурс, как средства к развитию доцентства и оценки научных заслуг, вознаграждение по личным достоинствам, а не по должностям, улучшение материальной стороны университетского быта, разделение звания от должности, обсуждение университетских дел в высшей инстанции не только путём бюрократическим, но и путём науки, зависимость нравственного значения университета от нравственного состояния общества, развитие уважения к факту, как задача университета, — вот программа, которую я предлагаю».

Некоторые отдельные положения университетской реформы, намечаемые Н. И. Пироговым, являются, разумеется, спорными, но, если их оценивать в целом, они дают глубоко продуманную программу организации высшей школы, далеко превосходящую не только русскую действительность, но и всё то, что давали практика и теория высшего образования и в Западной Европе и в Америке не только тогда, когда писались эти строки, но и в долгие последующие десятилетия.

Проблема гуманизма приобретает в трактовке Н. И. Пирогова особый смысл и значение не только потому, что она стоит в центре его педагогической системы, как теоретического построения, но также и потому, что в свете разрешения Н. И. Пироговым этой проблемы мы можем понять всё своеобразие его общественного поведения, как попечителя сперва в Одессе и позже в Киеве.

При прощании со студентами Киевского университета Н. И. Пирогов преподнёс студентам свой портрет с надписью: «Люблю и уважаю молодость, потому что помню мою». Это один из тех афоризмов Н. И. Пирогова, которые являются определяющими для понимания всей его жизни и деятельности. Если бы Н. И. Пирогов в своём подчёркнуто-предупредительном отношении к молодёжи руководился только соображениями общественного деятеля и государственного человека, он никогда не добился бы того покоряющего влияния на неё, которым увенчались его усилия. В таком влиянии необходима была эмоциональная основа, и эту эмоциональную основу обрёл Н. И. Пирогов, базируя свой гуманизм не на уважении к человеку вообще, но на глубокой симпатии к каждому отдельному человеку в его данности прежде всего в тот период жизни последнего, когда для него ещё «новы все впечатления бытия», и когда его внутренняя жизнь находится в том состоянии брожения, которое открывает возможности непосредственного на него воздействия.

Предпосылкою создания такого рода отношения к молодёжи должен был служить личный жизненный опыт Н. И. Пирогова — отчётливое сознание достойным образом проведённой собственной молодости и связанных с этим светлых, манящих к себе воспоминаний. Этот личный опыт и подсказал Н. И. Пирогову слова, продолжающие лучшие традиции классической педагогики, но в то же время звучащие по-новому в условиях мрачной русской действительности середины XIX в.

«Ошибка и родителей и наставников, говорил Н. И. Пирогов в статье «Быть и казаться», — и заключается в том, что они, не в меру

устарев, забыли про тот мир, в котором сами некогда жили... Чтобы судить о ребёнке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из своей сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир.

В своих педагогических статьях Н. И. Пирогов даёт ряд ярких образов того, что нужно разуметь под таким «переселением» в духовный мир ребёнка. На страницах этих статей можно найти ценные характеристики отдельных сторон душевной жизни детей и подростков. В статье «Быть и казаться», например, речь идёт об особенностях детской фантазии и детского воображения, в «Дневнике» обсуждается вопрос об условности отроческого и юношеского пессимизма и т. д.

Для Н. И. Пирогова данные соображения имеют не только теоретическое, но и прежде всего практическое значение, поскольку он мыслит хорошо организованный учебный процесс протекающим прежде всего в условиях непрерывного сообразования с нравом, темпераментом и способностями воспитанника, как выражается он в своих «Правилах о проступках и наказаниях».

Многочисленные мемуары, относящиеся к периоду одесской и киевской жизни Н. И. Пирогова, ярко и многосторонне рисуют облик этого выдающегося человека в его отношениях с молодежью. Так, Авсеенко в своих мемуарах «Школьные годы» рассказывает о том, «как всех поражала его простота обращения, его неограниченная доступность, его совсем неофициальная манера держать себя с генерал-губернатором».

Об этом же говорит и А. Добров в своих «Воспоминаниях о Н. И. Пирогове», и проф. И. В. Лучицкий в своих «Воспоминаниях», и многие другие.

Воспоминания И. В. Лучицкого рисуют своеобразный ореол, который был создан чуткою молодёжью вокруг имени Н. И. Пирогова, превращающий его в волшебного героя, «одним мановением руки заставившего исчезнуть и сгнать всё то, что было раньше, все ужасы прошлого».

Пирогов стремился создать новую, необычную для николаевской России, систему отношений с учащейся молодёжью, построенную на уважении к ней и на всестороннем возбуждении её самостоятельности (вспомним «литературные беседы» в гимназиях, заведённые Н. И. Пироговым, и самые разнообразные формы общественной активности, вызванные им среди студентов Киевского университета). С величайшим вниманием всматривался он в окружающий его учительский мир, стараясь под казёнными вицмундирами познать живых людей, на которых он мог бы опереться в своей преобразовательной работе. В результате такие люди сами шли к нему, становились его последователями, друзьями и помощниками. Об этом говорят воспоминания Чалого, Стронина и даже такого отъявленного реакционера, как Богатинов.

Общественно-педагогическая деятельность Н. И. Пирогова, протекавшая в условиях русской действительности середины XIX в., оставила после себя глубокие и благотворные следы, но не могла не окончиться неудачно, если судить о ней с внешней стороны.

Трагедия Н. И. Пирогова заключалась в его вере в возможность вступления правительства на путь подлинно-демократических преобразований.

Только этой верой можно объяснить предположения Н. И. Пирогова о возможности установления в русских университетах принципа свободы науки, который хотя и истолковывался им с рядом существенных ограничений, но всё же звучит в его статьях как нечто гораздо более широкое, чем то, что давала русская реальная действительность не только в провинциальных университетах, но даже и в столичных (вспомним вы-

сылку проф. П. В. Павлова из Петербурга и другие крупные университетские события начала 60-х годов).

Покрывая прозрачной вуалью правовых отношений современное ему русское самодержавие, Н. И. Пирогов до конца жизни не мог понять подлинного демократизма Чернышевского и Добролюбова и только за два года до смерти повторил в своём дневнике слова Наполеона, звучащие в его устах горькой иронией над многим из его предшествующей общественно-педагогической деятельности: «В России самодержавие ограничено цареубийством».

В целом, однако, русское революционное движение прошло, не задев своим бурным потоком Н. И. Пирогова, что не мешало правительству относиться к нему со всё большею и большею неприязнью.

Уже в середине 60-х годов Н. И. Пирогов почувствовал своё полное одиночество. В одном из своих писем из-за границы, относящемся к 1864 г., он прямо налагает на себя «обет молчания», утверждая: «Я решил с некоторого времени ничего не печатать в журналах».

В «Дневнике старого врача» царит пафос одинокого, обойдённого всеми философа, тщетно пытающегося найти шаткую опору в религии.

«Время обсудит и оценит лучше нашего и наши убеждения и наши действия, — говорил Н. И. Пирогов в одной из своих прощальных речей перед отъездом из Киева, — и потому, если мы верно служили идее, которая, по нашему твёрдому убеждению, вела нас к истине путём жизни, науки и школы, то будем надеяться, что и поток времени не унесёт её вместе с нами».

Пирогов в этом случае был совершенно прав.

Нам, далёким его потомкам, легче понять и оценить Н. И. Пирогова, чем его современникам. В частности, можно утверждать, что его гуманизм и связанные с этим гуманизмом идеи общего образования, при всей их исторической обусловленности, сыграли положительную роль в истории русской педагогики, оказав прямое и благотворное влияние на её дальнейшее развитие.

Педагогическое наследие Н. И. Пирогова является одним из сокровищ русской педагогической науки.

Всестороннее изучение этого наследия, оставленного нам своеобразным мыслителем и выдающимся деятелем, высоко поднимающимся над современными ему представителями западноевропейской педагогики, должно оказать важное содействие нашей работе по созданию советской школы, отвечающей требованиям нашей великой эпохи.



**ПРОБЛЕМА НАРОДНОСТИ ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К. Д. УШИНСКОГО**

Член-корреспондент АПН РСФСР В. Я. СТРУМИНСКИЙ

Шаг вперёд, который делает в настоящий момент советская педагогическая наука, заключается в настойчивом и упорном стремлении вскрыть национальные черты, положенные в основу исторического развития нашей педагогики. В разрешении этой задачи, имеющей одновременно и политический и педагогический интерес, наследство, оставленное великим русским педагогом К. Д. Ушинским, представляет весьма благодарный и требующий глубокого изучения материал.

Именно у Ушинского идея народности русской педагогики оказалась центральной и ориентирующей идеей всей его педагогической системы. Исходя из всестороннего обоснования этой идеи, Ушинский, в противовес попыткам навязать России ту или другую чужую педагогическую систему, раскрыл методологические пути развития народной русской педагогики, теоретически и практически осуществил тот своеобразный синтез национального и европейского элементов в воспитании, которого давно искала русская педагогическая мысль.

Современники Ушинского говорили о нём не только как об основоположнике педагогической науки в России, но одновременно и как о родоначальнике национальной русской педагогики. Они понимали это не в том смысле, будто только со времени Ушинского начала своё существование русская педагогика, — сам Ушинский убедительно развивал мысль, что русская педагогика существует тысячелетия, что она началась вместе с историей русского народа, — но в лице Ушинского эта народная русская педагогика достигла своего самосознания, методически впервые уверенно осознала перспективы своего развития в качестве педагогики народной.

Раскрытию этой основы посвящена вся педагогическая деятельность Ушинского в такой степени, что, если первой его идеей (в статье «О пользе педагогической литературы») была идея народности воспитания, то и последней его идеей (в статье «Общий взгляд на возникновение народных школ») была та же идея. Россия вступила на путь капиталистического развития, и с каждым десятилетием XIX в. всё более начинали себя проявлять буржуазно-демократические элементы общества. Они требовали своего участия в жизни и культуре в то время, как старые, феодальным строем созданные, рамки жизни со всех сторон стесняли развитие их творческих сил. Сфера воспитания являлась той отраслью общественной жизни, в которой традиции феодально-крепостнического быта находили выражение в полном подавлении внутренней активности подрастающих поколений. Н. А. Добролюбов начал свою педагогическую литературную деятельность с горячего протеста против крепостнического воспитания, против угнетения личности ребенка, «убивающего в ребенке смелость и самостоятельность ума, пре-

вращающего ребенка в труп, автомат, в послушное орудие чужой воли» («О значении авторитета в воспитании»).

Ушинский вместе с другими передовыми педагогами 60-х годов решительно становился на подготовленный всем предшествующим развитием русской педагогики путь создания новой концепции воспитания, которая должна была сменить собой устаревшую концепцию, отвечавшую отживавшей феодальной общественной формации. Новая концепция имела не только прямое педагогическое, но и огромное политическое значение, отвечая подъему национальных чувств русского народа. Это был шаг вперед в практической и теоретической разработке русской педагогики, который поднял последнюю на более высокий методологический уровень и помог ей освободиться как от традиций феодализма, так и от угрожавшего подчинения немецкой педагогике. Ученик и друг Ушинского, Л. Н. Модзалевский, рассказывает, что немецкие педагоги, у которых учились командированные за границу русские студенты, были убеждены в своём призвании насаждать в России немецкую педагогику. На Лейпцигском съезде в 1865 г. известный немецкий педагог, Бон-Майер, желая сказать нечто приятное русским представителям съезда, выразил горячее пожелание и поднял стакан «за процветание немецкой педагогики в России». Очевидно, — говорит Модзалевский, — что самостоятельной русской школы этот почтенный немец даже и в мыслях не допускал. Русские представители съезда удивлялись однако же педантизму и ограниченности немецких учёных, которые не могли понять той простой мысли, что русскому народу нужна своя национальная педагогика так же, как немецкому своя.

Генезис идеи народности в социально-философской мысли России первой половины XIX в.

То обстоятельство, что Ушинский в середине XIX в. поставил вопрос о народности в качестве методологического принципа построения всякой педагогики, не было случайностью. Постановка вопроса о народности воспитания была закономерным отражением разработки общей проблемы народности русской культуры вообще. Ушинский в области педагогики продолжил ту длительную работу, которая была проделана передовой русской интеллигенцией в течение первой половины XIX в. в поисках национального лица русской культуры.

Общеизвестно, что с начала XVIII в. во всей русской жизни весьма интенсивно осуществлялся процесс «общей и всесторонней европеизации России» (Ленин В. И., Соч., т. II, стр. 284). В этом процессе русский народ ликвидировал свою вековую отсталость, догоняя в деле культуры европейские народы. Однако же эта ликвидация требовала борьбы; она осуществлялась в двойном антагонизме: а) с враждебными русскому народу иностранцами, распространявшими злостные выдумки о его культурной неполноценности и б) с феодально-монархическим правительством внутри России, не признававшим культурной самостоятельности масс и в лучшем случае допускавшим механическое перенесение в Россию внешних форм европейской культуры.

В этих условиях принципиальная постановка и разработка проблемы народности русской культуры имели огромное методологическое и практическое значение.

С одной стороны, в противовес злостным выдумкам политических врагов русского народа, ставился и решался вопрос о самостоятельных и самобытных основах культурного развития России. Передовая молодёжь, уезжавшая за границу, чтобы там совершенствоваться в различных

остраслях науки и искусства, так и понимали свою задачу, как усвоение основ общечеловеческой культуры, чтобы на этом уровне дать возможность проявиться специфическим особенностям культуры русского народа, как части культуры общечеловеческой.

Мемуарная литература, относящаяся к концу XVIII и первой половине XIX в., полна свидетельств о таком именно подходе русской молодёжи к европейской культуре и европейскому образованию. С особенной чёткостью эта установка получила своё выражение у известного русского художника А. Иванова, который свыше 20 лет прожил за границей, работая над своей большой картиной. Он писал: «Спор с представителями Европы о способностях русских на самом деле—вот вопрос, ради которого всем должно было пожертвовать и который не иначе может решиться в нашу пользу, как при самой ревностной деятельности. Мы несём всю тяжесть труда, чтобы в соревновании с просвещеннейшими нациями выиграть первенство во славу божью» («А. Иванов. Его жизнь и переписка». Изд. М. Боткина, СПб, 1880, стр. 217). Свою индивидуальную цель А. Иванов видел в том, чтобы, усвоив в совершенстве технику рафаэлевского классического рисунка, развернуть на этой основе решение собственных творческих задач в области искусства. Аналогичные задачи выявления специфических особенностей и способностей русского народа интенсивно преследовались в других областях культуры. Это была борьба осознавшей свои внутренние силы и возможности русской нации со всеми теми, кто за рубежом пренебрежительно, свысока относился к русскому народу.

Такова была международная, если можно так сказать, сторона проблемы народности, направленная против попыток культурного порабощения России извне. Её другая, внутренняя, специфически-русская, политическая сторона заключалась в протесте против феодальных традиций самодержавия, своим режимом сковывавшего инициативу и самодеятельность народных масс и таким образом препятствовавшего выявлению их действительных возможностей в области культуры.

Идеологам народности в России приходилось таким образом бороться на два фронта: за возможно широкое признание прав и возможностей культурного творчества за русским народом извне и за освобождение внутренних сил русского народа от гнетущей власти самодержавия изнутри. Объективной основой для этой двусторонней борьбы был тот упомянутый уже процесс перехода от феодально-монархического к буржуазно-капиталистическому строю, который с каждым десятилетием XIX в. становился всё более явственным в России.

Выдвинутый демократией лозунг народности был в условиях капиталистического подъёма в России лозунгом прогрессивным, революционным, звавшим народные силы к самодеятельности, инициативе, к борьбе с теми внешними и внутренними препятствиями, которые задерживали проявление их творчества. В качестве определяющего начала общественной жизни лозунг этот не сходил со страниц печати и привлекал к себе общее внимание. Резюмируя к началу 1846 г. основные идеологические интересы русской литературы, В. Г. Белинский писал: «Присмотритесь, прислушайтесь: о чём больше всего толкуют наши журналы? — о народности... Вопрос о народности сделался всеобщим вопросом» (Соч., под ред. Иванова-Разумника, СПб, 1911, т. III, стр. 760). Действительно, уже с первых десятилетий XIX в. идея народности, как руководящий принцип общественной жизни, стала осознаваться в литературе, в науке, искусстве и, конечно, в области воспитания. Белинский восторженно писал, что «настало для России время развиваться самобытно, из самой себя... что в нас есть национальная жизнь, мы

призваны сказать миру своё слово, свою мысль... что русскому народу предназначено выразить в своей национальности наиболее богатое и многостороннее содержание» (там же, стр. 755—758).

Неудивительно, что лозунг народности был подхвачен всеми группами, претендовавшими на то, чтобы быть выразителями интересов общественного развития, а так как в числе этих групп были не только прогрессивные, но и реакционные, то в понимании термина народность неизбежно должны были появиться разногласия, начавшиеся с того, что представители отживающих феодально-монархических начал русской жизни попытались дать свое, антинародное, антидемократическое, реакционное понимание ставшего популярным лозунга, провозгласив принцип так называемой «официальной народности». Далеко не всегда ясные теоретические разногласия в понимании принципа народности русской культуры придавали особую горячность и напряжённость рассуждениям на эту тему в течение всей первой половины XIX в. Об этой горячности говорят не прекращавшиеся в течение нескольких десятков лет страстные прения между славянофилами и западниками. Каждая из этих «партий» по-своему выступала на защиту идеи народности. Как западники, так и славянофилы были противниками реакционной теории официальной народности, но односторонне противопоставляли ей одни — европейскую, другие русскую сторону культуры. Именно отсюда и проистекало их длительное взаимное непонимание и их страстные прения, несмотря на соединявшее их общее чувство любви к родине и народу. Герцен правильно вскрыл сущность этого расхождения, когда говорил о западниках и славянофилах: «как Янус, мы смотрели в разные стороны, а сердце билось одно».

По мере того как развертывались прения, принципиальные расхождения спорящих мало-помалу сглаживались и намечалось правильное методологическое решение вопроса о национальном лице русской, как и всякой другой, культуры. Это правильное решение дано в последних работах В. Г. Белинского. Человечество по мысли Белинского находит свое конкретное выражение только в отдельных народностях. «Что личность в отношении к идее человека, то народность в отношении к идее человечества. Другими словами: народности суть личности человечества. Без национальностей человечество было бы мертвым логическим абстрактом, словом без содержания» (Белинский, цит. выше соч., стр. 766). Общечеловеческое существует и проявляется только в национальной форме: имени национального заслуживает то в народе, что достигло общечеловеческого значения. Общечеловеческое в конце концов является только собранием национальных достижений. Вот почему всякий народ, если желает достигнуть общечеловеческого значения, должен стремиться к раскрытию своей национальности. «Что человек без личности, то народ без национальности» (там же стр. 767). Однако развитие национальности не означает замкнутости, изоляции, уединения от достижений, сделанных другими нациями. Эти достижения в своей совокупности представляют определенный культурный человеческий уровень и используются каждой нацией в ее движении вперед. Движение это осуществляется однако не простым механическим заимствованием результатов общечеловеческого развития, но их критической переработкой. «Все европейские народы нещадно заимствуют друг от друга, нисколько не боясь повредить своей национальности». Все дело в том, чтобы та или иная национальность, поднимаясь на уже достигнутый человечеством в лице отдельных его наций уровень, не теряла своей самостоятельности. Поэтому «даже и тогда, когда прогресс одного народа совершается чрез заимствование у другого, он тем не

менее совершается национально. Иначе нет прогресса. Когда народ поддается напору чуждых ему идей и обычаев, не имея в себе силы переработать их самодеятельностью собственной национальности в собственную же сущность, — тогда он гибнет политически» (там же, стр. 767).

В этом принципиальном решении вопроса о народности культуры, выработанном в течение первой половины XIX в., характерно живое чувство действительности, активности национального начала, творчески претворяющего в себе извне заимствованное содержание. Этим живым ощущением творческих сил народа объясняется то, что представители русской интеллигенции изучая достижения западноевропейской философии, науки и всей вообще культуры, не поддались влиянию этой культуры, не заимствовали ее рабски. Критически перерабатывая европейское культурное наследие, они обогащали его большими достижениями русской национальной культуры.

Так, уже с начала первой половины XIX в. идея народности проникала во все области русской культуры. Она нашла своё выражение в науке, литературе, искусстве, политике; систематически и последовательно она заявляла свои права и в области воспитания. Выдвижение идеи народности в области воспитания означало переход русской педагогики в новую стадию развития — буржуазно-демократическую. Отдельные моменты этого перехода представлены целым рядом замечательных явлений в области русской педагогики первой половины XIX в., как-то: распространением в России передовых идей и методов западноевропейской педагогики, изданием «Педагогического журнала», «Библиотеки для воспитания», появлением новых учебных руководств и теоретических работ по педагогике, принципиальными высказываниями по вопросам педагогики таких деятелей, как Белинский, Герцен, Грановский и др., деятельностью таких выдающихся педагогов, как Гугель, Гурьев, Ободовский, Одоевский, Редкин и др. Оформить эту новую стадию теоретически и практически пришлось К. Д. Ушинскому в начале второй половины XIX в.

Раскрытие проблемы народности воспитания в педагогических работах К. Д. Ушинского

Принципиальная постановка вопроса о народности воспитания была подготовлена идеологической борьбой первой половины XIX в. за национальный характер русской культуры вообще. Наиболее ярко этот вопрос поставил в 60-х годах XIX в. К. Д. Ушинский. В самом начале 40-х годов, в разгар идеологической борьбы западников и славянофилов, направленной против официальной теории народности, Ушинский учился в Московском университете, находясь под непосредственным руководством своих учителей Редкина и Грановского, с одной стороны, и под влиянием литературной борьбы по этому же вопросу, возглавляемой Белинским и Герценом, с другой стороны. С университетской скамьи в Ушинском сложилось твёрдое убеждение в односторонности как крайних западных, так и крайних славянофильских воззрений. Вместе с лучшими представителями русской интеллигенции 40-х годов Ушинский признавал, что только синтез народных и европейских начал должен быть положен в основу нормального развития национальной русской культуры. Уже в своих лицейских лекциях он говорил студентам: «Те, которые хотят всё переделать у нас по общественной

форме Запада, и те, которые хотели бы воротить нас в общинно-родовое устройство, хотят разрушить самостоятельность русской жизни, уничтожить нас как народ, отняв у нас наш отличительный тип, вырвать идею из нашей жизни, разрушив великую цепь в истории... А без самобытности нет для народа жизни». В области воспитания, в частности, не может быть места для каких-либо односторонних установок. «Русское воспитание не поддаётся и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами не примирим в себе европейского образования с живущими в нас элементами народности» (Ушинский, Соб. пед. соч., СПб, 1875, стр. 273)¹.

Но синтез требовал отчётливого выделения синтезируемых элементов. Работа эта ещё не была проделана. Крайние славянофилы не признавали никаких иноземных элементов в образовании, предполагая ограничиться одним старорусским национальным образованием; крайние западники отрицали национальные элементы в образовании, требуя перенесения к нам в готовом виде тех или иных европейских систем. Те и другие забывали, что как в старом русском образовании органически вплетены элементы иноземные, так и в европейских системах имеются не одни только общечеловеческие, но и национальные элементы. Начиная свою литературно-педагогическую деятельность, Ушинский должен был прежде всего дать всестороннее педагогическое, политическое, социально-историческое обоснование идеи народности в воспитании, чтобы, вскрыв затем элементы народности в русском воспитании, показать их систематическое проникновение в русскую школу и в научную педагогику в синтезе с передовыми европейскими элементами воспитания.

Обоснование идеи народности воспитания. Обоснование идеи народности воспитания с историко-педагогической точки зрения было первой задачей Ушинского при вступлении его на педагогическое поприще. Чтобы показать народность воспитания как универсальный факт истории, Ушинский проделал замечательный по тому времени анализ педагогических систем Европы и США. В процессе этого анализа он с очевидностью доказал своим читателям (в статье «О народности в общественном воспитании»), что всякая система воспитания носит народный характер, т. е. строится в соответствии со степенью развития, с потребностями и интересами данного народа. Народность — организующий принцип воспитания в любой стране. Но народы находятся на различных стадиях развития, имеют различную социальную структуру, различным образом делятся на сословия и классы, имеют в соответствии с этим различные идеалы. Поэтому воспитание приобретает различный характер в каждой стране; оно носит аристократический характер в Англии, бюрократический — во Франции, односторонне-интеллектуалистический — в Германии, демократический в Швейцарии и США. Каждая педагогическая система законна на своём месте и в своё время. Универсальной, общей для всех народов педагогической системы нет и быть не может. Свои основные выводы по этому вопросу Ушинский сформулировал в следующих положениях:

«1) Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

¹ В дальнейшем ссылки на этот том будут кратко обозначаться: т. I, стр., ссылки же на II (дополнительный) том, вышедший в 1908 г. под ред. В. Чернышева, т. II, стр..

3) Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив не был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» (т. I, стр. 114).

Попытки механически переносить в ту или другую страну чужие педагогические системы всегда кончаются неудачей уже потому, что в случаях такого механического перенимания не дают себе отчёта в том, из какой общей идеи вытекают те или иные частности чужих педагогических систем: то, что приносит удачные результаты на родной почве, будучи перенесено в другие условия, даст результаты отрицательные. «Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или другой стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву, и не удивлялись бы тогда, отчего при перенесении этих идей к нам мы переносим только их мёртвую форму, а не их живое, оживляющее содержание» (т. I, стр. 501—502).

Установив в результате своего анализа педагогических систем Европы и Америки принцип народности воспитания, Ушинский высказал нечто новое в педагогике не только для русских, но и для иностранных педагогов. Несмотря на то, что принцип народности разрабатывался европейскими идеологами ещё с начала XIX в., в противовес космополитическим идеям французской революции, и лёг в основу так называемой исторической школы права, в европейской педагогике принцип этот не пустил корней, и теоретики последней, в их числе германские в первую очередь, преследуя национальные цели в своей педагогической работе, смотрели на свои педагогические системы не как на национальные, а как на общечеловеческие, универсальные, обязательные для всех народов, в особенности для отставших в своём культурном развитии. Своей принципиальной постановкой вопроса о народности воспитания Ушинский не только отмежёвывал русскую педагогику от чужеземных педагогических систем, которые механически переносились на русскую почву, но вместе с тем ставил и большой принципиальный вопрос о путях и методах развития педагогики в условиях разделения человечества на национальности. Поскольку это разделение не изжито донныне, данная Ушинским принципиальная постановка вопроса о народности воспитания сохраняет своё значение и до настоящего времени. Народы нашей страны строят культуру социалистическую по содержанию и национальную по форме. Ясно, что народно-национальный характер воспитания в условиях строительства советской школы сохраняет своё значение.

Показывая исторические корни идеи народности в воспитании — обусловленность воспитания историческими условиями жизни каждого народа, его интересами и потребностями, Ушинский одновременно с этим анализом фактической стороны дела стремился раскрыть и его принципиальную сторону, выдвинув идею народности как определённое политическое требование, как ту норму, тот идеал, которым должна следовать всякая страна. Народным массам, неоднократно разъяснял Ушинский, принадлежит первенствующая роль в жизни страны. Никто

другой как массы являются творцами культурных, материальных и духовных ценностей, которыми располагает та или другая страна. Социальным верхам, страдающим недооценкой народных масс, Ушинский неоднократно напоминал, что «кроме отдельных сознательных личностей, отдельных человеческих организмов, существуют ещё на земле громадные организмы, к которым человек в отдельности относится так же, как кровяной шарик к целому организму тела. Гордясь своим образованием, мы смотрим часто свысока на простого, полудикого человека, взятого из низших и обширнейших слоёв народной массы; но если мы действительно образованы, то должны в то же время преклониться с благоговением перед самым народным историческим организмом, непостижимому творчеству которого мы можем удивляться, не будучи в состоянии даже подражать, и счастливы, если можем хотя почерпнуть жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни, таинственно кроющихся в недрах народных. Язык, который дарит нам народ, один уже мог 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» (т. I, стр. 200).

Только органически включаясь в жизнь этого организма, отдельная личность получает из неё тот вековой опыт народа, который должен составить основу для развития её индивидуальной жизни. «Не забудем, — напоминал Ушинский в своей предсмертной статье, — что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор ещё не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали её достойной этого имени; что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живём» (т. I, стр. 566—567).

Понятно, что именно в силу таких принципиальных соображений демократического порядка активность и самодеятельность народных масс должны быть выдвинуты на первый план во всех областях культуры, в том числе и в области воспитания. Творчеству народа должна быть открыта самая широкая дорога в области культуры. «Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее; воспитание только идёт по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает 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... Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений» (т. I, стр. 114—115).

О народности воспитания Ушинский говорил не только как о бесспорном факте истории педагогики, не только как о политическом требовании демократии, но и как о социально-исторической необ-

ходимости. Русский народ к середине XIX в. определённо вступил в стадию перехода от феодализма к капитализму. В отличие от большинства своих современников, которых пугали ужасы надвигающегося капитализма, Ушинский, основательно изучивший теоретиков буржуазной политической экономии, приветствовал этот переход, как признак наличия внутренних сил в народе, требующих дальнейшего развития и освобождения от оков феодального режима. Ушинский не сомневался в том, что освобождение уже наступает и что русский народ начинает новую жизнь. Ушинский с особенным вниманием обращался к демократическим странам того времени — Швейцарии и США. Несмотря на условность и ограниченность гражданских «свобод» в этих странах, его привлекала там общественная инициатива и самодеятельность в области образования. Аналогичные условия, казалось Ушинскому, должны наступить и в России, и он широко популяризовал в своих статьях политику этих демократических стран в области воспитания. Ушинский высказывал убеждение, что дело образования в России нужно изъять из рук бюрократии и передать его в руки народа, но сделать это так, чтобы как администрация, так и высшие слои общества сохраняли за собой право содействовать этому делу убеждением, разъяснением, примером, и, наконец, материальной или интеллектуальной помощью, но никак не принуждением, регламентацией и тому подобными мерами.

Как фактически обстояло дело с реализацией принципа народности в русском воспитании?

Реализация принципа народности в русской педагогике. В современной ему русской действительности Ушинский различал официальную педагогику, насаждаемую правительством, элементы педагогики, создаваемые народом в его исторической жизни, и желательное проникновение этих элементов в русскую школу, которая при этом условии станет школой народной.

Коренной порок той официальной системы образования, которая сложилась в России на протяжении последних полутора столетия, Ушинский видел в том, что она органически не связана с развитием народной жизни, представляет простую бюрократическую выдумку, какой-то механический привесок к народному организму. «Наши светские школы, — писал он, — возникли вовсе не из общественной потребности. Они, по большей части, учреждения административные, не выросшие органически из истории народа, и имеющие свою особенную летопись (не историю), бедную последовательным развитием, богатую беспрепятственными переменами, из которых одна противоречит другой... Мы даже не пробовали связать своих воспитательных заведений с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития и, наоборот, действовать через школу на характер народа» (т. II, стр. 382). Бюрократическая возня с делом народного образования показала неспособность администрации «устроить даже порядочное приходское училище». В особенности бесплодной и непроизводительной была эта бюрократическая работа в последние десятилетия николаевского царствования. «Вот уже около 20 лет, — писал Ушинский, — как мы более или менее вращаемся в кругу административных распоряжений по делу образования. И каких только перемен в этих направлениях не насмотрелись мы! Почти не проходило не то что одного пятилетия, но даже 2—3 лет, чтобы выдерживалось одно и то же направление, и направление только что принятое с возложением на него великих ожиданий не сменялось новым, которое по большей части с ужасом смотрело на прежнее и опять подавало новые великие надежды. Эта комедия направлений была довольно длинна и

пестра... Если мы начнём и нашу народную школу также водить по разным направлениям, — то не быть пути и из этого великого дела; оно не продвинется ни на шаг вперёд, и тогда в какие-нибудь 40 или 50 лет мы можем стать в более отсталое положение в отношении образованных государств Европы, чем то, в котором стояли при начале реформы Петра Великого; а отсталость на современном языке есть нищенство, бессилие, зависимость, экономическое и политическое ничтожество. Если есть что-нибудь у нас наименее случайное, то это именно народ и его направление. Неслучайность народного направления имеет за собой тысячелетнее доказательство в его истории и выражается в каждом народном деле, но там, конечно, где этому выражению не мешали никакие случайные влияния» (т. I, стр. 563).

Если русское правительство желает найти правильную линию в деле организации образования, оно должно опереться на народ, на систематическое изучение его жизни, его потребностей и основных тенденций его развития. «Всякая живая историческая народность есть самое высокое и самое прекрасное создание божие на земле и воспитанию остаётся только черпать из этого богатого и чистого источника... Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, какой нет в самых лучших системах, созданных на абстрактных идеях, или заимствованных у другого народа» (т. I, стр. 110—112). Бюрократическим попыткам придумать для народа какое-то особое воспитание Ушинский противопоставляет факт, что воспитание в русском, как и во всяком другом народе, существует уже века и тысячелетия, что оно выросло из всей истории народа, творившего на протяжении этой истории те или иные культурные ценности. «Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой выростали новые поколения России, сменяя одно другое. Её можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой и её требованиям, силам и недостаткам; но пересоздать её невозможно» (т. I, стр. 272). Только связываясь органически с элементами педагогики, созданными самим народом, официальная организация воспитания в стране получит твёрдую опору в народной жизни, с одной стороны, и даст простор творчеству народа, с другой стороны.

Недооцениваемая правительством народная педагогика формируется из тех элементов культуры, которые систематически и последовательно создавались народом в течение его вековой жизни и которые имеют то преимущество, что они являются органическим достоянием всего народа. Эта народная педагогика нашла выражение прежде всего в языке народа и в произведениях народной словесности. «Народные сказки, — писал Ушинский, — это первые блестящие попытки русской народной педагогики и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Не одни только сказки, а и народные пословицы, загадки, песни народные явились выражением коллективных педагогических усилий народа. Но прежде всего самый язык, созданный народом на протяжении его вековой жизни, является могучим педагогическим фактором, ещё не нашедшим себе той оценки, какой он заслуживает. Ушинским написаны блестящие, непревзойденные страницы, рисующие воспитательное значение родного языка.

«Язык, — писал он, — является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было ещё ни книг, ни школ, и про-

должающим его учить до конца народной истории... Усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года столько, что и половины того не может усвоить в 20 лет прилежного методического учения. Таков этот великий педагог — родное слово» (т. I, стр. 202—203). Спрашивается, может ли общественная организация образования безнаказанно игнорировать этот огромный фактор воспитания, созданный народом в течение его вековой истории?

Но язык не единственный и не первичный фактор народной культуры. В нём только отражаются уже ранее созданные народом элементы его культуры. «В языке, — пишет Ушинский, — одухотворяется весь народ и вся его родина; в нём претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, её воздух, её физические явления, её климат, её поля, горы, долины, её леса и реки, её бури и грозы, — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа... В сокровищницу родного слова откладывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы пережитого горя и прожитой радости, — словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове» (т. I, стр. 201—202). Огромное воспитательное влияние родного языка тем и объясняется, что в нём сконцентрированы все те элементы культуры, которые исторически выработаны народом и которые стихийно окружают ребёнка с первых дней его жизни.

Понятно, что очередную задачу политики русского просвещения Ушинский видел в том, прежде всего, чтобы повернуть русскую школу лицом к народности. «Прежде всего необходимо сделать в русской школе, ... главными предметами — русский язык, русскую географию, русскую историю, возле которых группировались бы все остальные; словом — обратить нашу школу к народности» (т. II, стр. 254). Народность, этот естественный фундамент воспитания, совершенно игнорировалась бюрократическим правительством, которое пыталось под именем системы народного образования воздвигнуть что-то помимо этого фундамента. Образовательное и воспитательное значение элементов народной культуры совсем, повидимому, не ощущалось официальной педагогикой времени Ушинского: ни родной язык, ни родная природа, ни народный труд, ни народная история, так богатые воспитательными элементами, не занимали подобающего им места в школьном образовании.

Что касается родного языка, то достаточно вспомнить, что в привилегированных школах первое место уделялось иностранным (как древним, так и новым) языкам, в обычной начальной и средней школе царил схоластика преподавания грамматики, в школах же народов нерусского языка родной язык запрещался. Между тем для ребёнка вовсе не безразлично, на каком языке его учат в школе. «Воспитанный на чужом языке ребёнок, входя в жизнь, будет чужим посреди народной жизни, не поймёт народа, останется жалким человеком без отчизны, какую бы маску патриотизма ни надевал потом» (т. I, стр. 210). Естественно, что Ушинский должен был защищать не только преподавание в начальной школе на родном языке, но и максимальную рационализацию

этого преподавания. «Должно заботиться всеми силами, — писал он, — чтобы школа самым естественным путём вошла в жизнь ребёнка и чтобы незаметно для него приняла в своё распоряжение часть его умственной и сердечной деятельности. Мало будет иметь успеха та школа, в которой одной только в целом селе говорят на непонятном языке. Такая школа (конкретно Ушинский имел в виду украинскую школу, в которой в его время царское правительство запретило не только преподавание на украинском языке, но и пользование этим языком вне уроков. — В. С.) не пустит корней в народную жизнь и не принесёт для неё полезных плодов. Такая школа, во-первых, гораздо ниже народа: что же значит она со своей сотней плохо заученных слов перед той бесконечно глубокой, живой и полной речью, которую выработал и выстрадал себе народ в продолжение тысячелетий; во-вторых, такая школа бессильна, потому что она не строит развития дитяти на единственно плодотворной душевной почве — на народной речи и на отразившемся в ней народном чувстве; в-третьих, наконец, такая школа бесполезна: ребёнок не только входит в неё из сферы совершенно чуждой ей, но и выходит из неё в ту же чуждую ей сферу. Скоро он позабывает несколько десятков великорусских слов, которым выучился в школе, а вместе с тем позабывает и те понятия, которые были к ним привязаны. . . Что же сделала школа? Хуже, чем ничего! Она на несколько лет задержала естественное развитие дитяти» (т. I, стр. 380). Нет надобности говорить, какое влияние эти положения оказали на установление правильной системы воспитания народов нерусского языка.

Но ввести родной язык в школу ещё не значит организовать воспитание и обучение на народной основе. Русские школы, в которых изучался родной русский язык не удовлетворяли Ушинского именно тем, что преподавание этого языка в этих школах было схоластическим, мёртвым. Не в том народность, чтобы ввести родной язык в школу и только; нужна такая методика преподавания этого языка, которая сделала бы этот язык родным для детей, ввела их в понимание его духа, превратила бы его в предмет, «очеловечивающий» ребёнка. Такую методику преподавания родного языка и разрабатывал Ушинский в своих учебниках и методических руководствах. И то, что им сделано для внедрения в практику начальной школы наиболее рациональных приёмов обучения родному языку, так велико и значительно, что одних этих его работ было бы достаточно, чтобы обессмертить его имя в истории русской педагогики.

Введение в курс школ изучения родной природы и родной истории беспокоило Ушинского не в меньшей мере, чем и введение родного языка. Ведь родной язык только отражает те впечатления, которые в народной психике в течение веков наслаивались под влиянием окружающей природы и событий истории народа. Изучение языка, изолированное от конкретных впечатлений родной природы и истории, будет делом мёртвым и схоластическим. Ушинский связывал поэтому преподавание русского языка с первых лет с данными естествознания, географии и истории, и книги для чтения по русскому языку строил, заполняя их материалом естествознания и истории. Этот материал — средство не только для конкретного изучения языка, но и для непосредственного сближения ребёнка с интересами его родины в её прошлом и настоящем. Русский образованный человек, по словам Ушинского, «весьма плохо знает своё отечество, сравнительно даже с малообразованным швейцарцем, французом, немцем, англичанином. Француз перенесёт вам Москву на берег Балтийского моря, но свою родину, её историю, её великих писателей

он непременно знает; русский опишет вам в подробности Лондон, Париж и даже Калькутту, и призадумается, если спросить у него, какие города стоят на Оке. До тех же пор, покуда мы не знаем своей родины и пока это знание не распространится в массе народа, мы не будем в состоянии пользоваться и теми средствами, какие представляет нам природа и население нашей страны, и будем бедны, потому что невежественны» (т. II, стр. 254).

Эти соображения навели Ушинского на мысль о необходимости создать для начальных классов школы особый пропедевтический курс, в котором преобладающее место заняли бы элементы народности — русский язык, родная природа и история, так, чтобы вокруг них группировался материал всех остальных предметов школы. Эту мысль, как коренную задачу реорганизации образования в духе народности, выдвигал Ушинский перед органами просвещения и сам разработал в этом духе свои учебники для начальной школы — «Детский мир» и «Родное слово», представляющие развёрнутую программу народного русского воспитания в начальной школе.

В том же порядке реализации принципа народности в воспитании перед Ушинским возникала большая проблема воспитания в учащихся активности, самостоятельности, инициативы, любви к труду. Логически это требование вытекало уже из раскрытия принципа народности, как идеологического выражения потребности масс в творчестве и самостоятельности. Этой потребности должна пойти навстречу и школа. Не будет народной та школа, которая изолирует подрастающие поколения от труда, замыкая их в схоластической учёбе, хотя бы учёба эта была насыщена доотказа элементами народности. Чисто словесный, нетрудовой характер учения представлял поэтому такое зло в современной Ушинскому школе, с которым он призывал бороться самым решительным образом. Именно школа, благодаря утвердившимся в ней методам пассивной, словесной учёбы, развивает в учащихся качества, радикально противоположные тому требованию активности, самостоятельности, которое выдвигает перед воспитанием и школой принцип народности.

«У нас,— писал Ушинский,— всё внимание обращено единственно на ученье и лучшие дети проводят всё свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности; они рано делаются какими-то мечтательными пассивными существами, всё собирающимися жить и никогда не живущими, всё готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями» (т. II, стр. 378). Русской школе, где, по словам Ушинского, «труд оторвался от образования и труд движется в грязи, а образование уносится бесплодно вверх», он неоднократно противопоставлял такую школу, где «соединение истинного образования с самой чёрной работой не поражает никого так, как поражает, к сожалению, у нас» (т. I, стр. 441).

Ушинский один из первых в нашей стране провозгласил необходимость соединения в школе обучения с производительным трудом, считая, что то и другое будут взаимно оплодотворять друг друга. «Всего полезнее было бы для здоровья человека, — писал он, — если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности», однако условия полного равновесия между ними ещё не представлялись Ушинскому исчерпывающе ясно. Что касается физического труда, то ему представлялось безусловно необходимым сочетать этот труд с умственным развитием: школа должна помочь ребёнку и взрослому осмыслить его физический труд. «Сколько драгоценного времени, сколько сил может быть спасено только тем, что ученик, хотя раз в жизни, взглянет

разумными глазами на своё собственное ремесло, которым он привык заниматься по рутине, не рассуждая, что и для чего делается, и не соображая, не идёт ли он по окольной дороге к тому, что может быть достигнуто гораздо легче и прямее. Направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба... — это же вовсе не так трудно» (т. I, стр. 140—141). Что касается труда умственного, то его сочетание с физическим трудом Ушинский представлял себе не как органическое сочетание, а в виде чередования умственного труда и физического, указывая на пример европейских школ, «где воспитанники в свободное от учёныя время с величайшей охотой занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классных комнат, обработкой сада или огорода, столярным и токарным мастерством, переплетением книг и т. п.» (т. I, стр. 174).

Высоко оценивая специфику умственного труда, поднимающего ребёнка на высоту духовного развития человечества, считая, что «умственный труд едва ли не самый тяжёлый труд для человека» (т. I, стр. 173), Ушинский саркастически высмеивал традиционные порядки словесной школы, воспитывающей в учащихся леность мысли, привычку убивать время и в самом классе сидеть без мысли в голове. При установившейся системе школьной работы ребёнок в школе остаётся без всякого дела «большую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы ничего не делая и ничего не думая» (т. I, стр. 175). Методы школьного обучения должны быть изменены таким образом, чтобы воспитание развивало в человеке «привычку и любовь к труду»; «воспитание должно зажечь в нём жажду серьёзного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой». «Воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно дать ему и привычку к труду». Для этого нужны особенные методы и приёмы. «Преподавание всякого предмета должно идти непременно таким путём, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы... Наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет ещё главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает его и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются... Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно; но действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его... Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остаётся без работы в руках, без мысли в голове» (т. I, стр. 173—174).

Так представлялась Ушинскому реализация принципа народности в школе. Народность в школе это воспитание, осуществляемое на основе приобщения подрастающих поколений к народным элементам культуры — родному языку, окружающей природе, народной истории и народному труду. Политическая и социально-историческая необходимость перестройки воспитания в духе народности таким образом исчерпывающе показаны Ушинским.

Воспитательное и образовательное значение

принципа народности. Принцип народности воспитания был выдвинут Ушинским, с одной стороны, в противоположность механической концепции воспитания, сводившей последнее к одним только внешним воздействиям, к механическому перениманию чужих педагогических систем, и, с другой стороны, в противовес индивидуалистической концепции, требовавшей, чтобы воспитание только приспособлялось к индивидуальным особенностям ребёнка. В соответствии с этим народность воспитания в понимании Ушинского означает развитие и укоренение в ребёнке народно-психологических черт и особенностей, а вовсе не культ индивидуальных наклонностей и влечений ребёнка.

Если воспитание должно совершенствовать человека, то совершенно ясно, что оно прежде всего должно вести ребёнка к тому уровню культуры, который создан народом на протяжении его тысячелетнего существования. Термин «народное», как это разъяснялось ещё Чернышевским и Добролюбовым, не тождествен с понятием «простонародного», «невежественного». В понятии «народность» мыслятся те культурные достижения, которые сделаны народом в целом на протяжении его истории.

В этом смысле, как правильно замечает Ушинский, «как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет ниже народа» (т. I, стр. 112, 201). Обратив школу к народности, сознательно приобщить подрастающие поколения к исторической культуре данного народа, его языку, его труду, его истории — это первый шаг, который должна сделать школа, идя навстречу «детским усилиям пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством» (т. I, стр. 172). Народная культура — это первый шаг, который делает ребёнок к культуре общечеловеческой. И «если, воспитывая дитя, мы должны с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело его воспитания» (т. I, стр. 275). Неоднократно и с негодованием Ушинский отмечал в современной ему литературе и жизни такие явления, когда на самом деле игнорируются интересы народа, забывается его прошлое и настоящее из-за угождения «минутной прихоти разнохарактерной и разноязычной толпы, которая обыкновенно в великие народные эпохи или исчезает без следа, или оказывается настоящей чернью». Проводить в школу такие принципы — это, по мнению Ушинского, «не значит воспитывать душу, а скорее разрушать её... Это не образование, а дикость и вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие её памятники, истреблять всё и не создать ничего. А это, по истине вандальское, всё разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не создающее направление, нередко принимается у нас многими за признак высшего европейского образования; тогда как в целой Европе нет ни одного самого мелкого народца, который бы не гордился своей национальностью; даже наш бедный, прижатый к земле западный брат славянин и тот гордо подымает голову, когда затронут его народность» (т. I, стр. 266).

С особенной болью отмечал Ушинский отсутствие начал народности в семейном воспитании, эгоистичный характер которого составляет глубочайшую язву русского общественного воспитания. «Аристократизм, стремление лезть вверх, дать своим детям такое образование, чтобы они стали выше нас в обществе, чтобы они выбрались из того положения, в котором мы сами стоим, — вот один из главнейших мотивов нашей семейной воспитательной деятельности... Мы все стараемся лезть всё вверх да вверх, и если не можем сами забраться выше, то хотим подставить лестницу хотя нашим детям... Но разве это забота о воспитании? Нет, это только желание блеснуть другим в глаза, стать на голову

другим... Эгоизм, самолюбие, тщеславие делаются побудительнейшими мотивами воспитания. «Учись хорошенько, будешь умнее других, будешь богат, в чинах, выйдешь в люди, станешь человеком»... Этот выход в люди перепортил у нас уже не одно поколение. По нашему понятию люди где-то вверху, выше нас, а не наравне с нами и тем более не внизу нас». Понятно, что матерям, которым кажется, «что весь мир, всё государственное устройство, вся служба только для того и существует, чтобы их малым деткам было хорошо...», интересы государства, интересы народа, науки, искусства, литературы, цивилизации, христианства — чужды, или лучше сказать, всё это для них существует настолько, насколько может принести пользы их детям» (т. I, стр. 256—257). Тот же семейный эгоизм, который отравляет общественное воспитание в дворянских кругах, в несколько иной форме характерен и для крестьянских масс, только ещё пробуждающихся от своего патриархального быта и непосредственно охватываемых условиями капиталистического производства и промышленной борьбы.

Выдвигая в таких условиях принцип народности, как основу воспитания, Ушинский заботился, таким образом, о создании в психике подрастающих поколений того фундамента, который бы поднял их на уровень более высокий, чем тот узкий семейный эгоизм, который не даёт никаких прочных устоев ни для умственного, ни для нравственного воспитания, или тот анархический индивидуализм, который под видом европейского образования отвергает всё, что расходится с его эгоистическими интересами. Задача первоначального воспитания в том и состоит, чтобы, «вызывая чаще и чаще из души нашей то или другое чувство, то или другое врождённое ей стремление, делать их руководителями наших мыслей и дел». Окружающая ребёнка с первых дней его жизни бытовая обстановка оставляет в его психике множество следов различного качественного характера. Оживить и закрепить в сознании детей качественно наиболее ценные из этих следов — значит сделать их основой как умственного, так и нравственного развития подрастающих поколений, поднять эти поколения на более высокий культурный уровень, сделав именно этот уровень исходным пунктом их развития. Привитые подрастающему поколению элементы народной культуры должны создать эффективный подъём его умственной и нравственной культуры. Психологически этот эффект может быть объяснён тем, что именно наиболее укрепившиеся в психике ребёнка впечатления образуют ту апперцепирующую массу, которая обуславливает направление и переработку всех последующих восприятий, всё последующее духовное развитие ребёнка.

Как самый тревожный факт в умственной жизни современного ему общества Ушинский констатировал отсутствие людей с твёрдыми убеждениями. «Общество без высказанных общественных убеждений» он сравнивал с «болотом, зеленеющим, гладким, тихим, чуждым бурь, с виду безопасным и даже заманчивым, но в котором, где ни поставишь ногу, везде провалишься и нигде не найдешь точки опоры» (Соб. неизд. соч. Ушинского. Материалы для биографии, СПб, 1908, стр. 147.)

Общество, «основанное только на личном эгоизме его членов», может менять свои убеждения как угодно, соответственно личной выгоде, оно может торговать даже самыми высокими и святыми убеждениями. А это является естественным результатом того, что ни семья, ни школа не укрепили в психике подрастающих поколений другого фундамента, кроме фундамента личного эгоизма. «Всякая школа, — писал Ушинский, — прежде всего должна показать человеку то, что в нём есть

самого драгоценного, заставить его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди он даже до глубочайших математических исследований — не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве» (т. I, стр. 170).

К этому общечеловеческому содержанию школа может привести ребёнка только через народное, национальное. Вместе с Белинским Ушинский разделял убеждение, что с общим, человеческим нужно знакомить детей через родные, национальные явления. «Общее, — писал Белинский, — является только в частном; кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству». Усвоение общечеловеческой культуры должно начинаться для ребёнка с усвоения элементов культуры своего народа. На их усвоении развиваются и крепнут умственные силы ребёнка, получая первые навыки целенаправленной работы. «Не должно забывать, — говорил Ушинский, — что для младенца тогда только не вредна чуждая пища, когда он, вскормленный молоком матери, уже приобрёл достаточно сил, чтобы переваривать и уподоблять эту чуждую пищу и силой своей собственной, самостоятельной жизни превращать её в кровь и тело. Такой родимой грудью является для нас наша народность, соединяющая нас с каждым русским... со всем тем, что одно даёт нам прочное историческое, а не эфемерное существование». Лишённая элементов народности, психика ребёнка будет безразлично воспринимать школьные знания, не перерабатывая их в убеждения, в законченное и цельное мировоззрение.

Те же элементы народной культуры должны положить прочные основы и для нравственного воспитания. Нравственное воспитание в школе составляет одну из самых трудных проблем именно потому, что оно идёт в отрыве от народности. Между тем, только осваивая элементы народной культуры, молодое поколение поднимается из сферы индивидуального, эгоистического существования на ступень более высокой коллективной жизни. Эта ступень и есть фундамент нравственного воспитания: если он заложен, нравственное воспитание обеспечено.

Ушинский писал поэтому: «Есть только одна общая для всех природённая склонность, на которую может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдёт ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения. Вот основание того взгляда, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным. Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного, оно гибнет последнее... Удивительно ли, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» (т. I, стр. 109).

Как при Ушинском, так и после него воспитание морали в школе сплошь и рядом сводилось к отвлечённой проповеди той или иной добродетели. Иногда скучно, иногда увлекательно ребёнку говорили о патриотизме, о самопожертвовании, о чувстве долга, об охране общей собственности в то время как впечатления родной страны, её истории,

её культурной жизни ещё не наслонились в его психике достаточно ярко и прочно и когда психика эта жила другими интересами, вытекавшими из общего эгоистического уклада того быта, который окружал ребёнка. Неудивительно, что эти проповеднические речи пропадали и пропадают напрасно, не оставляя следа в психике ребёнка. Ушинский правильно по этому поводу отмечал, что «природные русские педагоги, представители народной педагогики, понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни, охватывающей ребёнка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу» (Ушинский, «Руководство к преподаванию по «Родному слову», ч. 1, СПб, 1903, стр. 64). Отобрать из этой противоречивой жизни наиболее ценные произведения творческого гения народа, закрепить их в психике ребёнка, поставив его таким образом на уровень исторической жизни народа, как исходную точку дальнейшего развития, — вот верный путь прочного нравственного воспитания подрастающих поколений.

Народность воспитания и педагогическая наука. Новая концепция воспитания, перестраивая его практически на народнопсихологической основе, не могла не отразиться и на формировании педагогической науки. В условиях феодального строя педагогическая теория носила авторитарно-рецептурный и абстрактно-метафизический характер. Эти качества в особенности ярко бросались в глаза в педагогических системах Германии.

Рецептура немецких курсов педагогики вызывала со стороны Ушинского неизменное осуждение и критику. Русских теоретиков педагогики он предостерегал от подражания немецким образцам. «Почти все немецкие педагогики, — писал Ушинский, — являются собранием правил или педагогических рецептов, соответствующих в медицине терапии. Но как было бы совершенно нелепо ограничиться для медиков изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничить себя изучением педагогики в смысле собрания правил воспитания. . . И как мы не называем медиком того, кто знает только лечебники и даже лечит по «Другу здравия» и т. п. собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же мы не можем назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещёнными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила» (Предисловие к «Педагогической антропологии»).

Такое состояние педагогической науки Ушинский называл младенческим и, очевидно, по наблюдениям над современной русской действительностью, описывал то «комичное» положение, которое получается, когда «открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чём не основанные, надоедают слушателям и всё преподавание педагогики мало-помалу сводится, как говорят ремесленники, н а н е т» (там же).

Поставив себе целью преодолеть это младенческое состояние, так явно не соответствовавшее новым условиям общественной жизни, Ушинский видел задачу педагогического курса в том, чтобы сделать педагога не механическим исполнителем предписаний и рецептов, но хозяином, мастером своего дела, понимающим основы тех или иных правил и умеющим самостоятельно выполнять их в тех или иных конкретных

условиях. Ещё в начальные годы своей научной деятельности Ушинский сформулировал такое правило: «Напрасно говорить человеку: делай так, делай иначе; покажите ему законы природы, законы истории, укрепите его волю самой жизнью, а действовать предоставьте ему самому... Если не хотите унижить его человеческое достоинство, не ведите его связанного и слепого к той цели, которая для вас кажется наилучшей» («Речь о камеральном образовании»). Подойдя вплотную — и практически, и теоретически — к вопросам педагогики, Ушинский и в применении к педагогу мог только повторить это ранее сформулированное им правило человеческой деятельности: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех явлений, которыми вы хотите управлять и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдётся хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательнее физическую и духовную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю разных педагогических мер, которые не всегда могут прийти в мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретённым знанием и своим собственным благоразумием. Главное дело не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают». (Предисловие к «Педагогической антропологии»).

Преодолевая формально-рецептурный характер педагогической науки, Ушинский не мог примириться и с абстрактно-метафизическим характером содержания этой науки. Созданные до Ушинского европейскими и русскими педагогами курсы педагогики проходили мимо субъекта воспитания — народа и составляющих его отдельных клеточек — личностей. Если педагогическая наука желает стать народной, а она не может быть иной в условиях демократического общества, она должна быть конкретным изучением человека как предмета воспитания, — так в общих чертах решал Ушинский вопрос о народности педагогики. Она должна сделаться наукой антропологической в широком смысле этого слова; она должна изучать человека во всех отношениях — анатомическом, физиологическом, психологическом, общественном, историческом и т. д., вскрывая при этом систематически те основы, которыми должен руководиться в своей деятельности воспитатель. Задавшись целью исследовать одну только психологическую сторону человека в педагогическом отношении, Ушинский написал огромный труд («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», т. I—II и материалы к III тому), в котором ставил на новые пути разработку педагогической науки. Значение этого труда в педагогической науке доселе ещё не раскрыто и не оценено надлежащим образом: к выполнению этой задачи возможно было бы подойти только в отдельном исследовании.

Преодолевая в соответствии с принципом народности рецептурный и абстрактный характер педагогической науки, Ушинский, естественно, должен был сосредоточить своё внимание на учителе, в личности которого, как в фокусе, сосредоточиваются все те данные, которыми в конеч-

ном итоге определяется то или иное направление педагогического процесса. Данные педагогической науки реализуются не сами собой, но усилиями педагога, который, сопоставляя общие положения науки со сложной конкретной действительностью, видоизменяет эти положения в соответствии с указаниями этой последней. Применение устанавливаемых наукой законов явлений к бесконечно разнообразным обстоятельствам требует диалектического понимания всей сложности этих обстоятельств, которое не может быть дано в общей форме, но каждый раз осуществляется индивидуально в соответствии со степенью диалектического понимания педагога.

Различая науку, которая изучает общие закономерности явлений в той или иной области, с одной стороны, и искусство как способ применения научных основ к конкретной действительности, с другой стороны, Ушинский и в области воспитания резко противопоставлял педагогическую науку, как изучение основ воспитания — физиологических, анатомических, психологических, исторических, философских и т. п. — искусству применения этих научных основ к сложным условиям конкретной действительности. Взятая в своих абстрактных положениях педагогическая наука является наукой весьма условной, — точной наукой она делается только в процессе диалектического применения её положений ко всей сложности конкретных обстоятельств, в которых осуществляет воспитательная работа. Понятно, какая высокая и ответственная роль принадлежит педагогу в деле конкретизации им общих положений педагогической науки и как важно для него умение диалектически воспринимать сложность той обстановки, в которой ему приходится действовать.

Когда педагог поднимается на эту ступень диалектического понимания, когда, с одной стороны, ему научно ясны закономерности процессов, с которыми ему приходится иметь дело, когда, с другой стороны, ему удаётся охватить всю сложность конкретной обстановки, в которой нужно применить эти закономерности, — тогда, по словам Ушинского, он достигает в педагогике стадии творчества, ступени искусства. На этой высоте «всякая метода исчезает в личности педагога и из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельно тот приём, который нужен в данном случае. Такой высокий педагог уже творит методу, а не руководится ею; он достиг уже источника всех метод — глубокомысленной основной педагогической идеи» (т. I, стр. 474). Эта высшая стадия педагогического творчества и есть тот идеал, к которому должен стремиться каждый педагог. На этой только стадии находит себе разрешение проблема точной педагогической науки, науки, совершенно уверенно разрешающей самые трудные свои задачи.

Так раскрыл Ушинский идею народности в русской педагогике, — эту центральную и стержневую идею всей его педагогической системы. Было бы неправильным, однако, думать, будто развитием одной этой идеи, взятой в её обособленном виде, предполагал Ушинский исчерпать и разрешить все вопросы русской педагогики. Народное начало нельзя мыслить в отрыве от общечеловеческих начал. Народность есть только форма, в которой находит себе выражение общечеловеческое содержание. Выступая на защиту народной русской педагогики, Ушинский не представлял себе её иначе, как в органической связи с достижениями европейской педагогики.

Синтез народных и европейских элементов в педагогической системе Ушинского. Пропаганда идеи народности в русском воспитании и её систематическое раскрытие в педагогических трудах Ушинского были бы неправильно поняты, если бы идея

народности рассматривалась как своего рода национализм, отрицающий во имя народной самобытности всякую связь и общение с европейской культурой. Народность как принцип воспитания не предполагает в трактовке Ушинского разрыва связи с европейской культурой. Выдвигая принцип народности, как руководящую идею воспитания, Ушинский боролся против механического перенесения европейской культуры, но не мыслил русской национальной культуры, как изолированной от культуры общечеловеческой. Ушинский настаивал поэтому на необходимости синтеза в русской педагогике как народных, так и европейских элементов культуры. Против националистического извращения идеи народности в духе «квасного патриотизма» он неоднократно выступал в печати.

Следя из-за границы за многочисленными проектами реформы русской школы, Ушинский находил малоутешительной эту работу прежде всего потому, что видел здесь стремление изолироваться от тех прогрессивных достижений, которые уже были сделаны европейской педагогикой. «Видно, — писал Ушинский Модзалевскому 3/XI 1862 г. (Журн. «Русская школа», № 7—8, 1893, стр. 59), — что «кто в лес, а кто по дрова». Хотят чего-то особенного от русской школы, не понимая того, что законы её развития везде одинаковы и что народность нужна, необходима, но что она состоит не в том, чтобы поставить нашу школу непременно не так, как у людей, а «до горы ногами» по малороссийской пословице. Ради бога не думайте, что великие просветители человечества жили для России даром и что нам следует всё начинать снова». В ряду этих просветителей человечества Ушинский на первом месте ставил таких педагогов, как Коменский, Песталоцци, и считал, что русская народная педагогика никак не может пройти мимо тех достижений, которые уже сделаны этими великими педагогами. Эти достижения должны войти и в фонд русской народной педагогики, но необходимо выяснить те основания, следуя которым педагогика любой страны может осуществлять заимствования извне, не изменяя своей народности.

Раскрытый Ушинским принцип народности воспитания помог уяснить основы синтеза народных и европейских элементов воспитания. «Именно основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление, различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому. Почему не пользоваться педагогической опытностью другого государства? Но это пользование оказывается безвредным только тогда, когда основания общественного образования твёрдо положены самим народом. Можно и должно заимствовать орудия, средства изобретения, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, в которой выражается характер. С другой стороны, чем больше характера в человеке, тем безопаснее для него всякое общество; и чем больше характера в общественном образовании, тем свободнее может оно заимствовать всё, что ему угодно, у других народов» (т. I, стр. 94). Принцип народности указывал таким образом те регулирующие нормы, при которых взаимодействие с чужими культурами не превращается в порабощение ими, в подавление собственного развития. Ушинский, подчеркивая, что у каждого народа своя особенная система воспитания и заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным, тут же добавлял, что опыт других народов в деле воспитания является «драгоценным наследием», но этот опыт должен быть использован творчески, критически. Именно поэтому, анализируя чужие педагогические системы, Ушинский тщательно отмечал в них как отрицательные, реакционные, так и положительные, прогрес-

сивные стороны, считая, что всё то положительное, что разработано в других странах, должно сделаться достоянием русской народной педагогики.


О том, как в русскую педагогическую науку Ушинский переносил основные достижения европейской педагогики, лучше всего говорит его труд «Человек как предмет воспитания». Ни одно капитальное произведение в области психологии и педагогики его времени не осталось неизвестным Ушинскому. Его труд пестрит десятками имён корифеев европейской науки, он создается на уровне этой науки. Однако же Ушинский не подавлен ни великими именами, ни обилием их трудов. Разбираясь кропотливо в чаще их мнений, он критически отсеивает одни и оставляет другие, преследуя всё время намеченную им самим линию исследования. Благодаря таким особенностям труд Ушинского оказывается не только трудом, стоящим на уровне современной ему европейской науки, но в то же время и совершенно оригинальным произведением русской научной педагогики.

Что касается теории школы, то основным достижением европейской педагогики первой половины XIX в., принесшим человечеству «больше пользы, чем открытие Колумбом Америки», Ушинский считал разработку классиками европейской педагогики теории элементарного обучения. Перерабатывая эту теорию применительно к русским условиям, Ушинский дал развёрнутый им в учебниках «Детский мир» и «Родное слово» план систематического обучения в начальной школе. Каждая строка этих учебников говорит об органическом синтезе в них национального русского и европейского элементов. Родной язык, родная природа и родная история лежат в их основе, но эта национальная основа только фундамент, исходный пункт, с которого начинается и на котором воздвигается общеобразовательная научная система начального обучения.

Ушинский ни на одно мгновение не забывает, что перед ним задача организации народной русской школы. Поэтому он и пишет, предупреждая возможные увлечения и извращения: «Мы не должны забывать, что народная школа не принадлежит к тем явлениям народной жизни, которые могут быть целиком перенесены из одной почвы в другую и приняты в среде народа. Конечно, мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братьев, опередивших нас в образовании. Но дух школы, её направление, её цель должны быть обдуманы и созданы нами самими сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» (т. I, стр. 241).

Таким образом Ушинский не противопоставлял принцип народности общечеловеческим началам воспитания, а глубоко понимал единство того и другого. Никто из педагогов всего мира не разработал проблемы народности воспитания так глубоко и всесторонне, как Ушинский. В его системе все стороны, все вопросы воспитания связаны с идеей народности и обусловлены ею, что придает его педагогической системе особую стройность и оригинальность.

К. Д. Ушинский с полным правом может быть назван поэтому не только основоположником народной русской педагогики, но и классиком мировой педагогики.



ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА И РАЗВИТИЕ ЕГО ТВОРЧЕСТВА
В ПЕДАГОГИКЕ Л. Н. ТОЛСТОГО

Проф. В. А. ВЕЙКШАН

Великий русский писатель Л. Н. Толстой был вместе с тем создателем оригинальной педагогической системы, явившейся выдающимся этапом в развитии не только русской, но и мировой прогрессивной педагогики. Педагогическая работа Л. Н. Толстого в 60—70-х годах прошлого столетия, протекавшая в один из самых ярких периодов его жизни и творчества, представляет богатое педагогическое наследие, заслуживающее всестороннего изучения. «Счастливые периоды моей жизни, — писал Толстой, — были только те, когда я всю жизнь отдавал на служение людям. Это были: школа, посредничество, голодающие и религиозная помощь» (П. И. Бирюков, Биография Л. Н. Толстого, т. IV, стр. 37).

Педагогическая деятельность Л. Толстого характеризуется исключительной его преданностью делу народного образования, верой в творческие силы русского народа, горячей любовью к детям, энтузиазмом и смелостью в постановке и разрешении теоретических и практических вопросов педагогической науки.

Л. Толстой «горячий протестант, страстный обличитель, великий критик» (Ленин В. И., соч., т. XIV, стр. 401) создал свою педагогическую теорию в непримиримой борьбе с шаблонной немецкой педагогикой, муштрой и зубрёжкой в старой школе.

Формулируя свои педагогические взгляды, он глубоко и всесторонне изучил постановку дела народного образования в Западной Европе. Особо большое внимание он обратил на состояние школы в Германии, куда ездил дважды. Личное знакомство Л. Толстого с немецкими школами, беседы с немецкими педагогами-теоретиками и учителями, изучение немецкой педагогической литературы дали возможность Л. Толстому обобщить свои впечатления и высказать свои взгляды на теорию и практику школьного дела в Германии. Сильно возмущало Л. Толстого то обстоятельство, что немецкие педагоги-теоретики самоудовольно полагали, что педагогика уже философски обоснована, научно разработана и что она достигла вершины своего развития, окончательно разрешив важнейшие педагогические проблемы.

Во многих немецких школах Л. Толстой увидел мрачную картину издевательств над детьми. После посещения школы в Киссингене Л. Толстой записал: «17 июня. Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, всё наизусть, испуганные, изуродованные дети». (Толстой Л. Н. полн. соб. соч., т. VIII, стр. 493). В «Письме к неизвестному о немецких школах» Л. Толстой ярко охарактеризовал ход

обучения в этих школах: «Сто, двести мальчиков в известный час входят, совершают молитву, садятся по лавкам и все двести начинают делать одно и то же. Мальчик не только не может выразить в школе того, что ему понятно или непонятно, приятно или неприятно то или другое, но он не может выразить словом то, что он знает или не знает то или другое, или что ему хочется. Всё разнообразие его мысли во время класса подведено к выражениям «могу» — «хочу», которые он передаёт поднятием руки... Всё, что вы видите — это скучающие лица детей, насильно вогнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со страхом ожидающих вопроса учителя, делаемого для того, чтобы против воли принуждать детей следить за преподаванием» (Толстой Л. Н., полн. собр. соч., т. VIII, стр. 400—401).

В своих педагогических статьях, напечатанных после возвращения из второго заграничного путешествия, Л. Толстой нарисовал потрясающую картину подавления личности ребёнка в немецких школах и дал уничтожающую критику немецкой педагогической теории, на основе которой строилась методика преподавания различных учебных предметов. С исключительной прозорливостью Л. Толстой установил то общее направление педагогического процесса, которого придерживалась немецкая школа. «Дух человеческий, говорят немцы, должен быть выломан, как тело гимнастикой» (там же, стр. 212). Вся система работы в немецких школах такова, что она оказывает одуряющее влияние на школьников, искажает их умственные способности, не отвечает на вопросы, возбуждённые жизнью. В этой школе дети лишены радости детства, свободных движений, являющихся потребностью детского возраста. Немецкая школа в том виде, как её наблюдал Л. Толстой, была оторвана от жизни, от народа, она строилась на основе реакционных школьных уставов, особенно прусских.

Суммируя свои впечатления о заграничных школах и имея в виду, в первую очередь, немецкие школы, Л. Толстой писал: «Всё у них предусмотрено, на развитие человеческой природы во все стороны поставлены готовые, неизменные формы. И это совсем не шутка, не парадокс, не ирония, а факт, в котором нельзя не убедиться человеку свободному, с целью поучения наблюдающему школы одну за другой, как это я делал, хотя бы в одной Германии, хоть бы в одном городе Франкфурте на Майне» (там же, стр. 399—400).

Шаблонный подход к детям, «неизменная черта определённости», лежащая на всех школах, отсутствие творческих поисков новых путей образования, тупая самоуверенность немецких педагогов — вот что бросилось Л. Толстому в глаза при основательном изучении немецкой школы. Подводя итоги своим впечатлениям, Л. Толстой писал, что «страшно самому себе дать отчёт в том убеждении, к которому я приведён всем виденным» (там же, стр. 309).

Отвлечённой немецкой педагогике, умозрительным рассуждениям, туманным педагогическим теориям Л. Толстой противопоставил опытную педагогику, изучение и обобщение практической работы учителей, смелое экспериментирование, что, по его мнению, будет содействовать дальнейшему развитию педагогической науки.

Возвратившись из-за границы, Л. Толстой стал внимательно изучать постановку обучения детей в сельских школах. Картина, представившаяся его взору, была весьма неприглядной. В школах применялись телесные наказания детей. Учителя были сами малообразованными людьми, они действовали на учеников главным образом путём страха и физических наказаний. Характеризуя подосинковскую школу, которую он посетил во время занятий, Л. Толстой писал: «Я оглядывался, искал

живого взгляда и изредка замечал мальчика, оторвавшегося от книги и внимательно и умно смотревшего на меня, — я подходил, спрашивал, но в ту же минуту какой-то туман застилал его глаза, и он снова бессмысленно начинал твердить свой стишок. Наконец, извещённый каким-то услужливым мальчиком, явился учитель, хромой, с костылём, с неделю небритый и с опухшим, мрачным и жестоким лицом.

... Как только он вошёл — крик усилился. Я попросил его показать мне, как он учит; он стал подходить к каждому из мальчиков, и я заметил, как у каждого из них щурились глаза, и головы вжимались в плечи при приближении небритого лица учителя, которое они чуяли, не оглядываясь на него. Во время учения и распуская учеников, он вёл себя совершенно так же, как в старину барщинский староста, с палочкой ходящий на работе за бабами... Перед тем, как выходить из-за стола, каждый из учеников перекрестился и опять поцеловал своё мрачное и карающее божество — книжку и поцеловал в тот самый стишок, который он учил нынешний день: кто в Блажен муж, кто в таблицу умножения, кто в слова под титлами или басни Хемницера... Ребята вышли на двор, всё ещё тупые и мёртвые, прошли несколько шагов как убитые и только в некотором отдалении от училища стали оживать.

И какие прелестные дети! Точно такие же, каких я знаю и люблю в Ясной поляне, только ещё совсем новые и прекрасные типы...

Так живо мне вспомнилась немецкая школа, выход из неё и метаморфозы в школе и вне школы, которые я не раз замечал в немецких детях. Лучшая берлинская народная школа с портретом и методом Песталоцци, с приложением усовершенствованной звуковой методы и *Anschauungsunterricht'a* (наглядное обучение) и заучивание стишков по букварю и псалтырю, — совершенно одинаковы и равны. Впечатление, производимое ими, и результаты те же самые. Впечатления — грусть и негодование на деспотизм учителя, результаты — отвращение к образованию и уродование. Берлинский учитель не стоит выше подосиновского, оба согласны в отрицании права свободы человека, на том основании, что человеку этому только 10 или 12 лет» (т. VIII, стр. 163—164).

Центральным моментом педагогической системы Л. Толстого является его забота о личности ребёнка, о его гармоническом воспитании и развитии детского творчества, что красной нитью проходит через всю педагогику Л. Толстого. Он убедительно и с огромной силой поставил прежде всего вопрос о пересмотре традиционных взглядов на личность ребёнка и особенности его роста и развития.

Средневековая монастырская педагогика признавала греховность природы детей и утверждала, что задача воспитания заключается в искоренении зла в природе детей. Ребёнок рассматривался как взрослый в миниатюре. Впоследствии взгляды на природу детей несколько смягчились, но ребёнок рассматривался лишь как объект воспитания. Дальнейший этап — это взгляд на ребёнка как на развивающееся существо, причём на практике это «развитие» во многих случаях сводилось к своеобразному «вытягиванию» душевных сил ребёнка, развитие рассматривалось как самоцель.

В 40—60-х годах в Европе, особенно в Германии, господствовали взгляды Гербарта, который считал, что подавление «дикой резвости» ребёнка является важнейшей задачей воспитания, и на практике господствовала теория «выламывания» духа детей, как тела, гимнастикой.

Всем этим традиционным теориям Л. Толстой противопоставил иной взгляд на личность ребёнка.

Л. Толстой считал, что душа ребёнка не представляет собой чистой доски, на которой можно написать всё, что хочешь. Он вместе с тем

категорически опроверг наличие у родившегося ребёнка каких-либо отрицательных черт и качеств. «Здоровый ребёнок, — указывал Л. Толстой, — родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра» (т. VIII, стр. 322).

Сознание нравственного идеала у детей сильнее, чем у взрослых. Детский возраст, указывал Л. Толстой, является первообразом гармонии, которая нарушается неправильным воспитанием. Цель воспитания и образования должна заключаться в том, чтобы способствовать развитию наибольшей гармонии нравственных качеств, которые дети носят в себе. Тезис о совершенстве родившегося человека Л. Толстой сделал основой своих взглядов на природу детей. С этой точки зрения он резко критиковал тех педагогов, которые не уважали личности ребёнка и своим шаблонным, грубо насильственным подходом к детям стремились воспитать их в соответствии с ложными идеалами, формулированными без учёта положительных качеств, присущих детям.

Стоя в области философии на позициях идеализма, Л. Толстой не мог создать подлинно научной теории о возникновении, развитии и сущности нравственности.

В своих высказываниях Л. Толстой явно идеализирует личность ребёнка, считая, что ей присущи высокие моральные качества, находящиеся в гармоническом сочетании между собой. Тем не менее неоспоримо ценным и безусловно прогрессивным во взглядах Л. Толстого на личность ребёнка является то, что ребёнок, родившись на свет, не несёт с собой никаких отрицательных качеств и свойств, у него нельзя найти каких-либо греховных, порочных черт.

Л. Толстой смело и с огромной силой поставил вопрос об уважении к ребёнку, о любовном к нему отношении, о всемерном стимулировании его активности и творчества. Он потребовал признания прав личности ребёнка, который должен играть большую и активную роль в педагогическом процессе. «Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие» (т. VIII, стр. 34).

В своих педагогических сочинениях Л. Толстой показал всему миру живых детей, детей-школьников в их забавах, играх и учебной работе, показал настолько ярко и художественно, что его характеристика детских типов по глубине психологического анализа их внутреннего мира никогда не утратит своего значения. Как живые встают перед нами дети, описанные Л. Толстым. Вот они:

«Сёмка — здоровенный, и физически и морально, малый лет 12»; «Пронька — болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный, кажется, больше всего, от недостатка пищи»; «Савин — румяный, пухлый, с масляными глазками и длинными ресницами, симпатическая, красивая личность. В классе арифметики первый по силе соображения и живому оживлению». «Математик и Кыска, подравшиеся между собой и сумевшие разойтись без вмешательства учителя, почувствовали, что драться больно и нехорошо. Вот «Федька — мальчик лет 10, нежная восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую середину пруда, саженой в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца, — плавал по глубине, перевёртываясь на спину, пуская струйки воды и окликавая тонким

голоском товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец» (т. VIII, стр. 44).

Л. Толстой с присущей ему тонкой наблюдательностью показал, что эти дети способны усвоить и понять всё то, что необходимо знать образованному человеку. Эти дети — дети народа — способны ставить и по-сильно разрешать сложные жизненные вопросы и проблемы. Они мыслят, они ищут ответов на возникающие у них вопросы.

Л. Толстой смело выступил в защиту русских детей, недооценка уровня развития которых побуждала сторонников наглядного преподавания и предметных уроков к применению в русской школе искусственных и надуманных методов обучения.

«Педагоги немецкой школы, — писал Л. Толстой, — и не подозревают той сметливости, того настоящего жизненного развития, того отвращения от всякой фальши, той готовой насмешки над всем фальшивым, которая так присуща русскому крестьянскому мальчику» (Толстой Л. Н., Пед. соч., под ред. П. Буланже, стр. 220).

Исследуя этот вопрос, он писал: «Может быть иные немецкие дети могут не знать того, что им сообщают в таких беседах, но русские дети, кроме блаженных, все, приходя в школу, знают не только, что вниз, что вверх, что лавка, что стол, что два, что один и т. п., но, по моему опыту, дети, посылаемые родителями в школу, все умеют хорошо и правильно выражать мысли, могут понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знают считать до 20 и более. Играя в бабки, считают парами, шестёрами и знают, сколько бабок и сколько пар в шестёре» (там же, стр. 220).

В отличие от Ж. Ж. Руссо, который свою теорию естественного воспитания раскрыл на вымышленном примере индивидуального воспитания Эмиля, Л. Толстой, живя и работая среди крестьянских масс, занимаясь большой общественной работой на благо народа, основал в 60-х годах прошлого века замечательную школу, равной которой по новизне и оригинальности методов воспитания и образования, гуманному отношению к детям, до него ещё не было.

Яснополянская школа была лабораторией творческой работы учителей и учащихся, она проложила в педагогике новые пути, заставила педагогическую мысль напряжённо работать над смело поставленными Л. Толстым вопросами педагогической науки. Воспитание творческой личности ребёнка Л. Толстой считал важнейшей задачей школы: «Если ученик в школе, — указывал он, — не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» (т. VIII, стр. 118—119).

В соответствии с этим руководящим принципом своей педагогической теории Л. Толстой и создал яснополянскую школу. Учебно-воспитательная работа школы и внеклассные занятия учащихся не представляли собой застывшей и установившейся системы. Они за период трёхлетнего существования школы (1859—1862) непрерывно изменялись, совершенствовались. Являясь организатором школы, Л. Толстой свою задачу видел прежде всего в том, чтобы установить в школе естественные отношения между учителями и учащимися на почве их совместной работы в школе. В школе царил атмосфера творческого подхода к разрешению возникавших вопросов.

В этой школе занятия начинались в 8 часов утра и продолжались до 2 часов дня, с 2 до 5 часов был обеденный перерыв. В сумерках начинались уроки, которые продолжались до 8—9 часов вечера. В ней учились мальчики и девочки от 7 до 13 лет, в количестве до 40 детей.

Программа учебных занятий была представлена 12 предметами (чтение, письмо, каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, рисование, черчение, пение, математика, естествознание и закон божий).

Уроки проходили по заранее составленному расписанию, которое, однако, часто изменялось. Дети не подвергались телесным наказаниям, обязательного задавания уроков на дом не было. Небольшой коллектив учителей работал под руководством Л. Толстого, который и сам принимал участие в преподавании. В. С. Морозов, бывший ученик яснополянской школы, так характеризует эту школу: «В школе у нас было весело, занимались с охотой, но ещё с большей охотой, нежели мы, занимался с нами Лев Николаевич, так усердно занимался, что нередко оставался без завтрака. В школе вид он принимал серьёзный, требовал от нас чистоты, бережливости к учебным вещам и правдивости. Не любил, если кто-нибудь из учеников допускал глупые шалости, не любил шалунов, которые смеялись нечистым смехом, любил, чтобы на вопросы ему отвечали правду без задней выдумки» (Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика яснополянской школы В. С. Морозова. Изд. «Посредник», М., 1917, стр. 44). Л. Толстой о дисциплине в этой школе писал: «Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю» (т. VIII, стр. 32). Председатель петербургского комитета грамотности Лошкарёв, посетив школу, заявил, что «школа может служить образцом школы вольноучащихся, потому что в ней начать учиться и продолжать учение, ходить или не ходить в класс несколько не обязательно; учится кто хочет и когда хочет, а поэтому учатся усердно, как нигде. Школа эта достойна нарочного посещения, потому что представляет до сего времени ещё очень редкое явление, как по любви детей к учению, так и по практичности методов преподавания» («Московские ведомости» от 23/XI 1861 г., № 257). Тот же В. С. Морозов указывал, что «об яснополянской школе составилось неправильное мнение, будто школа Льва Николаевича была похожа на цыганский табор или на сельскую сходку. Всё это ложь: особых шалостей в школе никогда не замечалось, разве уж явится какой-нибудь беспардонный шалун и начинает в школе затевать уличные игры, так такого шалуна сами ребята сейчас же проводят из школы без церемонии» (Воспоминания о Л. Н. Толстом ученика яснополянской школы В. С. Морозова, стр. 44). Как указывал Л. Толстой, учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников.

Н. Г. Чернышевский, высказавшийся отрицательно по поводу теоретических взглядов Л. Толстого, об яснополянской школе писал: «Превосходно, превосходно! Дай бог, чтобы всё 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 делам, то перестают учиться» («Современник», № 3, 1862).

Преподаватель Тульской гимназии Е. Марков, хорошо знакомый с работой яснополянской школы, в которой он часто бывал, характеризуя поведение учащихся во время уроков, писал: «Все мальчики сами думают, сами добиваются, сами хотят научиться. Пробуждённость их духа, самостоятельность внутренней работы в голове мальчика, вот чем радуется яснополянская школа» (Марков Е., «Русский вестник», т. 39, 1862, стр. 181).

В процессе своих педагогических занятий Л. Толстой глубоко и всесторонне разработал систему самых разнообразных методов для разви-

тия творчества детей. Сюда надо прежде всего отнести тщательно подготовленные, интересно и занимательно поставленные уроки учителей, описания которых даны в трёх замечательных отчётах яснополянской школы. На уроках русского языка, арифметики, истории, географии, естествознания учащимся сообщались необходимые знания, будилась пытливая мысль школьников, дети вовлекались в коллективную работу под руководством учителей. Художественное рассказывание, подлинным мастером которого был Л. Толстой, рисование, пение и музыка, экскурсии и прогулки с детьми, гимнастические упражнения и занятия физическим трудом дополняли классные уроки по основным предметам и составляли вместе с ними гибкую, постоянно видоизменяющуюся систему работы, подверженную, как указывал Л. Толстой, временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Особенно большое внимание уделял Л. Толстой составлению детьми сочинений на заданные темы и по свободному выбору. Знаменитая статья Л. Толстого «Кому у кого учиться писать...» вводит нас в лабораторию педагогической работы великого писателя и даёт исключительно яркое представление о путях развития творчества детей. «Один раз, прошлой зимой, я зачитался после обеда книгой Снегирева и с книгой же пришёл в школу. Был класс русского языка. — Ну-ка, напишите кто на пословицу, — сказал я. Лучшие ученики — Федька, Сёмка и другие наострили уши. — Как на пословицу, что такое? скажите нам? — посыпались вопросы. Открылась пословица: «Ложкой кормит, стеблем глаз колет». — Вот, вообрази себе, — сказал я, — что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за своё добро, его попрекать стал, — и выйдет к тому, что «ложкой кормит, стеблем глаз колет». — Да её как напишешь? — сказал Федька, и все другие, наострившие было уши, вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам, и принялись за свои, прежде начатые, работы. — Ты сам напиши, сказал мне кто-то. Все были заняты делом; я взял перо и чернильницу и стал писать» (т. VIII, стр. 302). Так началась работа. Далее Л. Толстой рассказывает, что он вовлёк всех детей в процесс коллективного составления сочинения на эту тему. «Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нём. Суждения их были, большей частью, одинаковы и верны как в самой постройке повести, так и в самых подробностях и характеристиках лиц. Все почти принимали участие в сочинительстве» (т. VIII, стр. 303). Свои впечатления об этой работе Л. Толстой охарактеризовал так: «Я чувствовал, что с этого дня для него (Федькин. — В. В.) раскрылся новый мир наслаждений и страданий, — мир искусства; мне казалось, что я подсмотрел то, что никто никогда не имеет права видеть — зарождение таинственного цветка поэзии. Мне и страшно, и радостно было, как искателю клада, который бы увидал цвет папоротника: радостно мне было потому, что вдруг, совершенно неожиданно, открылся мне тот философский камень, которого я тщетно искал два года — искусство учить выражению мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новые требования, целый мир желаний, несоответственный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество» (т. VIII, стр. 305—306).

Сочинения на темы, свободно выбранные учениками, удавались лучше, чем на темы, заданные учителем без учёта интересов детей и запаса их представлений.

Вот пример неудачного сочинения Федьки на тему, предложенную ему учителем без учёта знаний этого мальчика.

«О хлебе. Хлеб растёт из земли. Сначала он зелёный бывает хлеб. А когда она подрастёт, то из ней вырастут колосья и их жнут бабы. Ещё бывает хлеб как трава, то скотина его ест очень хорошо» (т. VIII, стр. 74). А вот сочинение того же мальчика на тему о поездке в Тулу, в котором он описал всё то, что он сам видел и чувствовал.

«О Туле. Когда я еще был мал, мне, было годов пять; то я слышал народ ходил в какую-то Тулу и я сам не знал, что за такая Тула. Вот я спросил батю. Бать! В какую это Тулу вы ездите, ай она хороша? Батя говорит: хороша. Вот я говорю. Бать! возьми меня с собой, я посмотрю Тулу. Батя говорит ну чтожь, пусть придёт воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался, стал по лавке бегать и прыгать. После этих дней пришло воскресенье. Я только встал по утру а батя уже запрягает лошадей на дворе, я скорее стал обуваться и одеваться. Только я оделся и вышел на двор, а батя ужь запрёт лошадей. Я сел в сани и поехал. Ехали, ехали, проехали четырнадцать вёрст. Я увидел высокую церковь и закричал: батюшка! вон какая церковь высокая. Батюшка говорит: есть церковь ниже да красивей, я стал его просить, батюшка пойдём туда, я помолюсь богу. Батюшка пошёл. Когда мы пришли, то вдруг ударили в колокол, я испугался и спросил батюшку, что это такое, или играют в бубны. Батюшка говорит: нет это начинает обедня. Потом мы пошли в церковь молиться богу. Когда мы помолились, то мы пошли на торг. Вот я иду, иду а сам спотыкаюсь, всё смотрю по сторонам. Вот мы пришли на базар, я увидел продают калачи и хотел взять без денег. А мне батюшка говорит, не бери, а то шапку снимут. Я говорю за что снимут, а батюшка говорит, не бери без денег, я говорю ну дай гривну, я куплю себе калачика. Батя мне дал, я купил три калача и съел и говорю: батюшка, какие калачи хорошие. Когда мы закупили всё, мы пошли к лошадям и напоили их, дали им сена, когда они поели, мы запрегли лошадей и поехали домой, я взошёл в избу и разделся и начал рассказывать всем, как я был в Туле, и как мы с батюшкой были в церкви, молились богу. Потом я заснул и вижу во сне будто батюшка едит опять в Тулу. Тотчас я проснулся, и вижу все спят, я взял и заснул» (т. VIII, стр. 74—75).

Было бы неправильно предположить, что процесс детского сочинительства протекал стихийно и Л. Толстой был простым свидетелем самопроизвольного зарождения цветка поэтического творчества детей. Он помогал детям выбирать лучшие мысли и образы, возникавшие в процессе работы, помогал запоминать их, удерживал детей от повторений и постепенно предоставлял детям возможность самим справляться с написанным, самостоятельно облекать образы и мысли в слова, после чего ученики уже сами, без помощи учителя, писали свои сочинения.

В целях расширения кругозора детей и активизации их мышления Л. Толстой широко практиковал внеклассные беседы с детьми на самые разнообразные темы. Эти беседы происходили и по вечерам, после обычных уроков, и во время чудесных прогулок Л. Толстого с детьми в окрестностях Ясной Поляны. Крестьянские дети внимательно слушали своего любимого учителя и нередко сами поднимали глубокие и серьёзные вопросы, отражавшие сложные переживания детской души, пробуждённой к жизни педагогическим талантом Л. Толстого. Вот один из примеров таких бесед: «Лев Николаевич, — сказал Федька, — ... для чего учиться пенью? Я часто думаю, право, — зачем петь... А зачем рисованье, зачем хорошо писать? — сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. — Зачем рисованье? — повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить. — Зачем рисованье? — сказал Сёмка. — Нарисуешь всё, всякую вещь по ней сделаешь! — Нет, это черченье, — сказал Федька, — а зачем фигуры рисовать? — Здоровая натура Сёмки не затруднилась. — Зачем палка? Зачем липа? — сказал он, всё постукивая по липе. — Ну да, зачем липа? — сказал я. — Стропила сделать, — отвечал Сёмка. — А ещё, летом зачем, покуда она не срублена? — Да низачем. Нет, в самом деле, — упорно допрашивал Федька, — зачем растёт липа? И мы стали говорить о том, что не всё есть польза, а есть красота и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растёт и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную — добро. Сёмка понимал своим

большим умом, но не признавал красоты без пользы... Мне странно повторить, что мы говорили тогда, но я помню, мы переговорили, как мне кажется, всё, что сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной» (т. VIII, стр. 45).

Мы затрудняемся привести в качестве примера какую-либо современную Л. Толстому русскую или зарубежную школу, в которой учащиеся могли бы так непринуждённо и пытливо беседовать со своими учителями, выясняя возникшие перед ними вопросы.

Развитие творческих сил детей невозможно без учёта их индивидуальных особенностей. Современное воспитание, указывал Л. Толстой, стирает индивидуальные свойства ребёнка. Он боролся с шаблоном и трафаретом в воспитательно-образовательной работе, внимательно изучал своих учеников, стараясь найти наиболее правильный подход к каждому отдельному ребёнку.

Занимаясь в школе, он обратил внимание на одну забитую девочку, которая молчала целый месяц. Её нельзя было сразу оживить и втянуть в общую работу. Слишком необычны были для неё условия занятий в яснополянской школе и Л. Толстой не стал форсировать расцветание понимания у этой девочки. Она постепенно входила в жизнь коллектива детей. Наконец, наступил момент, когда Марфутка стала приходить в себя. Однажды на уроке рассказывания Л. Толстой заметил, что Марфутка слезла с лавки с тем жестом, с которым рассказчики переменяют положение слушающего на положение рассказывающего и подошла поближе. Когда другие ученики закричали, Л. Толстой оглянулся на неё: она чуть заметно шевелила губами и её глаза были полны мысли и оживления. Встретившись с Л. Толстым взглядом, она потупилась. Через минуту она шептала что-то про себя. Л. Толстой попросил её рассказать, но девочка растерялась и замолчала. Видимо не наступил ещё момент пробуждения её активности. Через два дня Марфутка прекрасно рассказывала целую историю. Тонкая психолого-педагогическая операция, проведённая Л. Толстым в случае с этой девочкой, окончилась полным успехом. Переход от состояния молчания и забитости к активности явился результатом естественного роста личности ребёнка в условиях педагогической обстановки, созданной Л. Толстым, который, продолжительное время наблюдая за этой девочкой, в нужный момент помог ей подняться на новую ступень. Не менее интересен пример индивидуального подхода Л. Толстого к Савину, о котором один из учителей яснополянской школы писал: «От Савина не могу добиться ни одного слова... Савин ещё хуже, чем прежде». Симпатичная и красивая личность этого мальчика привлекла к себе внимание Л. Толстого в особенности тем, что по арифметике он был первым по сообразительности и весёлому оживлению. Читал и писал он также недурно. Его особенностью было то, что «как только спросят его, он подожмет на бок свою хорошенькую кудрявую головку, слёзы выступают на большие ресницы, и он как-будто спрятаться хочет от всех и видно страдает невыносимо. Заставишь его выучить, он расскажет, но сам складывать речь он не может или не смеет» (т. VIII, стр. 79—80). Причиной такого состояния Савина, указывал Л. Толстой, могли быть разные моменты: страх перед учителем, недоверие к самому себе, оскорблённое самолюбие, досада на своё неумение отвечать на вопросы и др.

Л. Толстой запретил учителю, у которого учился Савин, воздействовать на него «палкой физической или моральной... чтобы не выбить вместе и драгоценных качеств, без которых плохо придётся учителю вести его дальше» (там же, стр. 80). По совету Л. Толстого в классе была создана более естественная обстановка в обращении учителя с уче-

никами, в результате чего все стали рассказывать лучше и даже «законоснелый Савин сказал несколько слов» (там же).

Огромное значение для развития детской активности и творчества имели знаменитые «Азбука», «Новая Азбука» и «Книги для чтения». Этими замечательными произведениями Л. Толстой учил детей понимать окружающий мир, помогал овладеть русским языком, помогал любить нашу родину. «Книги для чтения», в которых помещены рассказы Л. Н. Толстого для детей, являются и до сего времени непревзойденными по простоте изложения, художественности изображения списываемых предметов, вещей и явлений.

Развитие творчества детей и разнообразные формы педагогического воздействия на них Л. Толстой мыслил на основе воспитания у детей народного чувства, чувства патриотизма, описанию чего посвящены лучшие страницы его педагогических сочинений. Л. Толстой приводит очень интересный рассказ о том, как он провёл урок истории на тему о войне с Наполеоном.

Л. Толстой начал с Александра I, рассказал о французской революции, об успехах Наполеона, о завладении им властью и о войне, окончившейся Тильзитским миром. «Как только дошло дело до нас, со всех сторон послышались звуки и слова живого участия. «Что ж он и нас завоюет?» — «Небось Александр ему задаст!» — сказал кто-то, знавший про Александра, но я должен был их разочаровать — не пришло ещё время; и их очень обидело то, что хотели за него отдать царскую сестру и что с ним, как с равным, Александр говорил на мосту. «Погоди же ты!» — проговорил Петька с угрожающим жестом. «Ну, ну, рассказывай! Ну!». Когда не покорился ему Александр, т. е. объявил войну, все выразили одобрение. Когда Наполеон с 12 языками пошёл на нас, взбунтовал немцев, Польшу, все замерли от волнения.

Немец, мой товарищ, стоял в комнате. «А, и вы на нас!» сказал ему Петька (слушай рассказчик). «Ну, молчи!» — закричали другие. Отступление наших войск мучило слушателей, так что со всех сторон спрашивали объяснений: зачем? и ругали Кутузова и Барклая. «Плох твой Кутузов». «Ты погоди», — говорил другой. «Да что ж он сдался?» — спрашивал третий. Когда пришла Бородинская битва, и когда в конце её я должен был сказать, что мы всё-таки не победили, мне жалко было их: видно было, что я страшный удар наносу всем. «Хоть не наша да и не ихняя взяла!». Как пришёл Наполеон в Москву и ждал ключей и поклонов — всё загрохотало от сознания непокоримости. Пожар Москвы, разумеется, одобрен. Наконец, наступило торжество — отступление. «Как он вышел из Москвы, тут Кутузов погнался и пошёл бить», — сказал я. «Окарячил его!» — поправил меня Федька, который, весь красный, сидел против меня и от волнения корчил свои тоненькие чёрные пальцы. Это его привычка. Как только он сказал это, так вся комната застонала от гордого восторга. Какого-то маленького придушили сзади, и никто не замечал. «Так-то лучше! Вот-те и ключи» и т. п. Потом я продолжал, как мы погнались француза. Больно было ученикам слышать, что кто-то опоздал на Березине, и мы упустили его, Петька даже крикнул: «Я бы его расстрелял, сукина сына, зачем он опоздал!» Потом немножко мы пожалели даже мёрзлых французов. Потом, как перешли мы границу и немцы, что против нас были, повернули за нас, кто-то вспомнил немца стоявшего в комнате — «А, вы, так-то? то на нас; а как сила не берёт, так с нами?» — и вдруг все поднялись и начали ухать на немца, так что гул на улице был слышен. Когда они успокоились, я продолжал, как мы проводили Наполеона до Парижа, посадили настоящего короля, торжествовали, пировали. Только воспоминание Крымской войны испортило нам всё дело. «Погоди же ты, — проговорил Петька, потрясая кулаками, — дай я вырасту, я же им задам!» Попался бы нам теперь Шевардинский редут или Малахов курган мы бы его отбили» (т. VIII, стр. 101—102).

Этот урок является прекрасной иллюстрацией творческой передачи учащимся сложного исторического материала, взволновавшего до глубины души юную аудиторию и возбуждавшего в ней горячую любовь к родине. В результате своих опытов по преподаванию истории Л. Толстой пришёл к выводу о том, что в основе преподавания этого предмета должны лежать «два элемента: художественное чувство поэзии и патриотизм». Интересу историческому, указывал Л. Толстой, должен предшествовать интерес художественный — только тогда история займёт своё настоящее место в школе.

Вопросы дидактики, занимающие видное место в педагогической

системе Л. Толстого, разработаны им с таким расчётом, чтобы представить обучение детей, как процесс сознательного и творческого усвоения ими получаемых в школе знаний.

Л. Толстой был непримиримым врагом механического заучивания детьми непонятных им фактов, сведений, классификаций и правил.

В период господства в педагогике односторонних интеллектуалистических теорий, из которых вытекало, что обучение детей должно заключаться в том, чтобы нагрузить голову ученика возможно большим количеством фактов и сведений, насильственно воздействуя на ум ребёнка, Л. Толстой резко выступил против такого неправильного понимания сущности учебного процесса. Нельзя игнорировать, подчёркивал Л. Толстой, и других сторон личности ребёнка, особенно её эмоциональной сферы, и превращать ученика в сосуд, наполняемый такими знаниями, которые детьми органически не усваиваются.

Коренная педагогическая ошибка, указывал Л. Толстой, заключается в том, что «хотят воспитывать разумом, одним разумом, как будто у ребёнка только и есть один разум. И воспитывают один разум, а всё остальное, т. е. всё главное, идёт как оно хочет». (Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой (1857—1903), С. Петербург, 1911, стр. 216). Обучение, утверждал Л. Толстой, это многосторонний процесс, в котором должны быть в действии все стороны личности учащегося, а не только лишь один его интеллект. Ученик будет хорошо учиться только тогда, когда он будет учиться охотно, а это возможно при условии, если обучение будет понятным и занимательным, а душевные силы ребёнка будут в самых выгодных условиях.

Обучение должно начинаться не с общих обзоров и усвоения подразделений, схем и правил, а с наибольшего числа наблюдений по всем отраслям знания, но это только первый этап в обучении детей. Полученные путём наблюдений факты и сведения необходимо систематизировать и обобщить. Здесь возможны два пути: первый — обобщение даёт учителем в готовом виде, второй — учитель способствует тому, чтобы ученики сделали самостоятельно выводы из наблюдений. Л. Толстой убеждённый сторонник развития активного мышления детей. Усвоение памятью непроверенных обобщений он называет величайшим злом, нарушающим самый процесс мышления. «Ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал; или проверил» (т. VIII, стр. 377) и далее: «Задача педагоги есть следовательно наведение ума на обобщение, предложение уму, в такое время и в такой форме, таких частных, из которых легко делаются обобщения» (там же, стр. 377). В этих принципиальных дидактических установках Л. Толстого выражена сущность его понимания процесса обучения, психологически глубоко обоснованного и открывающего широкие перспективы развития творческих сил ребёнка. Л. Толстой не ограничился общей трактовкой основных дидактических принципов, он на основе их формулировал ряд ценнейших дидактических советов учителю. Надо поставить дело так, чтобы ученик не стыдился учителя и учеников и не боялся наказаний за непонимание, уроки должны быть соразмерны силам учеников, внимание ученика должно быть поглощено заданным уроком, нельзя допускать переутомления учащихся, каждый урок должен чувствоваться учеником как шаг вперёд и т. п. Всё это, взятое в совокупности, давало новое и оригинальное решение важнейших дидактических проблем, разработанных Л. Толстым в его «Общих замечаниях для учителя» и не утративших до нашего времени своего значения.

Л. Толстой придавал чрезвычайно большое значение роли учителя в руководстве детьми. Неутомимый труженик в области литературной

работы, кропотливо шлифовавший каждую деталь своих замечательных произведений, Л. Толстой тщательно руководил воспитанием и обучением детей. Отдельные педагогические парадоксы, полемически заострённые Л. Толстым в борьбе со своими противниками, не дают права обвинять его в педагогическом анархизме и отрицании ведущей роли учителя в школе.

Вступая в противоречие со своими теоретическими взглядами, Л. Толстой в письме к А. А. Толстой указывал: «Я воспитывал своих яснополянских мальчиков смело. Я знал, что каков бы я ни был, наверное мое влияние для них будет лучше того, какому бы они могли подчиняться без меня» (Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой (1857—1903), С. Петербург, 1911, стр. 216).

Роль учителя на уроке также велика. Он должен поддерживать дух оживления, возбуждать активность учащихся. «Но, — указывал Л. Толстой, — когда оживление это в большом классе так сильно, что мешает учителю руководить классом, что учителя уже не слышно и не слушают, как же тогда, кажется, не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа? Ежели оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Ежели же оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением. Задача учителя... состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему» (т. VIII, стр. 81). «Надо следить за тем, — подчёркивал Л. Толстой, — чтобы не было крикунов, повторяющих последние сказанные слова только для радости шума. Надобно, чтобы эта прелесть шума не была бы главной их целью и задачей. Надобно поверять некоторых, могут ли они одни всё рассказать и усвоили ли себе смысл» (т. VIII, стр. 82).

Не только школа, но и семья, указывал Л. Н. Толстой, должна принимать живое участие в воспитании детей и развитии их творчества. Он резко критиковал постановку воспитания детей в семьях богатых слоев населения, где «разводятся дармоеды». Отец и мать, живущие трудовой жизнью, любящие и уважающие друг друга, могут по-новому воспитать детей. Поведение родителей, весь уклад семейной жизни должны быть организованы так, чтобы оказывать положительное влияние на детей. Правдивость в отношениях родителей с детьми является, по Толстому, главным условием, обеспечивающим духовное влияние старших на детей. Надо, чтобы отец и мать организовали чтение детьми доступных им книг, знакомили с явлениями природы, пробуждая любознательность детей к тому, что их окружает. Лев Толстой любил музыку, пение, наслаждался красотой природы, высоко ценил благородство и духовную красоту человеческих поступков и отношений. Он считал, что семья и школа, заботясь об эстетическом воспитании детей и развитии их творчества, должны по возможности давать детям музыкальное образование. Л. Н. Толстой призывал родителей почаще бывать в обществе своих детей, изучать их индивидуальные способности и стимулировать развитие творческих сил детей. Сам Лев Николаевич, как отец, принимал прямое участие в воспитании своих сыновей и дочерей, внимательно наблюдал, как они проявляют себя в играх, учении, в обращении с другими детьми и взрослыми.

В одном из своих писем к А. А. Толстой он всесторонне охарактеризовал поведение и психологические особенности своих детей, обнаружив глубокое проникновение в психический мир ребенка.

«Старший (Сергей) белокурый, не дурен; есть что-то слабое и терпеливое в выражении и очень кроткое. Когда он смеется, он не заражает, но когда он плачет, я с трудом удерживаюсь, чтобы не плакать. Все говорят, что он похож на моего старшего брата... Сережа умен — матема-

тический ум — и чуток к искусству, учится прекрасно, ловок прыгать, гимнастика; но gauche и рассеян. Самобытного в нем мало; он зависит от физического. Когда он здоров и нездоров, это два различные мальчика». «Илья, 3-й, никогда не был болѣн; ширококост, бел, румян, сияющ. Учится дурно. Всегда думает о том, о чем ему не велят думать; игры выдумывает сам. Аккуратен, бережлив; «мое» для него очень важно. Горяч и violent, сейчас драться; но и нежен, и чувствителен очень. Чувствен — любит поестъ и полежать покойно; когда он ест желе смородиновое и гречневую кашу, у него губы щекотит. Самобытен во всем. И когда плачет, то вместе злится и неприятен, а когда смеется, то все смеются.

Все непозволенное имеет для него прелесть...» «Летом мы ездили купаться; Сережа верхом, а Илью я сажал себе за седло. Выхожу утром — оба ждут. Илья в шляпе, с простыней, аккуратно, сияет. Сережа откуда-то прибежал, запыхавшись, без шляпы. — «Найди шляпу, а то я не возьму». Сережа бежит туда, сюда, — нет шляпы. — «Нечего делать, без шляпы я не возьму тебя — тебе урок, — у тебя всегда все потеряно». Он готов плакать. Я уезжаю с Ильей и жду — будет ли от него выражено сожаление. Никакого. Он сияет и рассуждает об лошади. Жена застаёт Сережу в слезах. Ищет шляпу — нет. Она догадывается, что ее брат, который пошел рано утром ловить рыбу, надел Сережину шляпу. Она пишет мне записку, что Сережа, вероятно, не виноват в пропаже шляпы, и присылает его ко мне в картузе (она угадала). Слышу по мосту купальни стремительные шаги, Сережа вбегает (дорогой он потерял записку) и начинает рыдать. Тут и Илья тоже, и я немножко».

«Таня — 8 лет. Все говорят, что она похожа на Соню, и я верю этому, хотя это также хорошо, но верю потому, что это очевидно... Лучшее удовольствие её возиться с маленькими. Очевидно, что она находит физическое наслаждение в том, чтобы держать, трогать маленькое тело. Ее мечта теперь сознательная — иметь детей. На днях мы ездили с ней в Тулу снимать ее портрет. Она стала просить меня купить Сереже ножик, тому другое, тому третье. Она знает все, что доставит кому наибольшее наслаждение... Она не очень умна, она не любит работать умом, но механизм головы хороший. Она будет женщина прекрасная, если Бог даст мужа. И вот, готов дать премию огромную тому, кто из нее сделает новую женщину».

«4-й Лев. Хорошенький, ловкий, памятный, грациозный. Всякое платье на нём сидит, как по нём сшито. Все, что другие делают, то и он, и всё очень ловко и хорошо. Еще хорошенько не понимает».

«5-я — Маша 2 года, та, с которой Соня была при смерти. Слабый, болезненный ребенок. Как молоко, белое тело, курчавые белые волосики; большие, странные голубые глаза, странные по глубокому, серьезному выражению. Очень умна и некрасива. Эта — будет одна из загадок; будет страдать, будет искать, ничего не найдет; но будет вечно искать самое недоступное».

«6-й Петр — великан. Огромный, прелестный беби, в чепце, вывертывает локти, куда-то стремится, и жена приходит в восторженное волнение и торопливость, когда его держит; но я ничего не понимаю. Знаю, что физический запас есть большой. А есть ли еще то, для чего нужен запас — не знаю. От этого я не люблю детей до 2, 3 лет — не понимаю...» (Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой. Изд. Общества Толстовского музея, т. I, СПб, 1911).

Хорошо зная душевную жизнь детей, Л. Н. Толстой умело воздействовал на них. О силе воспитательного влияния своего отца его сын Илья Львович писал: «Папа почти никогда не заставлял нас что-нибудь делать, а выходило всегда так, что мы как будто по своему собствен-

ному желанию и почину делали всё так, как он этого хотел.

Мама́ часто бранила нас и наказывала, а он, когда ему нужно было заставить нас что-нибудь сделать, только пристально вглядывал в глаза, и его взгляд был понятен и действовал сильнее всякого приказа.

Громадная сила отца, как воспитателя, заключалась в том, что от него, как от своей совести, прятаться было нельзя. Он все знал и обманывать его было то же самое, что обманывать себя. Это было тяжело и невыгодно». (Илья Толстой, «Мои воспоминания», стр. 300).

Велик и оригинален вклад Л. Толстого в педагогическую науку. Генеральный художник слова, замечательный психолог, постигший тончайшие движения человеческой души, великий критик и страстный обличитель эксплуататорских классов, пламенный патриот, горячо любивший свою родину, он считал, что просвещение народа, воспитание и образование его детей является важнейшей и почётнейшей задачей, ради которой стоит жить, бороться и неустанно работать. Все свои силы в период их наибольшего подъёма и расцвета он отдал школе, детям, педагогике, служение которым считал счастливейшим временем своей жизни.

Основное и бессмертное в педагогической деятельности Л. Толстого в 60—70-х годах прошлого столетия — создание педагогики творческой личности ребёнка. Его громадная заслуга в том, что он восстановил в правах личность ребёнка, глубоко изучил психологические особенности детей и разработал новые методы и приёмы воспитательно-образовательной работы, центральной задачей которой было развитие активности и творчества детей. Он создал совершенно новый тип народной школы, бывшей лабораторией творческой работы учителей и учащихся. Однако в педагогической системе Л. Толстого есть ряд противоречий, устаревших и ошибочных положений, носящих на себе печать толстовской идеологии, так прекрасно охарактеризованной Лениным, который резко критиковал его «непротивленство», апелляцию к «Духу», его доктрину «совести», проповедь всеобщей «любви», аскетизма, квиетизма, его проповедь религии. Всё это, как указывал Ленин, «выражает предрассудок Толстого, а не его разум, ... принадлежит в нём прошлому, а не будущему» (Ленин В. И., соч., т. XIV, стр. 403). Л. Толстой, будучи идеалистом в разработке важнейших общественных проблем и противником революционных методов борьбы со старым строем, не сумел правильно решить ряд теоретических вопросов педагогической науки. Нельзя согласиться с идейным содержанием нравственного воспитания детей в духе «истинного» христианства, которое пропагандировал Л. Толстой. Он был глубоко неправ, когда утверждал, что религиозное воспитание детей должно быть главной задачей учителя. Выдвигая роль эмоций в педагогическом процессе, Л. Толстой мало уделял внимания воспитанию волевых черт личности ребёнка и оставил этот вопрос почти неразработанным. «Но в его наследстве, подчёркивал Ленин, есть то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему» (Ленин В. И., соч. т. XIV, стр. 403).

Над этим наследством в педагогике должны работать советские учёные с тем, чтобы то лучшее, что имеется в педагогической теории и практике Л. Толстого, было использовано в воспитании и обучении молодого поколения. Советские учителя могут научиться у Л. Толстого его умению заинтересовать детей, будить их активность и творчество, помогать самостоятельно мыслить, глубоко чувствовать и переживать, что имеет огромное значение в педагогическом процессе.

Л. Н. Толстой входит в историю нашей национальной педагогики как великий русский педагог-гуманист, смелый борец за передовую педагогику, отвечающую интересам народа и ставящую одной из своих важнейших задач развитие активности и творчества детей.

КРИТИКА НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ТРУДАХ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ

Действительный член АПН РСФСР Е. Н. МЕДЫНСКИЙ

В шестидесятых годах XIX в. Россия вступила в новый период своей исторической жизни. Развитие производительных сил России пришло в сильное противоречие с крепостническими отношениями. Неудачи Крымской войны, вскрывшие техническую отсталость России и бездарность бюрократического управления, ускорили общественное движение, подготовленное этим противоречием. Говоря о 60-х годах, Ленин указывает, что это было время, когда «самый осторожный и трезвый политик должен был бы признать революционный взрыв вполне возможным и крестьянское восстание — опасностью весьма серьезной» (Соч., т. IV, стр. 126).

Не все прогрессивные деятели и писатели того времени поднялись, подобно революционным демократам Чернышевскому и Добролюбову, до идеи крестьянской революции, но, во всяком случае, все прогрессивные деятели обратили свои взоры и мысли к народным массам, все почувствовали зрелость русского народа, его мощь, его самобытность, его способность быть творцом своей жизни и своего будущего.

Отсюда демократизм и идея народности в литературе, живописи, музыке и в педагогике 60-х годов.

Эти годы были расцветом русской литературы. В 60-х годах в русской художественной литературе блистали такие имена, как Л. Н. Толстой, Тургенев, Гончаров, Некрасов, Достоевский. В критике и публицистике выступали Чернышевский, Добролюбов, Писарев.

В это же время в русской музыке выступает «могучая кучка», блестящая плеяда замечательных композиторов — Балакирев, Мусоргский, Бородин, Римский-Корсаков, Кюи, музыка которых насыщена идеей народности. Источником своего творчества они делают русскую народную песню, музыкальное творчество народных масс.

В живописи в конце этого десятилетия группа молодых художников во главе с Крамским и Перовым, отвергая условный, безжизненный, космополитический академизм, стремится нести искусство в народ, для чего организует «Товарищество передвижных выставок». Вместо обычных для академизма мифологических и библейских сюжетов передвижники делают содержанием своих произведений русскую жизнь, русский быт и старину. Вместо лозунга «чистого искусства» передвижники провозглашают идею служения народу.

Русская педагогика 60-х годов XIX в. была частью этого бурного общественного движения, охватившего все области жизни.

По яркости и глубине педагогических систем, по оригинальности разрешения методических вопросов, по количеству замечательных педагогов, по общественному интересу к вопросам воспитания, по гуманизму, демократизму и народности нашей педагогике и глубине её философского обоснования 60—70-е годы XIX в. были периодом, когда русская педагогика безусловно превосходила педагогику всех других стран того времени.

В то время, как педагогика других стран, в частности немецкая, строилась на идеалистических основах, Чернышевский, Добролюбов, Писарев строили свои педагогические взгляды на основах материалистической философии. Ушинский, не будучи материалистом, тем не менее признаёт большое значение материалистической философии для психологии и педагогики.

Русская педагогика, в которой и раньше было много самобытного и оригинального (Новиков, Радищев, Сковорода, Герцен, Белинский), в 60-х годах XIX в. ясно осознаёт свою оригинальность и самобытность и борется за неё.

В этом осознании, в этой борьбе нужно было очистить нашу педагогику от всего наносного, искажавшего самобытные, национальные черты русской педагогики, в частности, очистить её от тех элементов немецкой педагогики и прусской школьной системы, какие в течение предыдущих десятилетий переносились в школьную практику царским правительством, перенимавшим бюрократизм, педантизм и рецептурность немецкой школьной системы, муштру учащихся и т. п. Поэтому острая критика немецкой педагогики русскими педагогами 60-х годов была не случайным, не привходящим явлением, а составляла органическую часть борьбы за самобытность и оригинальность русской педагогики.

Для того, чтобы явить взору и пониманию зрителя прекрасную, оригинальную картину великого художника, часто бывает необходимо снять с неё бездарную мазню полуремесленников-полуживописцев, которые «подправляли» гениальное произведение.

Для того, чтобы оригинальное творение замечательного зодчего предстало перед зрителями во всей своей стильной красоте, надо предварительно разрушить, убрать безвкусные надстройки и пристройки незадачливых, бесталанных строителей, искаживших своим «строительством» прекрасное здание.

Для того, чтобы заблестала самоцветными огнями русская оригинальная национальная педагогика, надо было очистить ее от наносного немецкого элемента. Тем из педагогов, кто некритически переоценивал немецкую педагогику, поддавшись её мнимой систематичности (а в действительности педантизму), кажущейся глубине (а в действительности метафизичности), надо было показать отрицательные стороны немецкой педагогики. Необходимо было разрушить миф о всемирно-ведущей роли немецкой педагогической теории, который навязывали другим странам немецкие педагоги.

Не отказываясь от использования всего ценного, что было в мировой педагогике всех стран и эпох (в противоположность шовинизму немецких педагогов, которые, наоборот, замалчивали достижения педагогики в других странах или принижали эти достижения), замечательные русские педагоги 60—70-х годов требовали, однако, чтобы всё ценное из педагогики других стран использовалось критически, с учётом условий жизни и особенностей исторического развития русского народа.

В этой позиции сказались величие русских педагогов, отсутствие у них национальной ограниченности, которая была так характерна для немецких педагогов.

Русские педагоги 60—70-х годов выступали во всеоружии знаний по философии, психологии, педагогике и методике, перерабатывая, критически используя и углубляя всё то, что было достигнуто человечеством до них; и в то же время они создавали самостоятельные, оригинальные педагогические системы.

К. Д. Ушинский, проанализировав в своей статье «О народности в общественном воспитании» особенности воспитания в Англии, США, Франции и Германии, пришёл к следующим выводам:

«1) Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более, как теория немецкого воспитания.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3) Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственными силами» (Ушинский К. Д., Собр. пед. соч., 1875, стр. 114).

Уже этими словами утверждаются самобытность и оригинальность русской педагогики, разрушаются претензии немецких теоретиков на универсальность немецкой педагогики и устанавливается правильное отношение национального воспитания к достижениям мировой педагогики.

Ушинский отмечает националистическую ограниченность немецкой педагогики и необоснованность её высокомерных претензий на всемирность и всеобъемлемость: «Стоит только беспристрастному читателю другой нации прочесть три-четыре немецкие педагогики, чтобы убедиться, что идеал человека, воспитание которого в них разрабатывается, немецкий эссе homo — совершеннейший немец». Даже элементарное образование в Германии, по справедливому мнению Ушинского, до того проникнуто германским характером, «что правила его не могут быть приложены к первоначальному воспитанию у других народов».

Ушинский отмечает спекулятивность, умозрительность немецкой педагогики, что в практике воспитания приводит к незнанию фактов, неумению наблюдать, к отрыву от практической жизни. У миллионов детей, которых начинают абстрактными понятиями, начиная с 6-летнего возраста, эта спекулятивность воспитания часто является причиной верхоглядства, формализма, педантизма, узости и ограниченности.

Немецкие педагоги много говорят о самостоятельности детей (Selbstätigkeit), но в действительности, как указывает Ушинский, немецкая педагогика не оставляет места для подлинной самостоятельности детей. Не считаясь с возрастными особенностями детей, немецкие педагоги вдавливают в сознание детей абстрактные понятия: «Развитие это было преждевременно вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, а потому редко приносит желаемый плод. Зародыши образов и будущих идей рано и насильственно раскрываются в душе ребёнка и теряют силу развития, которая заменяется ка-

ким-то туманным призраком. Это всё равно, что раскрывать руками за-
раждающиеся почки цветов» (Собр. пед. соч., 1875, стр. 90—91).

В противоположность этим недостаткам немецкой педагогики Ушинский в своей педагогической системе обнаружил тонкое понимание психики ребёнка, чуткий подход к нему. Он действительно умел развивать самостоятельное мышление детей, их наблюдательность; он учитывал образность мышления ребёнка.

Ушинский правильно подметил и осудил характерную особенность учебных планов, программ и учебников немецкой школы — многопредметность и перегрузку учебным материалом, наполнение уроков и учебников мелочными подробностями. «Программы немецких гимназий, факультетов и немецких экзаменов пугают своею многосложностью и громадностью».

Ушинский подверг основательной критике постановку женского образования в Германии. Так называемые высшие женские школы (höhere Töchterschulen), представляющие собою в действительности лишь повышенные начальные школы, по справедливому замечанию Ушинского, «положительно самые слабые из всех учебных заведений в Германии». Убогое состояние германских женских учебных заведений, как указывает Ушинский, объясняется отсталым, убогим взглядом на женщину. Немцы считают, что женщине не нужно и недоступно широкое и глубокое образование. Они смотрят на неё не как на человека, а как на какое-то низшее существо, назначение которого варить обед, стирать белье, возиться с пелёнками. Немцы заявляют, что они видят в женщине хозяйку, жену и мать, но понимают даже эти функции пошло и ограниченно. Говоря, что женщина — мать, они (замечает Ушинский) несколько не заботятся дать женщине хотя бы столько знаний, чтобы она могла обучать своих детей элементарным знаниям. Даже крупные педагоги Германии, как, например, Шмидт и Дистервег, по справедливому замечанию Ушинского, не поднимаются над мещанскими, ограниченными взглядами на женщину и её воспитание. Женское образование — «камень преткновения для немецких педагогов». В лучшем случае они высокопарно говорят о необходимости для женщины повышенного образования для... приготовления обеда мужу.

В противовес убогим взглядам на женщину даже лучшего германского педагога Дистервега, Ушинский требует, чтобы на женщину смотрели как на человека и на члена народной жизни, через которую успехи науки и цивилизации и всё, что в них есть возвышающего, укрепляющего и облагораживающего людей, проникают в семейный быт и через него в жизнь и нравы народов.

О каком уважении к женщине, гуманизме и демократизме, о какой широте взглядов свидетельствуют эти слова Ушинского о женщине и её воспитании! Насколько превосходят эти его воззрения на женское образование высказывания даже наиболее прогрессивного из немецких педагогов — Дистервега!

По вопросу о дошкольном воспитании, а именно о Фребеле и детских садах по системе Фребеля, Ушинский очень тонко, глубоко и правильно отметил (наряду с ценными чертами фребелизма) сухость, педантизм и рецептурность фребелевских занятий. Детские сады Германии, по характеристике Ушинского, «обратились в бесполезную муку детей, и мне часто приходилось жалеть малюток, когда они, нехотя притоптывая ножками, с зевками и не всегда без слёз, пели весёленькие песенки Фребеля».

По справедливому мнению Ушинского, особенно замечательному потому, что это была первая в России критика фребелизма и притом

данная в то время, когда в различных странах система Фребеля встречала очень положительную оценку, — Фребель «слишком увлёкся, слишком систематизировал их (игры детей) и придумал много таких, в которых мало детского» (Ушинский К. Д., Избр. пед. соч., т. II, 1939, стр. 228). В этих играх много искусственного. Песенки Фребеля, говорит Ушинский, большей частью скучны, натянуты, написаны дурными стихами, которые портят вкус ребёнка и проникнуты несносным для детей дидактизмом. Составляя эти песни, Фребель увлёкся общей для немцев страстью морализировать кстати и некстати.

Вместо надуманных, искусственных фребелевских занятий, Ушинский, исходя из идеи народности, советует разработать и отобрать для маленьких детей доступные их пониманию истари сложившиеся народные игры.

Дав такую глубокую и правильную критику фребелизма, Ушинский, однако, не отвергает системы Фребеля полностью, не допускает сплошного отрицания всех её сторон: он указывает и целый ряд положительных черт этой системы. Тем убедительнее звучит критика им отрицательных черт фребелизма.

Будучи основоположником в России звукового метода обучения грамоте и горячим сторонником наглядного обучения, Ушинский метко критикует немецкую методику обучения грамоте по звуковому методу с одновременным формалистически понимаемым наглядным обучением.

Ушинский писал: «В прусской методике ребёнок с первого раза должен преодолеть значительную для него трудность: написать целое слово довольно хитрыми немецкими чертами. Метода эта вызвана желанием соединить с первого же раза наглядное обучение с чтением и письмом: учитель сначала показывает детям рыбу натуральную, потом нарисованную, потом написанную. Систематичность этой методы увлекает систематический ум немцев, но, мне кажется, напрасно. Какая причина может заставить начать наглядное обучение с таких вовсе негодных для начала предметов, каковы рыба или яйцо, которые попали наперёд только потому, что имеют самое коротенькое название? ¹ Да и потом предметы наглядного обучения располагаются уже не по внутренней связи самых предметов, как это необходимо для развития ребёнка, а по большей или меньшей сложности их названий, т. е. без всякого осмысленного порядка. Не значит ли это портить наглядное обучение, не извлекая из него значительной пользы для учения грамоте? Пока ребёнок сумеет сколько-нибудь сносно написать *Fisch*, то ему, конечно, надоест смотреть на рыбу, а из созерцания рыбы не извлечёт он ничего облегчающего для письма» (т. II, 1939, стр. 239—240).

Как видим, Ушинский тонко учитывает психологические особенности детского внимания и мышления. В противоположность формализму и «сверхсистематичности» немецкой методики, совершенно не считающейся с непосильностью для ребёнка применяемых ею приёмов, Ушинский предлагает начинать первые дни пребывания ребёнка в школе с бесед, имеющих в виду сблизить учителя с учениками, расширить круг наглядных представлений детей, приучить их наблюдать, развить их речь. Он рекомендует рассказы по картинкам и т. п. Несколько позже, продолжая это наглядное обучение, следует приступать к обучению детей грамоте, не связывая, однако, обучение грамоте, пока дети не овладеют механизмом чтения и письма хотя бы в некоторой степени, с наглядным обучением, чтобы не рассеивать и без того неустойчивого внимания детей.

¹ Ушинский имеет в виду немецкий букварь, где в порядке букв алфавита были подобраны короткие слова *Ei* (яйцо), *Fisch* (рыба) и т. д.

Лишь после того, как дети начнут читать, следует чтение соединять с предметно-наглядным обучением.

В результате критики немецкой педагогики и немецкой системы воспитания и обучения Ушинский в статье «О народности в общественном воспитании» произносит следующий приговор немецкой педагогике: «Как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы ни овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесём её в наш характер и в нашу жизнь... Пусть Германия, как знает, сама разделяется со своею хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу; нам же не нужны ни её болезни, ни её лекарства» (Ушинский К. Д., Соб. пед. соч., 1875, стр. 93).

В этих словах — полное национального достоинства сознание самобытности и оригинальности русской педагогики.

Критику немецкой педагогики, данную Ушинским, продолжили его последователи.

Ученица К. Д. Ушинского по Смольному институту и горячая последовательница его педагогической системы Е. Н. Водовозова в своей интересной книге, вышедшей в 1871 г., «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста» продолжила с позиций Ушинского критику фребелизма.

Признавая, как и Ушинский, ряд ценных черт в системе Фребеля, Е. Н. Водовозова указывает много отрицательных сторон этой системы и развивает оригинальные мысли Ушинского относительно дошкольного воспитания.

Прежде всего, она, возражая немецким авторам, провозглашавшим приоритет Фребеля, якобы впервые разработавшего вопросы дошкольного воспитания, пишет: «Не Фребель внёс в сознание общества понятие о том, что для детей дошкольного возраста необходима деятельность, соответствующая их силам. Идея дошкольного воспитания, содержание и методы его разрабатывались исстари целым рядом педагогов».

В доказательство этой правильной мысли Водовозова ссылается на Коменского, Локка, Песталоцци, на русскую педагогику второй половины XVIII в. (Водовозова имеет в виду Регламент Воспитательного дома, подробно разработанный И. И. Бецким). Повидимому, Водовозова не была знакома с деятельностью Р. Оуэна, который явился основателем «детских школ», т. е. дошкольных учреждений Англии и задолго до Фребеля (в начале XIX в.) основал в Нью-Лэнарке общественное дошкольное воспитательное заведение.

Е. Н. Водовозова указывает, что педагогическая система Фребеля и особенно её философские основы далеко не чужды «искусственности, педантизма, страдают излишним развитием техники, чересчур строгой систематизацией и мистицизмом». Приторная сентиментальность, с которой он заставляет детей с самой колыбели воспевать геометрические фигуры и математические истины и сладость труда, слезливое отношение к природе, разумеется, нелепы и смешны (Водовозова Е. Н., Умственное и нравственное развитие детей, изд. 4-е, 1891, стр. 274).

С большим беспристрастием, тонко и глубоко Водовозова отмечает противоречия в системе Фребеля, переплетение в ней чисто эмпирического знания ребёнка (однако без научно-психологического его изучения) и педагогического чутья Фребеля, с одной стороны, и отвлечённости, мистицизма, с другой. Фребель делает ссылки на надуманные «мировые законы», на туманные философские принципы, объясняет их многоречиво и абстрактно, «накладывая время от времени на самые светлые мысли, на самые глубокие педагогические истины покров слащавого сентиментализма и мистицизма» (там же, стр. 275).

У Фребеля, по справедливому замечанию Е. Н. Водовозовой, туманные отвлечённые объяснения «мешают понять, действительно ли существует во всех его играх и занятиях такая строгая последовательность, наконец, возможна ли она с такими малышами, какими являются дети в дошкольный период». Педагогический принцип «от лёгкого к трудному» ценен, но нельзя его утрировать.

Немецкая «сверхсистематичность», по справедливому замечанию Водовозовой, приводит к тому, что фребелевские занятия надоедают детям и не только не развивают их, а, наоборот, оупляют их своею педантичной требовательностью и систематикой, чрезмерно утомляют их и не дают развернуться их творчеству.

В соответствии с указаниями Ушинского, исходя из принципа народности, Водовозова предлагает заменить нехудожественные, скучно-прозаические, полные надоедливости дидактизма и не учитывающие возраста детей песенки Фребеля русскими народными песенками и прибаутками. Подбор этих песенок сделан Водовозовой очень умело. Значительная часть их взята из «Родного слова» Ушинского.

Е. Н. Водовозова горячо поддерживает принцип народности воспитания, разработанный Ушинским, и протестует против заимствования систем воспитания из других стран, в частности, у немецких педагогов.

«Педантичное применение метода, как бы он ни был прекрасен, всегда нелепо, так как при воспитании и обучении требуется принимать в соображение индивидуальные свойства воспитуемого; тем более это необходимо иметь в виду, когда применяешь метод, изобретённый немецким педагогом, созданный для народа, чуждого русскому по своему темпераменту, индивидуальным свойствам и культуре», — говорит Водовозова (там же, стр. 119).

Другой последователь Ушинского В. Я. Стоюнин в своих «Заметках о русской школе» помещает главу под заглавием «Чего не досказали нам немецкие педагоги».

В ней Стоюнин высмеивает увлечение некоторых русских педагогов немецкой педагогикой и преклонение царского правительства (особенно реакционного министра народного просвещения Д. А. Толстого) перед «авторитетом» немецких педагогов.

С законной гордостью русского человека, с иронией и возмущением Стоюнин говорит: «Известные немецкие педагоги одобряли и системы, и планы, и программы, которые, к стыду нашему, посылались на их просвящённый приговор, и на авторитет которых мы покорно полагались. Да им, конечно, было лестно, что чужой народ нуждается в их уме, не доверяя своему собственному». По поводу этой цитаты В. Я. Стоюнина можно отметить лишь, что не русский народ обращался за отзывами к немецким педагогам, а царское министерство народного просвещения, не только не выражавшее мнения русского народа, но угнетавшее русский народ и тормозившее его просвещение.

Давая свои отзывы, немецкие педагоги стремились внедрить в России немецкие школьные системы, немецкие принципы воспитания, свои учебные планы и программы. Под видом «авторитетных» отзывов немецкие педагоги стремились онемечить русскую школу.

Немецкие педагоги, как указывает в дальнейшей части той же статьи Стоюнин, способствовали бюрократизации только что начавшей складываться русской школы, сухости и педантизму преподавания в ней, муштре и бездушью её режима.

Глубоким гуманизмом, творческими исканиями, волнующей любовью к русскому народу и русским крестьянским детям и таким пониманием детской души, какая сильна была лишь гениальному писателю, отли-

чаются вся педагогическая деятельность и педагогические сочинения Л. Н. Толстого.

Во время своего пребывания за границей Л. Н. Толстой изучил режим, содержание, организацию и методы работы школы различных стран, в том числе немецкой школы, и выступил в дальнейшем, как один из главнейших критиков немецкой педагогики.

В «Письме к неизвестному о немецких школах» (Толстой Л. Н., Полн. соб. соч., т. VIII, стр. 399—401) Толстой высмеивает самодовольство немецких педагогов, считающих, что все педагогические вопросы у них уже разрешены. Он указывает на метафизический подход немецких педагогов к психике ребёнка («разложили душу ребёнка на память, ум, чувства и т. д. и знают, сколько какого упражнения для какой части души нужно»). Особенно возмущает Л. Н. Толстого муштровка детей и казарменный дух немецкой школы.

После одного из посещений немецкой школы, где все движения учеников производились по команде учителя, Толстой записал в своих заметках: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, всё наизусть, испуганные, изуродованные дети».

По возвращении из-за границы, Толстой писал: «Начиная учить детей в русской деревне, я не мог, не быв набитым дураком, принять в основание ни немецко-протестантскую лютеровскую систему, ни классическую, ни иезуитскую...» Толстой указывает, что в вопросах педагогики он «пошёл своим собственным путём, руководствуясь изучением потребности тех учеников, с которыми имел дело», т. е. детей русского народа.

В статье «О методах обучения грамоте» Толстой, независимо от Ушинского, остроумно высмеивает те же формалистические извращения немецкою методикой звукового метода обучения грамоте и наглядного обучения, которые, как мы видели выше, критиковал Ушинский.

Немецкий учитель показывает детям страницу букваря, где нарисована рыба (Fisch), и требует, чтобы на вопрос, что видят дети, они ответили — «книгу»; на последующий вопрос: «А в книге что?» должен последовать ответ: «Рыба». Далее следует вопрос: «Живая?» («Нет»). «Мёртвая?» («Нет»). «Какая же это рыба?» (Требуется, чтобы дети обязательно ответили: «Картина» и после этого уточнили: «Картина, изображающая рыбу»).

После этого следовал вопрос: «Что у рыбы впереди?», и учитель вытягивал у детей строго установленный немецкой педантичной методикой ответ: «Голова».

— А после головы что?

Немецкая методика требовала, чтобы дети ответили — «тело».

Однако ученики, уже давно испуганные и сбитые с толку, никак не могли ответить по правилам немецкой методики. Когда, наконец получался наполовину вымученный, наполовину подсказанный учителем ответ, следовало дальнейшее выспрашивание.

— А после тела, в конце тела что?

И обязательно надо было получить ответ — «хвост».

После этой продолжительной операции рассечения нарисованной рыбы на части учитель показывал слово Fisch и по нелепой аналогии делил это слово на 3 звука: F — голова, i — тело, sch — хвост. Учтите при этом, что звук «ш» по-немецки изображается не одной буквой, а тремя и что, вероятно, дети никак не могли понять, почему по сравнению с телом (i) хвост такой сложный и длинный (sch).

Толстой пишет: «Учитель с самодовольством фокусника, обрызгавшего всех цветами вместо вина, отодвигает, показывает и говорит: «Это

F — голова, i — это тело, sch — это хвост» и повторяет «Fisch, ффф, iii, шшш. Это — ффф, это — iii, это — шшш». И несчастные мучаются, шипят и фыкают, произнося согласную без гласной, что физически невозможно».

Как правильно замечал позднее Н. Ф. Бунаков, Толстой не ниспроверг своей критикой ни звукового метода, ни наглядного обучения, но предостерег русских педагогов от злоупотребления ими и от педантизма немецких методических разработок.

Л. Н. Толстой вовсе не является противником наглядности. В той же статье, где даётся приведенная выше критика немецких методов обучения грамоте, Толстой писал: «Да какое же может быть обучение, как не наглядное?» И далее он правильно определяет принцип наглядности: «Все пять чувств участвуют в обучении, и потому всегда был и будет Anschauungsunterricht (наглядное обучение)».

Немецкий формализм, педантизм и злоупотребление принципом наглядности Толстой высмеивал и позже, в 1874 г., в статье «О народном образовании», отвергая такие вопросы смышлёному мальчику школьного возраста, как «Сколько у тебя ног? А сколько ног у курицы? Где потолок, где пол?» и т. п.

Острую критику немецкой педагогики — фребелизма и формализма немецкой методики — дала Евгения Ивановна Конради (урождённая Бочечкарова), одна «из замечательнейших женщин второй половины XIX века», как характеризовала её в некрологе в 1898 г. одна из французских газет.

Писательница, переводчица многочисленных произведений иностранных писателей (в том числе Виктора Гюго, Диккенса, Спенсера и др.), редактор прогрессивного органа «Неделя», в котором сотрудничали Герцен и Глеб Успенский, Е. И. Конради была энергичной деятельницей в области просвещения и замечательным, оригинальным русским педагогом-теоретиком. Горячая поборница принципа равноправия женщин, Конради была одним из инициаторов высшего женского образования в России: после ряда статей в «Женском вестнике» в 1866—1867 гг., написанных Е. И. Конради на тему о женском образовании, она подала в декабре 1867 г. I Съезду естествоиспытателей составленную ею петицию об учреждении в России высших женских курсов, подписанную многими передовыми русскими женщинами. Не добившись практических результатов, несмотря на то, что петиция была очень сочувственно встречена съездом, Е. И. Конради организовала сбор более 400 подписей русских женщин под ходатайством о допущении женщин в университет и, наконец, добилась разрешения на организацию публичных вечерних лекций для женщин и позже Владимирских женских курсов, из которых затем выросли Высшие женские (так называемые Бестужевские) курсы.

Известный английский учёный Джон Стюарт Милль, узнав об этом достижении передовых русских женщин во главе с Е. И. Конради, писал им в 1868 г.: «С чувством живейшего удовольствия и удивления узнал я, что в России нашлись просвещённые и смелые женщины, потребовавшие для своего пола участия в различных отраслях высшего образования исторического, филологического и научного, включая занятие практической медициной, и постаравшиеся расположить в пользу этого дела выдающиеся силы учёного мира. С постоянно возрастающей настойчивостью того же требуют, но ещё не достигли наиболее просвещённые люди других стран Европы. Благодаря вам Россия, может быть, опередит их; это доказало бы, что сравнительно молодые цивилизации воспри-

нимают иногда ранее старших великие идеи прогресса...»

И действительно, самобытность и оригинальность России в деле высшего женского образования сказались в 60-х годах XIX в. в полной мере: мы видели выше, из критики Ушинского, в каком убогом состоянии находилось женское образование в Германии. В то время как русская передовая педагогическая мысль ставила вопрос о высшем женском образовании и русские передовые деятели добились осуществления последнего в жизни, ни в Германии, ни в Англии и Франции ещё не было высших женских учебных заведений, и в высшую школу женщины не допускались.

В 1876 г. вышел из печати большой труд Е. И. Конради «Исповедь матери», имеющий свыше 500 страниц (второе, посмертное издание появилось в 1899 г.). Эта (к сожалению, малоизвестная сейчас) книга отличается большой оригинальностью, самостоятельностью и смелостью педагогической мысли, глубокой любовью к детям, интересна по тонкому анализу детской психики.

В своём отношении к детям Е. И. Конради находится под обаянием педагогики Л. Н. Толстого. В своей критике фребелизма она идёт гораздо дальше Е. Н. Водовозовой. С большой иронией Е. И. Конради относится «к дарам Фребеля», к использованию этих даров для создания, выражаясь терминами Фребеля, «форм жизни» и «форм красоты» и к другим фребелевским занятиям (выкладыванию колец, плетению, выкладыванию лучинок и т. д.): «Все эти плетения, выкалывания, выкладывания колец или палочек и т. п. — не более, как бесконечные вариации на самую скудную тему». (Конради Е. И., — «Исповедь матери», Соч. т. I, 1899, стр. 210). «... Точно ли вся эта фребелистика составляет единственный луч света, могущий озарить тёмное царство детского сознания? Если под развитием понимать кунштштюки, проделываемые с помощью автоматических навыков, то педагоги-фребелисты правы: самопроизвольно ребёнок никогда не станет разбирать признаки сходства и разницы между лучинкой и плиткою, никогда не будет ломать голову над воспроизведением симметрических каракуль, долженствующих изображать изящные формы, никогда не увлечётся беседой о том, что в шкафы кладут книги, а на стульях сидят, — и главное, никогда не согласится тянуть эту канитель изо дня в день, месяцы и годы, довольствуясь лишь тем разнообразием, которое вносит в неё, с надлежащей последовательностью, обдуманностью и постепенностью, переход от куба, разделённого на 8 кубиков (третий дар), к кубу, разделённому на 8 плиток (четвёртый дар)» (там же, стр. 212).

Конради справедливо упрекает Фребеля и его последователей за искусственность, надуманность, педантизм и утомительность фребелевских занятий, за то, что увлёвшись сверхсистематичностью, они забыли живого ребёнка. С истинно толстовской чуткостью в понимании этого живого ребёнка (и в особенности русских крестьянских детей) Конради писала: «Видали ли вы когда-нибудь играющих крестьянских детей? Сколько тут душевной весёлости, живого увлечения, не нуждающегося в искусственных стимулах, неистощимой изобретательности, умеющей из всего извлечь себе занятие?»

Высоко ценя (в этом Конради всецело следует за Л. Н. Толстым) творчество детей, она считает, что «все затеи, группирующиеся вокруг так называемой фребелевской системы, могли быть брошены не только без вреда, но и с пользой для той самой цели, достижению которой ими думают споспешествовать: как средство обогатить ум запасом сведений, понятий и наблюдений, они остаются далеко позади того, что соб-

ственная психическая деятельность ребёнка в состоянии сделать, и вредны тем, что притупляют эту психическую работу» (там же, стр. 277).

Вполне соглашаясь с критикой немецкой методики первоначального обучения, данную Л. Н. Толстым, Е. И. Конради едко иронизирует по адресу немецкой катехизации, до мелочей, рецептурно разрабатывающей вопросно-ответный метод (метод беседы), который сводится к педантичному вытягиванию у учащихся заранее буква в букву установленных ответов. Признавая ценность беседы, Конради решительно протестует против омертвления этого ценного метода немецким формализмом и педантизмом.

Под сильным влиянием «Арифметики» Л. Н. Толстого Конради критикует методику арифметики немецкого методиста Грубе, который «размазывает» знакомство детей с числами года на два «от одного до десяти» и от «десяти до двадцати».

Так же, как Л. Н. Толстой, Конради придаёт большое значение творчеству учителя, его умению увлечься занятиями с детьми, его искусству владеть методом. Вне мастерства и искусства учителя самый лучший метод — мёртв.

С 90-х годов в германской школьной политике и немецких педагогических теориях усиливается, становится уже неприкрытым, воинствующим и наглым немецкий шовинизм — пангерманизм. Это является следствием развития в Германии империализма.

1 мая 1889 г. Вильгельм II издал указ о направлении всего немецкого воспитания и всей школьной политики. «Уже давно», говорилось в этом указе, «я занят мыслью использовать школу для борьбы с распространением социалистических и коммунистических идей». Вильгельм требовал, чтобы немецкое воспитание в школах всех типов положило в основу «страх божий» и «национальную идею», служение монархии Гогенцоллернов.

В декабре 1890 г. он выступил с речью на берлинской школьной конференции. В этой речи Вильгельм развил целую систему шовинистического воспитания: «Мы должны в качестве основы гимназии взять всё немецкое и воспитывать молодых немцев-националистов»; «школа должна вступить в бой с социал-демократией»; «учитель, по своим правам и обязанностям — это прежде всего чиновник существующего государства».

Эти требования кайзера были быстро отражены в учебных планах и программах школы, изданных уже в 1892 г. Былые идеалы «воспитания человека» были откровенно заменены «воспитанием немца».

Целый сонм германских педагогов с начала 90-х годов стал с усердием выполнять требования германского империализма, сформулированные в указе и речи Вильгельма, стараясь подвести под них «теоретическую» базу. «*Staatsbürgerliche Erziehung*» (гражданское воспитание) стало таким же распространённым идеалом немецкого воспитания, каким в начале XIX в. было «воспитание человека». В этом «гражданском воспитании» по-немецки, уже лишённом фиговых листочков «человечества», «человечности», «человека вообще», «*Weltbürger'a*» (гражданина мира) и т. п., за которыми уже и раньше Ушинский сумел увидеть физиономию самодовольного немецкого мещанина и националиста, — в этом «гражданском воспитании» культивировался надменный, самодовольный немецкий шовинист, презрительно относящийся ко всем другим народам, стремящийся к порабощению всего мира, слепо преданный монархии Гогенцоллернов.

Главным представителем теории этого «гражданского воспитания» стал Георг Кершенштейнер, выпустивший несколько книг, выдержавших

по несколько изданий: (Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung» («Понятие гражданского воспитания»), «Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend» («гражданское воспитание немецкого юношества») и др. В этих работах Кершенштейнер неприкрыто выступил с самыми реакционными призывами пангерманизма, превращения молодёжи в ревностных слуг юнкерской монархии.

Накануне и в период первой мировой войны эта теория немецкого «гражданского воспитания» стала особенно усиленно муссироваться германскими педагогами и внедряться в сознание учителей и учащихся. В 1911—1914 гг. вышли новые издания книг Кершенштейнера. В 1912 г. вышли книги проф. Мессера „Das Problem der Staatsbürgerlichen Erziehung“, книга проф. Гефтен „Die Erziehung der Deutschen zum Staatsbürger“, книга Гессе „Nationale Staatsbürgerliche Erziehung“ и др., где милитаризм, пангерманизм, презрение ко всем другим народам, проповедь, что немцу всё дозволено, как представителю высшей расы и культуры, воинственно бушует на каждой странице. Таким образом, теория „гражданского воспитания“ Кершенштейнера и его последователей была прямым предтечей фашистской педагогики“.

Этот неистовый шовинизм немецкой педагогики начала XX в. подвергался должной критике русской педагогической прессы 1914—1916 гг.

В № 1 журнала «Вестник воспитания» за 1915 г. Е. Ефимов поместил статью «Два идеала гражданского воспитания». Ярко показав, путём разбора немецких учебников истории и географии, империалистическую сущность целей воспитания в немецкой школе, разобрав некоторые из указанных выше книг немецких теоретиков педагогики, автор приходит к выводу: «Что может дать такое воспитание, как не людей с выжженной душой, героев холодной, неколеблущейся жестокости. Таково немецкое гражданское воспитание. Его идеал, вполне достигнутый — узкое технически оборудованное мещанство, которое считает себя олицетворением человечества и носителем высшей культуры».

В «Русских ведомостях» за 1914 г. (№ 183) А. Н. Толстой дал мастерский портрет типичного представителя немецкого мещанства — Макса Вука «одного из 60 миллионов», ограниченного, самодовольного, с восхищением и ожиданием глядящего на марширующие по мостовой немецкие полки и восседающего на рыжем жеребце Вильгельма.

Каждая чёрточка этого Макса Вука говорит о нём, как о продукте «гражданского воспитания» в духе Кершенштейнера, Мессера и им подобных педагогов.

Этот Вук много работает, аккуратен, даже пунктуален, восторгается каждым мероприятием прусского правительства, направленным против не немцев; он получает дома особый стол, считая, что от его здоровья зависит благосостояние всей семьи, тогда как другие члены семьи, в том числе дети, едят то, что похуже и подешевле.

Этот Вук беспрекословно верит тому, что вдолбили ему в школе, на службе: «Или стань немцем или погибни — другого выхода нет». Его сознание с раннего детства начиняли указаниями, что немец должен со своей техникой и своими товарами проникнуть «во все щели мира», устраняя вооружённой рукою конкурентов и даже заподозренных в конкуренции.

Ограниченный, тупой мещанин, Вук, однако, уверен, что именно немцы — избранный народ, именно он, Вук, как немец, является носителем высшей культуры и что задача немцев — культивировать всё человечество.

В сентябрьском номере журнала «Народное образование» за 1914 г. появилась статья Н. Титчер а «Самое страшное для педагога в немец-

кой педагогике», а в апрельском номере того же журнала за 1915 г. другая статья — «К критике основных начал немецкой педагогики». Обе статьи вызвали оживлённые отклики во многих педагогических журналах того времени.

Обе эти статьи разоблачали жесткость, чёрствость, увлечение муштрой в германской школе, пропаганду в немецкой педагогике презрения к другим народам, призывы к порабощению этих народов, самодовольное восхваление всего немецкого.

Журнал «Педагогический сборник» (декабрь 1914 г.), приведя ряд фактов муштры в немецкой школе, делает вывод: «Увлечение муштровкой, страстное стремление к механическому и машинному, какая-то слепая вера в машину перенесены немцами и в сферу школьных дел и являются основной и характерной чертой прусской педагогики».

Журнал предостерегает от переоценки немецкой педагогики и зовёт к русскому, самостоятельному педагогическому творчеству.

На эту же тему помещены в другом влиятельном педагогическом журнале того времени — «Русская школа» (1916 г., № 2—3) две статьи: С. Золотарёва «Ушинский и самоопределение русской школы» и Н. Девина «О национальном русском воспитании».

В редакционной статье сентябрьского номера «Вестника воспитания» за 1914 г. под заглавием «Война и культурные задачи» говорится: «Вместо законного и почтенного чувства собственного достоинства возникает у немцев высокомерность; патриотизм сменяется грубым шовинизмом и национальной исключительностью, стремление к порядку и дисциплине — муштровкой и обезличением индивидуальности и т. д. Всё это особенно сказывается в постановке школьного дела».

Редакция «Вестника воспитания» правильно указывала на отсутствие творчества в преподавательской работе немецких учителей, на шаблонность педантично разработанных уроков, на муштру учащихся. «Ученики должны сидеть в обязательной позе. Все движения быстро и точно проделываются по отрывистой команде учителя: опереться, сложить руки, вынуть перья и т. д.; дисциплина поддерживается суровыми мерами, вплоть до телесных наказаний, иногда переходящих в членовредительство». Немецкая школа обезличивает учащихся. Её дисциплина вырабатывает у ученика лишь слепое повиновение распоряжениям. Методика преподавания, разработанная до мельчайших подробностей, превращена в рецептуру. Школа в Германии до крайности милитаризована.

В противовес этим чертам немецкого воспитания «Вестник воспитания» призывал наших педагогов воспитывать детей и юношей «в духе гуманности, нравственной ответственности и истинной гражданственности», заботиться о прочных систематических общеобразовательных знаниях, необходимых для общественной жизни после войны, о развитии культурной работы.

На новую принципиальную высоту подняла критику немецкой педагогики Н. К. Крупская. Её критика основана на марксистско-ленинской методологии; она даёт классовую оценку империалистической немецкой школы и педагогики. В двух своих статьях 1917 г.: «Дорога таланту!» и «Дух времени в немецкой народной школе» Н. К. Крупская указывает на всё растущую милитаризацию немецкой школы.

Немецкую школу конца XIX в. Н. К. Крупская характеризовала следующими словами: «Это была школа учёбы, школа, построенная на строгой дисциплине, подавляющая в учениках всякое проявление личности, всякую самостоятельную мысль. Эта школа была рассчитана на массовое производство послушных, исполнительных, добросовестных

рабочих, от которых не требовалось ни инициативы, ни дарований, ни самостоятельности» (Крупская Н. К., Вопросы народного образования, изд. 2-е, 1922, стр. 62). Однако в начале XX в. понадобились уже более тонкие приёмы, чтобы сделать детей трудящихся масс послушным оружием господствующих классов империалистической Германии. В подтверждение этой мысли Н. К. Крупская анализирует педагогические взгляды Кершенштейнера, Рейна, Фёрстера и других немецких педагогов.

Н. К. Крупская была первым русским педагогом, показавшим реакционность взглядов Кершенштейнера на трудовую школу и гражданское воспитание: «Приходят Кершенштейнеры, Фёрстеры и Наторпы, овладевают душой ребёнка и прочно закладывают в нём преклонение перед существующим немецким государством... Во время войны трудовая школа явилась прекрасным орудием милитаризации молодёжи. Вся творческая работа детей направлена в военное русло» (там же, стр. 73).

Во второй статье Н. К. Крупская ярко показала, что главные усилия немецких педагогов направлены к тому, чтобы создать нерассуждающего солдата, чтобы привить детям мысль о мнимом превосходстве немецкого народа над другими народами.

Эту статью Н. К. Крупская кончает замечательным прогнозом о ближайшем будущем немецкой школы, прогнозом, который полностью подтвердился через 16 лет, когда власть в Германии захватили фашисты: «Ещё большая милитаризация народной школы, ещё большее пренебрежение к правам ребёнка и человека, ещё большее превращение школы в орудие для достижения государственных и милитаристических целей — вот что ожидает немецкую народную школу» (там же, стр. 84).

Фашистская педагогика в лице Крика, Руста, Шемма и др. отбросила лозунг «гражданского воспитания», господствовавший в немецкой педагогике с начала 90-х годов XIX в. «Гражданское воспитание», сильно насыщенное шовинизмом и милитаризмом, готовило к фашистскому мракобесию. После же захвата власти Гитлером оно было заменено лозунгом «расового воспитания» (*rassische Erziehung*), в котором уже с беспредельным цинизмом проповедывался культ топора, дрессировка молодёжи, как диких зверей, тотальная война, господство немцев над всем миром, убийство детей и стариков в захваченных странах, — все те зверства, которые творили фашистские изверги в Краснодаре, Харькове, Люблине и других местах.

Советские педагоги в ряде статей и брошюр разоблачили изуверские принципы фашистской педагогики, показав ещё задолго до нападения фашистов на Советский Союз и другие страны, что всё фашистское воспитание является проповедью дикой расовой теории, призывом к шовинизму, милитаризму и человеконенавистничеству, что фашизм привёл к полному разгрому школы и культуры.

После захвата власти в Германии фашистами, проф. Н. А. Константинов поместил в 1933 и 1934 гг. в различных журналах статьи, направленные на разоблачение фашистской педагогики: «Педагогические идеи «гитлеризма» (журн. «Просвещение национальностей», № 3, 1933), «Школа и воспитание в фашистской Германии» (газ. «За коммунистическое просвещение», № 188, 1934), «Полуторогодовые итоги фашизации школы в Германии» (журн. «Просвещение национальностей», № 4, 1934). В последующие годы проф. Константинов помещает статьи: «Фашизация и милитаризация школы в Финляндии» (журн. «Просвещение национальностей», № 33, 1935). «Милитаризация школы в Японии» (журн. «Революция и национальность», № 1, 1936), «Лженаука педология на службе милитаризма и фашизма» (журн. «Педагогическое образование», № 6,

1936), «Как белофинны отравляют сознание детей» («Учительская газета» от 5 января 1940), «Звериное лицо фашистской педагогики» («Учительская газета», № 79, 1941).

В этих статьях проф. Н. А. Константинов даёт острую критику бредовых идей, лежащих в основе фашистской педагогики, разоблачает лживость демагогических обещаний фашистов в тот период, когда они подготовляли захват власти в Германии, показывает разгром школы, голодание учащихся, разгул шовинизма и милитаризма в школах, увольнение учителей и увольнение женщин с предприятий под видом «возвращения женщины в семью».

На основании фактического материала проф. Н. А. Константинов показывает в своих статьях, как извращалось фашистами содержание учебных предметов, особенно истории.

Ценность работ проф. Н. А. Константинова заключается не только в глубоком критическом анализе немецкой фашистской педагогики, но и в показе того, как немецкие фашисты отравляли своими дикими педагогическими идеями общественное сознание других стран (Финляндии и др.).

Е. С. Лившиц в статье «Фашизм и школа в Германии» (журн. «Просвещение национальностей», № 2, 1934), показала фашизацию учебной работы в германских школах. В области методики обучения фашисты подвергали гонению методы, развивающие активность и самостоятельное мышление детей, и насаждали методы, воспитывающие авторитарное мышление.

Старший научный сотрудник Н. П. Егоров выступил в педагогической печати с рядом статей, в которых на основании официальных документов фашистской Германии вскрывал отвратительные черты фашистской педагогики и убедительно доказывал деградацию немецкой школы.

В журнале «Средняя школа» за 1936 г. Н. П. Егоров дал критику школьной «реформы» фашистской Германии, показав, что этой «реформой» насаждается в школе солдатский дух, муштра и милитаризация, сильно снижается число учащихся, ограничивается доступ женщинам в высшую школу и закрывается доступ в школу детям «неарийцам».

В статье «Фашизм разрушает школу и культуру» (журн. «Начальная школа», № 11, 1937) Н. П. Егоров приводит убийственные статистические данные, характеризующие разгром школы фашистами. В статье «Фашизм — злейший враг науки и прогресса» (журн. «Советская педагогика», № 4, 1938) Н. П. Егоров на основании точных данных, характеризует фашистскую школу, как казарму, где молодёжь подвергалась физической и духовной дрессировке, подавлявшей в ней всё человеческое.

В. В. Петрова в начале 1934 г. поместила в журнале «Начальная школа» № 4 статью «Фашизация учебных планов и программ народной школы в Германии», показав в ней, насколько каждый учебный предмет был искажён, изуродован фашистами.

Автор настоящей статьи проф. Е. Н. Медынский в учебнике «История педагогики для педагогических институтов», ч. 1, 1938, дал характеристику фашистской педагогики и, показав разгром школы фашистами, заканчивает эту характеристику выводом: «Борьба против «интеллектуализма», т. е. против культуры, науки, развития мышления и общеобразовательных знаний, подавление личности ребёнка, откровенный культ грубой силы, пропаганда изуверского шовинизма, милитаризма и мистицизма, превращение школы в казарму, превращение воспитания в муштровку детей, искалеченная в умственном и моральном отношении

молодёжь, падение числа школ и учащихся, безработица, и бесправие учителей — таковы плоды фашизма в области воспитания и школы».

Он же в статье «Дрессировка зверя и воспитание человека» (журн. Всеславянского Комитета «Славяне», № 3, 1943) характеризовал фашистскую педагогику, как дрессировку зверя с разжиганием самых низменных инстинктов, с культом убийства, грабежа и бесцельной жестокости, с культом «гноусного насилия, тупости, бессмысленного разрушения и яростного уничтожения всего, чем гордилось человечество как культурным достижением многих веков». В противовес этой дрессировке диких зверей статья характеризует славянскую педагогику в лице её лучших представителей — Коменского, Чернышевского, Добролюбова, Ушинского, Макаренко и др. — как воспитание человека в лучшем значении этого слова, как педагогику, характерными чертами которой являются гуманизм, демократизм, высокая оценка науки и просвещения, любовь к ребёнку и стремление к развитию в нём творчества и активности.

В статье «Педагогика фашистских варваров» (журн. «Начальная школа», № 10, 1941) Э. И. Моносзон остро критиковал бредовые «основы» фашистской педагогики, провозглашённые в области дрессировки молодёжи Гитлером и его приспешниками — Розенбергом, Криком, Рустом, Шеммом и др., а также людоедское содержание учебников фальсифицированной фашизмом истории и извращение понятия дисциплины фашистским мракобесом Узаделем в книге последнего «Муштра и порядок», рассматривающей воспитанника как «гефольгсмана» — (человека подчинения), обязанность которого — безусловное подчинение фюреру и его ставленникам. Статья приводит ужасающие факты разгрома фашистами школ и высших учебных заведений в оккупированных немцами областях. Фашизм несёт с собою смерть и разорение, он несёт закабаление и рабство миллионам трудящихся, разгром школы, культуры и просвещения. И поэтому наш великий советский народ во главе свободолюбивых народов мира ведёт героическую борьбу с коварным и вероломным врагом. И придёт время, когда народы мира раздавят фашистскую гадину», — говорил автор в заключительной части статьи.

Время это наступило. Под гениальным водительством товарища Сталина доблестная Красная Армия раздавила фашизм, добилась блестящей победы над варварами, угрожавшими всем народам рабством, угнетением, уничтожением культуры.

Своими блестящими победами русский народ вместе с другими народами Советского Союза показал замечательные черты — героизм, стойкость, уверенность в своих силах, воспитанные советской школой, осуществляющей передовые идеи русской педагогической мысли.

**ВЛИЯНИЕ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ 60-х ГОДОВ XIX в.
НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЫСЛЬ ОТДЕЛЬНЫХ НАРОДОВ
СССР (ПОВОЛЖСКИХ ТАТАР, КАЗАХОВ, АРМЯН, ГРУЗИН)**

Действительный член АПН РСФСР Н. А. КОНСТАНТИНОВ

1.

Проблема влияния русской педагогики на педагогическую мысль и школьную практику отдельных народов Советского Союза далеко ещё не разработана. До Великой Октябрьской социалистической революции ни один исследователь не ставил перед собой такой задачи. Если взять наиболее распространённые дореволюционные курсы по истории русской педагогики — Каптерева и Демкова (трёхтомник), то мы не найдём там указаний о каком-либо воздействии русской педагогики на педагогическую мысль других народов нашего великого отечества. В общей концепции этих авторов никакого места истории педагогики нерусских народов не было отведено.

Решительно изменилось и принципиально иным стало построение курсов по истории педагогики после Великой Октябрьской социалистической революции. Но всё же приходится отметить, что до последнего времени не были полностью реализованы в отношении структуры и содержания этих курсов замечания товарищей Сталина, Жданова и Кирова, сделанные по поводу конспекта учебника по «Истории СССР». В этих замечаниях подчёркивалось, что авторы конспекта составили «конспект русской истории, а не истории СССР... (не учтены данные по истории Украины, Белоруссии, Финляндии и других прибалтийских народов, северокавказских и закавказских народов, народов Средней Азии и Дальнего Востока, а также волжских и северных народов, — татары, башкиры, мордва, чуваша и т. д.)» (Постановления партии и правительства о школе. М., Учпедгиз, 1939, стр. 51).

Авторы советских курсов по истории педагогики — в главах, посвящённых истории школы нерусских народов нашей страны, в большинстве случаев с достаточной яркостью и убедительностью излагают отрицательные черты «просветительной» политики царизма по отношению к угнетённым народам, но разделы, иллюстрирующие влияние прогрессивной русской педагогики на педагогическую мысль и школьную практику этих народов, в наших курсах совершенно отсутствуют. Мы не собираемся, конечно, обвинять авторов советских курсов по истории

педагогике (академика Е. Н. Медынского, профессоров Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голант) в сознательном пренебрежении к выдающейся по своему политическому и педагогическому значению проблеме. Мы объясняем это тем, что эта проблема, требующая длительной, упорной и многосторонней исследовательской работы, не была несколько лет назад достаточно изучена.

За последние годы, и в особенности в период Великой Отечественной войны, изучение истории педагогики отдельных народов СССР продвинулось значительно вперед. Имеющийся сейчас в нашем распоряжении материал даёт возможность и по выдвинутой нами проблеме — о влиянии русской педагогики на педагогическую мысль отдельных народов Союза — сделать некоторые обобщения и наметить пути для дальнейшего исследования.

Однако в нашем сообщении мы не ставим перед собой огромной задачи — развернуть весь комплекс сложнейших вопросов, вытекающих из изучения источников, характеризующих взаимосвязь русской педагогики и педагогической мысли других народов нашей родины за всё время существования этой взаимосвязи. Это дело будущего, итог настоячивых исследований коллективов советских учёных. Мы ограничиваем себя лишь задачей — показать, хотя бы отчасти, влияние педагогических идей великих русских людей 60-х годов XIX в. — Пирогова, Чернышевского, Добролюбова, Ушинского, Толстого на формирование педагогической мысли некоторых народов СССР — поволжских татар, грузин, казахов, армян.

II

Общеизвестна историческая обстановка в России 60-х годов XIX в., тот творческий подъём, который охватил прогрессивную часть русского общества, тот особый интерес, который вызвали вопросы воспитания и образования как у лучших людей того времени, так и в широких слоях населения.

Знаменитая статья Пирогова «Вопросы жизни» произвела сильнейшее впечатление на всех мыслящих людей нашей страны. В взволнованно-страстном тоне выдающийся русский хирург и педагог смело поставил перед общественностью вопрос о воспитании «внутреннего», высоко гуманного и широко образованного человека с твёрдыми нравственными принципами.

Призыв Пирогова воспитать «настоящего» человека к «внутренней борьбе» так, чтобы он мог выдержать «неравный бой», был воспринят многими, как почти революционный лозунг.

Великие русские революционеры-демократы Чернышевский и Добролюбов горячо приветствовали это выступление Пирогова.

В статье «Заметки о журналах» Чернышевский прямо заявлял: «о сущности дела, о коренных вопросах образованному человеку невозможно думать не так, как думает г. Пирогов. Вот эти коренные мысли, в высшей степени справедливые: воспитание главной своей целью должно иметь приготовление дитяти и потом юноши к тому, чтобы в жизни он был человеком развитым, благородным и честным» (Чернышевский Н. Г., Полн. собр. соч., т. II., стр. 463). «Все, читавшие статью г. Пирогова, — отмечал Добролюбов, — были от неё в восторге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы. В этом случае общество предупредило даже литературную критику, которая

только подтвердила общие похвалы» (Добролюбов Н. А., Полн. собр. соч., под ред. Лебедева-Полянского, т. III, стр. 13).

Всемерно поддерживая требование Пирогова о воспитании человека, Чернышевский и Добролюбов в понятие этого воспитанного по-новому человека вкладывали всё же иное содержание, чем Пирогов. Свободная демократическая Россия, о которой они мечтали, должна была быть создана грядущей революцией. Поэтому задача современности, как они понимали — это воспитать волевого человека, не только «способного к внутренней борьбе» (по Пирогову), но «способного и к решительным общественным действиям», т. е. подлинного революционера, готового защищать грудью интересы народа.

Произведения Чернышевского и Добролюбова, несмотря на всяческие преследования и запреты правительства, стали для наиболее передовой части русского общества «руководством к действию», а роман «Что делать?», можно сказать, настольной книгой молодёжи.

В те же годы сформулировал основы своих воззрений великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский, выдвинувший принцип народности в воспитании, как краеугольный камень своей педагогической системы. «У каждого народа, — писал он, — своя особенная национальная система воспитания. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но... как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» (Ушинский, Собр. пед. соч., 1875, стр. 114).

Нельзя выдумать воспитание, оно вырастает вместе с народом, ибо, как указывал Ушинский, «этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы ещё до сих пор не могли измерить...», «этот простой народ сделал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам...», «именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали её достойной этого имени...», «этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живём» (Ушинский, т. I, стр. 566).

Из этих положений вытекало и то, что родной язык, как продукт народного творчества, должен быть определяющим учебно-воспитательным фактором.

На основе своих теоретических принципов Ушинский создал классические руководства для школы, ставшие на многие десятилетия непревзойденным образцом.

В 60-е годы развернулась и замечательная по своей силе и оригинальности педагогическая деятельность нашего великого писателя Льва Николаевича Толстого. Статьи Толстого в журнале «Ясная Поляна» будили мысль, разбивали рутинные установки, приковывали внимание педагога к творческой личности ребёнка, рассказывали об удивительном педагогическом эксперименте.

Более поздние педагогические произведения Толстого, его «Азбука», книги для чтения и др. также тепло встречались учителями народных школ, земским учительством.

Педагогический подъём 60-х годов XIX в. сказывался и в появлении целого ряда специальных педагогических журналов, в большом числе педагогических статей в общей прессе.

Творческая русская педагогическая мысль оказала огромное влияние на педагогическую мысль других народов нашей родины, и более того, — она вышла за пределы России, она сказала миру новое слово.

III

В 1908 г. один из деятелей, так называемого «инородческого» образования М. Миропиев писал: «В конце 60-х годов минувшего столетия небольшая группа русских педагогов и других интеллигентных людей заинтересовалась было довольно сильно этим вопросом (т. е. вопросом организации просвещения «инородцев». — Н. К.); но и это движение прошло, не оставив по себе крупных следов, кроме Казанского края» (журн. МНПр, № 2, 1908, стр. 183). Отметив правильно самый факт повышенного интереса в 60-х годах к вопросу образования нерусских народов как со стороны Министерства народного просвещения, так и некоторых педагогов, Миропиев не понял его характера и размаха.

В 50-х годах XIX в. развернулась деятельность Николая Ивановича Ильминского, которую одна часть дореволюционной официальной прессы рассматривала, как почти правительственную, а другая часть той же прессы, к концу века, стала считать вредной и чуть ли не революционной затеей. Такая пестрота оценок была результатом того, что в педагогической деятельности Ильминского переплетались и прогрессивные, и реакционные черты. Советская педагогическая наука до последнего времени обращала внимание лишь на последние, расценивая взгляды Ильминского только с негативных позиций. И это вполне понятно: ведь Ильминский был действительно убеждённым миссионером, состоявшим вторую половину своей жизни в постоянной переписке с Победоносцевым и находившим поддержку в ряде случаев у пресловутого министра народного просвещения графа Д. А. Толстого.

Однако тот же Ильминский был видным русским учёным востоковедом, он вольно и невольно продвигал далеко на Восток многие из лучших идей нашей отечественной педагогики, делая большое дело, устанавливая тесные культурные связи между русским народом и народами Поволжья и Приуралья.

Хорошо знакомый с произведениями Белинского и отчасти Герцена, с трудами Пирогова, лично связанный с некоторыми соратниками Чернышевского, автор страстных статей в защиту педагогики Толстого в радикальной газете «Очерки» (редактором её был сотрудник Чернышевского — Елисеев), педагог, с огромным вниманием следивший за выходом каждого произведения великого Ушинского, — таким был Ильминский в первую половину своей жизни. Эти его черты старательно затушёвывались его дореволюционными биографами и не учитывались советскими исследователями.

Первоначально насторожённо относясь к радикальным идеям Чернышевского, а позже их решительно отвергая, Ильминский в то же время впитывал и отражал, в известной мере творчески перерабатывая, ведущие положения педагогических систем Пирогова, Ушинского и, отчасти, Толстого.

Так, мысли Пирогова о воспитании «внутреннего» высоконравственного, принципиального человека, в сочетании со взглядами Ушинского на народную школу, настойчиво пропагандировались и распространялись Ильминским в его работе «Беседы о народной школе». Разъясняя, что такое народная школа и кого она должна воспитывать, он писал: «Народная школа есть народное училище. «Училище» разумеется такое заведение, где учатся. Училища разделяются на высшие, средние и низшие. Народная школа по степени образования есть низшее училище, но как начальное училище она полагает начало и как бы основание к образованию. Чтобы определить значение «народная», противопоставим народной школе: земледельческую, ремесленную, живописную и т. д. Они

должны выпустить хороших земледельцев, ремесленников, живописцев и т. д., эти школы готовят каждая своё сословие специалистов, а народная школа должна образовывать непосредственно людей, из которых складывается народ. Поэтому она должна выпускать хороших людей» (подчёркнуто Ильминским. — Н. К.).

«Какого человека называют хорошим?» — спрашивал далее Ильминский и отвечал: «Бывает иногда прекрасный мастер, но как человек не хорош. Можно быть даже художником или учёным и в то же время нехорошим человеком. Хорошим человеком называется честный, доброжелательный, набожный и т. д. Словом, название хорошего человека дают собственные нравственные качества» (Ильминский Н. И., Избр. места из пед. соч., Казань, 1892, стр. 50).

Из этих положений Ильминский сделал два важнейших вывода.

1) «Художником, учёным, даже ремесленником не всякий может быть, и не всякий должен быть; а хорошим человеком, т. е. нравственным, честным, добрым и религиозным всякий может быть и обязан быть» (там же, стр. 50—51).

2) «Отсюда следует, что народная школа общеобязательна для каждого человека» (там же, стр. 51).

Таким образом Ильминский выдвигал идею организации такой народной школы, которая воспитывала бы высоконравственного «внутреннего» человека и которая была бы доступна для всех детей вне зависимости от их классовой и национальной принадлежности.

Совершенно понятно, что будучи сам глубоко религиозным человеком, Ильминский одной из ведущих основ воспитания признавал христианскую религию в её православном варианте, в чём он между прочим вполне сходил с воззрениями Ушинского начала 60-х годов. Будучи близок к официальной церкви, Ильминский всё же не следовал полностью общепринятым казённым воззрениям на религию. Он рассматривал христианство в соответствии со своими взглядами, как высоко гуманную религию, сохраняющую особенности каждого народа в неприкосновенности. «Христианство, — писал он, — не посягает на народные особенности, не сглаживает их формальным или внешним уровнем, не обезличивает человека или народа...» (там же, стр. 46). В этом отношении, по мнению Ильминского, особенно положительными чертами отличается православие, которое, например, неизмеримо ближе к народу, чем католичество, так как допускает в ритуальном обиходе широкое применение родного языка.

Родной же язык — это могучий воспитательный и образовательный фактор. Нельзя организовать начального образования иначе, чем на родном языке. И, доказывая необходимость устройства татарских и казахских школ с обучением на родном языке, почти буквально следуя за Ушинским, Ильминский утверждал: «Мышление народа и всё мирозерцание выражается в его родном языке. Кто владеет языком инородцев, тот понимает, хотя бы только инстинктивно, мирозерцание их. Кто говорит с инородцами на их родном языке, того они легко понимают и могут убеждаться его доказательствами, потому что вместе с словами он употребляет их же элементы мысли.

Таким образом и с гуманной точки зрения учебные и вообще образовательные книги для инородцев должны быть изложены и преподаны на их родном языке в подлинном, чистом виде» (Ильминский Н. И., Избр. места из пед. соч., Казань, 1892, стр. 21).

Увлечённый строительством школы для народов Поволжья, Ильминский провёл огромную исследовательскую работу по очищению литературного татарского языка от арабизмов и иранизмов. Дело в том, что

в своей практической деятельности Николай Иванович через некоторое время заметил, что литературный татарский язык того времени почти непонятен народу. В своих книгах (переводах) на татарский язык он стал пользоваться простым, доходчивым, настоящим народным языком. На Ильминского в этот период произвёл огромное впечатление педагогический опыт Толстого в Ясной Поляне, в особенности его знаменитая статья «Кому у кого учиться». И для установления правильности своих татарских переводов Ильминский привлёк своих учеников, которым отдавал на просмотр только что полученные из типографии свежие листы книг. Мнением маленьких школьников он чрезвычайно дорожил и, в ряде случаев, руководился. Одним из замечательных качеств педагогического творчества Толстого Ильминский считал его народность, поразительно понятный народный русский язык, любовь к ребёнку, умение пробудить заложенные в нём внутренние силы. «Это считаю великим открытием яснополянской школы», — писал Ильминский в одной из своих статей в защиту Толстого (в газете «Очерки», № 27, 1863). В своей педагогической деятельности Николай Иванович стремился опереться на эти мысли Толстого.

Как известно, считая арабский алфавит по ряду причин непригодным, Ильминский создал образцовый для своего времени алфавит татарского языка на русской основе, который был хорошо приспособлен к особенностям татарского языка, был прост, удобен и способствовал затем успешному усвоению русской грамоты. Им же был издан, пусть весьма несовершенный методически, букварь на разговорном татарском языке. Надо упомянуть также о целом ряде его переводов на тот же язык. Он умело для своего времени составил и целый ряд пособий для усвоения татарами и казахами русского языка. Нельзя пройти мимо того факта, что Ильминский первый написал учебник русского языка для казахов и в то же время записал у акына Марабая и первый издал народную казахскую сказку «Ир-Таргын».

Естественно, что, развивая свою просветительную деятельность, Ильминский столкнулся с проблемой учительских кадров, — она была для него весьма сложной, так как в связи со своими общими воззрениями Николай Иванович исходил из положения, что и у «детей-инородцев учителями должны быть или инородцы или же лица, хорошо владеющие родным языком учащихся»¹. Поэтому важнейшей заботой в деле подготовки национальных педагогических кадров было стремление Николая Ивановича организовать Казанскую учительскую семинарию.

Следуя и тут во многом мыслям Ушинского, Ильминский выдвинул первым и основным требованием к будущему учителю — воспитаннику семинарии — стремиться к нравственному совершенству, ибо учитель должен быть образцом высокоморальных личных качеств, он должен одинаково любить и одинаково относиться к детям разных национальностей.

«Учительская семинария, — говорил Ильминский в своей речи на торжественном открытии Казанской семинарии, — в которой воспитываются русские и инородцы, как будущие деятели, имеющие разрешить разделяющую инородцев от русских отчуждённость, должна представлять род одной семьи, в которой все воспитанники, несмотря на разность племенную, живут, мирно трудятся для одной цели, взаимно помогают друг другу в занятиях. Здесь должны завязаться и созреть сим-

¹ Положение, предложенное Ильминским и вошедшее в „Правила о мерах к образованию инородцев“ (1870 г.), гласило: „учителя инородческих школ должны быть из среды соответствующего племени инородцев и притом хорошо знающие русский язык, или же русские, владеющие соответствующим инородческим наречием“.

патии не абстрактные, а действительные, конкретно относящиеся к известным личностям... нужно одушевить молодые умы высшей идеей их будущего служения... Воспитанники учительской семинарии готовятся быть учителями в сельских начальных школах, среди крестьянской обстановки, крайне тесной, бедной. Поэтому семинария не будет приучать их к излишнему комфорту, роскоши. Напротив, здесь молодые люди должны приобрести навык к простой, скромной жизни и обстановке» (Ильминский Н. И. Избр. места из пед. соч. Казань, 1892, стр. 48).

Но что же должна дать по Ильминскому своим ученикам «инородческая» школа с преподавателями-«инородцами»? Она должна привить ученикам идеи общечеловеческие под «знаменем общей русской национальности», именно поэтому ученик-«инородец» должен знать родной язык и через него овладеть русским языком, он должен знать основы родной культуры, чтобы через них подойти к богатствам русской культуры.

«Первоначальное образование инородцев на их родном языке есть самый надёжный путь к усвоению ими русского языка и русского образования», — писал Ильминский (О системе просвещения инородцев. Казань, 1913, стр. 3). И в то же время «не надо никогда забывать, что инородец, презрительно отзывающийся о своей народности на ломаном русском языке, есть явление глубоко противное», — говорилось в предисловии к той же книге Ильминского (стр. XIX).

IV¹

Не следует думать, что педагогическая деятельность Ильминского пропагандировала в той или иной форме совершенно чуждые народам Поволжья идеи русской педагогики.

Тесно связанные в течение столетий с великим русским народом, эти народы жили с ним одной исторической жизнью.

Проблема куда идти, куда направлять пути своего культурного развития — давно волновала передовых людей Татарстана. Татарский поэт конца XVII и начала XVIII в. Мавла Колы поставил перед собой вопрос: «Как быть, что делать? Нет знаний». Но он не нашёл ещё ответа. Он думал — Татарстан в тупике.

Но реформы Петра Великого, сдвиги в русской жизни XVIII в. заставляли татарских прогрессивных деятелей всё настойчивее и настойчивее искать выхода. И поэт XVIII в. Утыз Имяни уже прямо указывал новый путь: «Нам нужны полезные науки», а поэтому «знание русского языка для татар обязательно». В начале XIX в. эти тенденции усиливались. Ибрагим Халфин на новых основах написал учебник татарского языка и литературы. Поэт Кандалы стал смело критиковать представителей феодализма, он призывал строить красивую жизнь, сбросив путы старого. Крупные татарские общественные деятели Салихжан Куклянов и Хусаин Файзханов выдвинули ряд вопросов, связанных с подъёмом культуры татарского народа. Источником, питающим зарождающуюся татарскую науку, Файзханов считал тесную связь татар с русскими учёными, он призывал своих соотечественников проходить у русских школу, воспитываться у них. «Для татар нужно открыть высшую школу, где бы преподавали русские профессора», — прямо заявлял Файзханов. И вот к 50-м годам XIX в. выросла мощная фигура Каюма Насыри, татарского писателя, поэта, историка, этнографа и педагога, который в полной мере разделял подобные мысли.

¹ Раздел составлен по материалам: 1) ст. научн. сотрудника Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР М. К. Бакеева и 2) Татарского института языка, литературы и истории (Казань).

Мусульманская религиозная школа (медресе) в г. Казани не удовлетворяла Насыри своими сухими схоластическими знаниями. Казань, выдающийся русский университетский центр, пробудил острый интерес Насыри к русской культуре. Ещё шакирдом (учеником) Каюм тайно изучал русский язык, не страшась возможных жестоких преследований мусульманских учителей-фанатиков. Порывая с традициями, Каюм поступил преподавателем татарского языка в русские учебные заведения и вольнослушателем в Казанский университет.

Для него стали доступными новые идеи, новые мысли. В Казани сравнительно легко можно было найти статьи Пирогова и Ушинского, книжки «Современника». Всё это доходило и до Каюма Насыри, всё это его волновало, он всё более и более убеждался в том, что татарский народ нуждается в настоящем просвещении, и источником этого просвещения является передовая русская культура 60-х годов.

В совершенстве овладевший русским языком, Каюм Насыри стал преподавателем русского языка татарским детям. Но он не ограничился только этим, деятельность его была многогранной. Он составлял учебники, писал лингвистические трактаты, подготавливал татарско-русский словарь, проводил глубокие исторические и археологические исследования, собирал этнографический материал.

Педагогам-татарам Каюм разъяснял, что необходимо отказаться от узкой ограниченности и вслед за Пироговым он твердил им, что обязанность учителя в том и заключается, чтобы воспитывать настоящего, гуманного, широко образованного человека.

Более 20 лет для народа издавал Каюм настольный календарь¹, где наряду со всякими полезными сведениями, данными о природе, давались указания и о воспитании детей. Трудно сейчас представить себе, насколько смелым в то время новшеством был выпуск этого календаря с серьёзным научным и практическим материалом.

Выдающиеся учёные Казанского университета — Радлов, Григорьев, Катанов, Ильминский — оказывали Каюму всяческое содействие, но он не только учился у них, но и шёл самостоятельным путём. Он был инициатором того исторического явления, которое называют «татарским просветительным движением».

Но для татарского прогрессивного движения вопрос куда и с кем идти не был всё же решён окончательно. Для некоторых путь на Восток казался более верным; дорога этих людей смыкалась с панисламизмом или с пантюркизмом; кое-кто рекомендовал ориентироваться на германскую культуру и германские педагогические образцы. Даже некоторые видные русские деятели, как например, академик Радлов, считали, что татарский народ в своём культурном развитии должен непосредственно опираться на Запад.

Характерно, что у Каюма Насыри в этом вопросе никогда колебаний не было. Каюм твёрдо держался того мнения, что источником культуры татарского народа должна быть русская культура, русская педагогическая мысль. Решительно возражая Радлову, Каюм Насыри писал: «Он (Радлов) говорит, что так преподают в Гамбурге. Но в самой России для нас достаточно науки. Раз существует Россия,— для чего нам нужно ехать за границу. Мы — люди России, то, что есть в России,— этого для нас вполне достаточно» (из рукописи К. Насыри о преподавании русского языка татарским детям).

Горячий патриот нашей великой родины Каюм Насыри всегда подчёркивал, что, следуя замечательным русским образцам, базирующимся

¹ Календарь выходил с 1871 по 1897 г., за исключением 1886, 1887 и 1895 гг.

на мыслях великих русских деятелей и великих педагогов, татарский народ построит свою культуру и просвещение на новой основе.

V¹

Современником, соратником и, в известной мере, учеником Ильминского был выдающийся казахский педагог и общественный деятель Ибрагим Алтынсарин.

К 50-м годам XIX в. в далёкую киргизско-казахскую степь проникло влияние русской культуры; форпостом её была школа-интернат для детей казахов в г. Оренбурге, где учился Алтынсарин. В хорошей гуманной обстановке Алтынсарин получил достаточно солидное общее образование, — он прекрасно изучил русский язык, познакомился с лучшими произведениями русской художественной литературы, полюбил русскую культуру. Спустя много лет, расценивая в совокупности всю деятельность Алтынсарина, группа казахов написала письмо в газету «Оренбургский листок» (№ 15, 1884 г.), в котором справедливо констатировала факт: «русская школа дала нам Алтынсарина».

Молодой Ибрагим, окончив учебное заведение, поступил сотрудником так называемой пограничной комиссии. Там на дальнейшее формирование его мировоззрения оказали огромное влияние профессор-востоковед В. В. Григорьев и одно время работавший в пограничной комиссии Н. И. Ильминский. Ильминский познакомил Алтынсарина с педагогическими взглядами лучших русских педагогов 60-х годов (Ушинского и других) и со своими педагогическими воззрениями. Ильминский заронил глубоко в душу Алтынсарина горячую любовь к детям-школьникам, страстное желание служить своему народу, передать ему опыт великой русской культуры. Позже Алтынсарин так расценивал отношение Ильминского к себе и вообще к казахам: «И что мы, казахи, вам? Ради чего неизменно ратуете за нас? Что я, наконец, вам, которого вот уже 27 лет ни на один день не забывали и которому становитесь покровителем на всю жизнь. За какие такие его достоинства?» (Ильминский Н. И., Воспоминания об Алтынсарине, стр. 210). Вспоминая об огромной поддержке Николая Ивановича, Ибрагим подчёркивал, что он помнит его «столько, сколько благодарный сын может помнить отца или брата, и в этих воспоминаниях находит единственную отраду для себя в трудную минуту» (там же).

С огромным увлечением (с 1864 г.) отдался Алтынсарин профессиональной учительской работе. Он с большим удовлетворением отмечал, что его ученики, казахские дети, «в течение каких-нибудь трёх месяцев выучились читать и даже писать по-русски и по-казахски» (там же стр. 226).

Но, в отличие от Ильминского, Ибрагим высоко чтит имена Чернышевского и Добролюбова. Памятуя слова «властителя дум», Алтынсарин, как истый просветитель, верил в то, что «просвещение есть корень всякого блага». Непрерывно следя за русской педагогической литературой и особенно тщательно изучая учебные руководства Ушинского и Корфа, Алтынсарин создал ряд прекрасных учебников для казахских начальных школ. Положив в основу своего начального руководства к обучению казахов русскому языку принципы построения лучших русских учебников (Ушинского, Корфа и др.), Ибрагим включил туда яркий локальный материал, а в составленную им «Казахскую хрестоматию» ввёл

¹ Раздел написан по материалам ст. научного сотрудника Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР А. Ф. Эфирова.

переведённые им отрывки из хрестоматии «Детский мир». Алтынсарин первый стал переводчиком басен Крылова на казахский язык.

Будучи сторонником широкого общего образования, Алтынсарин решительно выступал против типичного религиозного мусульманского обучения, против суеверий и схоластики. Как убеждённый просветитель он писал: «Ум природный способен обнимать лишь то, что его окружает, а развить его и сделать способным узнавать и то, чего не видел, может только светское образование. Мы сознаём это и усиленно образовываем своих детей в русско-казахских школах» («Оренбургский листок», № 5, 1884, Речь Алтынсарина).

Как педагог-практик и администратор, став инспектором казахских школ, Алтынсарин действительно сумел поставить их, несмотря на большие трудности, весьма высоко.

В особенности большое внимание, следуя заветам русской педагогики, Алтынсарин уделял подготовке полноценных педагогических кадров. «Для народных школ учителя составляют всё, — писал он, — с ними не могут сравниться ни прекраснейшие руководства, ни благотельнейшие правительственные распоряжения, ни тщательный педагогический надзор... Хороший учитель дороже всего на свете» (из рукописи А. Ф. Эфирова).

Из школы Алтынсарина выходила молодежь, любящая свой народ и внутренне связанная с великой русской культурой.

Деятельность Алтынсарина как просветителя высоко оценивали те, оставшиеся неизвестными, казахи, которые в 1884 г. направили в газету «Оренбургский листок» (№ 15) своё восторженное письмо.

«Для нас, кочевников, — писали они, — очень дороги произведения Алтынсарина, как и он сам; это могут понять именно те, кому известно значение первой светской литературы в России. Мы готовы видеть в лице г. Алтынсарина героя, который становится отражением всего народа, духа его, ума, нрава, характера и вообще всей его жизни. Отныне можно думать, что кочевая Азия наша вступила на путь прогресса, отвергла фанатизм, суеверия и выбрала действительный путь к жизни.

... Вот уже... являются туземные деятели, глубоко понимающие потребности своего народа, стремящиеся пробудить спячку киргиз¹ и показать им мир новой, лучшей жизни, за что и благодарим мы Россию».

«... Он (Алтынсарин) не только Ломоносов для нас, но и первый апостол киргизского просвещения».

Может быть эта оценка и преувеличена, но совершенно бесспорна выдающаяся роль Алтынсарина, как крупного педагога-казаха, как просветителя, стремившегося передать своему народу то лучшее, что он воспринял сам из богатейшего наследия русской педагогики 60-х годов.

VI²

Педагогические идеи 60-х годов XIX в. оказали определяющее влияние не только на деятелей Поволжья и Приуралья, но проникли и в глубь Кавказа, в Закавказье.

Армянский педагог Газарос Агаян родился в крестьянской семье. Живой, любознательный мальчик не был удовлетворён теми знаниями,

¹ В соответствии с принятой терминологией этого времени в документах казахи назывались киргизами.

² Раздел написан по материалам кандидатской диссертации научного сотрудника Института школ Армении (г. Ереван) Д. М. Аствацатрян.

которые он получил в типичной сельской церковной школе. Для повышения своего культурного уровня он поступил в Тбилисскую семинарию Нероесяна, но и там не нашёл ответа на волновавшие его вопросы. Семь лет блуждал Агаян по стране. Наконец, он поступил в известную типографию Энфиенджяна, где скоро стал наборщиком. Общественный подъём 60-х годов произвёл на молодого Газароса очень сильное впечатление. «Подобно тому, — писал он, — как жестокая зима сменяется весной и всё начинает бурно расти и цвести, такая же перемена наступила и в огромном государстве» (Агаян, Страничка из новейшей истории. Тифлис, 1891, стр. 2).

Вокруг издательского дела Энфиенджяна собралась передовая армянская интеллигенция г. Тбилиси, с которой постоянно общался Агаян. Несмотря на то, что от этого общения горизонт Газароса расширялся, он всё же стремился к чему-то большему и в возрасте 22 лет в 1862 г. Агаян выехал в Москву, затем вскоре переехал в Петербург, где поступил в типографию Академии наук. Через короткий срок он опять вернулся в Москву и занял должность наборщика в армянском журнале «Юсиспайл». Тут он встретился с московскими студентами, которые приходили заниматься с рабочими-типографами. Это «золотой период» жизни Агаяна (по его собственному выражению). «В это время, — вспоминал он позже, — подоспела совершенно неожиданная помощь, как будто бы чудо небесное подобно сказочной «Жар-птице», которая превращала в царя каждого, к которому она слетала» (Агаян, Главные моменты моей жизни, стр. 51). Получив очень многое от московских студентов, Агаян в 1864 г. вновь поехал в Петербург. Он всё настойчивее и настойчивее занимался своим самообразованием. Окунувшись с головой в кипучую жизнь города, Агаян стал принимать активное участие в кружке армянских студентов. Об этом периоде своей жизни Агаян писал: «Как весной вырастают более нежные цветы, а летом горы и долины покрываются всякими хорошими и плохими, грубыми и нежными, ароматными и неароматными растениями, такое именно лето и представляла тогдашняя умственная жизнь Петербурга. Старое и новое вступало в бой между собой, и то и другое, в свою очередь, раздробившись на разные группы, беспощадно сражалось. Эти группы критиковали всё, поднимали тёмные завесы... Этот город был наводнён новыми идеями... Моим самообразованием я обязан не только своим способностям, но и петербургской возрождённой жизни этого периода» (Агаян, Главные моменты моей жизни, стр. 72).

Агаян жадно читал книги и журналы. Тогда же Газарос написал свой первый роман «Арутюн и Манвел», где, по его собственному выражению, «объявил войну старым идеям, старому воспитанию, предлагая взамен новое и лучшее...» В 1867 г. Агаян, вооружённый знаниями, уверенный в том, что он обязан помочь просвещению своего народа, вернулся к себе на родину.

Созревшим педагогом-общественником приступил Газарос к практической деятельности. Он преподавал в школах, писал публицистические статьи, художественные произведения и стихи, составлял, опираясь на свой опыт и теоретическую подготовку, различного рода учебные и методические руководства.

Всей своей жизнью Агаян стремился помочь народу, крестьянству Армении, беды и горе которого он видел с раннего детства. «Моё сердце стремится как мощный поток, — писал Агаян, — к единственной цели — уничтожить источник горя, в которое, как видел, погружён был окружавший меня народ» (Из рукописи т. Аствацатрян).

Однако веры в грядущую революцию, той веры, которая была свой-

ственна Чернышевскому, у Агаяна мы не находим, но всё же, подобно великому русскому демократу, Газарос, был убеждён в том, что основа всех несчастий народа — это частная собственность и, «как только это зло будет ликвидировано, наступит царство добра».

Но уже сейчас, думал он, надо стремиться к тому, чтобы люди жили общественной жизнью, чтобы они трудились для всех, а не только для себя.

Во имя светлого будущего необходимо воспитывать в школе настоящих, гармонически развитых людей. Только на базе широкого общего образования, только воспитав истинного человека, можно давать ему специальную подготовку.

«Человек прежде всего — человек», а затем уже носит какое-нибудь конкретное имя, подчёркивал Агаян в своих «Думах о воспитании» (журн. «Арарат»). Но он не может быть каким-то «отвлечённым» человеком, — всякий истинный человек связан со своей родиной, а затем со всем миром. «Мы можем считать, что воспитываем настоящего человека, но это — пустой звук, если этот человек не помогает своей родине. Если мы действительно воспитываем настоящего человека, то мы воспитываем и настоящего патриота, который не может не любить человечество» (Агаян, Современная публицистика), ибо «любя свою нацию, тем самым, полюбим человечество, научимся у него любить свою нацию».

Из этих идей, которые волновали Пирогова, и Чернышевского, и Ушинского, Агаян делал вывод, почти повторяя мысли последнего о народности в воспитании: «Формы нашей воспитательной работы мы должны приспособить к состоянию нашей нации, нет надобности следовать за другими нациями» (журн. «Арарат», № 2, 1869, стр. 48).

Осуществить воспитание нового человека должны хорошо подготовленные учителя, роль которых огромна. И вновь, почти следуя за Ушинским, Агаян писал: «Педагогика — это искусство, а учитель — художник-архитектор; при воспитании и обучении он, подобно архитектору, должен так искусно построить свою работу, чтобы получилась гармония между воспитанием и обучением; как искусство, так и учительство являются природным даром» (из рукописи т. Аствацатрян).

Итак, по Агаяну, педагогика — искусство, а учитель — художник, владеющий этим искусством в совершенстве.

Но так же, как и Ушинский, Агаян считал педагогику особым искусством, оснащённым наукой, теорией. Учитель не имеет права, разъяснял Агаян, рассчитывать только на свой природный дар, на свою интуицию, он должен непрестанно овладевать наукой, постоянно заниматься самообразованием.

Вооружённый педагогическим искусством — наукой учитель в народной школе должен закладывать у детей начатки знаний, воспитывать из них настоящих людей. Основой этой начальной подготовки и должен быть родной язык, потому что он связан со всей жизнью ребёнка, со всем тем, что окружает ребёнка. Как бы хорошо люди ни знали другие языки, рассуждал Агаян, всё же они думают всегда на родном языке, поэтому дети всё усваивают гораздо легче, когда преподают им на родном языке. «Родной язык — это учитель» (Агаян). Поэтому вся программа начального образования должна быть построена на базе родного языка, все предметы должны опираться на изучение родного языка. В этих мыслях, опять-таки, не трудно узнать положения, выдвигавшиеся К. Д. Ушинским.

Под сильным влиянием нашего великого педагога Агаян составил и свой учебник «Обучение родному языку» для первого, второго и третьего классов начальных армянских школ. Следует иметь в виду, что аналитико-синтетический звуковой метод уже постепенно распространялся в школах Армении, но талантливо написанный Агаяном учебник способствовал укреплению этого метода. Чрезвычайно важно, что учебники Агаяна были снабжены рядом методических указаний для учителей и родителей.

Он рекомендовал при обучении языку употреблять максимальную наглядность, подчёркивая необходимость затрагивать все органы чувств ребёнка, осуждая привычку учителей использовать лишь зрительную наглядность. Он указывал на необходимость добиваться сознательного усвоения изучаемого учащимися. Наглядность, говорил Агаян, должна объединяться с самостоятельностью, она не может быть только созерцательной. «Недостаточно, — утверждал Агаян, — чтобы ребёнок вместо «аз» сказал «а», хотя это несравненно легче, но нужно так вести подготовку, чтобы ребёнок после произнесения «а» мог понять также, что значит «а».

В некоторых своих методических положениях Агаян расходился с Ушинским, в отдельных случаях как бы сближаясь с мыслями Л. Толстого, выдвигавшимися им в особенности в «Азбуке». Агаян вслед за Толстым считал, что согласный звук в чистом виде не может быть произнесён и потому не может быть усвоен. Известно, что Толстой предлагал произносить согласную букву с прибавлением звука «е». Агаян же рекомендовал прибавлять в таких случаях одну гласную армянского алфавита; он утверждал, что эта буква специально введена для того, чтобы облегчить произношение согласных. Возможно, что под некоторым влиянием Толстого (из яснополянского опыта) у Агаяна появилось отрицательное отношение и к грамматике. Ведь люди грамотно писали и без грамматики, рассуждал он, потому в начальной школе надо выучить детей хорошо читать, а правильно писать они выучатся постепенно.

Нельзя не отметить, что Агаян мастерски подбирал и сам составлял материал для детского послебукварного чтения. Как и Ушинский, он придавал огромную воспитывающую роль народному творчеству, сказке, пословице, загадке.

«Сказка, — писал Агаян, — необходима для пробуждения в ребёнке таких нужных положительных черт характера, как отвага, храбрость, честность и пр.» Герой сказок может подействовать на ребёнка так, что тот воображением своим может войти в его роль, станет делать то, что делает герой, будет стремиться быть подобным ему, храбрым, отважным, изобретательным, великим и честным.

«... Зародыши человеческого гения и таланта надо искать в услышанных им сказках...» (по рукописи т. Аствацатрян).

Приведённого, мы полагаем, вполне достаточно для того, чтобы констатировать наличие тесной связи педагогических воззрений Агаяна с позициями русской прогрессивной педагогики 60-х годов XIX в.

В известной мере можно согласиться с некоторыми армянскими педагогами, которые называют Агаяна «армянским Ушинским».

VII¹

Почти одновременно с Агаяном выступил другой видный армянский педагог Никогайос Тер-Гевондян. Выросший в той же, как и Агаян,

¹ Раздел написан по материалам научного сотрудника Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР Р. Н. Гевондяна.

крестьянской среде, Тер-Гевондян знал подлинные нужды народа и отдал ему всю свою жизнь.

Прекрасно изучив русский язык, Тер-Гевондян в течение многих лет был преподавателем русского языка в армянских школах и выдающимся автором учебников армянского языка. Вся деятельность Тер-Гевондяна, как публициста и общественника, свидетельствует о большом влиянии на него корифеев русской демократической мысли XIX в. Белинского, Чернышевского, Добролюбова и отчасти Писарева. В области же своих педагогических воззрений Тер-Гевондян являлся одним из наиболее верных учеников Ушинского; правда, иногда он вкладывал в трактовку отдельных вопросов то новое, что вытекало из его своеобразного опыта в армянских условиях.

Тер-Гевондян был педагогом большой эрудиции, он хорошо знал классические произведения западноевропейской педагогической мысли (Коменского, Руссо, Песталоцци), обстоятельно изучил педагогические взгляды социалистов-утопистов, внимательно образом следил за русской педагогической литературой и в то же время не отрывался от родной культуры, систематизируя и исследуя педагогические взгляды видных армянских писателей XIX в. — Абовяна, Назарьяна, Налбандяна.

Но по собственному признанию Тер-Гевондяна, именно Ушинский помог ему собрать все эти богатства в одну научно обоснованную систему.

Служить народу своими знаниями, всемерно способствовать развитию просвещения в стране — вот основа всей деятельности Тер-Гевондяна.

Вслед за Ушинским, руководствуясь его принципами, он стремился в первую очередь обеспечить армянскую начальную школу образцовыми учебниками по родному языку. Книжку Ушинского «Родное слово» Тер-Гевондян справедливо признавал лучшим учебником своего времени. Поэтому, составляя свой учебник армянского языка под тем же названием «Родное слово», Тер-Гевондян в значительной части раздела — «Руководство для родителей и наставников» — почти буквально следовал за текстом Ушинского, местами излагая его мысли, местами точно переводя на армянский язык целые абзацы.

Обучение грамоте Тер-Гевондян строил, как и Ушинский, по аналитико-синтетическому звуковому методу, обосновывая всё широким применением наглядности и осуществляя последовательный переход от конкретного к абстрактному, от живого образа к мысли о предмете. В значительной мере заимствовал Тер-Гевондян у Ушинского и концентрическое расположение материала и отчасти архитектонику книги «Родное слово».

Сюжет некоторых нравоучительных рассказов взят у Ушинского, но текст рассказов переработан Тер-Гевондяном с учётом армянской специфики (например, рассказ «Вместе тесно, а врозь скучно» в первой книге армянского учебника или «Преданная собака» — во второй книге.) Некоторое сходство есть и в рисунках, хотя тут прямых заимствований нет.

Научившись многому у Ушинского, Тер-Гевондян вносил и своё. Например, в отличие от Ушинского и исходя из особенностей армянского алфавита, Тер-Гевондян считал целесообразным сначала обучать детей чтению печатного текста, а затем письму. Основанием для Тер-Гевондяна служило то соображение, что в то время, как в русском алфавите от 10 до 12 букв имеют свой рукописный рисунок, не похожий на печатный (таковы: а, б, в, г, д, и, м, т, у, ч), в армянском алфавите их не более двух, но и эти две можно писать по рисунку печатных. (У Гевондяна встречается и ряд других, менее существенных расхождений.) Но как верный ученик Ушинского, Тер-Гевондян решительно возражал

Агаяну по принципиальному вопросу — о недооценке последним грамматических знаний учащихся начальной школы.

Тер-Гевондян твёрдо следовал установкам Ушинского, сформулированным им в следующих словах: «Каждый сколько-нибудь опытный преподаватель русского языка мог бы сказать... что для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой» (Ушинский, Избр. пед. соч., т. II, стр. 338). И далее Ушинский добавлял: «Следовательно, мы можем считать доказанным, что не только бессознательный навык, но и изложение грамматических понятий и правил должны найти себе место в низших классах, предварительно перед изучением грамматики гг. Буслаева, Поливанова» (там же).

Для Тер-Гевондяна эти положения были педагогической аксиомой, поэтому он с такой решительностью отвергал рассуждения Агаяна о «бессознательных навыках» учащихся начальных школ и критиковал его за отказ от сообщения детям в этом возрасте грамматических знаний.

Нет сомнений, что Тер-Гевондян, опиравшийся в своих работах на труды великого Ушинского, обогатил армянскую педагогику. Это хорошо понимали и некоторые современники. В рецензии на вторую книгу «Родного слова» Тер-Гевондяна газета «Мшак» (№ 3, 1872) справедливо отмечала: «Достоинство работы Н. Тер-Гевондяна обнаруживаются со всей силой во второй книге учебника. В ней автор, следуя за учебником Ушинского, не рабски, а вполне разумно подражает ему в соответствии с педагогическими требованиями. Это означает, что автор взял у К. Д. Ушинского ряд статей в соответствии с требованиями педагогики, но взамен статей из русской жизни, дал статьи, знакомящие с армянской действительностью. При этом Тер-Гевондян позаботился о том, чтобы отразить в своём учебнике народный дух армян».

Третье издание первой книги «Родного слова» Тер-Гевондяна вызвало новую рецензию (газета «Мегу Айастани», № 5, 1875), в которой значилось: «Мы видим как из года в год совершенствуется этот единственный в своём роде учебник. Подражатель как будто приблизился к тому, чтобы заслужить славу автора».

Укажем в конце концов и на тот знаменательный факт, что Тер-Гевондян мы обязаны распространением некоторых принципиальных позиций Ушинского и за пределами нашей великой родины. В 1907 г. в Константинополе вышла третья книга «Майрени лезе» Тер-Гевондяна на языке западных армян, построенная по материалам учебника «Родное слово». На обложке был выставлен девиз, близкий сердцам Ушинского и Тер-Гевондяна: «Переходя от знакомого к незнакомому, от простого к сложному, обеспечим нравственное воспитание и постепенное развитие детей».

VIII¹

В заключение остановимся ещё на проблеме, которую со всей силой выдвинул выдающийся грузинский педагог Яков Гогешашвили.

Последовательный сторонник передовой русской педагогики середины XIX в., Гогешашвили в своей статье «Родное слово» Ушинского в кавказских школах» (из сборника «Разбор учебных пособий по русскому

¹ Раздел написан по материалам избранных педагогических сочинений Я. Гогешашвили, подготовленных к изданию проф. К. Е. Бендриковым. (Институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР.)

языку». Тифлис, 1896) с большой прямотой выдвинул положение, которое можно сформулировать в следующих словах: «Родное слово» Ушинского это учебник русского языка для русского народа. Это национальная книга. Принципы, по которым она построена, могут служить основанием для построения преподавания родного языка другого народа, но было бы большой ошибкой считать, что по учебнику Ушинского можно успешно преподавать русский язык всем кавказским народам. При составлении учебника русского языка для нерусских народов необходимо учитывать лингвистическую, бытовую, фольклорную специфику данного народа.

По существу говоря, Гогебашвили подходил к проблеме преподавания русского языка в нерусских школах с позиции Ушинского о народности в воспитании. Он был прав, когда писал: «Преподавать русский язык детям кавказских народов по учебнику, составленному для русских детей, — это значило в деле обучения государственному языку игнорировать решительно все педагогические требования, превратить это обучение в мучительное и отупляющее занятие, подавать детям русский язык не в виде воспринимаемой и легко перевариваемой умственной пищи, а в виде камня».

Из всех этих мыслей Гогебашвили делал верный вывод в духе идей Ушинского: «Итак, постоянно необходимо иметь для каждой народности Кавказа особое руководство по русскому языку, обработанное на строго педагогических началах, с тщательным соблюдением правил перехода от лёгкого к трудному, от схожего к несхожему, от простого к сложному, от форм и сочетаний, аналогичных с оборотами родной речи, к формам не сходным» (там же).

Гогебашвили считал, что только при соблюдении этих условий, т. е. только при соблюдении принципиальных основ, выдвинутых Ушинским, возможно правильно решить государственной важности вопрос — о серьёзном изучении детьми кавказских народов русского языка.

IX

В нашем далеко не полном очерке мы не могли осветить во всём объёме весьма широкую проблему влияния русской педагогики 60-х годов XIX в. на педагогическую мысль отдельных народов нашей великой родины. Это дело будущего, дело дальнейшего глубокого исследования.

Но приведённого уже достаточно для того, чтобы видеть, как под прямым воздействием передовой русской педагогики педагогические деятели других народов нашей родины обогащали своё мировоззрение, перестраивали свою практическую работу, создавали оригинальные труды, вносили новое в сокровищницу отечественной педагогики.

В братском содружестве передовые русские мыслители и педагоги других народов нашей родины в то далёкое время устанавливали связи, которые под гениальным руководством Ленина и Сталина стали основой великого Советского Союза, основой нерушимой дружбы народов, дружбы, закалённой в горниле Великой Отечественной войны.
