

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

МОСКОВСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
им. Н. К. КРУПСКОЙ

---

П. Н. Шимбирев

# ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Учебное пособие

Москва — 1972

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

МОСКОВСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
им. Н. К. КРУПСКОЙ

---

П. Н. Шимбирев

# ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Учебное пособие



Печатается по постановлению редакционно-издательского совета Московского областного педагогического института им. Н. К. Крупской.

В пособие «Вопросы обучения и воспитания» включены статьи профессора П. Н. Шимбирева, опубликованные ранее в различных журналах. Включенные в пособие статьи расположены по разделам: Основы марксизма-ленинизма о воспитании, проблемы воспитания в школе, историко-педагогические статьи, вопросы профессионально-педагогической подготовки учителя.

Пособие подготовлено для преподавателей и студентов педагогических институтов.

Отв. редактор доц. Н. П. Щербов

## П. Н. ШИМБИРЕВ (1883—1960 гг.)

Павел Николаевич Шимбирев родился в деревне Пушкино Бронницкого уезда Московской губернии. Его педагогическая деятельность началась в 1904 г. после окончания Поливановской учительской семинарии (г. Подольск). До 1911 г. он учитель начальной школы в деревнях Лахтево, Малишево и Михнево Бронницкого уезда. Вследствие притеснений, чинимых уездными школьными властями, он был вынужден прекратить учительскую работу. Поводами для преследований были арест П. Н. Шимбирева по подозрению в принадлежности к РСДРП(б), его активное участие на учительских собраниях, на собраниях земских служащих и критические выступления против властей.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции П. Н. Шимбирев принимает активное участие в создании социалистической системы народного образования и советской педагогики, отдавая всего себя делу просвещения.

С 1921 по 1923 год он заведует школьным сектором МОНО, а с 1923 по 1928 г. П. Н. Шимбирев руководил педтехникумом им. Профинтерна (Москва), — одним из лучших техникумов федерации того времени.

В последующие три года П. Н. Шимбирев работал в качестве зав. Моспрофобром, зам. заведующего Нижне-Волжским КрайОНО.

С 1931 года начинается деятельность П. Н. Шимбирева в педагогических и научно-исследовательских институтах. Заведующий кафедрой педагогики МОПИ и института философии и литературы, директор Кировского и Барнаульского педагогических институтов, заведующий сектором в АПН РСФСР, руководитель отдела педвузов Министерства высшего образования — таковы виды деятельности, последовательно выполняемые П. Н. Шимбиревым. Хочется отметить, что более 20 лет он проработал в качестве профессора и заведующего кафедрой педагогики в Московском областном педагогическом институте.

Начиная с 1922 года П. Н. Шимбирев регулярно выступает на страницах педагогической печати.

Его статьи о работе педтехникумов (в 1930 и 1931 гг.), о подготовке учителя средней школы в царской России, о системе подготовки учителя в советских педагогических институтах, критические статьи о ряде историко-педагогических и педагогических исследований, статьи по вопросам дидактики и воспитания коммунистической морали (с 1934 по 1959 г.) оставили заметный след в истории советской педагогики. В 1934 году П. Н. Шимбирев написал и опубликовал учебник педагогики для педагогических техникумов. По существу это был первый советский учебник педагогики, сыгравший огромную роль в подготовке будущих учителей и в становлении советской педагогической науки. В 1940 г. им издано пособие по педагогике для педагогических училищ,

в 1946 году (вместе с профессором Огородниковым) — учебник педагогики для учительских институтов. Второе издание этого учебника опубликовано в 1950 г. И, наконец, в 1954 г. вышел учебник по педагогике для педагогических институтов, составленный П. Н. Шимбиревым в соавторстве с И. Т. Огородниковым.

Учебники и учебные пособия, написанные П. Н. Шимбиревым, переведены на некоторые языки народов СССР и иностранные языки (немецкий, польский, румынский, чешский, болгарский, китайский).

Перу Шимбирева принадлежит ряд брошюр и книг по вопросам обучения и воспитания. В общей сложности он автор более 200 различных статей и работ. В 1934 г. ему было присвоено звание профессора. В 1955 г. он был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР и принимал активное участие в ее работе, много делая по координации научно-исследовательской деятельности педагогических институтов РСФСР. Очень разнообразной была научная, партийная и общественная деятельность П. Н. Шимбирева. Член экспертной комиссии высшей аттестационной комиссии Министерства Высшего образования СССР, председатель ученой комиссии по педагогике Министерства просвещения РСФСР, член партийных комитетов, систематические выступления с лекциями и докладами перед учителями и родителями учащихся — таков далеко не полный перечень обязанностей, добросовестно им выполняемых.

Член Коммунистической партии с 1920 года, П. Н. Шимбирев был принципиальным человеком, смело и мужественно отстаивающим свою точку зрения. Прямая и честная критика того, с чем он не был согласен, последовательная защита того, в чем он был убежден, были широко известны друзьям и противникам П. Н. Шимбирева. Поражала его огромная работоспособность и всесторонняя эрудиция. Выходец из народа, талантливый самородок, он сумел из учителя начальной школы стать крупным ученым, профессором советской педагогики.

Включенные в настоящий сборник статьи располагаются по следующим разделам: «Учение К. Маркса и В. И. Ленина о воспитании», «Проблемы воспитания учащихся», «Историко-педагогические статьи», «Вопросы профессионально-педагогической подготовки учителя».

Учение основоположников марксизма-ленинизма о воспитании представлено статьями: «К. Маркс о воспитании» и «В. И. Ленин о школе и просвещении». Первая была написана в 1933 году в связи с 50-летием со дня смерти К. Маркса. Статья знакомит учителей с учением К. Маркса о воспитании и образовании. В ней раскрываются положения о воспитании всесторонне развитых людей, о сущности политехнического обучения, о роли воспитания в развитии общества и личности, о значении при этом революционной практики, необходимости вооружения учащихся системой научных знаний и установления тесной связи теории и практики. В статье «В. И. Ленин о школе и просвещении», опубликованной в 1950 году, пропагандируются ленинские идеи по вопросам просвещения трудящихся и коммунистического воспитания молодежи. В статье показывается развернутая В. И. Лениным программа культурного строительства и школы, дальнейшее развитие ее в постановлениях партии и правительства о школе и подчеркивается, что грандиозными успехами в деле просвещения мы обязаны гению В. И. Ленина.

В разделе «Проблемы воспитания учащихся» — 2 статьи.

В статье «Принципы воспитания коммунистической морали», опубликованной в 1951 году, содержится обстоятельно разработанный материал о связи коммунистической морали и принципов нравственного



воспитания, о своеобразии воспитательной работы, о сущности таких принципов воспитания, как: 1) связь морального воспитания с борьбой трудящихся за победу коммунизма и с посильным участием в социалистическом строительстве; 2) учет возрастных особенностей детей; 3) уважение к личности ребенка и требовательность к его поведению; 4) опора на положительное и преодоление отрицательного; 5) воспитание в труде; 6) воспитание в коллективе и через коллектив учащихся и его авангард — комсомольские и пионерские организации; 7) планомерность, согласованность и настойчивость в проведении воспитательных мероприятий.

В советской педагогике в настоящее время принята несколько иная классификация принципов нравственного воспитания, но выдвигаемые П. Н. Шимбиревым положения весьма интересны. Учителя школ и преподаватели педагогических предметов средних и высших педагогических учебных заведений найдут много ценных мыслей и советов в данной статье П. Н. Шимбирева.

Не менее интересна и статья «Методы воспитания коммунистической морали», опубликованная в 1951 г., в которой даны обоснования общих методов нравственного воспитания и характеристика методов: убеждения (этические беседы, доклады и диспуты, лекции), примера родителей, воспитателей, окружающих взрослых и товарищей, литературных героев, выдающихся деятелей революции, науки; упражнения как метода воспитания навыков и привычек нравственного поведения; общественно-полезной работы учащихся, игры учащихся в их нравственном воспитании, одобрения и осуждения учащихся.

Значительное место в педагогическом наследии П. Н. Шимбирева занимают историко-педагогические статьи. Его работы по истории советской школы, об избранных сочинениях В. Г. Белинского, о педагогических взглядах Я. А. Коменского, рецензии на книги по истории педагогики и истории советской школы отличаются оригинальной постановкой ряда педагогических проблем, партийной принципиальностью в важнейших подходах к ним, смелой критикой ошибочных точек зрения.

В сборнике помещены некоторые из этих статей.

В статье «Ян Амос Коменский» основное внимание обращено на наиболее ценные положения педагогической системы Коменского. Принцип природоспособности у Коменского П. Н. Шимбирев видит в опоре воспитания и обучения на возрастные закономерности развития подрастающего поколения. Это новое, очень оригинальное и весьма обоснованное понимание принципа природоспособности у Коменского. Коменский дал развернутую систему организации и методики педагогического процесса, а именно: обосновал классно-урочную форму организации учебных занятий, серьезно разработал принцип наглядности, выдвинул требования: не запоминать ничего, что не усвоено разумом, учиться на основе познания причин; учитывать в обучении природу ребенка, склонную к «приятному, шутливому и игровому», соблюдать постепенность и последовательность обучения; идти в обучении от близкого и знакомого детям к далекому и незнакомому, от легкого — к трудному, от простого — к сложному. Статья вскрывает основные противоречия Коменского. Она помогает понять то ценное, что может быть использовано из педагогических идей Коменского для нашей советской школы.

Статья «Избранные педагогические сочинения В. Г. Белинского» была опубликована в 1949 г. в связи с выходом в 1948 г. избранных сочинений В. Г. Белинского. В ней хорошо раскрыта роль В. Г. Белин-



ского в истории русской прогрессивной педагогики. В глухую пору николаевского полицейского режима он заложил основы революционно-демократического направления в педагогике и оказал огромное революционное влияние не только на своих идейных преемников — Добролюбова и Чернышевского, но и представителей либеральных течений. Подчеркивая научное значение педагогических взглядов Белинского, П. Н. Шимбирев справедливо указывает, что Белинский дал целостную систему самой передовой для того времени педагогики. В понимании народности он вкладывал революционное содержание.

В письме к Гоголю он доказывает, что русский народ по своей натуре глубоко атеистический народ, что его суеверия пройдут с успехами цивилизации. Спасение России не в мистицизме и аскетизме, а в успехах цивилизации, просвещения, гуманности.

Критически относясь к взглядам Локка о развитии ребенка, Белинский по вопросам роли наследственности, среды и воспитания в развитии человека близко подошел к подлинно научной точке зрения. Он резко критикует современное ему дворянско-крепостническое воспитание, ставя проблему «быть, а не казаться».

Анализируя вышедшие в то время детские книги, он говорит о развращающем влиянии нравоучительных рассказов на детей, сказок, и требует подготовки детей к реальной жизни. Исключительное влияние, значение придается им образованию народных масс. Статья П. Н. Шимбирева помогает изучению педагогических идей В. Г. Белинского.

Статья «Классики русской педагогики о методах нравственного воспитания» знакомит читателя со взглядами ряда русских педагогов о нравственном воспитании детей.

Русская классическая педагогика вопросам воспитания детей уделяла исключительное внимание. По мнению В. Г. Белинского, разумное воспитание благотворно сказывается на развитии детей, а неправильное воспитание калечит их, убивает ум, самостоятельность и волю. Подвергнув глубокой критике практику современного ему воспитания в семье, В. Г. Белинский требует в основу воспитательной работы родителей положить разумную любовь воспитателя к воспитаннику и взаимное доверие во взаимоотношениях, уважение к личности ребенка, пример истинного морального поведения, использование труда и подготовки к труду.

В работах Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова резко критикуется воспитание рабской отсталой морали и выдвигается требование воспитывать подлинно человеческую мораль. Н. А. Добролюбов раскрывает сущность и значение авторитета воспитателя и его личности в воспитании. Он против насаждения муштры и за разумность воспитания, ясного не только учителю, но и ребенку. Важное место при этом должны занять правильные убеждения, вырабатываемые под руководством воспитателя на основе продумывания и анализа воспитанником собственного поведения и поведения других людей:

Эти взгляды Добролюбова разделялись Ушинским, Пироговым и другими прогрессивными педагогами России.

К. Д. Ушинский разрабатывает методику нравственного воспитания, обращая особое внимание на формирование твердых нравственных убеждений и соответствующих им навыков и привычек поведения. Значительное место занимает у него труд и активность детей.

У Л. Н. Толстого исключительно важное значение придается воспитанию творческих способностей и самобытности личности детей, а

также труду в их нравственном воспитании. Важная роль отводится развитию убеждений путем живого общения с детьми и бесед, личному примеру воспитателя.

Разумная любовь воспитателя к воспитаннику, основанная на взаимном доверии, борьба против унижающих человеческое достоинство физических и других наказаний, уважение природы детей, разумность воспитания; внимание нравственным привычкам, вырабатываемым путем приучения и упражнения; соблюдение в нравственном воспитании принципа постепенности и постоянства требований; использование примера воспитателя; значение труда в воспитании детей и роль при этом их активной деятельности — таков круг вопросов, выдвигаемых П. Н. Шимбиревым при анализе взглядов классиков русской педагогики.

Последний раздел публикуемых избранных работ П. Н. Шимбирева посвящен профессионально-педагогической подготовке учителя. В статьях по этим вопросам читатель найдет ответы на многие проблемы, стоящие перед высшей педагогической школой и особенно теперь, после решения ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» от 3 сентября 1966 г. и постановлений XXIV съезда КПСС.

Рассматривая общие требования к подготовке учителя средней школы П. Н. Шимбирев говорит о необходимости гармонически сочетать общенаучную и профессиональную подготовку будущих учителей. Он внимательно анализирует опыт подготовки учителей для начальных и средних школ в дореволюционной России, в частности выделяет то ценное, что было в учительских семинариях, в педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина, показывает развитие педагогического образования в СССР за 40 лет советской власти, анализирует идейно-политическую и политехническую вооруженность учителя и требования к его подготовке для проведения воспитательной работы. Весьма вдумчиво дается характеристика учебных планов педагогических институтов и программы по педагогике. Конечно, многое из того, о чем пишет П. Н. Шимбирев, имеет ценность в историко-педагогическом плане, но многое, как например, положения об идейно-политической подготовке будущего учителя, о системе вооружения студентов навыками воспитательной деятельности не потеряло своего значения и сегодня.

В послеоктябрьский период П. Н. Шимбирев много сил отдал педагогическому образованию. Он прошел путь от рядового преподавателя до руководителя педагогической подготовки учителей в масштабе всей страны. Более тридцати лет П. Н. Шимбирев непосредственно был связан с педагогическим образованием. Работы, вошедшие в сборник, частично отражают творческий путь П. Н. Шимбирева на поприще педагогического образования. С его именем связана разработка системы знаний по педагогике для техникумов и педагогических вузов. Учебник педагогики для педагогических училищ, написанный П. Н. Шимбиревым, выдержал несколько изданий и оказал влияние на построение учебных курсов по педагогике в училищах и институтах. П. Н. Шимбирев длительное время был автором программы по педагогике и соавтором учебника для учительских и педагогических институтов. Он руководил ученой комиссией по педагогическим дисциплинам при Министерстве просвещения и непосредственно участвовал в разработке программно-методической документации по педагогике, истории педагогики и педагогической практике.

Работая руководителем кафедры педагогики МОПИ им. Н. К. Крупской, П. Н. Шимбирев успешно осуществлял подготовку научных кадров по педагогике для многих союзных республик. Только за послевоенные годы под руководством П. Н. Шимбирева подготовили и успешно защитили диссертации более тридцати человек. Некоторые из его бывших аспирантов в настоящее время удостоены ученой степени доктора педагогических наук.

П. Н. Шимбирев умело владел методом критического анализа. Он — автор большого количества рецензий на педагогические работы. Его замечания, как правило, касались не только достоинств и недостатков того или иного исследователя, но и указывали правильное направление в решении вопроса. Научные консультации и просто беседы с начинающими и уже достаточно опытными научными работниками П. Н. Шимбирев любил проводить после прочтения рукописи или опубликованной работы. Его замечания и рекомендации всегда конкретны и касались сущности предмета исследования. Нельзя не отметить такой черты П. Н. Шимбирева, как умение вести полемику устно и в печати. Его выступления на совещаниях, в журналах и газетах всегда вызывали большой интерес у педагогов, студентов и родителей. А главное, он умело ставил вопросы и заставлял думать над их разрешением. Советское педагогическое образование в лице П. Н. Шимбирева имело творческого работника, много сделавшего в области системы педагогической подготовки будущего учителя и в развитии учебной и научной литературы по педагогике и истории педагогики.

В кратком обзоре публикуемых статей трудно раскрыть все богатство и своеобразие педагогических идей П. Н. Шимбирева. Мы надеемся, что издание избранных педагогических трудов П. Н. Шимбирева будет полезным вкладом в педагогическую теорию и практику осуществления у нас в стране коммунистического образования и воспитания учащихся в школе и в педагогическое образование будущих учителей.

Доцент Н. П. ЩЕРБОВ



# I. ОСНОВОПОЛОЖНИКИ МАРКСИЗМА-ЛЕНИНИЗМА О ВОСПИТАНИИ

## К. МАРКС О ВОСПИТАНИИ

(К 50-летию со дня смерти К. Маркса)

Мы здесь заранее должны оговориться, что данная, весьма краткая журнальная статья отнюдь не претендует исчерпать полностью содержание взглядов Маркса на вопросы воспитания и образования. Мы здесь скорее ограничиваемся общей постановкой вопроса, а не детальной характеристикой, например, умственного, физического, политехнического воспитания и т. п. Это — задача специальной работы, так как она не может быть вложена в рамки журнальной статьи.

<. > Широкие массы учительства сейчас должны стать на путь серьезной и глубокой проработки подлинного, неискаженного различными «толкованиями» учения о воспитании и об образовании Маркса—Энгельса — Ленина, особенно в части овладения революционной теорией, связи ее с практикой и важности именно общего образования и овладения «основами наук», без чего невозможно стать коммунистом.

Ученик Маркса о классовом воспитании всесторонне развитых людей может быть понято лишь в свете общей системы взглядов Маркса, так как это учение является необходимой составной частью марксизма-ленинизма.

Достаточно сравнить взгляды Маркса на воспитание с теориями буржуазных философов и педагогов, например, Канта, Руссо, Песталлоцци и других, чтобы увидеть их (взглядов Маркса) иное качественное отличие от системы буржуазной педагогики. Напрасно некоторые «теоретики» пытались представить систему трудового воспитания Руссо, Песталлоцци как систему политехнического воспитания или во всяком случае очень близкую и созвучную с политехнизмом Маркса. Если взять хотя бы идею «воспитания гармонически развитой личности», имеющую своим исходным местом античный мир и проходящую красной нитью через учения и теории наиболее передовых буржуазных философов и педагогов, то и здесь можно увидеть принципиальную разницу в подходе. Прежде всего все эти философы и педагоги подходили к выдвигаемым им «системам воспитания гармонически развитой личности» как к продуктам и достижениям абсолютного разума, абсолютной идеи. Идеал «гармонически развитой личности» стоял для них вне времени и пространства, равно применимым для всех времен и народов. Они исходили из неизменной природы человека, из абстрактного идеала человека. «Жить — вот ремесло, которому я хочу научить своего Эмиля», — говорит Руссо. В другом месте тот же Руссо заявляет, что он в своем «Эмиле» воспитывает не гражданина, а «человека».



Совершенно иной подход Маркса. Необходимость всестороннего развития человека обосновывается тенденциями современной крупной промышленности, подвижностью функций рабочего, сменой труда и революционными задачами пролетариата. Маркс учел положительные достижения в соединении обучения с производительным трудом детей в так называемых, фабричных школах Англии и опыт утописта Р. Оуэна, а также мысли Дж. Беллера. «Их успех впервые доказал возможность соединения обучения и гимнастики с физическим трудом, а следовательно, и физического труда с обучением и гимнастикой...» «Из фабричной системы... вырос зародыш воспитания будущего... создания всесторонне развитых людей».

Маркс, исходя из практики так называемых фабричных школ, вскрыл педагогическую эффективность смены труда и учения. «Система труда, чередующегося со школой, превращает каждое из этих двух занятий в отдохновение и освежение после другого и, следовательно, она много пригоднее для ребенка, чем непрерывность одного из этих двух занятий. Ребенок, который с раннего утра сидит в школе, особенно в жаркую погоду, не может соперничать с другим, который бодрый и возбужденный приходит от своей работы». Следовательно, по Марксу новая система воспитания всесторонне развитых людей возникает лишь на определенной ступени исторического развития человеческого общества, обоснована тенденциями развития современно крупной промышленности, достижениями передовой педагогической практики и революционными требованиями пролетариата. У Маркса налицо не абстрактный, а диалектически-исторический взгляд на воспитание, на необходимость соединения обучения с производительным трудом.

В области воспитания Маркс констатирует определенные закономерности, соответствующие различным этапам развития человеческого общества.

Изучать закономерности призвана педагогика, которая, таким образом, становится исторической наукой.

Вопросам воспитания уделяли огромное внимание социалисты-утописты и французские энциклопедисты. И это вполне понятно, так как, будучи идеалистами в своих воззрениях на человеческое общество («мнения правят миром») и возлагая все надежды на просвещение в первую очередь тех или иных влиятельных лиц, которые смогли бы построить новое общество на началах абсолютного разума, французские материалисты и социалисты-утописты должны были уделить основное внимание вопросам воспитания. Но здесь они вертелись в порочном кругу.

Маркс в своих знаменитых тезисах о Фейербахе говорит: «Материалистическое учение о том, что люди представляют собою продукт обстоятельств и воспитания и что, следовательно, изменившиеся люди являются продуктом изменившихся обстоятельств и другого воспитания, забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно необходимо приводит поэтому к разделению общества на две части, из которых одна стоит над обществом (например у Роберта Оуэна). Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может быть правильно понято только в том случае, если мы представим себе его как революционную практику». Таким образом, материалисты до Маркса и социалисты-утописты возлагали все свои надежды на «вождей» и «великих людей», стоящих над обществом, т. е. по существу на представителей привилегированных классов, «воспитанных» согласно «разуму» и «природе человека», которые в свою очередь «воспитывают» массы.

А между тем все дело в обусловленной определенными историческими обстоятельствами «революционной практики масс», которые, сначала завоевав власть, изменяют коренным образом «обстоятельства» и вместе с этим всю систему воспитания. Таким образом, новая система воспитания всесторонне развитых людей является не исходным отправным пунктом, как это имеет место у утопистов, а в результате «изменения (людьми) обстоятельств», т. е. завоевания власти новым общественным классом. Лишь при диктатуре пролетариата эта новая система воспитания, основанная на соединении теоретического обучения с производительным трудом и знакомством в теории и на практике с главнейшими производствами, в свою очередь становится «преобразующим ферментом», т. е. становится орудием в руках пролетариата в целях «уничтожения старого разделения труда», когда частичный рабочий, простой носитель известной частичной общественной функции, заменяется всесторонне развитым индивидуумом», для которого различные общественные функции представляют сменяющие друг друга способы жизнедеятельности». Вместе с тем необходимо отметить и другое, что принципиально отличает учение Маркса о воспитании от идеалов воспитания «гармонически развитой личности». Буржуазные (и добуржуазные) философы-педагоги имели в виду только господствующие классы и не предполагали ставить воспитание гармонически развитых людей из среды угнетенных классов (рабов, крепостных, ремесленников, рабочих). Руссо своего Эмиля берет из «богатого, хорошего рода», заявляя, что «бедняк не нуждается в воспитании»<sup>53</sup>. Маркс прежде всего имеет в виду пролетариат, распространяя свою систему воспитания всесторонне развитой личности на все человеческое общество.

В противовес буржуазной педагогике, положившей в основу семейное воспитание в патриархальных формах, Маркс ставит во главу угла общественное воспитание. «Вы утверждаете, — говорится в «Коммунистическом манифесте», — что, заменяя домашнее воспитание общественным, мы уничтожаем самые задушевные отношения. А разве ваше воспитание не определяется также обществом? Разве не определяется оно общественными отношениями, внутри которых вы воспитываете, прямым и косвенным вмешательством общества, организацией школ и т. д.? Не коммунисты выдумали влияние общества на воспитание, они только меняют характер воспитания, устраняют влияние на него господствующего класса», т. е. влияние буржуазии и ее государства путем установления диктатуры пролетариата.

Вместо семейного воспитания буржуазной педагогике Маркс выдвигает общественное воспитание. «Машины выбрасывают всех членов семьи на рабочий рынок». «Обязательный труд на капиталистов вторгся на место детских игр» («Капитал», т. I, гл. XIII, § 3).

Старая буржуазная форма семьи разрушается. «Буржуазные разглагольствования о семье и о воспитании, о задушевных отношениях родителей к детям внушают тем более отвращение, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата, благодаря крупной промышленности и чем более дети рабочих превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты» («Коммунистический манифест»).

Однако сколь ни отвратительные способы и формы привлечения детей в производство при капитализме, все же Маркс и Энгельс именно отсюда сделали вывод, что «при строгом регулировании рабочего времени детей согласно с возрастными ступенями и при прочих мероприятиях для охраны детей «раннее соединение производительного



труда с учением является одним из могущественных средств перестройки современного общества (Маркс — «Критика Готской программы»), возможной однако для осуществления лишь в условиях диктатуры пролетариата.

Под образованием Маркс понимал «три вещи»: духовное образование (т. е. умственное воспитание и воспитание коммунистической морали), затем политехническое образование, «знакомящее с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дающее ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств», и, наконец, физическое воспитание, т. е. гимнастические и военные упражнения. Эта формула Маркса имеет важнейшее значение в понимании взаимоотношений составных частей коммунистического воспитания, включая различные стороны образования, она подчеркивает их диалектическое единство и целостность, не допускает разрыва и противопоставления друг другу; она направлена против извращений как со стороны правых, так и со стороны «леваков».

Идея политехнического воспитания не могла возникнуть в условиях кустарно-ремесленного производства, требующего от каждого желающего овладеть той или иной профессией долгой выучки.

Необходимость политехнического воспитания вырастает из фабричной системы, так как природа крупной промышленности благодаря развитию техники, производящей непрерывную реконструкцию промышленности в целом и в отдельных ее отраслях, требует частой переброски рабочих из одной отрасли промышленности, из одной профессии в другую, т. е. требует политехнически подготовленного рабочего, могущего быстро ориентироваться в новой производственной обстановке и овладеть производственным процессом. Однако и здесь Маркс констатирует противоречие между развитием производительных сил и капиталистическими производственными отношениями. Вопреки требованию природы крупной промышленности капиталистическая форма ее делает человека придатком машины и, закабалая его на длительное выполнение какой-либо одной частичной и притом несложной функции, тем самым воспроизводит профессии в самой уродливой форме, заслоняя на долгие годы «экономические разновидности людей», порабощенных машинами. Не давая рабочему никакой возможности более или менее быстро приспособляться к изменениям в производственных процессах, капитализм обрекает его в таких случаях на длительную безработицу, пока он вновь не включится в какое-либо не требующее высокой квалификации производство. Таким образом, капитализм ведет к дисквалификации рабочих, между тем после уничтожения капитализма техническая реконструкция производства является фактором огромного духовного и материального роста рабочего класса.

Требование политехнического воспитания диктуется всем ходом развития крупной промышленности. Возникает вопрос, возможно ли и осуществимо ли политехническое воспитание, не утопично ли требование, предъявляемое развитием техники к рабочему, быстро приспособляться к разнообразным и меняющимся условиям производства? При господстве буржуазии это требование не осуществимо. Оно может быть реализовано лишь при завоевании политической власти пролетариатом и развитии крупной промышленности.

В самом деле, «технология открыла те немногие группы основных форм движения, в которых неизменно движется вся производительная деятельность людей, как бы разнообразны ни были профессии». Поэтому не представляет непреодолимых затруднений для каждого рабо-

чего овладеть этими «немногими группами основных форм движения». С другой стороны, механика установила, что «несмотря на величайшую сложность машин, все они представляют постоянное повторение элементарных механических средств».

Это, в свою очередь, дает возможность рабочему быстро освоиться и овладеть всякой новой машиной.

Маркс указывал, что в детском и подростковом возрасте значительно облегчается приспособление к машине, что через это быстрое приспособление разрешается проблема устранения необходимости воспитывать особый класс рабочих как придаток к машинам: «В детском возрасте освоение любого труда, в том числе и машинного, происходит быстрее, чем в другом возрасте». «Наконец, та быстрота, с которой человек в юношеском возрасте научается работать на машине, в свою очередь устраняет необходимость выработки особого класса рабочих, исключительно машинных рабочих».

Однако в условиях капитализма оно не осуществимо. Между тем «будущее рабочего класса и человечества зависит от воспитания грядущих поколений». Поэтому резолюция Женевского конгресса I Интернационала призывает рабочих к борьбе за охрану прав на воспитание детей и подростков: «Это может быть достигнуто, когда общественное мнение превратится в политическую силу». «При разумном общественном строе все дети, без исключения, начиная с девятилетнего возраста, должны будут принимать участие в производительном труде. Исходя из этой точки зрения, мы говорим, что ни родители, ни предприниматели не могут получать разрешения общества пользоваться трудом детей и подростков иначе как под условием, чтобы их производительный труд был связан с образованием».

Маркс детей и подростков от 9 до 17 лет делил на три класса, которые в разное время заняты производительным трудом, связанным с обучением: от 9—12 лет — 2 часа, от 12—14 лет — 4 часа, от 14—16 лет — 6 часов.

При капитализме средства производства господствуют над производителями. «С разделением труда был разорван на части и сам человек: в целях развития какой-нибудь одной его деятельности были принесены в жертву все почти физические и духовные способности» (Энгельс). Разделение труда ведет к пожизненному прикреплению к социальности, создает духовную и физическую близорукость.

«Пожизненная специальность управления частичным инструментом превращается в пожизненную же специальность служения детальной машине. Машиной не пользуются, ею злоупотребляют для превращения самого рабочего с раннего детства в частицу частичной машины» («Капитал», т. I). «И не только рабочие, — говорит Энгельс, — но и классы, которые прямо или косвенно эксплуатируют рабочих, поработаются в силу разделения труда орудиями их деятельности: бездушный буржуа поработается собственным капиталом и собственной жадной наживы: ...«образованные классы» — вообще различными местными предрассудками и односторонностями, своей собственной физической и духовной близорукостью, своею изуродованностью благодаря приуроченному к определенной специальности воспитанию и пожизненному прикреплению к этой специальности, — даже в том случае, если специальность эта заключается в простом ничегонеделании» (К. Маркс и Ф. Энгельс Соч. т. XX, стр. 303—304).

Разделение труда по Марксу отнюдь не является вечною формою существования человеческого общества. Сама природа индустрии требует устранения искусственно созданных форм разделения труда. Пред-



посылкой полного уничтожения неравенства во всех видах и формах является прежде всего уничтожение классов, уничтожение противоположности между городом и деревней и затем уничтожение противоположности между трудом умственным и физическим. Этому и должно способствовать политехническое воспитание, осуществимое лишь в условиях диктатуры пролетариата, социализма и коммунизма, когда производительный труд из средства порабощения делается «средством освобождения, представляя каждой личности возможность развивать во всех направлениях и проявлять все способности как физические, так и духовные» (Энгельс).

Энгельс в «принципах коммунизма», анализируя последствия устранения частной собственности, характеризуя общество, освобожденное от пути капиталистического производства, приводящее в движение производительные силы согласно единому общему плану, указал, что это общество породит «новое поколение всесторонне развитых производителей, понимающих научные основы всего промышленного производства и изучающих практически каждый в отдельности весь ряд отраслей производства от начала до конца». Им ясно выражены новые условия формирования и воспитания новой личности, полная возможность работы по склонностям и способностям... «Промышленность, управляемая всем обществом планомерно и в общественном интересе, нуждается в людях со всесторонне развитыми способностями, в людях, способных ориентироваться во всей системе производства». «Воспитание позволит молодым людям быстро ознакомиться со всей системой производства, оно позволит им поочередно переходить от одной отрасли к другой в зависимости от потребности общества или их собственных склонностей. Таким образом, воспитание освободит их от той односторонности, к которой вынуждает в настоящее время современное разделение труда». СССР уже вступил в период социализма. Завершено построение фундамента социалистической экономики. Закладываются основы и создаются условия для превращения сельскохозяйственного труда в разнообразность труда индустриального. Осуществляется на деле идея Маркса о политехническом воспитании.

Как мы видели выше, Маркс огромное значение придает духовному, т. е. общему образованию и воспитанию пролетарской морали. В резолюции Женевского конгресса I Интернационала Маркс говорит о такой системе воспитания, которая «поднимает рабочий класс далеко над высокими средними классами» в культурном отношении<sup>1</sup>. Отсюда необходимость широкого умственного кругозора, необходимость овладения всеми достижениями современной науки.

Какое огромное значение придавал Маркс именно школе, это видно из того, что вся XIII глава «Капитала» посвящена фактам эксплуатации, калечения детей, фактам уклонения капиталистов от посылки рабочих детей в школы, сокращения ими времени учебы и т. п. Маркс не только никогда не говорил о грядущем «отмирании» школ, наоборот, отмечая жалкое состояние школы при капитализме с полуграмотным дешевым учителем, он выдвигал требование строительства новой системы воспитания и обучения при «неизбежном завоевании рабочим классом власти», т. е. строительства новых школ.

Уже в условиях капитализма Маркс отмечает важность рабочих школ, видя в них ростки будущей политехнической школы. «Как ни убоги в целом были параграфы фабричного закона относительно воспитания малолетних рабочих, они все-таки объявили элементарное образование обязательным условием для использования детского труда. Их успех впервые доказал возможность соединения обучения и гимнасти-

ки с физическим трудом... фабричные дети, хотя они учатся вдвое меньше обыкновенных учеников, успевают столько же и часто даже более». Маркс приводит ряд фактов, когда «в некоторых частях Англии бедным родителям все еще запрещено под страхом голодной смерти обучать своих детей». Поэтому для Маркса будущее воспитание детей возможно только через общественное воспитание, через школу. Поэтому все разговоры «леваксв» об «отмирании школы», о «широком педагогическом процессе фабрики, колхоза и пр.» в корне противоречат учению Маркса.

Энгельс в «Анти-Дюринге» критикует Дюринга именно за его тенденцию дать учащимся в «школе будущего» обрывки и верхушки знаний» все, что может обладать привлекательностью само по себе и принципиально важно для человека, знакомит с основными и главными выводами наук относительно миро- и непонимания» из математики, например, бессистемно «новые элементы всей математики» в целом, содержащиеся в зародыше как обыкновенную элементарную, так и высшую математику». Энгельс высмеивает Дюринга за попытку «дать в школе обрывки естествознания» в то время, как «за его спиной чуть ли не дюжинами возникли новые науки», а также за то, что в предполагаемом им школьном курсе «химия совершенно забыта». В области языка и литературы Энгельс резко критикует Дюринга за его попытку вычеркнуть из курса школы будущего классиков литературы, «например, Гете», а также за игнорирование иностранных языков и за ненаучное поверхностное изучение языка и грамматики<sup>2</sup>.

Так как Энгельс работу «Анти-Дюринг» писал при жизни Маркса, который просматривал его и даже написал отдельные главы, то не подлежит ни малейшему сомнению, что здесь Энгельс выражает и точку зрения Маркса. Дальнейшее развитие этой точки зрения о важности, месте и системе общего образования и «уменьи взять себе всю сумму человеческих знаний и взять так, чтобы коммунизм не был у нас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что нами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»<sup>23</sup> и получило свое место в трудах Ленина и в постановлениях ЦК ВКП(б) о школе:

## **В. И. ЛЕНИН О ШКОЛЕ И ПРОСВЕЩЕНИИ ТРУДЯЩИХСЯ**

Великий вождь трудящихся В. И. Ленин, продолжая и развивая учение Маркса—Энгельса о закономерностях исторического развития общества, о пролетарской революции и диктатуре пролетариата, о победе социализма и построении бесклассового коммунистического общества, придавал большое значение просвещению. Уже в первые годы своей революционной деятельности, в 1895 г. в статье «О чем думают наши министры?» В. И. Ленин, разоблачая реакционную политику царского правительства и его министров, отмечает, что как только «из образованных людей находятся такие, которые хотят поделиться своими знаниями с рабочими, хотят, чтобы ученье приносило пользу не одним им, а и народу...», так «... министр сейчас же решает, что тут есть «противоправительственные элементы», т. е. что это какие-нибудь заговорщики подстрекают людей идти в воскресные школы»<sup>6</sup>. Этими реакционными соображениями определялась политика правящих классов, стремившихся всячески задержать развитие дела народного образования, не допустить трудящихся к образованию. В статье «К вопросу о политике Министерства народного просвещения» Ленин на огромном фактическом материале, взятом из официальных источников, показы-



вает, что «...девяти десятым населения России правительство заграждает путь к образованию», что «...наше министерство народного просвещения есть министерство полицейского сыска, глумления над молодежью, надругательства над народным стремлением к знанию»<sup>12</sup>.

Не допуская народ к знанию и всячески задерживая развитие народного образования, правящие классы царской России в то же время понимали, что для развивающейся промышленности нужны грамотные рабочие. Поэтому они вынуждены были хотя бы одной десятой части населения открыть доступ к знаниям. Однако эти знания в школе давались в таком виде, чтобы они способствовали воспитанию трудящихся в духе преданности царскому «престолу», в духе покорности господствующим классам.

Вскрывая эксплуататорскую сущность всей системы «просвещения» царской России, В. И. Ленин указывал, что «...вся старая школа, будучи целиком пропитана классовым духом, давала знания только детям буржуазии. Каждое ее слово было подделано в интересах буржуазии. В этих школах молодое поколение рабочих и крестьян не столько воспитывали, сколько натаскивали в интересах той же буржуазии. Воспитывали их так, чтобы создавать для нее пригодных слуг, которые были бы способны давать ей прибыль и вместе с тем не тревожили бы ее покоя и безделья»<sup>20</sup>. Этой цели нельзя достигнуть, если давать трудящимся настоящие научные знания: «без знания рабочие — беззащитны, со знанием они — сила!»<sup>7</sup>.

Поэтому в старой школе детям трудящихся давали фальсифицированные знания, затемняли сознание религиозными суевериями и предрассудками или, как указывает В. И. Ленин, получаемые в школе знания являлись «...на девять десятых... «ненужными»... и на одну десятую... «искаженными»<sup>20</sup>.

Поэтому в условиях царизма перед партией большевиков стояла задача борьбы за расширение сети школ, т. е. за создание таких условий, которые обеспечивали бы трудящимся широкий доступ к знанию. Вместе с тем трудящиеся не могли мириться с теми обрывками фальсифицированных знаний, какие давала старая, так называемая «народная школа», и должны были бороться за полноценные научные знания. «Рабочий класс, — говорил В. И. Ленин, — ...сумеет доказать... свою способность к революционной борьбе за настоящую свободу и за настоящее... не-дворянское народное просвещение!»<sup>12</sup>. Поэтому В. И. Ленин еще в 1902 г. в «Проекте программы Российской с.-д. рабочей партии» предусматривал требование всеобщего дарового и обязательного до 16 лет образования и отделения школы от церкви<sup>8</sup>, т. е. свободного от религии, действительно научного образования. Такое полноценное образование могло быть достигнуто только в результате революционной борьбы рабочего класса и его победы над царизмом, ибо «...нет более злого, более непримиримого врага просвещения народа в России, чем российское правительство»<sup>13</sup> — говорил Ленин. Царское правительство всеми средствами стремилось задержать доступ к знаниям трудящихся, делая школу орудием поддержания своего господства, партия большевиков ставила перед собой задачу выбить из рук правящих классов или, во всяком случае, ослабить это оружие, направить его на службу трудящимся в их борьбе с эксплуататорами.

В этом плане шла борьба Ленина за учащуюся молодежь средней и высшей школы, готовившей кадры правительственного аппарата, педагогов, врачей, инженеров и т. д.

В проекте резолюции, предложенной Лениным II съезду партии, приветствовалось «...оживление революционной самостоятельности сре-

ди учащейся молодежи и предлагалось «оказать всяческое содействие этой молодежи в ее стремлениях организовать», рекомендовалось «всем группам и кружкам учащихся... поставить на первый план в своей деятельности выработку среди своих членов цельного и последовательного социалистического мирозерцания, серьезное ознакомление... с марксизмом...»<sup>9</sup>.

Здесь преследовались следующие цели: пропаганда революционных марксистских идей среди демократической части учащихся, воспитание и подготовка из лучших представителей учащейся молодежи новых кадров партийных агитаторов и пропагандистов. Вместе с тем учитывалось, что революционное настроение учащихся неизбежно повлечет за собой борьбу их против мертвящей схоластики учебы средней школы, борьбу против режима муштры и палочной дисциплины старой школы, призванной воспитывать подрастающее поколение как «...подогнанных под общий ранжир чиновников»<sup>21</sup>.

Как известно, в революцию 1905 г. не только в высших учебных заведениях, но и в средних школах всех типов борьба учащихся против всей системы «воспитательной» дрессировки и муштры приняла ярко выраженный политический характер борьбы против царизма. Это внесло ломку в установившуюся «воспитательную» систему и даже повлекло за собой в некоторых школах удаление наиболее реакционных педагогов, типа Передонова и Беликова — «человека в футляре». Даже реакционное Министерство народного просвещения вынуждено было принимать какие-то меры, чтобы хоть внешне пойти навстречу требованиям общественного мнения, смягчить полицейский режим школы. Воспитание учащихся в духе «преданности престолу», т. е. в духе самодержавия и православия, проводимое старой школой, стало давать серьезные трещины.

Партия большевиков поддерживала ту критику, какой подверглись гимназия и другие типы школ в печати, на собраниях, в общественных организациях. В целях хотя бы частичного разрушения воспитательного аппарата старой школы использовалась получившая большую популярность в годы реакции среди учительства и некоторых других слоев интеллигенции мелкобуржуазная теория «свободного воспитания». Как известно, Н. К. Крупская в этот период выступала со своими статьями на страницах журнала «Свободное воспитание». Поскольку представители теории «свободного воспитания» выступали против мертвящего духа и режима старой школы, старались дискредитировать ее, постольку эта теория в то время играла в известной мере прогрессивную роль.

Совершенно иное положение создалось после Великой Октябрьской социалистической революции, окончательно разрушившей старую школу со всей ее системой муштры и дрессировки и построившей новую советскую школу. В этих условиях мелкобуржуазная теория «свободного воспитания» наносила ущерб самой передовой системе коммунистического воспитания, и поэтому эта теория не только перестала играть прогрессивную роль, но приняла резко выраженный реакционный характер. Здесь мы видим конкретный пример того, как одна и та же идея, являвшаяся в одних исторических условиях прогрессивной, становится реакционной в новой исторической обстановке.

Стремясь выбить из рук господствующих классов такое оружие, как народную школу, партия большевиков развернула борьбу за учителя, эту центральную фигуру в школе, основного проводника политики правительства в школе. Правящие круги России делали ставку на необразованного учителя. «...Министр желал бы, чтобы преподаватели



были бывшие унтеры», — говорит Ленин. У министра «...волосы дыбом встают...», когда в списке учителей встречаются «...бывший студент, да бывший студент, да еще бывшая курсистка»<sup>6</sup>. Партия большевиков боролась за образованного учителя, могущего дать учащимся настоящие научные знания. Вместе с тем В. И. Ленин, отмечая крайне приниженное положение народного учителя в царской России, где учителя «...загнаны», как зайцы, русским правительством!!»<sup>14</sup>, считал необходимым развернуть работу среди учителей по повышению их политического сознания и по вовлечению их в борьбу за дело трудящихся.

Так в № 46 «старой» «Искры», в состав редакции которой входил Ленин, было помещено следующее обращение к народным учителям: «Если правительство создает всевозможные препятствия на пути вашего легального просвещения, то учите и просвещайте деревенскую бедноту нелегально. Эта работа даст вам самим же плодотворные результаты. Заводите связи с городом, где ведется революционная работа, читайте и распространяйте социал-демократическую литературу. Устраивайте с этой целью кружки среди крестьян. Руководите ими в столкновениях с администрацией и полицейскими, организуйте стачки для повышения заработной платы и понижения арендных цен. Подготовляйте всеобщий отказ от уплаты податей и отбывания воинской повинности»<sup>78</sup>.

Этот призыв находил свой отклик среди широких масс учительства, лучшие представители которого вели революционную пропаганду среди рабочих и крестьян. Помимо этого прогрессивные учителя города и деревни проводили легальную культурно-просветительную работу среди населения через воскресные школы, организацию народных чтений и т. п., стараясь повысить культурный уровень отсталых слоев трудящихся, преодолеть или ослабить их патриархальные верования и настроения.

Поощряя всячески легальную культурно-просветительную работу среди населения воскресных школ и других просветительных организаций и учительства, партия большевиков старалась использовать все эти легальные формы в целях революционной пропаганды среди рабочих и других слоев трудящихся. И здесь позиция большевиков была в корне отлична от тенденций меньшевиков, стремившихся перевести партию на путь легальности, растворить партийную организацию в легальных формах «столыпинской рабочей партии», превратить революционную пропаганду в мирную воспитательную работу среди трудящихся.

Против этой тенденции выступил Ленин. В своей незаконченной статье «О смешении политики с педагогикой» В. И. Ленин указывал, что: «В политической деятельности социал-демократической партии всегда есть и будет известный элемент педагогики: надо воспитывать весь класс наемных рабочих к роли борцов за освобождение всего человечества от всякого угнетения, надо постоянно обучать новые и новые слои этого класса, надо уметь подойти к самым серым, неразвитым, наименее затронутым и нашей наукой и наукой жизни представителям этого класса, чтобы суметь заговорить с ними, суметь сблизиться с ними, суметь выдержанно, терпеливо поднять их до социал-демократического сознания, не превращая наше учение в сухую догму, уча его не одной книжкой, а и участием в повседневной жизненной борьбе этих самых серых и самых неразвитых слоев пролетариата. В этой повседневной деятельности есть, повторяем, известный элемент педагогики. Социал-демократ, который забыл бы об этой деятельности, перестал бы быть социал-демократом»<sup>10</sup>. Такой социал-демократ оторвался

бы от масс, замкнулся бы в сравнительно более узкой среде профессионалов-«политиков». Всякий же отрыв партии от масс обрекает революционное движение на поражение. Отсюда необходимость «...расширения и углубления нашего влияния на массы, нашей строго-марксистской пропаганды и агитации, нашего сближения с экономической борьбой рабочего класса и т. д.»<sup>11</sup>. Однако нельзя забывать, что социал-демократическая партия — революционная партия, организующая политическую борьбу рабочего класса за освобождение трудящихся от эксплуатации, за свержение власти помещиков и капиталистов. Поэтому тот «...социал-демократ, который задачи политики стал бы сводить к педагогике, тоже — хотя по другой причине — перестал бы быть социал-демократом». Поэтому нельзя «...из этой «педагогике» сделать особый лозунг, противопоставлять ее «политике», строить на этом противопоставлении особое направление, апеллировать к массе во имя этого лозунга против «политиков» социал-демократии...»<sup>10</sup>.

Таким образом, В. И. Ленин и большевистская партия ставили во главу угла вовлечение широких масс трудящихся в активную борьбу против буржуазного эксплуататорского строя, организацию революционных массовых действий, направленных на уничтожение эксплуататорского строя и на победу коммунизма. В этой борьбе большое место занимает и «элемент педагогике», т. е. повседневная воспитательная работа среди трудящихся, имеющая целью поднять их «до социал-демократического сознания», т. е. воспитать их как сознательных борцов за освобождение всего человечества от всякого угнетения. В этой «воспитательной» работе используются и всевозможные «легальные» формы культурно-просветительной работы с населением. В этом аспекте приобретает известную ценность и школа, несмотря на то, что в условиях царизма она давала детям трудящихся знания, «на девять десятых» ненужные и «на одну десятую» искаженные. Уже простая грамотность, не говоря о некоторых крохах знаний, даваемых старой школой, имеет большое значение для политического воспитания трудящихся. Как указывал В. И. Ленин, говоря о ликвидации неграмотности как одной из основных задач советской власти после Великой Октябрьской социалистической революции, «...пока у нас есть в стране такое явление, как безграмотность, о политическом просвещении слишком трудно говорить. Это не есть политическая задача, это есть условие, без которого о политике говорить нельзя. Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке. Без этого не может быть политики, без этого есть только слухи, сплетни, сказки, предрассудки, но не политика»<sup>41</sup>.

Следовательно, при всех недостатках старой школы и всей системы «просвещения», являвшегося оружием в руках правящих классов, все же эта школа и эта система классового «просвещения» есть шаг вперед по сравнению с прошлым, шаг вперед, позволяющий начать работу по политическому воспитанию и просвещению трудящихся масс, по вовлечению их в сознательную борьбу против власти помещиков и буржуазии, против всякого угнетения и эксплуатации трудящихся. Отсюда становится совершенно ясной роль школы и просвещения в буржуазном обществе и отношение к классовой школе большевистской партии: по возможности максимально использовать эту школу и другие просветительные учреждения в интересах освобождения трудящихся от эксплуатации, добиваясь, чтобы и учителя служили народу. Таким образом школа, хотя и была оружием классового господства и угнетения трудящихся, тем не менее в какой-то мере являлась оружием и в руках трудящихся.



Само собой разумеется, что марксизму-ленинизму совершенно чужды идеи переоценки роли школы и просвещения в деле перестройки общества на социалистических основах. Перестроить общество на новых «разумных» началах через воспитание «новой породы людей», — об этом мечтали французские материалисты. Среди представителей прогрессивной буржуазной педагогики были такие, как, например, Песталоцци, мечтавший «реформировать», т. е. улучшить буржуазное общество через воспитание подрастающего поколения. Подобные же иллюзии разделяли и социалисты-утописты, искавшие пути «мирного» переустройства буржуазного общества на социалистических началах. «Социализм в их представлении, — говорит Энгельс, — есть выражение абсолютной истины, разума и справедливости, и нужно только открыть его, чтобы он собственной силой покорил весь мир...»<sup>3</sup>.

С точки зрения социалистов-утопистов для социалистического преобразования общества «требовалось изобрести новую, самую совершенную систему человеческих отношений и привить ее существующему обществу посредством пропаганды, а по возможности и посредством примера образцовых учреждений по новой системе»<sup>4</sup>.

Пропаганда новых идей, являвшихся выражением самого «разума» и потому покоряющих их всех своей очевидной убедительностью, направлялась в первую очередь к правящим классам, от которых зависело осуществление «разумного строя» на практике. Для окончательного закрепления нового строя необходимо было воспитать поколение «новых людей», чуждых пороков и заблуждений старого общества. Воспитание молодого поколения и пропаганда социалистических идей среди правящих классов, — вот путь социалистического переустройства общества, который, по мнению социалистов-утопистов, обеспечивал «мирное» развитие общества, без революционных бурь и потрясений. Ложность и несостоятельность этого пути были вскрыты основоположниками марксизма-ленинизма. Как указывает В. И. Ленин, в прошлом «... было много мечтателей, подчас гениальных, думавших, что нужно только убедить правителей и господствующие классы в несправедливости современного общественного порядка, и тогда легко водворить на земле мир и всеобщее благополучие. Они мечтали о социализме без борьбы»<sup>5</sup>. Основатели марксизма-ленинизма «...показали, что не благожелательные попытки отдельных благородных личностей, а классовая борьба организованного пролетариата избавят человечество от гнетущих его теперь бедствий»<sup>24</sup>, говорит В. И. Ленин. В этой классовой революционной борьбе пролетариата фронт просвещения занимает важное, но подчиненное место.

Следует отметить, что и в последующий период имели место попытки поставить победу социализма в прямую зависимость от степени культурного роста и развития трудящихся. Так меньшевики, боровшиеся против рабочего класса, совершившего под руководством партии Ленина величайшую в мире революцию, выдвигали в качестве основного мотива против социалистического переворота культурную отсталость трудящихся царской России. Они указывали, что для победы социализма необходим известный уровень культуры. Отвечая на это, В. И. Ленин указывал: «Если для создания социализма требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать, каков этот определенный «уровень культуры»), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а потом уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя двинуться догонять другие народы»<sup>38</sup>

в культурном отношении. Меньшевики не понимали и не хотели понять классовой сущности просвещения и воспитания, игнорировали то, что господствующие классы не только не заинтересованы, а прямо не хотят дать трудящимся настоящее научное образование и всячески сопротивляются тому, чтобы трудящиеся в условиях капитализма достигли этого «определенного уровня культуры».

Достаточно сослаться на пример постановки дела народного образования в США, Англии и других «передовых» странах капитализма, где подрастающее поколение и взрослое население получают фальсифицированные знания, «где всеобщее обучение» существует на бумаге и наблюдается рост неграмотности, где через кино и другие средства буржуазной пропаганды культивируются религиозные суеверия, расовые теории, идеи империалистического господства США над миром, пошлая мещанская мораль в сочетании с бандитизмом и т. д., чтобы видеть всю иллюзорность теории о возможности настоящего культурного прогресса трудящихся в условиях империализма:

Оценка Лениным школы и просвещения царской России относится ко всем капиталистическим государствам. «...Чем более культурно было буржуазное государство, тем более утонченно оно лгало, утверждая, что школа может стоять вне политики и служить обществу в целом,

На самом деле школа была целиком превращена в орудие классового господства буржуазии, она была вся проникнута кастовым буржуазным духом, она имела целью дать капиталистам услужливых холопов и толковых рабочих»<sup>34</sup>, — говорит Ленин, определяя тем самым отношение и политику партии к буржуазной школе и просвещению в капиталистических странах. Против этой системы «просвещения», т. е. одурманивания учащихся и развращения подрастающего поколения, проводимого в настоящее время реакционной империалистической буржуазией, борется все прогрессивное человечество во главе с братскими коммунистическими партиями капиталистических стран. Путь к истинному просвещению и воспитанию нового человека социалистического общества им показывает СССР, установив у себя самую передовую систему коммунистического воспитания.

После свержения власти помещиков и буржуазии и установления советской власти вопросы школы и просвещения трудящихся встали совершенно по-новому. В своем проекте программы РКП(б) В. И. Ленин так формулировал новые задачи в области просвещения и школы: «В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие разрушения этого государства, как равно и полного уничтожения деления общества на классы. Школа должна стать орудием диктатуры пролетариата, т. е. не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организованного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс, в интересах полного подавления сопротивления, эксплуататоров и осуществления коммунистического строя»<sup>19</sup>.

Следовательно, необходимо было в первую очередь сломать старую школу — это оружие господства буржуазии и утнетения трудящихся, и построить новую школу как оружие пролетариата в деле подавления эксплуататорских классов, побежденных, но не сложивших оружия, и в целях построения коммунистического общества.



На пути строительства новой советской школы стояли большие трудности. Надо было коренным образом изменить содержание образования, т. е. учебные планы, программы, учебники, перестроить их на новых началах, наполнить коммунистическим содержанием. Эта задача сама по себе являлась трудно выполнимой, — нужны были новые специалисты-коммунисты, которые могли бы составить такие программы и учебники по всем предметам, а таких специалистов еще не было. Но главная трудность заключалась в другом. Ведь если бы и удалось сразу составить и издать новые программы и учебники, то и тогда задача коммунистического воспитания не была бы еще разрешена. Еще в 1909 г. в «Письме ученикам Каприйской партийной школы» В. И. Ленин писал: «Во всякой школе самое важное — идейно-политическое направление лекций. Чем определяется это направление? Всецело и исключительно составом лекторов... Никакой контроль, никакие программы и т. д. абсолютно не в состоянии изменить того направления занятий, которое определяется составом лекторов»<sup>42</sup>.

Итак, идейно-политическое направление работы школы всецело зависит от учителя как центральной фигуры школы. А это учительство в своем «...громдном большинстве, если не целиком... «стояло»... на платформе, враждебной Советской власти»<sup>16</sup>. Могло ли это учительство осуществлять новые задачи школы — быть орудием пролетариата? Конечно нет. Отсюда стояла задача перевоспитания старого учительства и подготовки новых кадров учителей, новой советской интеллигенции, кровно связанной с рабочим классом.

Впрочем, подготовка новых кадров не могла быть осуществлена сразу. Нужно было сначала дать среднее образование рабоче-крестьянской молодежи, не имевшей возможности при царизме учиться в средней школе. Потом надо было создать сеть средних и высших педагогических учебных заведений. На все это, помимо сил и средств, требовалось время. Поэтому перед партией и советской властью в эти годы был только один выход — привлекать к работе в школе старое учительство, ведя с ним работу по его идейно-политическому перевоспитанию. Здесь, конечно, были трудности, и учительству нелегко «...приходилось преодолевать старые буржуазные предрассудки...»<sup>16</sup>. Отсюда известное своеобразие в организации всей работы школы в первые годы советской власти. Как указывал В. И. Ленин на 2-м съезде учителей-интернационалистов 18 января 1919 г., «что «...при том недоверии к учительскому составу, которое оставила практика саботажа и предрассудки буржуазного состава учительства..., оставалась раздробленность во всех областях пропаганды и просвещения. Это осуждает часть учителей на узкую сферу, на сферу якобы учебы и не давало нам возможности полностью создать единый аппарат, в который все силы науки войдут и будут работать вместе с нами»<sup>17</sup>.

Таким образом нельзя было тогда осуществлять выдвинутое Лениным в проекте программы РКП(б) требование обеспечить тесную «...связь учительского персонала с агитационно-пропагандистским аппаратом РКП»<sup>16</sup>. И в школе нельзя было сразу обеспечить единство всей учебно-воспитательной и политико-воспитательной работы, проводимой общественными организациями (комсомол, пионерские организации). Такое положение, осложнявшее работу школы по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения, могло быть только временным, и В. И. Ленин на том же съезде учителей-интернационалистов выражал уверенность в том, что в дальнейшем будет «...обеспечен успех в деле привлечения громадной массы учительства и работы над

тем, чтобы знания и науки... превратились бы в орудие освобождения трудящихся и эксплуатируемых»<sup>18</sup>. Эта задача могла быть решена только в результате упорной и систематической политико-воспитательной работы с учительством. Вместе с тем партией и правительством проводилась работа по улучшению материального положения учителя и его правового положения. Приниженность и бесправное положение учительства при царизме общеизвестно, и партия большевиков во главе с Лениным боролась против этого бесправия, за человеческие условия их жизни и работы. Но эта борьба в условиях царизма не могла дать ощутительных результатов. Лишь после Великой Октябрьской социалистической революции были созданы условия для коренного улучшения материального и правового положения учительства. «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не требующая доказательств,— говорил В. И. Ленин. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения.

Надо систематически усиливать работу по организации народных учителей, чтобы сделать их из опоры буржуазного строя, которыми они являются до сих пор во всех, без исключения, капиталистических странах, опорой советского строя, чтобы отвлечь через них крестьянство от союза с буржуазией и привлечь их к союзу с пролетариатом»<sup>32</sup>.

Эта задача перевоспитания учительства и коренное улучшение его материального и правового положения была в дальнейшем успешно разрешена партией и правительством под руководством Ленина.

Учительство не за страх, а за совесть, во всей своей работе как учебно-воспитательной в школе, так и в общественной вне школы, с населением проводило политику партии Ленина. Учительство ярко продемонстрировало свой патриотизм и преданность делу партии Ленина в годы Великой Отечественной войны. Эти заслуги учительства по достоинству оценены партией и правительством: тысячи и тысячи учителей награждены орденами и медалями Советского Союза, удостоены почетного звания «Заслуженного учителя», избраны депутатами Верховного Совета СССР, верховных советов союзных республик и местных советов депутатов трудящихся. Так советское учительство поднимается на недостижимую для буржуазного учителя высоту. Проводя работу по перевоспитанию учителя, по превращению его из опоры буржуазного строя, каким он был при царизме, в опору советского социалистического строя, партия под руководством Ленина осуществляла решительную перестройку всей системы народного образования и школы.

Принятая на VIII съезде партии программа определила основные линии этой перестройки. Важнейшей задачей являлась разработка новых программ, отвечающих задачам коммунистического воспитания. В «Директивах ЦК коммунистам—работникам Наркомпроса» подчеркивалось, что «...содержание обучения, поскольку речь идет об общеобразовательных предметах, в особенности же о философии, общественных науках и коммунистическом воспитании, должно определяться только коммунистами»<sup>35</sup>. Здесь подчеркивалась необходимость обеспечить идейно-политическую направленность всего содержания обучения в коммунистическом духе. Перед школой была поставлена новая задача:



«...наша школа должна давать молодежи основы знания, давать умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей. Она должна за то время, пока люди в ней учатся делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров»<sup>30</sup>.

В. И. Ленин предостерегал против всякого прожектерства и легкомысленного отношения к вопросу о перестройке содержания образования и обучения. Опасность прожектерства угрожала со стороны деятелей так называемого «пролеткульта», который пропагандировал якобы «новую», не имеющую ничего общего с буржуазной наукой, «чистую пролетарскую культуру». Такая разрушительная «критика» буржуазной культуры воспитывала у молодежи пренебрежительное отношение ко всей многовековой культуре и науке, выработанной лучшими умами человечества. В. И. Ленин в своей речи на III съезде РКСМ подчеркивал, что «пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является выдумкой людей, которые называют себя специалистами по пролетарской культуре. Все это сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знаний, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества»<sup>23</sup>. Поэтому партией была поставлена перед Наркомпросом задача — не огульное отрицание накопленных человечеством знаний, а их критический отбор с точки зрения задач коммунистического воспитания. В. И. Ленин предупреждал, что самую задачу коммунистического воспитания и образования нельзя понимать узко как простое усвоение коммунистических принципов, изучение коммунистической литературы. Обращаясь к молодежи, В. И. Ленин указывал: «...вы сделали бы огромную ошибку, если бы попробовали сделать тот вывод, что можно стать коммунистом, не усвоив того, что накоплено человеческим знанием. Было бы ошибочно думать так, что достаточно усвоить коммунистические лозунги, выводы коммунистической науки, не усвоив себе той суммы знаний, последствием которых является сам коммунизм»<sup>22</sup>.

Поэтому перед молодежью стоит задача критического усвоения всей суммы научных знаний, полученных от старого классового общества. Этим определялось и отношение к тем наукам, какие преподавались в старой школе. Не механическое их перенесение в советскую школу, а их критическая переработка, отбор. Говоря о старой школе, В. И. Ленин указывал: «...если мы должны разрушить ее, значит ли это, что мы не должны взять из нее все то, что было накоплено человечеством необходимого для людей?»

Значит ли, что мы не должны суметь различить то, что являлось необходимым для капитализма и что является необходимым для коммунизма?»<sup>24</sup>. Истинно научное знание, «необходимое для коммунизма», надо сохранить в программах школ, а лженаучный материал, «необходимый для капитализма», — отбросить.

В. И. Ленин ставил перед молодым поколением задачу глубокого сознательного изучения научных знаний, их прочного усвоения. «...На место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»<sup>25</sup>. Здесь в немногих словах сформулированы основные принципы обучения в советской школе, основы советской дидактики, получившие дальнейшее развитие в Постановлениях ЦК ВКП(б) о школе. Указывая на



необходимость глубокого, сознательного и прочного усвоения научных знаний, В. И. Ленин поставил перед школой задачу осуществлять через обучение и в процессе обучения воспитание коммунистической морали. «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»<sup>28</sup>. Только в советской школе обучение является воспитывающим. В буржуазной школе «...молодое поколение рабочих и крестьян не столько воспитывали, сколько натаскивали в интересах той же буржуазии»<sup>21</sup>, т. е. это было не воспитывающее обучение, а дрессировка, муштра.

Советская школа должна связывать обучение с передовой практикой жизни, с практикой социалистического строительства. «Перед вами стоит задача хозяйственного возрождения всей страны, реорганизация, восстановление и земледелия и промышленности на современной... науке, технике, на электричестве. К электрификации неграмотные люди не подойдут, и мало тут одной простой грамотности.

Здесь недостаточно понимать, что такое электричество; надо знать, как технически приложить его и к промышленности, и к земледелию, и к отдельным отраслям промышленности и земледелия. Надо научиться этому самим, надо научить этому все подрастающее трудящееся поколение»<sup>26</sup>. Таким образом, молодому поколению необходимо вооружиться глубокими и всесторонними научными знаниями и уметь применять эти знания в практике социалистического строительства. Поэтому перед школой стояла и стоит задача политехнического образования. Вопрос о политехническом образовании решен, в основном, нашей программой партий...»<sup>36</sup>—говорил В. И. Ленин в своей статье «О работе «Наркомпроса», осуждая путаницу по этому вопросу у отдельных руководящих работников Наркомпроса и их попытки уйти в сторону, уклониться от проведения в жизнь политехнического образования, «...знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства...»<sup>19</sup>. Эта путаница и колебания Наркомпроса в вопросе о реализации задачи политехнического образования не могли не сказаться отрицательно на работе школы. В. И. Ленин в своих «Заметках на тезисы Н. К. Крупской» дал конкретные указания, как приступить к реализации принципа политехнического образования в конкретных условиях той эпохи. Лучшие школы пытались осуществить на практике эти указания и добились значительных успехов в этой области. Но в целом задача политехнического образования еще требует напряженной работы научно-исследовательских институтов и кафедр педвузов и творческих усилий практических работников школы.

Связь обучения с практикой социалистического строительства должна способствовать изживанию противоположности между умственным и физическим трудом. Во всей системе коммунистического воспитания мы должны добиваться, чтобы молодое поколение смотрело на физический труд не как на что-то для себя унижительное, а чтобы оно одинаково готово было работать умственно и физически. «Мы должны всякий труд, как бы ни был грязен и труден, построить так, чтобы каждый рабочий и крестьянин смотрел на себя так: я — часть великой армии свободного труда и сумею сам построить свою жизнь без помещиков и капиталистов, сумею установить коммунистический порядок. Надо, чтобы Союз коммунистической молодежи воспитывал всех с молодых лет, с двенадцати лет, в сознательном и дисциплинированном труде»<sup>33</sup>. Наша школа должна воспитывать трудящегося человека, для которого всякий труд — физический или умственный есть дело коммунистического долга, дело чести, доблести и геройства.

Воспитанию молодого поколения в духе новой сознательной социалистической дисциплины Ленин придавал исключительное значение. «На место старой муштры, которая проводилась в буржуазном обществе вопреки воле большинства, мы ставим сознательную дисциплину рабочих и крестьян, которые соединяют с ненавистью к старому обществу решимость, умение и готовность объединить и организовать силы для этой борьбы, чтобы из воли миллионов и сотен миллионов разрозненных, раздробленных, разбросанных на протяжении громадной страны создать единую волю, ибо без этой единой воли мы будем разбиты неминуемо. Без этого сплочения, без этой сознательной дисциплины рабочих и крестьян наше дело безнадежно»<sup>25</sup>.

Идя по этому пути, мы добились монолитной сплоченности наших рядов, единства действий коллектива трудящихся, так ярко продемонстрированных в годы Великой Отечественной войны и в период мирного социалистического строительства.

Воспитывая в процессе обучения и во внеучебное время коммунистическую мораль, наша школа должна бороться с пережитками прошлого, бороться «...против эгоистов и мелких собственников, против той психологии и тех привычек, которые говорят: я добиваюсь своей прибыли, а до остального мне нет никакого дела»<sup>29</sup>. «В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма. Вот в чем состоит и основа коммунистического воспитания, образования и умения. Вот в чем состоит ответ на вопрос, как надо учиться коммунизму»<sup>30</sup>. Эту новую коммунистическую мораль нельзя воспитать старыми методами, каким внедрялась в сознание учащихся старой школы буржуазная мораль, воспитывавшая послушных рабов

«...Только связывая каждый шаг деятельности в школе, каждый шаг воспитания, образования и учения неразрывно с борьбой всех трудящихся против эксплуататоров»<sup>31</sup>, школа воспитает нового советского человека, убеждения и поведение которого будут соответствовать принципам новой, истинно человеческой, коммунистической морали. Молодежь должна «...вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста»<sup>32</sup>.

Таковы основные задачи, которые выдвигал В. И. Ленин в области коммунистического воспитания, образования и обучения подрастающего поколения. Здесь развернута конкретная программа работы советской школы. Эта программа получила дальнейшее развитие и конкретизацию в постановлениях ЦК ВКП(б) о школе, о пионерских организациях и о комсомоле.

Реализация этих задач могла быть успешной при условии обеспечения четкого и планомерно осуществляемого руководства работой школы со стороны органов народного образования. Вопросам правильного коммунистического руководства работой школы В. И. Ленина уделял исключительное внимание. Работа Наркомпроса в первые годы страдала отсутствием связи с практикой, абстрактными лозунгами и общими рассуждениями. «Надо, чтобы вся партия, все работники Наркомпроса этот недостаток признали и чтобы мы общими силами взялись за его устранение»,—говорил В. И. Ленин.—«Надо, чтобы местные ра-



ботники обменялись своим опытом в этом отношении и помогли партии выдвинуть образцовые губернии или уезды, или районы, или учебные заведения, или образцовых педагогов, которые добивались хороших результатов в сравнительно узком, местном или специальном масштабе. Опираясь на эти, уже проверенные практикой, достижения, мы должны двигать дело вперед, расширяя — после надлежащей проверки — местный опыт до размера всероссийского, передвигая талантливых или просто способных педагогов на посты более ответственные, с кругом деятельности более широким и т. д.. Руководитель-коммунист тем и только тем должен доказать свое право на руководство, что он **находит** себе **многих**, все больше и больше, помощников из педагогов-практиков, что он **умеет** им помочь работать, **их** выдвинуть, **их** опыт показать и учесть»<sup>37</sup>. Идя по этому пути, партия добилась больших успехов в области руководства делом народного образования.

В. И. Ленин обращал большое внимание на повышение культурного уровня и перевоспитание взрослого населения. Одним из первых декретов советского правительства был декрет о ликвидации неграмотности взрослого трудоспособного населения. В трудных условиях разрухи, голода, гражданской войны и интервенции трудящиеся нашей страны под руководством партии Ленина в сравнительно короткий срок ликвидировали этот недостаток, превратили отсталую страну в страну сплошной грамотности. Однако «...недостаточно безграмотность ликвидировать, но нужно еще строить советское хозяйство, а при этом на одной грамотности далеко не уедешь. Нам нужно громадное повышение культуры. Надо, чтобы человек на деле пользовался умением читать и писать, чтобы он имел что читать, чтобы он имел газеты и пропагандистские брошюры, чтобы они правильно распределялись и доходили до народа. Надо неустанно выдвигать мысль, что политическое просвещение требует во что бы то ни стало повышения культуры. Надо добиться, чтобы умение читать и писать служило к повышению культуры, чтобы крестьянин получил возможность применить это умение читать и писать к улучшению своего хозяйства и своего государства»<sup>43</sup>.

Эти цели культурного подъема трудящихся масс и задачи политического их воспитания были достигнуты под руководством партии Ленина в сравнительно короткие сроки. Благодаря правильной ленинской политике партии и правительства систематически улучшалось материальное благосостояние трудящихся, повышался и его культурный уровень.

Война нанесла огромный ущерб народному хозяйству СССР. Однако, несмотря на все разрушения и ущерб, нанесенный трудящимся фашистскими варварами, дело народного образования и культурного роста трудящихся не остановилось.

В нашей стране восстановлены и построены тысячи новых школ, библиотек, клубов, театров, кино... Из страны неграмотной, некультурной, какой была при царизме, наша социалистическая Родина стала самой передовой, самой культурной страной в мире. И всеми этими грандиозными успехами мы обязаны гению нашего великого вождя — В. И. Ленина.



## II. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

### ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ МОРАЛИ

#### 1. Коммунистическая мораль и принципы нравственного воспитания

Советская школа воспитывает нового человека — борца за победу коммунизма, активного строителя бесклассового коммунистического общества. Основной и характерной особенностью советских людей является высокая идейность и коммунистическая целеустремленность, пронизывающая всю их деятельность, все их чувства и побуждения, являющаяся смыслом всей их жизни. Ленин в своей речи на III съезде РКСМ указывал: «Нравственность служит для того, чтобы человеческому обществу подняться выше, избавиться от эксплуатации труда...

В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и за вершение коммунизма»<sup>30</sup>. Озаренная великой целью — построения бесклассового коммунистического общества, жизнь советского человека является подлинно красочной, радостной, проникнутой светлым оптимизмом. Советский человек свободен от боязни трудностей, так как в основе его деятельности лежит учет реальных возможностей и твердая вера в победу коммунизма. Советский человек беззаветно предан нашей великой социалистической Родине, коммунистической партии. Эти высокие моральные качества советского человека были ярко продемонстрированы на фронтах Великой Отечественной войны и в процессе выполнения пятилеток, в процессе социалистического строительства. Воспитывать такого человека и призвана наша школа в сотрудничестве с советской семьей. Воспитание коммунистической морали является важнейшей задачей школы. «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»,<sup>27</sup>—говорил В. И. Ленин. Воспитывающему обучению принадлежит основная и решающая роль в общем формировании морального облика учащихся. В процессе обучения формируется и воспитывается сознание учащихся, их моральные убеждения, мировоззрение, воспитывается их воля и характер. В процессе обучения учащиеся приобретают навыки и привычки коммунистического поведения, воспитываются в духе сознательной социалистической дисциплины и коммунистического отношения к труду и к общественно социалистической собственности.

Эта ведущая и решающая роль обучения в моральном воспитании подрастающего поколения дала повод некоторым научным работникам в области педагогики к известной недооценке всей прочей воспитательной работы, проводимой в семье, в дошкольных и других воспитательных учреждениях. Эта недооценка непосредственно воспитательной работы нашла свое выражение в попытках отрицания **специфики** воспитательной работы и в смешении ее с процессом обучения. Сторонники этой ошибочной точки зрения, исходя из правильного принципа о **единстве** воспитания и обучения, рассматривают это **единство** как **тождество** воспитания и обучения, отрицая тем самым всякое различие между этими процессами. Сторонники **такого** понимания принципа единства воспитания и обучения считают, что нет надобности в разработке вопросов методики нравственного воспитания, так как, по их мнению, методы обучения являются также и методами воспитания коммунистической морали, а принципы дидактики являются вместе с тем и прин-

циями воспитания коммунистической морали. Указывают, например, что нет надобности выдвигать **пример** как метод **нравственного воспитания**, так как пример представляет собой применение дидактического принципа наглядности или метода демонстрации. В таком же плане выдвигаются предложения о распространении и всех других принципов дидактики на систему нравственного воспитания. С этой точки зрения дидактика рассматривается не только как теория образования и обучения, но и как теория нравственного воспитания. Тем самым дидактика приобретает характер, аналогичный «Великой дидактике» Коменского, являвшейся фактически **всей педагогикой**. Правда, у Коменского все же вопросы воспитания выделены в особые главы (XXIII, XXIV, XXVI, XXVIII), и тем самым слияние обучения и воспитания не было осуществлено. Да и нельзя отождествлять воспитание с обучением, надо видеть не только единство этих двух процессов, но и их **различие**. А. С. Макаренко, отмечая, что «...среди педагогических мыслителей нашего времени и отдельных организаторов нашей педагогической работы есть убеждения, что никакой особенной, отдельной методики воспитательной работы не нужно...»<sup>73</sup>, указывает, что «...методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое — методика воспитания и методика образования, по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны. Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным»<sup>73</sup>. Эту специфику воспитательной деятельности учителя в ее отличии от обучения всегда отмечал и М. И. Калинин. Так, раскрывая сущность процесса воспитания, М. И. Калинин, указывал, что существует «огромная разница между обучением и воспитанием», что «воспитание — это одна из самых трудных задач...», а в задачу воспитания включаются: «...внедрение определенного мировоззрения, нравственности и правил человеческого общежития, выработка определенных черт характера и воли, привычек и вкусов, развитие определенных физических свойств и т. п.»<sup>79</sup>. Поэтому неправомерно смешивать воспитание и обучение.

В самом деле, можно ли **пример** как метод нравственного воспитания отождествлять с демонстрацией или каким-либо другим видом наглядного обучения? Конечно, нельзя. Наглядность всегда носит преднамеренный характер со стороны учителя: учитель, демонстрируя опыт или показывая наглядное пособие, привлекает внимание учащихся, предлагает внимательно рассматривать объект во всех его деталях. В воспитательной работе такие искусственно подготовленные примеры для показа учащимся малоэффективны. Гораздо более глубокое воспитательное действие оказывают примеры истинно-морального поведения, наблюдаемые ребенком в реальной жизни и совершаемые не для показа людям. Такие примеры морального мужества, коммунистического труда, добросовестного и честного выполнения своего долга, подчинения личного интереса общественному производят неизгладимое впечатление не только на сознание, но и на чувства и эмоции молодежи, возбуждая желание и волю следовать этим примерам.

Не будем приводить других доказательств, подтверждающих специфический характер воспитательной работы в ее отличии от обучения. Это нам кажется бесспорным. Специфика воспитательной работы ясна из того, что она проводится не только в процессе обучения, но и вне его и независимо от него. Делом нравственного воспитания детей с раннего возраста занимаются родители, детские общественные воспитатель-



ные учреждения (детские ясли, детские дома, дошкольные учреждения). Наконец, воспитательная работа проводится школой во внеурочное время, а также специальных внешкольных учреждениях, в комсомольских и пионерских организациях. Эта многообразная и многогранная воспитательная работа только в том случае будет успешна, если будет обеспечено единство в содержании, общих принципах организации и в методах воспитательной работы, независимо от того, где и кем эта работа проводится. Раскрывая сущность и закономерности процесса воспитания и формирования личности ребенка, необходимо на основе этих закономерностей установить те основные принципы, коими определяется организация и методика воспитания коммунистической морали. Эти принципы не могут быть сведены к принципам дидактики, ибо, как уже указывалось выше, воспитание не тождественно с обучением и имеет свою специфику. Однако принципы воспитания коммунистической морали не изолированы от дидактических принципов, а находятся с ними в тесной связи, в единстве, ибо и обучение и воспитание преследуют единую цель — подготовку активных строителей бесклассово-коммунистического общества, воспитание борцов за победу коммунизма. Поэтому и дидактические принципы и принципы нравственного воспитания определяются общими задачами коммунистического воспитания, его основными принципами.

Переходя к характеристике принципов нравственного воспитания, отметим, что вся система воспитательных мероприятий, методика воспитательной работы определяется, прежде всего, характером и содержанием той или иной морали, какая внедряется в сознание подрастающего поколения. Так, например, религиозная мораль включает в себя такие принципы, которые целиком и полностью оправдывают всю существующую в классовом обществе эксплуатацию, и в качестве основных «добродетелей» трудящихся считает покорность и непротивление злу насилем. Отсюда основным принципом религиозно-нравственного воспитания является страх, воспитание подрастающего поколения трудящихся в страхе перед существующим государственным строем угнетения трудящихся, перед господствующими классами, или, как говорит христианская религия, «начало премудрости — страх господень». Основными методами религиозно-нравственного воспитания являются: «пост, преследующий цель «умерщвление плоти», молитва «в благоговении» в церкви и дома, дрессировка, наказания и угрозы «небесными» карами. Все эти принципы и методы обусловлены содержанием, существом религии и религиозной морали, ибо, как говорит В. И. Ленин, — «страх создал богов». А «...от имени бога говорило духовенство, говорили помещики, говорила буржуазия, чтобы проводить свои эксплуататорские интересы»<sup>27</sup>. Наряду со страхом, основным принципом буржуазного нравственного воспитания является эгоизм и индивидуализм, поощрение и разжигание мелких эгоистических интересов у подрастающего поколения. С раннего детства молодежи внушались собственные и шкурнические интересы. Как говорит В. И. Ленин, дети «...с молоком матери воспринимают психологию, привычку, понятие...», существо которых сводится к следующему: «Если я хозяйничаю на этом участке земли, мне дела нет до другого; если другой будет голодать, тем лучше, я дороже продам свой хлеб. Если я имею свое местечко, как врач, как инженер, учитель, служащий, мне дела нет до другого. Может быть, потворствуя, угождая власть имущим, я сохраню свое местечко, да еще смогу и пробиться, выйти в буржуа»<sup>28</sup>. Разжигая и воспитывая эгоистические настроения, когда человек говорит: «я добиваюсь своей прибыли, а до остального мне нет никакого дела», буржуазия преследует цель распыления сил трудящихся, их разобщение, вза-



имную конкуренцию, именуемую «свободой труда», чтобы тем самым сделать рабочих неспособными к борьбе, к коллективным действиям и навязать им угодные капиталистам условия труда. Страх перед безработицей в сочетании со страхом перед «небесными» карами обеспечивает покорность трудящихся «своей доле», «непротivление злу насильем». Таковы принципы и методика буржуазного нравственного воспитания.

Коммунистическая мораль прямо противоположна буржуазной морали, отсюда и принципы и методы воспитания коммунистической морали качественно отличны от принципов и методов буржуазного нравственного воспитания. Нельзя местодами, воспитывающими покорных слуг господствующих классов, воспитывать борцов против эксплуататоров и эксплуататорского общества. Отсюда сугубо критическое отношение к методам нравственного воспитания буржуазной педагогики. В советской системе нравственного воспитания применяются только такие методы, которые полностью отвечают принципам воспитания коммунистической морали.

Правда, на сегодня мы еще не имеем твердо установившейся классификации принципов нравственного воспитания. Так, в учебном пособии «Педагогика», изд. 1948 г. под ред. проф. И. А. Каирова предусматриваются такие принципы нравственного воспитания: коммунистическая целеустремленность и идейность, действенность, требовательность и уважение к личности учащегося, опора на положительное и преодоление отрицательного, воспитание в коллективе и через коллектив, авторитет педагога и самостоятельность учащегося, индивидуальный подход, единство педагогических воздействий, систематичность, последовательность, непрерывность и учет возрастных особенностей (стр. 214—223). Значительная часть этих принципов, в основном правильно отражая специфику советского нравственного воспитания и направляя методику на реализацию задач воспитания коммунистической морали, нуждается все же в некотором уточнении. Так, например, принцип коммунистической целеустремленности и идейности носит несколько односторонний характер, и его лучше заменить принципом связи воспитания с борьбой трудящихся за коммунизм и с посильным участием учащихся в социалистическом строительстве. Об этом, как известно, говорил В. И. Ленин на III съезде РКСМ. При этой формулировке отпадет надобность в таком принципе, как действенность, принципе весьма расплывчатом. Что касается таких принципов, выдвигаемых в пособии под ред. проф. И. А. Каирова, как систематичность, последовательность и непрерывность, то они не имеют прямого отношения к нравственному воспитанию и по своему характеру подходят больше к дидактике.

Вот почему в принятой на сессии Академии педагогических наук РСФСР с участием представителей кафедр педагогики педвузов программе по педагогике, утвержденной Министерством высшего образования СССР 2 августа 1949 г., принципы воспитания коммунистической морали подверглись пересмотру и были изменены. Программой предусматриваются следующие принципы: 1) связь морального воспитания с борьбой трудящихся за победу коммунизма и с посильным участием учащихся в социалистическом строительстве; 2) учет возрастных особенностей детей; 3) уважение к личности ребенка и требовательность к его поведению; 4) опора на положительное и преодоление отрицательного; 5) воспитание в труде; 6) воспитание в коллективе и через коллектив учащихся и его авангард—комсомольские и пионерские организации; 7) планомерность, согласованность и настойчивость в прове-

дении воспитательных мероприятий. Указанные принципы более четко направляют методику нравственного воспитания на реализацию задачи воспитания коммунистической морали. Однако недочетом этой классификации следует признать отсутствие в ней такого важнейшего принципа, как воспитание через убеждение. Этот принцип пронизывает всю систему воспитания коммунистической морали. В программе педагогики убеждение значится в числе методов нравственного воспитания, наряду с такими методами, как пример, упражнения, поощрения, наказания и др. С этим нельзя согласиться, так как все эти методы являются действенными лишь в том случае, когда в основе их лежит задача убедить учащегося в справедливости предъявляемых к ребенку моральных требований. Мы считаем целесообразным выдвинуть в качестве одного из основных принципов воспитания коммунистической морали принцип воспитания через убеждение. В остальном мы придерживаемся классификации принципов нравственного воспитания, предусмотренной действующей программой по педагогике.

Перейдем к анализу и характеристике принципов воспитания коммунистической морали.

## **2. Принцип связи морального воспитания с борьбой трудящихся за победу коммунизма и с посильным участием подрастающего поколения в социалистическом строительстве.**

Одним из основных принципов воспитания коммунистической морали, определяемых самим содержанием нашей морали, является принцип связи морального воспитания с борьбой трудящихся за победу коммунизма и с посильным участием подрастающего поколения в социалистическом строительстве. Коммунистическая мораль — это мораль борьбы за коммунизм, «...для коммуниста нравственность вся в этой сплоченной солидарной дисциплине и сознательной массовой борьбе против эксплуататоров»<sup>30</sup>. (Курсив наш.—П. Ш.). Отсюда и вся система воспитания коммунистической морали определяется принципом, что «...учиться коммунизму...» можно, «...только связывая каждый шаг деятельности в школе, каждый шаг воспитания, образования и учения неразрывной с борьбой всех трудящихся против эксплуататоров»<sup>30</sup>. Этот принцип должен пронизывать весь процесс обучения: учащийся, усваивая знания основ наук, должен ясно представлять себе борьбу трудящихся на разных этапах исторического развития, причины их неудач и поражений, проникаясь сочувствием делу трудящихся и ненавистью к эксплуататорам. Эта борьба под руководством коммунистической партии и ее вождя В. И. Ленина завершилась победой на одной шестой части земного шара, а затем была одержана и в ряде других стран.

В настоящее время эта борьба ведется под руководством коммунистических партий во всех капиталистических странах. Особенно широкий размах получила борьба за мир против империалистических хищников, поджигателей войны. Учитель на уроках и во внеклассной работе должен показывать учащимся в доступных возрасту формах развертывающуюся борьбу между отживающим и старым, с одной стороны, и прогрессивным и новым, с другой. Эта борьба между старым и новым, между отживающим и прогрессивным наблюдается не только в политике, но она захватила все области знания и культуры — биологию и вообще естественные науки, литературу и искусство и др. Все это должно быть раскрыто в процессе обучения.

Но этого недостаточно. «Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от



бурной жизни»<sup>30</sup>, — говорит В. И. Ленин. Поэтому необходимо организовать и посильную практическую деятельность учащихся, направленную на победу коммунизма. В годы Великой Отечественной войны эта деятельность учащихся приняла особенно широкий характер. Так, в прифронтовой полосе и в оккупированных врагом территориях дети, подростки и юноши приняли непосредственное участие в борьбе с фашистскими захватчиками, помогая доблестной Советской Армии и партизанским отрядам в их боевых действиях. Эта борьба советских детей, подростков и юношей нашла свое яркое отражение и в художественной литературе, в таких произведениях, как «Сын полка» В. Катаева, «Молодая гвардия» Фадеева, «Улица младшего сына» Л. Касиля и М. Поляновского и др. Активное участие в борьбе за свободу и независимость нашей великой социалистической Родины приняли учащиеся, находившиеся вне военных действий. Среди детей и подростков широко развернулось тимуровское движение по оказанию действительной помощи семьям бойцов Советской Армии. Помимо этого, учащиеся организовано работали на колхозных полях, помогая колхозникам в уборке урожая и в других сельскохозяйственных работах. Дети младшего школьного возраста и старшие дошкольники проводили работу по сбору лекарственных растений, ягод, грибов, сдавая их органам государства. И вся эта большая общественная работа проводилась учащимися сознательно и целеустремленно, в сочетании с напряженной учебой. В трудных условиях военного времени школы занимались в две — три смены, учебный период был по необходимости несколько сокращен, чтобы дать возможность учащимся принять участие в уборке колхозного урожая. И тем не менее, учащиеся под руководством учителей не снижали темпов своей работы по овладению знаниями «основ наук», работали напряженно, давая высокие показатели успеваемости. Учителя, работая вместе с учащимися, и в колхозах проводили большую воспитательную работу, воспитывая действенный советский патриотизм, коллективизм, волю и характер. Вместе с тем, учащиеся в процессе работы углубляли и расширяли свои научные знания в области естествознания, сельского хозяйства, физики, химии и пр. Таким образом, и здесь, на колхозных полях, передовые советские учителя общественно-полезный труд учащихся подчиняли учебным и воспитательным задачам школы. Результаты этой общественно-полезной работы широко использовались в процессе учебных занятий в школе, на уроках естествознания, физики и других предметов.

По окончании Великой Отечественной войны общественно-полезная работа учащихся была направлена на посильную помощь в деле выполнения грандиозного плана преобразования природы. Учащиеся, пионеры и комсомольцы проводили большую работу по собиранию желудей и других семян для посадки их на полезащитных полосах. Широко развернулось движение юных мичуринцев. На пришкольных участках развернулась увлекательная работа по выращиванию новых видов плодовых деревьев. Во всех школах проводилась работа по озеленению пришкольных участков, разведению садовых ягод, посадке плодовых деревьев и пр. Помимо этого, школьники принимали участие в летнее и в другое внеучебное время в работе колхозов, совхозов и МТС. И здесь выполнялась директива партии и правительства о подчинении общественного труда школьников учебно-воспитательным задачам и о недопустимости перегрузки школьников общественной работой в ущерб учебным занятиям. Мы должны воспитывать трудящегося человека, для которого труд являлся бы делом славы, доблести, чести и геройства. Поэтому надо воспитывать детей в труде и для труда.



Большую общественную работу проводят советские школьники и внутри школы — в комсомольских, пионерских и ученических организациях, развертывая борьбу за высокое качество обучения и за сознательную дисциплину учащихся, за подлинно товарищеские отношения среди учащихся, за культуру их поведения в школе и вне школы.

Так осуществляется принцип воспитания коммунистической морали в тесной связи с борьбой трудящихся за победу коммунизма через посильное участие учащихся в этой борьбе, в социалистическом строительстве. И не только в школе проводится такое воспитание коммунистической морали. В передовых советских семьях родители — герои социалистического труда, ударники промышленности и сельского хозяйства показывают своим детям пример героического труда на благо Родины, проводя соответствующую воспитательную работу с детьми. Показывая пример самоотверженного труда, родители воспитывают учащихся в сознании, что их патриотический долг перед Родиной прежде всего заключается в высоком качестве учения, в крепкой, сознательной дисциплине, в напряженной работе над воспитанием в себе черт большевистской воли и характера, в выработке моральных качеств, отвечающих принципам коммунистической морали.

Этот принцип связи морального воспитания с борьбой трудящихся за победу коммунизма и с посильным участием учащихся в социалистическом строительстве и в общественной жизни нашей страны является руководящим для учителя и воспитателя при выборе тех или других методов и методических приемов нравственного воспитания учащихся. В советской системе морального воспитания находят широкое применение методы упражнения учащихся в трудовой общественной деятельности, проводимой под руководством учителя, воспитателя.

Этим принципом направляются и другие методы нравственного воспитания, как-то: пример, поощрения и наказания: так, например, широко практикуемые в буржуазной системе наказания трудом, когда учащемуся в виде наказания за тот или иной проступок дается так называемый трудовой наряд, для нашей советской школы является совершенно непреемлемым. Труд для советского гражданина — почетный долг его перед Родиной. В буржуазном обществе труд — проклятие, нечто унижительное, возлагаемое господствующими классами на эксплуатируемых. И наказания трудом воспитывают у подрастающего поколения этот взгляд на труд, как на нечто унижающее свободного человека. Отсюда ясно, почему советская школа не может воспитывать у учащихся старый взгляд на труд, как на что-то унижительное.

В то же время, воспитывая подрастающее поколение в труде и для труда, советская школа и советская семья побуждают учащегося к посильному труду, давая соответствующие трудовые задания и требуя их добросовестного и аккуратного выполнения, требуя обязательно доводить до конца всякое начатое дело. Если, например, учащийся небрежно выполнил порученную ему работу или не выполнил урока, то учитель должен побудить учащегося исправить и восполнить те или иные недостатки и пробелы, а в случае надобности и вновь выполнить задание в целом. Здесь нет наказания, а проявляется только необходимая требовательность к учащемуся в сочетании с уважением к нему и с уважением к выполняемому им труду. Здесь находит свое выражение известное положение А. С. Макаренко: «Как можно больше требовательности к воспитаннику и как можно больше уважения к нему». Требование — выполнить невыполненное задание или довести порученное дело до конца, обеспечив должное качество работы, ни в каком

случае не может рассматриваться как наказание, и этот взгляд необходимо внушать и воспитывать у учащихся всей системой с методикой воспитательной работы.

### 3. Воспитание через убеждение

Следующим важнейшим принципом воспитания коммунистической морали является принцип **воспитания через убеждение**.

Мы воспитываем сознательных и активных строителей бесклассового коммунистического общества, сознательных и активных борцов за коммунизм, воспитываем единство цели и действия. Мы формируем у учащихся твердые коммунистические убеждения и соответствующее этим убеждениям поведение. Поэтому убеждение, т. е. принцип действовать на учащегося убеждением, является основным принципом воспитания коммунистической морали. Этим принципом советская система нравственного воспитания качественно, коренным образом отличается от буржуазной системы нравственного воспитания.

Правда, прогрессивные педагоги прошлого выдвигали убеждение как средство воспитания. Еще Добролюбов говорил: «Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность, и чтобы разумность эта ведома была не только учителю, но представлялась ясною и ребенку... чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным — не по привычке, а по сознанию и убеждению»<sup>83</sup>. К. Д. Ушинский также подчеркивал, что «на убеждение можно действовать только убеждением». Но все эти высказывания и призывы в условиях буржуазного общества были гласом вопиющего в пустыне и не получили осуществления.

Да, в сущности, не могло быть и речи об убеждении в воспитании буржуазной морали, тесно связанной с религией, являющейся ее обоснованием. Ведь все религиозные учения находятся в коренном противоречии с наукой. Не случайно религия всегда выдвигала в качестве своей основы не знание, а абсолютную веру в религиозные догматы и легенды. Как бы ни были абсурдны религиозные мифы о сотворении мира и человека, всевозможные чудеса и т. п., детям всячески внушается слепая вера в их истинность. Поэтому вся система и методика буржуазного религиозно-нравственного воспитания базируется на некритическом, догматическом усвоении морали, исключая возможность убеждения, как средства морального воспитания. Своеобразным «дополнением» к религиозно-нравственному воспитанию в условиях империализма является система одурманивания сознания учащихся через разжигание расовой и националистической вражды к другим и, особенно, к так называемым цветным народам, разжигание низменных инстинктов, жестокости, насилия и т. п.

Полной противоположностью буржуазной системе воспитания является коммунистическое воспитание через убеждение. «Если коммунист вздумал бы хвастаться коммунизмом на основании полученных им готовых выводов, не производя серьезнейшей, труднейшей, большой работы, не разобравшись в фактах, к которым он обязан критически отнестись, такой коммунист был бы очень печален»<sup>21</sup>; — говорит В. И. Ленин. Надо «...чтобы коммунизм не был бы у вас (у комсомольцев — П. Ш.) чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»<sup>23</sup>. Поэтому основным в системе нравственного воспитания является задача **убедить** учащегося в справедливости коммунистической морали, в том, что только ком-



мунистическая мораль является подлинно человеческой моралью, направленной на благо всех трудящихся. В нравственном воспитании недостаточно только усвоить, только **знать** все принципы и требования коммунистической морали. **Знания должны превратиться в убеждения**, т. е. такие принципы, которые являются для человека самым дорогим, чем он строго руководствуется в своем поведении, что он считает своим долгом отстаивать, бороться за их реализацию в жизнь.

Обращаясь к студентам Свердловского коммунистического университета, В. И. Ленин подчеркивал необходимость выработки самостоятельных коммунистических убеждений. «...Самое главное, чтобы в результате ваших чтений, бесед и лекций, которые вы услышите о государстве, вы вынесли умение подходить к этому вопросу самостоятельно, так как этот вопрос будет вам встречаться по самым разнообразным поводам, по каждому мелкому вопросу, в самых неожиданных сочетаниях, в беседах и спорах с противниками. Только тогда, если вы научитесь самостоятельно разбираться по этому вопросу, — только тогда вы можете считать себя достаточно твердыми в своих убеждениях и достаточно успешно отстаивать их перед кем угодно и когда угодно»<sup>49</sup>.

Эта уверенность в правоте своего дела, уверенность в неизбежной гибели капитализма и победе коммунизма вдохновляла советских людей на борьбу с фашистскими захватчиками. Как ни неистовствовали фашистские изверги в своих зверствах, подвергая советских людей неслыханным истязаниям и мучениям, они не смогли сломить волю и мужество их в выполнении своего патриотического долга. Зоя Космодемьянская, Олег Кошевой и его товарищи и тысячи других патриотов советской Родины бесстрашно переносили все муки в фашистских застенках, будучи глубоко убеждены в неизбежной гибели фашизма и в победе Советской Армии, советского строя и дела коммунизма.

И после войны советские люди под руководством партии Ленина с энтузиазмом осуществляют грандиозный план послевоенных пятилеток, план переустройства природы, план построения бесклассового коммунистического общества. Этот энтузиазм является выражением глубокой уверенности советских людей в полной реальности плана построения коммунизма в нашей стране и глубокой уверенности их в грядущей победе коммунизма во всем мире. Для успешного выполнения задач социалистического строительства нам необходим мир, и советские люди под руководством партии отстаивают дело мира во всем мире, разоблачая империалистических хищников, поджигателей войны. И, такова сила убеждения, — миллионы простых людей во всех странах мира встали на защиту мира, несмотря на клеветническую пропаганду против СССР всей капиталистической печати, радио, кино и других средств империалистической пропаганды и одурманивания масс.

Итак, убеждение — основной принцип, определяющий систему и методику воспитания коммунистической морали. Такие методы, как этические беседы, разъяснение, доклады и диспуты являются выражением этого принципа, преследуют цель — убедить учащихся в справедливости принципов коммунистической морали, помогают учащимся в деле формирования твердых коммунистических убеждений.

В системе воспитания коммунистической морали убеждение должно быть направлено не только на обоснование и разъяснение основных принципов коммунистической морали, но и на борьбу с пережитками капитализма в сознании людей. Советские школьники не изолированы от жизни и некоторые под влиянием своих отсталых родителей, близких, знакомых и вообще так или иначе соприкасающихся с ними людей заражаются суевериями, собственническими настроениями и другими



пережитками капитализма. В деле преодоления пережитков капитализма в сознании и поведении людей, в деле воспитания коммунистического сознания и поведения огромное значение имеет критика и самокритика. Критика и самокритика — это основная форма борьбы нового против старого, это метод воспитания коммунистической сознательности против косности и застоя, против буржуазных предрассудков. Критика и самокритика — это непреложный закон поступательного развития социалистического общества. Детей необходимо воспитывать в духе критики и самокритики. Необходимо убедить учащихся, что признание своих ошибок не только не унижает человека, но является необходимым условием его дальнейшего морального роста и развития, возвышает его в мнении товарищей, коллектива трудящихся. И, наоборот, упорство и непризнание своих ошибок и недостатков свидетельствует о неспособности человека к дальнейшему моральному росту и развитию, понижает его авторитет в коллективе. Нужно научить учащихся тактично, по-товарищески критиковать недостатки и ошибки своих товарищей, указывая им пути исправления ошибок, преодоления этих недостатков.

Элементы эгоизма и другие проявления частнобуржуазной психологии проявляются иногда и в поведении советских школьников. Поэтому с детьми должна проводиться большая воспитательная работа, направляющая их внимание на признание своих недостатков и на необходимость их исправления.

Учить детей, подростков и юношей видеть свои недостатки и недостатки своих товарищей, направлять их внимание на преодоление и изжитие этих недостатков, на воспитание коммунистической морали — такова задача советской школы и советской семьи. Этого можно достигнуть только путем убеждения, путем развития у школьников самокритического отношения к себе и своим товарищам.

#### 4. Воспитание в коллективе и через коллектив

Одним из важнейших принципов воспитания коммунистической морали является **принцип воспитания в коллективе и через коллектив**. В буржуазном обществе «человек человеку — волк», там господствует всеобщая конкуренция, борьба всех против всех. Поэтому в буржуазном обществе не может быть подлинного коллектива. Индивидуализм, поощрение частнобуржуазных эгоистических инстинктов лежит в основе буржуазной системы воспитания. Даже в системе религиозно-нравственного воспитания лежит поощрение эгоистических интересов: в основу ставится личное самосовершенствование, стремление к личному «блаженству» в раю. Идеалом аскетической христианской морали являются всевозможные «отшельники» и «пустынники», изолировавшие себя от общества, заботящиеся только о своем «спасении».

Коммунистическая мораль ставит целью не личное счастье отдельных людей и не в загробной жизни, а борьбу за счастливую жизнь всех трудящихся здесь, на земле — в коммунистическом бесклассовом обществе, где уничтожена всякая эксплуатация человека человеком. В коммунистическом обществе нет противоречий между личностью и обществом. Даже больше, только в коммунистическом коллективе обеспечивается полный расцвет всех творческих сил и способностей личности, полное удовлетворение ее запросов и потребностей.

Воспитанию коллектива уделяли большое внимание замечательные советские педагоги — Н. К. Крупская и А. С. Макаренко. Говоря о пионерах, Н. К. Крупская указывала, что «в организации дети приучаются коллективно чувствовать, коллективно действовать, подчиняться

воле коллектива. Уже самый факт наличия детской организации имеет громадное воспитательное значение. Ребенок привыкает иметь постоянно перед глазами интересы целого, связывать все свои действия с действиями коллектива. У него складывается определенная коллективистическая психология, являющаяся наилучшим регулятором инстинктов, уничтожающая чувство незащитности, одиночества. Чем раньше начинает ребенок жить коллективной жизнью, тем больше шансов, что из него вырастет настоящий коммунист, умеющий всей душой отдаваться общему делу»<sup>45</sup>. Н. К. Крупская при этом указывает, что наличие детского коллектива, пионерской организации в школе облегчает задачу учителя, а с другой стороны, «требует от него дальнейшей работы над собой». Это последнее указание Н. К. Крупской заслуживает особого внимания.

Некоторые учителя полагают, что если в классе имеется пионерская организация, то учителю остается только опираться на нее в проведении своих воспитательных мероприятий, предоставляя ее собственным силам, не оказывая повседневной руководящей помощи вожатому отряда. Между тем, качество работы пионерской организации в большой степени зависит от качества работы классного руководителя с пионерской организацией. Для того, чтобы оказывать действительную помощь в работе пионерской организации, нужно ясно и отчетливо представлять себе ее задачи, содержание и специфические особенности ее работы как самостоятельной детской организации. Здесь требуется возбуждать и поддерживать детскую активность и самостоятельность, строить работу красочно, увлекательно на высоком идейно-политическом уровне. Все это требует от учителя серьезной работы над повышением качества его идейно-политической и педагогической подготовки.

Воспитанию коллектива придавал исключительно важное значение А. С. Макаренко. Говоря о буржуазном воспитании, А. С. Макаренко подчеркивал, что «Воспитание в буржуазном обществе — это воспитание отдельной личности, приспособление ее к борьбе за существование»<sup>75</sup>. Отсюда и основная характерная особенность буржуазной системы воспитания — это «педагогика индивидуального действия», т. е. такая система, когда одиночка-учитель воспитывает одиночку-ученика. Учитель старой школы всегда видел в классе совокупность разобщенных между собой учащихся. Старая школа боялась коллективных действий учащихся и всегда жестоко преследовала всякие попытки их объединения. Эта борьба между классом и администрацией школы ярко отражается и в дореволюционной художественной литературе (например, Гарин) и в произведениях советских писателей. Стараясь всячески посеять рознь в среду учащихся, старая школа всячески поощряла доносы учащихся на своих товарищей. Этими же соображениями руководствовалось Министерство народного просвещения, решительно запрещая самые наивные формы организации учащихся.

Эта основная линия характерна не только для старой русской школы, но и вообще для буржуазной системы воспитания в целом. И если современная американская школа широко практикует так называемые детские школьные республики и другие виды якобы школьного самоуправления, то от этого существа дела не меняется. Создавая в этих «республиках» суды и кадры «судей» — учащихся, буржуазная школа преследует цель расслоения учащихся на «управляющих» и «управляемых», вселяя рознь и вражду в среду товарищей. Органы «самоуправления» устанавливают целую систему наказаний для учащихся, нарушающих дисциплину, и являются дисциплинарным оружием в руках школьной администрации. Впрочем в последнее время



этот псевдодемократический наряд срывается и заменяется откровенной военной муштрой.

Советская школа ставит своей задачей воспитывать подлинный коллектив учащихся и воспитывать личность через коллектив. Эта задача представляет значительные трудности, особенно для тех учителей, которые еще не освободились от влияния буржуазной педагогики «индивидуального действия». А. С. Макаренко, касаясь своей прошлой педагогической деятельности, говорит, что он «сам долго думал, что лучше всего организовать ученика, воспитать его, воспитать второго, третьего, десятого, и когда все будут воспитаны, то будет хороший коллектив. А потом я пришел к выводу, что нужно иногда не говорить с отдельным учеником, а сказать всем, построить такие формы, чтобы каждый был вынужден находиться в общем движении. Вот при этом мы воспитываем коллектив, сбиваем его, придаем ему крепость, после чего он сам становится большой воспитательной силой»<sup>74</sup>.

А. С. Макаренко предупреждает против легкомысленного отношения к этому большому и трудному делу воспитания коллектива. Некоторые педагоги думают, что коллектив создается сам собою, в порядке самотека, и работа педагога в этом направлении очень легка. Коллектив «нельзя сделать законодательным путем, — говорит А. С. Макаренко, — такой коллектив нельзя создать и за два, и за три года, такой коллектив создается за несколько лет. Это дорогая, исключительно дорогая вещь. Но когда такой коллектив создан, тогда нужно его беречь, и тогда весь воспитательный процесс проходит очень легко»<sup>74</sup>.

Таким образом, коллектив в советской системе воспитания является одновременно и целью воспитания, и, после его создания, мощным средством воспитательного воздействия на учащихся. В трудном деле воспитания коллектива педагог идет постепенно, но последовательно и неуклонно стремясь к цели — созданию полноценного коммунистического коллектива.

А. С. Макаренко различает известные стадии или этапы создания коллектива. Первой стадией является создание «первичного коллектива». «Мне кажется, — говорит А. С. Макаренко, — что будущая теория педагогики особое внимание уделит теории первичного коллектива... Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. В школах наших такие коллективы естественно существуют: это класс»<sup>76</sup>. Однако не всякий класс является коллективом: он может представлять собой и чисто механическое объединение разрозненных, обособленных групп и даже отдельных личностей, не связанных в единое целое. Воспитанию такого «первичного коллектива» и должен уделить особое внимание классный руководитель. Такие коллективы создаются усилиями лучших классных руководителей, передовых учителей. Однако иногда наблюдается такое явление, когда этой организацией первичного коллектива работа по воспитанию коллектива и ограничивается. В этом случае недостатком такой работы является то, что класс «не играет роли первичного коллектива, т. е. связующего звена между личностью и целым коллективом... В некоторых школах мне приходилось наблюдать, — говорит А. С. Макаренко, — что класс завершает коллектив школы, и целого коллектива школы иногда и не наблюдается... Класс объединяет детей в постоянной дневной работе и соблазн воспользоваться этим обстоятельством приводил к тому, что такой первичный коллектив отходил от интересов общего коллектива. Слишком много, слишком солидные основания для того, чтобы уединиться от общего коллектива в гра-



ницах отдельных классов интересов»<sup>76</sup>. Это предупреждение А. С. Макаренко подтверждается всей практикой советской школы. Вот почему передовые учителя не ограничиваются созданием отдельных классов коллективов, а стремятся слить эти «первичные коллективы» в единое целое, в единый общешкольный коллектив. В данном вопросе, конечно, надо учитывать возрастные особенности учащихся начальной школы, особенно, младших (первых и вторых) классов, кругозор которых еще ограничен рамками своего класса, их еще нужно объединить в первичный коллектив, не ставя целью связать этот коллектив общешкольным коллективом. Но уже учащиеся третьих и четвертых классов, включаясь в пионерскую организацию, через отряд связываются и с более широким коллективом, каким является пионерская дружина. В создании общешкольного коллектива организующую и ведущую роль играет комсомольская организация.

В семилетних школах педагоги в деле воспитания общешкольного коллектива опираются на пионерскую организацию, как на авангард учащихся. Однако надо помнить указание Н. К. Крупской о необходимости учителю проводить систематическую воспитательную работу внутри пионерского отряда, вообще с пионерами и комсомольцами по сплачиванию их в крепкий коллектив, чтобы потом, опираясь на пионерское и комсомольское ядро, уже работать над созданием крепкого общешкольного коллектива.

Только при наличии такого большого коллектива, тесно связанного с «первичными» классовыми коллективами, можно считать правильно разрешенной задачу воспитания коллектива в советской школе. Отсюда, приобретает особое значение указание А. С. Макаренко на то, что, «во-первых, первичный коллектив не должен оттеснять общий коллектив и заменять его, и, во-вторых, первичный коллектив должен быть основным путем прикосновения к отдельной личности»<sup>77</sup>. Личность учащегося воспитывается через первичный, т. е. классовый коллектив, находящийся в связи и живущий интересами большого общешкольного коллектива. Так реализуется один из основных принципов воспитания коммунистической морали о воспитании коллектива и через коллектив.

В этой системе коллективного воздействия личность каждого отдельного учащегося не только не игнорируется и не теряется, но, наоборот, окружается особым вниманием и заботой коллектива. В коллективе воспитывается взаимопомощь, дружба, товарищество. Ведь не случайно, что А. С. Макаренко, заостривший внимание на принципе воспитывать через коллектив, выдвинул в качестве одного из руководящих положений, определяющих весь тон и стиль воспитательной работы учителя, — «как можно больше уважения к личности учащегося и как можно больше требовательности к нему». Уважение свидетельствует о признании личности, ее ценности и обязывает воспитателя, воздействуя на коллектив через коллектив, все время иметь в поле своего внимания личность учащегося, не упуская из вида ни одного его шага или поступка.

Учитель должен смотреть на каждого отдельного ученика не как на сырой материал для его воспитательских опытов и экспериментов, а как на целостную личность, живого человека, со всеми свойственными советским детям запросами и интересами. Поэтому надо внимательно и повседневно изучать всех детей своего коллектива, подмечать их индивидуальные различия, склонности и интересы. И как бы ни был запущен в воспитательном отношении тот или иной учащийся, надо видеть в нем не только отрицательные качества, но и то положительное, что, несомненно, имеется у каждого отдельного ребенка. В этом и за-

ключается смысл требования А. С. Макаренко — оказывать «как можно больше уважения» к каждому учащемуся.

Сам Макаренко, как известно, имел дело с правонарушителями и беспризорными детьми. И тем не менее, он не только не пошел по проторенному педологами и буржуазными реакционными педагогами пути — считать этих детей и подростков «морально дефективными», обреченными и впредь быть преступниками, а, наоборот, проявил высокую степень уважения к ним, показывая им свое полное доверие и вселяя в них бодрость и веру в свое будущее.

Проявляя уважение к воспитанникам, А. С. Макаренко не снижал своих требований к ним, а, наоборот, видя положительные их качества, опираясь на эти положительные качества, предъявлял «как можно больше требований» к ним, выдвигая перспективу их дальнейшего роста и развития. В этом смысл так называемой системы перспективных линий в воспитании коллектива и в воспитании отдельной личности через коллектив. Предъявлять «как можно больше требований» — это не значит предъявлять сразу целый комплекс требований, а это значит — учитывать силы и возможности ребенка, и путем постепенного выдвижения все новых и новых требований обеспечить его непрерывный рост и совершенствование. Этот их непрерывный рост и движение вперед должно быть законом жизни и развития коллектива.

Внимательно наблюдая за жизнью коллектива воспитанников колонии им. Горького, А. С. Макаренко своевременно подмечал элементы застоя и остановки в его развитии, немедленно ставил перед коллективом новые задачи, новую перспективу. Все это вполне применимо к школе, представляющей собой ступенчатый коллектив, каждое звено или ступень которого является перспективой для младшего класса, а весь коллектив школы ставит задачей выработать в себе качества, необходимые активным и всесторонне развитым строителям бесклассового коммунистического общества. Опираясь на эту конкретную и вместе с тем увлекательную систему перспективных линий, педагогический коллектив школы может вести успешную работу по воспитанию ученического коллектива и вместе с этим коллективом успешно разрешать задачу коммунистического воспитания учащихся.

## 5. Воспитание через положительное

В системе воспитания коммунистической морали важным принципом является принцип воспитания через положительное, когда, опираясь на положительное, преодолевается отрицательное. Действенность этого принципа мы уже показали, говоря о воспитании коллектива и через коллектив. Педагог в поведении каждого учащегося должен видеть не только отрицательное и бороться с этим отрицательным, но уметь видеть и подмечать положительное и опираться на это положительное. Поэтому осуждение воспитателем поведения воспитанника никогда не должно носить абсолютного характера, как бы ни был плох его проступок. Ведь если учитель произнес свой приговор, осудив окончательно ученика как безнадежного и неисправимого человека, то и сам учащийся начинает смотреть на себя как на потерянного человека и теряет всякую надежду на свое исправление. Вместе с тем, у него пропадает и стимул бороться с своими недостатками, и он продолжает идти по наклонной плоскости. И, наоборот, когда учитель, осуждая решительно поведение провинившегося ученика, вместе с тем отмечает, что он не совсем безнадежен, что у него есть и положительные качества и что ему следует работать над собой, тогда учащийся, осознав всю тяжесть своего проступка, все же найдет в себе силы, чтобы исправить-



ся и оправдать веру в него его воспитателя. С другой стороны, было бы вредно захваливать хотя бы и примерного во всех отношениях ученика. Одобряя и ставя его в пример товарищам, учитель вместе с тем должен отметить и то, чего еще недостает учащемуся, над чем ему следует еще поработать, выдвигает перед ним новую перспективу. В таком случае учащийся не будет почивать на лаврах, не успокоится на достигнутом, а будет и дальше работать над собой, двигаться вперед в своем росте и развитии.

Принцип «воспитывать на положительном» имеет и другое весьма важное направление, ориентируя учителя в своей воспитательной работе, показывать детям прежде всего образцы подлинно коммунистического поведения; направлять внимание детей на то, как надо вести себя в соответствии с коммунистической моралью. В практике школы и семьи некоторые учителя и родители проводят свою воспитательную работу, главным образом, **на отрицательном**, т. е. рассказывают и показывают детям, как не надо вести себя: приводят примеры недисциплинированного, некультурного поведения, обращают внимание учащихся на другие отрицательные поступки детей, сгущая при этом краски. Особенно недопустимы такие приемы в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Надо учитывать как одну из особенностей этого возраста — внушаемость и конкретность мышления детей. Поэтому приводимые в беседе учителя яркие примеры отрицательных поступков, хотя и сопровождаются осуждением их учителем, все же действуют на их воображение, заражают их сознание, и ребенок иногда следует этим ярким и красочным, хотя и отрицательным, примерам. А самый главный недостаток такой воспитательной работы заключается в том, что ребенок в результате не получает конкретных и ясных указаний, **как же надо ему вести себя в этих случаях**. Вот почему великие революционные демократы — Белинский, Чернышевский и Добролюбов подчеркивали необходимость положительных примеров поведения и весь вред и разлагающее влияние примеров отрицательных.

Так, Н. А. Добролюбов указывает, что «дети любят собирать в одно все понятия о совершенстве, какие им удалось получить в недолгой своей жизни, и переносят их на какую-нибудь определенную личность, в которой видят осуществление своих идеалов. Чаще всего идеалом их становится учитель... Об этом не мешало бы учителям подумать по-серьезнее и вспоминать каждое утро перед отправлением в класс. Они должны всегда помнить.., что это идеальное юношеское верование облегчает действия учителя и делает его пример благотворным»<sup>84</sup>. И, с другой стороны, «как только нравственное доверие потеряно.., тотчас же и слово учителя теряет свою силу, — его похвала и порицание не имеют значения... Да, много нужно для того, чтобы быть учителем в полном, благороднейшем смысле этого слова»<sup>85</sup>.

И не только учитель должен быть живым примером подлинно нравственного поведения. Такой пример должны показывать и родители, и все окружающие ребенка люди, особенно в раннем возрасте. Да и на более старших по возрасту учащихся примеры мужества, трудового героизма оказывают исключительно благотворное влияние. Поэтому в воспитательной работе с детьми надо раскрыть на конкретных фактах и примерах, как надо вести себя советскому человеку. Все беседы на этические темы, доклады и лекции надо строить, главным образом, на положительном материале, учить учащихся, как надо вести себя.

Однако было бы ошибочным вести всю воспитательную работу **только на положительном**. Нравственное воспитание должно не только привить ребенку все благородные качества советского человека, но и зака-



лить его морально, сделать его невосприимчивым к отрицательным примерам и явлениям окружающей действительности. В жизни, в быту еще сохранились пережитки капитализма, эти пережитки питаются, поддерживаются капиталистическим окружением, влияние которого сказывается на наименее устойчивых элементах.

Все это ставит перед школой и семьей задачу вооружить подрастающее поколение на борьбу с этими пережитками капитализма, сделать его невосприимчивым к вредным влияниям. Раскрывая во всей конкретности благородный моральный облик советского человека, надо вместе с тем разоблачать отрицательные явления, пережитки эксплуататорского общества. Эти пережитки прошлого надо показать в их истинном свете, во всем их безобразии и уродстве. При этом надо учитывать степень развития ребенка, его сознательность. Поэтому ознакомление с отрицательным должно проводиться постепенно, в меру вооружения ребенка сознательно усвоенными коммунистическими взглядами и убеждениями. Таким образом, воспитывая на положительном, необходимо преодолевать и то отрицательное, что может проявляться в поведении детей, необходимо также преодолевать отрицательное влияние окружающих детей людей, зараженных предрассудками и недостатками.

Выше мы подчеркивали важность и благотворность действия личного примера учителя, воспитателя. Но не только пример, но и вся личность учителя, его авторитет имеют огромное влияние на моральное воспитание учащихся. Еще К. Д. Ушинский указывал, что ничто не может сравниться с тем влиянием, какое оказывает на молодую душу учащегося живая личность учителя. Советская педагогика признает воспитательное влияние личности учителя одним из основных принципов морального воспитания. М. И. Калинин говорил, что воспитывать — «это значит влиять на психический и моральный облик ученика, влиять в определенном направлении в течение всей его десятилетней учебы, т. е. формировать из него человека. Воспитывать — это значит так держать себя с учениками, чтобы при разрешении бесчисленного количества неизбежных в школьной жизни недоразумений и столкновений у них сложилось убеждение, что учитель поступил правильно. А это накладывает глубокий отпечаток на детскую душу... Учитель находится как бы в своеобразном зеркальном лабиринте, на него смотрят сотни зорких, впечатлительных детских глаз, удивительно хорошо умеющих подмечать и положительные и отрицательные стороны учителя. Воспитание учеников — это прежде всего поведение учителя в классе, это отношение учителя к ученикам. И это делает воспитание делом весьма трудным»<sup>80</sup>.

М. И. Калинин указывает, что ученики часто копируют учителя. «Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению так или иначе влияют на всех учеников. Но этого мало. Можно смело сказать, — говорит М. И. Калинин, — что если учитель очень авторитетен, то у некоторых людей на всю жизнь остаются следы влияния этого учителя»<sup>81</sup>. Таково значение личности учителя, его авторитет в воспитании.

Но для того, чтобы оказывать такое влияние на учащихся, учитель сам должен проникнуться передовыми коммунистическими убеждениями, бороться за их реализацию в жизни. «...Если советский учитель хочет быть настоящим, передовым учителем и сегодня и завтра, — говорит М. И. Калинин, — то он всегда должен идти с самой передовой частью народа»<sup>82</sup>. Он должен иметь передовые убеждения, т. е. овладеть марксистско-ленинским учением, сделав его своим достоянием, тем,

что им самим продумано и в истинности чего он глубоко убежден и готов отстаивать это учение перед кем бы то ни было и проводить его в жизнь. «Если бы меня спросили, что самое главное требуется в настоящий момент от учителя, — говорит М. И. Калинин, — то я бы сказал: растить нового человека. ...У нас создается новый человек социалистического общества. Этому новому человеку надо прививать самые лучшие человеческие качества»<sup>81</sup>. А эти качества нового советского человека может привить не всякий учитель, а такой, который сам впитал в себя эти качества, сам является этим новым человеком.

Если формализм нетерпим во всяком деле, то особенно нетерпим формализм в воспитании. Прав К. Д. Ушинский, говоря, что «воспитатель не чиновник, а если он чиновник, то он не воспитатель»<sup>84</sup>. Поэтому учитель, который не впитал в себя коммунистическую мораль, не проникся ею, не претворяет ее требования в жизнь, а только делает вид, т. е. лицемерит, выдает себя не за то, что он есть фактически, такой учитель не будет пользоваться доверием и авторитетом у учащихся: они быстро разгадают внутреннюю фальшь этого человека, быстро заметят это расхождение между словом и делом. Воспитательное влияние такого учителя будет больше отрицательным, чем положительным. В этом смысле заслуживает особого внимания обращение М. И. Калинина к учителям-отличникам: «Главное — это быть честными с ребятами, следить за собой, воспитывать из наших ребят действительно хороших, действительно социалистических граждан — честных, храбрых, с развитым товарищеским чувством, дисциплинированных и пределах ребячьей психологии и ребячьих возможностей»<sup>81</sup>.

## 6. Учет возраста детей

Указание М. И. Калинина о «ребячьей психологии» и «ребячьих возможностях» приводит нас к следующему, весьма важному, принципу нравственного воспитания — к **принципу учета в воспитательной работе возрастных особенностей и возможностей учащихся**. «Предположим, мальчик разбил стекло или обидел девочку, или девочка мальчика. Тут нужно исходить не только из самого факта, как такового, но учитывать, как подействует на детскую психологию то или иное решение этого вопроса»<sup>83</sup>.

На этом, взятом из жизни школы, примере М. И. Калинин показал, что значит учитывать возрастные особенности в воспитательной работе. Какую бы сторону морального воспитания мы ни взяли, мы не можем рассматривать вопрос «вообще», безотносительно к возрасту детей. Если в учебной работе учитель в центре своего внимания имеет уровень или степень достигнутой учащимися подготовки по тому или другому учебному предмету, учитывает знания, их сознательное и прочное усвоение, то в воспитательной работе приходится все время иметь в виду возраст учащихся. Конечно, и в учебной работе приходится учитывать возрастные особенности учащихся того или иного класса и типа школы. Но вопросами приведения содержания обучения в полное соответствие с возрастными особенностями учащихся занимается не каждый отдельный учитель, а руководящие органы народного образования в лице Министерства просвещения.

Министерство просвещения, опираясь на научно-исследовательские учреждения и на опыт передовых учителей, устанавливает объем и содержание учебных программ по каждому учебному предмету для школы в целом и для отдельных классов, учитывая возрастные особенности и возможности учащихся этих классов. Учитель же ведет преподава-



тельскую работу, руководствуясь утвержденной Министерством просвещения программой. Конечно, и он, раскрывая содержание каждой темы и каждого раздела программы, должен учитывать возраст учащихся своего класса, преподнести материал в доступной для учащихся форме. Но все же здесь, в учебной работе, учителю не приходится заново проделывать ту работу, которая уже проведена под непосредственным руководством Министерства просвещения. Поэтому основное свое внимание он направляет на то, чтобы обеспечить надлежащее качество усвоения знаний, на повседневный учет их, так как переходить к новому материалу можно только после того, как изложенные учителем знания учащимися усвоены.

В воспитательной внеклассной работе классный руководитель самостоятельно разрешает вопросы содержания работы и методики ее проведения. И здесь, планируя работу, классный руководитель должен серьезно подумать, насколько та или иная намеченная беседа по своему содержанию доступна учащимся. Но одной доступности материала недостаточно. В воспитательной работе надо воздействовать на чувства и воображение учащихся, возбудить их волю и желание работать над собою, исправлять свое поведение, воспитывать в себе лучшие моральные качества советского человека. Поэтому, планируя ту или иную беседу на моральные темы, классный руководитель должен представить себе отчетливо не безличную массу учащихся «вообще», а живых детей определенного возраста со всеми свойственными данному возрасту запросами и интересами.

Особенно сложной, требующей учета возрастных особенностей учащихся, является работа по формированию твердых моральных убеждений. Младший школьник, особенно ребенок I или II класса, требует совершенно иного подхода, чем подросток или старший школьник, даже ученик III или IV класса. Здесь, например, «Правила для учащихся» должны преподноситься в форме конкретных и образных рассказов, примеров, сопровождаться показом и упражнениями, преследующими вооружение учащихся навыками дисциплинированного и культурного поведения в классе, на перемене, вне школы.

Иной характер эта работа по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения будет носить, например, с учащимися старшего школьного возраста. Здесь уже речь идет о воспитании твердых убеждений, воспитании воли, характера. Здесь воспитывается социалистический гуманизм, сознательная дисциплина, разоблачается буржуазный космополитизм и раболепие перед иностранной культурой, ведется борьба с проявлениями мещанства в культуре поведения и пр.

Учет возрастных особенностей учащихся в воспитательной работе не дает оснований классному руководителю рассматривать учащихся как однородную сплошную массу с одинаковыми вкусами, запросами и характерами. Учитывая то общее, что свойственно данному возрасту, учитель должен видеть и индивидуальные различия учащихся. Ведь нередко одна и та же мера, примененная к одному ученику класса, давшая положительный эффект, не оказывает никакого влияния на другого учащегося того же класса. Значит, в данном случае учитель, применяя одну и ту же меру к разным ученикам, не учел их индивидуальных особенностей, особенностей их быта, семейного воспитания, их индивидуальных черт характера и т. п. Поэтому внимательное изучение индивидуальных особенностей учащихся является необходимым условием успешной воспитательной деятельности классного руководителя. Только на основе глубокого изучения своих учащихся в процессе воспитания и обучения, изучения их семейных условий и быта вырабаты-

вается индивидуальный педагогический подход к каждому учащемуся, обеспечивающий успех всех воспитательных мероприятий классного руководителя.

Среди воспитательных мероприятий школы в моральном воспитании значительное место занимают и меры принуждения. Ранее указывалось, что основным принципом воспитания коммунистической морали является воспитание через убеждение. Однако, признавая убеждение основным принципом советской системы нравственного воспитания, мы, руководствуясь указаниями партии и правительства, признаем необходимость и принуждения, как средства, подчиненного убеждению. В буржуазной философии и педагогике нередко встречаются ханжеские рассуждения о недопустимости принуждения в нравственном воспитании, так как «нельзя быть добрым по принуждению», как будто вся система буржуазного воспитания не является муштрой, дрессировкой подрастающего поколения. В системе воспитания коммунистической морали, воспитания большевистской воли и характера большое значение имеет воспитание способности сдерживать свои чувства и влечения, толкающие человека на отрицательные поступки. И эта способность торможения, воздержания от антиморальных поступков воспитывается не только путем убеждения, но и путем принуждения и применения тех или иных мер наказания.

Ребенок — еще не сложившийся в моральном отношении человек, и процесс его формирования является сложным и противоречивым. Недостаточная степень сознательности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте требует в некоторых случаях мер принуждения со стороны любящих его родителей или учителя. И пусть в данном случае ребенок совершил нравственный поступок по принуждению, вопреки своим склонностям. Зато потом в процессе практики повторения таких моральных поступков развивается и моральное сознание учащегося: в нем вырабатывается сознание морального долга, которому он считает необходимым следовать в своем поведении уже по убеждению. Итак, применяя в качестве подчиненного убеждению средства — принуждение, воспитатель основное внимание направляет на формирование нравственного сознания и убеждений, на воспитание морально устойчивой воли и характера. Процесс нравственного воспитания только тогда вступает в стадию завершения, когда воспитанник становится морально устойчивым не по принуждению, а по убеждению и внутреннему влечению.

## **7. Плановость и согласованность в нравственном воспитании**

Учитель и воспитатель, добившись исправления поведения учащегося, не должен успокаиваться на достигнутом, так как нередко обнаруживается, что исправившийся ученик неустойчив в своем поведении и нередко допускает срывы. Недаром М. И. Калинин предупреждал учителей, говоря, что «воспитание» — это одна из самых трудных задач, я говорю о настоящем, правильном воспитании»<sup>80</sup>. Здесь необходимы плановость, настойчивость в проведении воспитательной работы и не только в работе классного руководителя, но и всех учителей школы, а также и общественных организаций учащихся (комсомол, пионерская и ученическая организация) и родителей учащихся. Всякая несогласованность в требованиях к учащимся между школой и семьей отрицательно сказывается на моральном воспитании учащихся. Противоречия между родителями и школой ставят ребенка в ложное положение, за-



трудняя его в выборе правильного пути своего поведения, поселяют разлад в его сознании и поведении. Поэтому одним из основных принципов воспитания коммунистической морали является требование **плановности, согласованности и настойчивости в осуществлении воспитательных мероприятий**, проводимых в школе, в общественных организациях, в семье. XI съезд ВЛКСМ подчеркнул необходимость этой согласованности и плановности, направив работу школьных комсомольских организаций на оказание действенной помощи школе и учителю в деле осуществления задач коммунистического воспитания. В этом же направлении призвана работать и семья: только совместными усилиями школы и советской семьи может быть успешно разрешена задача воспитания нового, советского человека.

Таковы принципы воспитания коммунистической морали. Здесь в этих принципах мы видим коренное отличие и качественное превосходство советской системы нравственного воспитания по сравнению с буржуазной системой воспитания.

Руководствуясь этими принципами, советские учителя, воспитатели и родители воспитывают подрастающее поколение в духе пламенного советского патриотизма, в духе беспредельной преданности делу Ленина, делу коммунизма.

## **МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ МОРАЛИ**

### **1. Проблема методов в нравственном воспитании**

За последние годы советская педагогическая наука значительно продвинулась вперед по пути разрешения коренных вопросов коммунистического воспитания.

На основе марксистско-ленинского учения о коммунистической морали, директив партии и правительства по идеологическим вопросам советская школа в сотрудничестве с семьей добилась значительных успехов в деле воспитания подрастающего поколения в духе коммунистической морали.

Изучая и обобщая передовой опыт советской школы и семьи в области нравственного воспитания, работники педагогической науки добились известных успехов и в разработке вопросов методики воспитания коммунистической морали. Правда, эти успехи еще невелики, и мы все еще не имеем конкретной методики воспитательной работы в школе и семье применительно к различным ступеням детского возраста. Причины отставания педагогической науки от современных требований в области коммунистического воспитания вскрыты были в директивах партии и правительства о школе и за последнее время в центральном органе нашей партии, в газете «Правда». Основной причиной отставания является отрыв научных работников от практики коммунистического воспитания в школе и семье: накопленный школой опыт недостаточно изучается и обобщается работниками педагогической науки. Это отставание наиболее резко проявилось в разработке вопросов методики нравственного воспитания. Правда, сейчас уже нет таких работников, которые отрицали бы необходимость особой методики воспитательной работы. Эта точка зрения, с которой в свое время боролся А. С. Макаренко, не встречает сочувствия среди работников педагогического фронта. Все признают важность и актуальность задачи — вооружить наше учительство эффективной методикой воспитательной работы. И тем не менее область воспитания является наиболее слабым участком педагогики. Так, например, в издании 1950 г. учебника

педагогике для педагогических училищ Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова имеется глава (XII) «Основы содержания и методики нравственного воспитания»<sup>56</sup>. В этой главе сначала кратко раскрывается сущность коммунистической морали, а затем также кратко указываются «основные педагогические требования, соблюдение которых должно обеспечить успех воспитательного влияния на детей» (стр. 257). «Требования» эти таковы: целеустремленность, конкретность нравственных норм, сознательность воспитанника, авторитет воспитателя, действительность воспитания, необходимость последовательности в воспитательной работе и учет возрастных и индивидуальных особенностей. Этим и исчерпывается вся методика нравственного воспитания в начальной школе, тогда как по этим вопросам учитель особенно нуждается в конкретных указаниях. Правда, помимо этой главы в учебнике имеются главы о воспитании советского патриотизма, коллективизма и др., но и в этих главах достаточно конкретной методики не дается.

Если мы возьмем такое капитальное пособие для учителей начальной школы, как «Начальная школа» — настольная книга учителя<sup>54</sup>, то и здесь мы увидим ту же картину. Из 900 страниц этой книги на всю воспитательную работу в семье и школе уделяется 90 страниц (стр. 163—254), включая сюда и физическое и эстетическое воспитание, работу с родителями и пр. Собственно вопросам нравственного воспитания в этой книге отводится 36 страниц (163—199), а методам нравственного воспитания всего несколько слов — на странице 167, где указывается на необходимость правильного сочетания «основного метода воспитания — убеждения — с принуждением». И это все по вопросу о методах нравственного воспитания.

Не менее характерным является и то, что в педагогической литературе, посвященной вопросам воспитательной работы, наблюдается крайний разноречивый и противоречивый в самой терминологии и в определениях, относящихся к методике нравственного воспитания. Некоторые авторы избегают употребления термина «метод нравственного воспитания», предпочитая говорить о «путях и средствах» нравственного воспитания. Так, например, в настольной книге учителя «Начальная школа» в главе о воспитании сознательной дисциплины (стр. 185) читаем: «Основные условия и пути воспитания сознательной дисциплины». Аналогичная терминология имеет место и во многих других работах и статьях, посвященных вопросам нравственного воспитания.

Еще больший разноречивый и противоречивый наблюдаются в классификации методов нравственного воспитания. Если в классификации методов обучения, в основном, достигнута согласованность, то более или менее общепринятого перечня методов нравственного воспитания мы не имеем. Так, в программе по педагогике, утвержденной Министерством высшего образования СССР, в числе основных методов нравственного воспитания указывается **пример**. В учебном же пособии, под ред. И. А. Каирова, **пример** фигурирует в качестве подсобного приема метода убеждения<sup>55</sup>. А в учебнике для педагогических училищ Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова даже в тех главах (XIII, XIV и XV), где говорится о методах и приемах воспитания советского патриотизма, коллективизма и сознательной дисциплины, о **примере** совсем не упоминается, хотя фигурируют, например, такие «методы и приемы», как «приказание», «увещание», «просьба» (стр. 294—295). Между тем **примеру** В. И. Ленин придавал исключительное значение в политико-воспитательной работе со взрослыми: «Сила примера, которая не могла проявить себя в обществе капиталистическом, получит громадное значение в обществе, отменившем частную собственность на земли и на фабри-



ки»<sup>15</sup>. Еще большее значение имеет пример в воспитательной работе с подрастающим поколением. Как же можно недоучитывать роль примера как основного метода нравственного воспитания?

Все эти противоречия путают студентов педагогических учебных заведений и учителей, затрудняя их работу над учебной и неучебной педагогической литературой и работу над овладением методикой воспитательной работы. Давно назрела необходимость навести порядок в нашем педагогическом «хозяйстве». Само собой разумеется, что эта задача может быть решена путем творческих дискуссий, путем коллективных усилий научных работников педагогических учебных заведений и Академии педагогических наук РСФСР.

Нам кажется, что есть возможность добиться согласованности и единства в трактовке основных вопросов методики нравственного воспитания, взяв за основу действующую программу по педагогике для педагогических вузов (тема — «Методы нравственного воспитания»). В 1949 г. эта программа обсуждалась на сессии Академии педагогических наук РСФСР с участием представителей кафедр педагогики педагогических институтов и была одобрена. Следовательно, принятая в программе классификация методов нравственного воспитания поддерживается большинством коллектива научных работников в области педагогики. Да и в критических замечаниях по программе со стороны педагогических кафедр институтов не было указаний на неудовлетворительность программы в этой части.

В программе и в учебниках по ряду основных вопросов педагогики мы имеем более или менее сложившуюся номенклатуру понятий, более или менее установившиеся термины. Сюда относятся понятия воспитания, образования и обучения, раскрывающие предмет педагогики. Затем идут понятия цели и задач воспитания, принципы воспитания и обучения (дидактики), раскрывающие основные закономерности учебно-воспитательного процесса. Далее следуют в дидактике организационные формы и методы образования и обучения. Поскольку эта номенклатура понятий никем не оспаривается, казалось бы естественным, что и в разделе теории воспитания должна предусматриваться аналогичная структура понятий, т. е. принципы нравственного воспитания, организационные формы (воспитательная работа на уроке, внеклассная воспитательная работа, работа в семье), методы нравственного воспитания. Внесение сюда каких-либо новых терминов не вызывается необходимостью. В самом деле, понятие метода нравственного воспитания определяется нами как **путь** или **средство**, при помощи которого воспитатель вооружает подрастающее поколение твердыми моральными убеждениями, нравственными привычками и навыками. Спрашивается, зачем же наряду с методом вносить идентичные ему понятия и термины, как «средство» или «путь» нравственного воспитания. Столь же ненужными являются попытки внесения такого термина, как, например, «фактор нравственного воспитания»: ведь и в этот термин вкладывается, по существу, то же содержание, какое мы вкладываем в понятие метода. Такие термины, как фактор, пусть, средство сами в себе не заключают какого-либо **педагогического** содержания и относятся к различным далеким от воспитания явлениям общественной жизни. Поэтому внесение их в качестве **педагогических** терминов ничем не оправдывается, особенно при наличии установившегося в педагогике понятия метода нравственного воспитания.

Прежде чем перейти к обоснованию и характеристике отдельных методов нравственного воспитания, необходимо оговориться, что ни один метод, взятый в отдельности, изолированно от всей совокупности

методов, применяемых в нравственном воспитании, не может обеспечить реализации задач нравственного воспитания. В этом отношении заслуживает внимания высказывание А. С. Макаренко, который, опираясь на свой богатейший опыт воспитательной работы, пришел к заключению, что «никакое средство нельзя рассматривать с точки зрения полезности или вредности, взятое уединенно от всей системы средств. И, наконец, никакая система средств не может быть рекомендована как система постоянная»<sup>77</sup>. «Возьмите, — говорил А. С. Макаренко, — даже такое средство, как коллективное воздействие, воздействие коллектива на личность. Иногда это будет хорошо, иногда плохо. Возьмите индивидуальное воздействие, беседу воспитателя глаз на глаз с воспитанником. Иногда это будет полезно, а иногда вредно»<sup>77</sup>.

Данное положение замечательного советского педагога является бесспорным. Поэтому при рассмотрении методов нравственного воспитания мы считаем необходимым опираться прежде всего на целостную систему принципов воспитания коммунистической морали. Ее мы изложили в статье, помещенной в № 3 журнала «Советская педагогика» за текущий год. В соответствии с этими принципами мы рассматриваем методы, которые в совокупности представляют собой целостную систему советского нравственного воспитания, осуществляемую в семье, в школе и в других воспитательных учреждениях. Все указываемые ниже методы нравственного воспитания рассматриваются как составные элементы единой системы, причем эффективность каждого метода зависит от того, насколько будут действительны и другие методы этой системы.

Справедливо также указание А. С. Макаренко о том, что никакая система средств, т. е. методов, не может быть рекомендована как система постоянная. Воспитатель имеет дело с растущим и развивающимся человеком и притом не с одним, а с целым коллективом детей, имеющих не только общие черты характера, но и свои индивидуальные особенности. Поэтому не только каждый метод должен варьироваться в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и от условий их жизни и быта, но и вся система методов, во всей совокупности, будучи единой в своих принципиальных основах, все время видоизменяется в зависимости от тех же условий. Здесь **подчеркивается** недопустимость каких бы то ни было **стандартов и шаблонов** и **необходимость творческой активности учителя** и воспитателя в воспитательной работе с детьми.

Многие недостатки воспитательной работы и отдельные неудачи в весьма значительной степени объясняются недостатком или отсутствием творческого умения воспитателя вовремя изменить методику воспитательной работы в зависимости от изменившихся условий и ситуации. И, наоборот, творческий подход к своей системе и методике позволил А. С. Макаренко добиться решающего успеха в весьма трудных условиях колонии им. Горького и перевоспитать вчерашних правонарушителей. С этой точки зрения можно оценить всю глубину замечания М. И. Калинина о том, что «...воспитание — это одна из самых трудных задач, я говорю о настоящем, правильном воспитании»<sup>82</sup>.

Эти трудности отнюдь не являются непреодолимыми, и лучшие воспитатели и учителя, успешно с ними справляются. Для этого необходимо овладеть методикой нравственного воспитания во всей ее сложности и правильно применять каждый отдельный метод на своем месте и в свое время. Поэтому необходимо глубоко и всесторонне изучить не только систему методов нравственного воспитания в ее целостности, но и хорошо знать эффективность каждого метода и особенности его



применения в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, от условий их жизни и быта.

Поясним необходимость многообразия методов воспитательной работы примером.

Так, если ставится задача воспитания у детей правдивости, то эта задача требует от воспитателя целого ряда тщательно продуманных мероприятий. Прежде всего, необходимо воздействовать на сознание ребенка путем проведения доступных его возрасту бесед, имеющих целью убедить ребенка в необходимости быть правдивым.

Конечно, одного воздействия на сознание недостаточно, надо воздействовать и на чувства, эмоции ребенка, показать ему, с одной стороны, красоту и мужество поступков правдивого человека, и, с другой — вызвать у ребенка отвращение к обману и лжи, показать, что ложь и обман унижают человека. Для этой цели могут служить доступные возрасту художественные рассказы, басни, стихотворения. Но и этого недостаточно для воспитания ребенка в духе правдивости. Надо, чтобы окружающие ребенка люди не лгали и были правдивыми в своих взаимоотношениях. Пример правдивости должен показывать, прежде всего, родители и воспитатели. Если же они будут говорить о правдивости и недопустимости лжи и обмана, а сами на глазах ребенка будут допускать ложь и обман, ребенок не поверит их словам и в результате сам будет подражать родителям и воспитателям в своем поведении в школе и дома. Так воспитывается лицемерие.

Помимо заботы о влиянии примера правдивости и применения других указанных выше средств, воспитатель должен привить ребенку привычку не лгать, привычку всегда говорить правду, закрепить эту привычку, сделать ее чертой характера. Это достигается упражнением ребенка в соответствующих поступках, чтобы он привыкал говорить правду, бороться с проявлениями лживости и обмана. Все попытки лжи и обмана должны осуждаться воспитателями, проявления же правдивости со стороны ребенка — одобряться и поощряться. Таким образом, в данном случае воспитатель применяет различные методы воздействия на ум и чувства детей, на их волю и характер, как то: разъяснение, яркие образные рассказы, пример, упражнения, одобрение, поощрение и наказание.

Так действует воспитатель и при воспитании других моральных качеств, имея в виду формирование целостной моральной личности, морального облика советского человека.

Остановимся более подробно на характеристике важнейших методов нравственного воспитания.

## 2. МЕТОДЫ УБЕЖДЕНИЯ

Одним из основных принципов воспитания коммунистической морали является принцип воспитания через убеждение. Этому принципу служат все методы, применяемые в нравственном коммунистическом воспитании: все они прямо или косвенно воздействуют на сознание воспитанника, способствуют формированию коммунистических взглядов и убеждений, коммунистического мировоззрения. Однако сейчас нас интересуют не все методы нравственного воспитания, а только те, которые непосредственно воздействуют на сознание и являются наиболее действенными в деле формирования коммунистических убеждений, мировоззрения. Такими основными методами убеждения являются: этическая беседа, лекции и доклады на моральные темы, диспуты.

**Этическая беседа.** Этические беседы носят различный характер в зависимости от возраста воспитанников и от ситуации, в которой проводится та или иная беседа. Еще в дошкольном возрасте ребенок начинает понимать, что надо слушаться родителей, он приучается к организованному, дисциплинированному поведению. Родители объясняют ребенку, что можно и чего нельзя делать, что хорошо и что плохо. Эти беседы, весьма короткие и доступные ребенку, проводятся в связи с конкретными обстоятельствами жизни. По мере роста сознательности ребенка, круг вопросов для бесед постепенно расширяется. Уже с детьми дошкольного возраста в целях воспитания патриотизма проводятся доступные весьма краткие беседы, дающие элементарные представления о Родине. В беседах на эти темы, проводимые в разных вариантах и сочетаниях, развивается сознание ребенка, воспитывается любовь к Родине, любовь к великому вождю — Ленину.

На эти темы беседы проводятся и с детьми младшего школьного возраста. Эти беседы найдут свое место и в процессе обучения на уроках чтения статей, рассказов и стихотворений, затрагивающих так или иначе вопросы морали.

Помимо уроков необходимо проводить с учащимися этические беседы и во внеучебное время. Материалом для таких бесед могут служить факты из жизни данного класса; они близки и доступны детям, возбуждают интерес и внимание учащихся, вызывают их на размышление. Эти факты — положительные и отрицательные — всегда имеются у учителя в достаточном количестве, и задача учителя заключается в том, чтобы отобрать такие из них, которые дают возможность разъяснить учащимся существо того или иного морального требования, организовать их на выполнение данного правила. Руководствуясь принципом — «воспитывать на положительном», учитель, прежде всего, подбирает факты, характеризующие положительные проявления в нравственном поведении советских школьников. Наряду с положительными примерами из жизни учащихся класса, привлекаются и отрицательные примеры. Не следует, однако, перегружать беседы большим количеством таких примеров, особенно в младших классах. В процессе беседы учитель ставит учащимся вопрос, побуждающий их продумывать приводимые примеры, например: «Кто поступил хорошо и почему?», «Понравился ли вам поступок мальчика (девочки) и что в нем хорошего?», «Почему вам не понравилось поведение такого-то ученика?».

Сообщая о тех или иных поступках школьников, не всегда целесообразно называть виновников, так как это может вызвать у отдельных учащихся чувство самодовольства своими «достижениями» и настроенные угнетенности у тех детей, чьи отрицательные поступки слишком часто упоминаются в беседах. Не следует преувеличивать также сравнительно невинные детские шалости до степени крупных аморальных поступков.

С другой стороны, в беседах нужно быть осторожным и в подборе положительных фактов, — не фиксировать внимания детей на мелочах, особенно на «услугах» отдельных учащихся учителю. Нельзя, например, считать удачной такую беседу, проведенную одной учительницей во II классе на тему о вежливости. «Я шла в школу на занятия. Во дворе со мной поздоровалась девочка и быстро побежала на крыльцо. Я поднялась на крыльцо и у открытой двери в школу опять увидела эту девочку. Оказывается, она открыла дверь и держала ее до тех пор, пока я не прошла. Теперь я только догадалась, почему она быстро побежала на крыльцо. Этой девочкой была Вера. Скажите: что я подумала о ней в ту минуту?» Тов. О. И. Рута оценивает эту беседу поло-



жительно, так как «приведенный пример послужил толчком к подтягиванию поведения всего класса до уровня хорошего поступка девочки»<sup>128</sup>. По свидетельству О. И. Рута, которая «часто бывала в школе», после такой беседы перед ней «предупредительно открывались двери», это делали девочки, с которыми учительница проводила беседу. Тов. Рута полагает, что в результате такой беседы «внимание и предупредительность по отношению к старшим... стали массовым и обычным явлением». С такой оценкой беседы и ее результатов никак нельзя согласиться. Во-первых, как видно, «внимание и предупредительность к старшим» у девочек приняла односторонний характер: стало «массовым и обычным явлением»... открывание двери перед учительницей и лицами, общающимися с ней. Вряд ли девочки проявляли подобную «предупредительность» по отношению к уборщицам и другим лицам обслуживающего персонала, хотя бы те шли с тяжелой ношей. Значит, девочки усвоили внешнюю сторону, а не существо дела. А главное, учительница некритически подошла к «услужливости» девочки, — ведь такая услужливость может быть продиктована весьма невысокими мотивами. И уже совершенно ошибочной была идея привлечь к такому факту внимание всех учащихся. Подобные беседы в воспитательном отношении крайне опасны, так как воспитывают подхалимство. Совершенно иной результат дают беседы по поводу таких, например, фактов, приводимых в той же статье О. И. Рута. «Ученик IV класса долго стоял на перекрестке улиц и переносил через грязь малышей-школьников. Ученик I класса помог подняться упавшей ученице его же класса. Ученик III класса помирил своих товарищей»<sup>129</sup>.

На основе этих действительно хороших поступков, случайным свидетелем которых была учительница, поступков, совершаемых не для показа, можно провести содержательную беседу о дружбе и товариществе, о заботливом отношении к маленьким и вообще к слабым и больным людям.

Во многих школах для воспитательной работы с учащимися отводятся специальные, так называемые «воспитательские часы». В эти «часы» классный руководитель проводит в своем классе беседы. Обычно предметом таких бесед бывают те или иные факты из жизни учащихся данного класса. Некоторые классные руководители тщательно собирают заслуживающие внимания факты за истекшую неделю, их анализируют и на основе анализа фактов проводят содержательную беседу с учащимися. Анализируя наиболее значительные события в жизни класса, классный руководитель отмечает продвижение учащихся вперед в борьбе за высокую успеваемость и за сознательную дисциплину, отмечает моральный рост учащихся, появление коллективизма, дружбы и товарищества. Наряду с положительными явлениями, классный руководитель останавливается и на отрицательных случаях, являющихся тормозом в жизни и развитии классного коллектива. Такие беседы классного руководителя, при условии тщательной и серьезной подготовки к ним, имеют большое значение в моральном воспитании учащихся. Подвергнув анализу факты положительные и отрицательные из жизни класса, классный руководитель ставит на коллективное обсуждение вопрос: что надо сделать, чтобы изжить недостатки, и какие задачи стоят перед коллективом, чтобы улучшить работу класса?

При проведении таких бесед не всегда целесообразно добиваться коллективного осуждения отдельных учащихся, если совершивший проступок и сам чувствует неблагоприятность своего поведения. Не следует также особенно «морализировать» по поводу этих проступков, так как такая назойливость производит тягостное впечатление и не дости-

гает цели. Гораздо важнее привлечь внимание к задачам и перспективам роста и развития коллектива. При этом важно, чтобы предлагаемая классным руководителем «перспектива» была конкретна и реально выполнима.

Так, например, один классный руководитель провел в V классе беседу на тему о подготовке к экзаменам, о поведении учащихся на предстоящих экзаменах. Во время этой, казалось бы, чисто «учебной» беседы классный руководитель в числе других вопросов поднял вопрос о недопустимости «шпаргалок», подсказываний и т. п. Он связал эти вопросы с тем значением, какое имеют приобретаемые в школе знания для последующей деятельности в любой профессии, а также сопоставил добросовестное выполнение учащимися своего долга перед государством с примерами честного выполнения своего долга советскими людьми, не допускающими очковтирательства и обмана государства. Этими примерами классный руководитель воспитывал у учащихся волю и характер.

К сожалению, не во всех школах «воспитательские часы» используются эффективно. Некоторые классные руководители несерьезно относятся к их проведению, выступают неподготовленными. В таких случаях классный руководитель останавливается обычно лишь на фактах нарушения дисциплины и порядке отдельными учащимися и на плохом отношении их к учению. Беседа приобретает характер тягостной и нудной «проборки» учащихся и однообразных, бесконечно повторяемых нотаций. Проведение таких «воспитательских» часов является безрезультатными и поэтому иногда приходится слышать сомнения в полезности и целесообразности «воспитательских часов».

Опыт лучших учителей и классных руководителей говорит о целесообразности «воспитательских часов» при условии, конечно, серьезной и добросовестной подготовки к их проведению. Классному руководителю необходимо продуманно спланировать «воспитательские часы», не допуская однообразия в тематике бесед, стараясь вызвать активность и заинтересованность всех учащихся класса.

Наряду с вопросами, связанными с жизнью класса и школы, следует в беседах привлекать материал художественной литературы. Всем известно, с каким интересом учащиеся V—VI классов читают произведения Гайдара. Вдумчивые классные руководители используют этот интерес в целях проведения ряда этических бесед с учащимися на материале этих произведений. Ценный материал для бесед в V, VI, а отчасти, и в IV классах дает рассказ «Тимур и его команда». На материале рассказа можно провести беседы, примерно, на такие темы: «Патриотические дела Тимура и его команды», «Дружба и взаимопомощь в группе Тимура», «Чему можно поучиться на примере Тимура и его группы». Другие повести и рассказы Гайдара («Р. В. С.», «Военная тайна» и др.) также могут быть успешно использованы для этических бесед с учащимися IV и V классов.

В V—VII классах успешно проводятся беседы на материале таких произведений, как: «Два капитана» Каверина, «Сын полка» и «Белеет парус одинокий» Катаева, «Улица младшего сына» Кассиля и Полянского и др.

Исключительно важное воспитательное значение имели беседы классного руководителя на темы из биографии В. И. Ленина. Для этих бесед в работе с детьми младшего школьного возраста лучше всего использовать литературные произведения, например, рассказы о Ленине А. Кононова. Такие беседы воспитывают у учащихся любовь к вели-



кому вождю трудящихся В. И. Ленину, делают его образ близким, дорогим, возбуждают готовность к борьбе за победу коммунизма.

Таким образом, круг вопросов для этических бесед с детьми весьма широк, и самые формы и виды их крайне разнообразны. Одним из видов беседы является разъяснение учителя учащемуся тех или иных недоуменных вопросов или неправильности поступков. Такая беседа может принять характер **увещания**, сопровождаться **советами**, в некоторых отдельных случаях **просьбой** учителя к ученику исправить свой поступок (например, извиниться в допущенной грубости и т. п.), а иногда может заканчиваться и категорическим **приказанием** ученику выполнить то или иное требование. Словом, трудно предвидеть все возможные оттенки в интонации и варианты в проведении бесед с учащимися, так как даже и самый тон, его изменения в ходе беседы, выражение лица и поза учителя, — все это имеет значение для достижения успешного результата в воспитательном влиянии на детей.

**Доклады и диспуты.** Возбуждая активность учащихся в процессе бесед на моральные темы, учитель и классный руководитель особенно поощряют более или менее развернутые и мотивированные выступления учащихся. Такие выступления требуют от выступающего более серьезного продумывания вопроса, способствуют выработке самостоятельных взглядов и убеждений по обсуждаемым вопросам коммунистической морали. Некоторые учителя и классные руководители поощряют выступления учащихся младших классов (IV, V) с заранее подготовленными докладами, делая эти доклады предметом обсуждения учащихся. Вряд ли можно признать целесообразной такую практику. Обычно такие доклады носят характер декламации заученного текста (а то и просто монотонного чтения по написанной иногда при «помощи» учителя бумажке), причем «докладчик» вследствие недостаточного уровня своего общего развития не в состоянии ответить на отдельные вопросы слушателей.

Некоторые учителя заранее готовят учащихся к «выступлениям» на собраниях по написанному ранее тексту. Такие «собрания» носят искусственный характер какого-то представления или игры и не приносят пользы делу коммунистического воспитания. Лучше не совсем гладкое по форме высказывание учащегося, но от «души», т. е. когда выступающий говорит то, что он сам думает, а не то, что «подсказали» ему взрослые. Заученными докладами и выступлениями можно воспитать лишь фразеров и декламаторов, а не подлинных коммунистов по убеждению и поведению. Надо побуждать учащихся к самостоятельной работе мысли, к выработке собственных моральных убеждений. Надо, чтобы дети откровенно высказывали свои мысли, делились своими сомнениями. Только тогда у них будут вырабатываться собственные взгляды и убеждения. Это не значит, что надо отказаться совсем от докладов учащихся в практике воспитательной работы. Такие доклады, вернее, подготовка к ним учащихся, очень полезны в старших (VIII—X) классах средней школы. М. И. Калинин не случайно заострил перед учащимися старших классов вопрос о необходимости «самоопределиваться», т. е. приступить к выработке собственных взглядов и убеждений. В до-reволюционное время у молодых людей в этом возрасте нередко происходила так называемая «переоценка ценностей», когда юноша порывал с традиционными устаревшими взглядами, воспринятыми от родителей в детстве, а также и в школе, и перестраивался, решительно усваивая передовые взгляды и убеждения. Советскому юноше не приходится проделывать такой трудной работы — отбрасывать то, что он раньше впитал, чему еще так недавно «поклонялся». В нашей школе

головы учащихся не засоряются взглядами, расходящимися с интересами трудящихся, не забиваются суевериями и предрассудками. Советским юношам и девушкам надо заботиться об углубленном продумывании того, что усвоено, и о дальнейшем расширении своего кругозора. Поэтому глубоко справедливы слова М. И. Калинина о том, что для советской молодежи задача «самоопределения» «куда легче», чем для молодежи, выросшей и воспитанной в условиях капитализма.

В этом глубоком самостоятельном продумывании и в выработке взглядов и убеждений значительную помощь учащимся оказывает их собственная работа над докладами на моральные темы и свободное обсуждение этих докладов, когда каждый высказывает то, что он думает, что считает правильным.

Большое воспитательное значение имеют диспуты и сама подготовка учащихся к диспуту, в процессе которого они глубже продумывают свои взгляды и убеждения, обмениваются мнениями, вступают в споры. В столкновениях различных точек зрения откristаллизовываются такие мнения и убеждения, которые отражают подлинный моральный облик советской девушки, советского юноши. Самый диспут как бы завершает ту большую работу, которая проведена была учащимися в порядке подготовки, — здесь уже более обоснованно и более уверенно выступают они со своими заветными думами и мечтами.

Успех диспута может быть обеспечен только при условии квалифицированного в морально-политическом и педагогическом отношении, тактичного и четкого руководства. Это руководство должно определить основное направление и характер диспута, не стесняя в то же время отдельных учащихся в попытках высказать именно то, что они думают по обсуждаемому вопросу.

Вовлекать в активное обсуждение поставленных проблем всех учащихся не обязательно на самом диспуте: не менее плодотворным может быть неожиданно вспыхнувшее обсуждение вопросов диспута на переменах, после уроков и т. п.

Мобилизовать внимание всех учащихся, вызвать их интерес и активность можно, если в подготовке и проведении диспута примут активное участие комсомольские и другие ученические организации. Необходимо, чтобы сама тема диспута была актуальна, задевала за живое, волновала учащихся. Общее направление диспута в разрешении поставленных проблем обеспечивается умелым подбором докладчиков учащихся. Здесь, как и в самом обсуждении, тон должна давать комсомольская организация. Задача руководителей заключается в том, чтобы, не стесняя инициативы и активности учащихся в их высказываниях, обеспечить убежденность всех учащихся в правильности разрешения вопроса. Этой цели служит, помимо самих докладов, заключительное слово докладчиков, представителя общественных организаций, учителя или директора школы. Выступающие с заключительным словом, давая оценку отдельным выступлениям и вскрывая допущенные в них ошибки, делают это тактично, способствуя развертыванию критики и самокритики. Такой диспут оставляет глубокий след в сознании учащихся, благотворно сказывается на моральном формировании молодежи.

Лекция. В старших классах средней школы во внеучебное время целесообразно проводить лекции на интересующие учащихся темы. Обычно эти лекции намечаются по инициативе комсомольских и ученических организаций. Читают лекции учителя или особо приглашенные лица.



Чтобы лекция достигла цели, очень важно предварительное знакомство лектора с учащимися, их запросами и интересами, мнениями и настроениями. Тогда лектор сможет глубже осветить именно те вопросы, которые волнуют учащихся, указать путь их правильного разрешения. В лекции необходимо возбуждать активную мысль самих учащихся, побуждать их самих думать, ставя им соответствующие вопросы. В качестве иллюстраций полезно использовать факты из жизни данных классов и школы в целом. Если лекция заинтересовала и взволновала учащихся, то они обычно после лекции задают много вопросов. Лектор должен внимательно отнестись к этим вопросам, дать убедительные и исчерпывающие ответы. Учителя и классные руководители должны, независимо от ответов лектора, внимательно изучать эти вопросы, отражающие настроение учащихся, их думы, и учитывать их в своей работе. Эти вопросы могут дать материал для последующих бесед классного руководителя с учащимися, могут быть предметом диспутов, могут быть использованы в воспитательных целях и на уроках литературы, истории и других предметов. Отдельные вопросы могут быть предметом и индивидуальных бесед с учащимися. По всем возникающим у учащихся недоуменным вопросам должны быть даны убедительные для них разъяснения. Классный руководитель должен держать в поле своего зрения каждого учащегося, особенно такого, который не совсем правильно разбирается в вопросе. В таком случае, классный руководитель, проведя индивидуальную беседу и разъяснив все недоумения, должен и впредь не оставлять учащихся без помощи и руководства.

Проводя этические беседы, доклады, диспуты и лекции на моральные темы, школа должна позаботиться о том, чтобы в результате всей этой работы у учащихся образовались не разрозненные, отрывочные взгляды и убеждения по отдельным вопросам коммунистической морали, не связанные между собой, а чтобы было выработано целостное мировоззрение, включающее в себя весь круг, все стороны и вопросы коммунистической морали. С этой целью школа должна иметь четкий план воспитательной работы по каждому классу в отдельности.

В этом плане следует учесть ту работу по воспитанию коммунистической морали, которая проводится в данном классе на уроках по разным предметам. На основе данных учета и анализа учебной работы с точки зрения задач нравственного воспитания классный руководитель намечает мероприятия по нравственному воспитанию во внеучебное время.

### 3. ПРИМЕР КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ

Под примером как методом нравственного воспитания мы понимаем моральные поступки воспитателей и окружающих ребенка людей, которым ребенок произвольно или сознательно подражает в своем последующем поведении. Такое определение значительно отличается от трактовки **примера** в некоторых учебных пособиях и в других педагогических работах. Так, например, в учебнике для педагогических училищ Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова вместо примера выдвигается «педагогическое требование», «конкретность нравственных норм и требований» (стр. 257). При этом авторы говорят не о **примере** окружающих ребенка, а о примерах, которые «берутся как непосредственно из жизни, так и из литературных произведений, из народного художественного творчества, из истории, из биографий выдающихся людей» (стр. 258). Такое расширение понятия примера до степени **иллюстрации** тех или иных положений в беседе воспитателя лишает метод примера самостоятельного значения как воспитательного фактора ог-

ромной силы. Мы уже приводили высказывание В. И. Ленина о значении **примера** в политико-воспитательной работе с населением в условиях социалистического общества. Сила примера ярко сказалась в социалистическом соревновании. Огромно воспитательное значение **живого примера** родителей, воспитателей и других окружающих детей лиц. М. И. Калинин указывал, что ученики копируют учителя. «Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению так или иначе влияют на всех учеников. Это часто незаметно. Но этого мало. Можно смело сказать, что если учитель очень авторитетен, то у некоторых людей на всю жизнь остаются следы влияния этого учителя» («О комм. воспитании», стр. 40—41). Здесь М. И. Калинин говорит не о конкретности или наглядности тех или иных моральных норм, и не о примерах-иллюстрациях, приводимых воспитателем в беседе с детьми, а о **примере** учителя, о его поведении и о воспитательном воздействии этого примера на учащихся. «Воспитание учеников — это прежде всего поведение учителя в классе» (стр. 49), — говорит М. И. Калинин. Моральные качества «...нельзя привить ребенку с помощью красивых проповедей...» (стр. 50), говорит М. И. Калинин. Надо прививать их собственным примером патриотического и вообще высокоморального поведения. Это относится не только к учителю, но и к родителям и воспитателям, ко всем взрослым, имеющим дело с детьми.

В детском возрасте особенно ярко проявляется подражательность, и чем моложе ребенок, тем более он склонен к подражанию. В дошкольном возрасте степень сознательности ребенка не велика и он склонен подражать как хорошему, так и плохому в поведении окружающих его людей. Поэтому очень важно, чтобы с самого раннего детства ребенок видел положительные примеры.

Огромное значение для нравственного воспитания детей имеет пример родителей и вообще наличие здоровой советской семьи, основанной на взаимной любви и уважении супругов друг к другу и на их разумной любви к детям. Такая семья обеспечивает детям счастливое, радостное детство, — эту основу детской любви к родителям, симпатии к людям, основу их жизнерадостности и бодрости. Такая семья представляет собой дружный трудовой коллектив, где дети активно, в меру своих сил и способностей, помогают родителям, посильно участвуя в общем труде. В такой семье родители поддерживают авторитет друг друга, и тем самым обеспечивается единая линия в воспитании детей. Здесь нет семейных ссор, недоразумений, всегда тягостно действующих на детей, и дети растут в атмосфере взаимного согласия, приучаясь к сдержанности, приветливости в обращении. Наконец, такая семья представляет собой основу для нормального воспитания детей в сексуальном отношении. Вопросы пола в такой семье не привлекают внимания детей преждевременно. Родители своим примером воспитывают детей в духе советской семейной морали, в духе истинно человеческих взаимоотношений между полами.

Дома родители делятся своими впечатлениями о том, как идет работа в том предприятии или учреждении, где каждый из них работает. Они рассказывают о своем участии в социалистическом соревновании, об успехах и недостатках в их работе и в работе предприятия в целом. Они делятся своими планами, рационализаторскими предложениями, намечают мероприятия по поднятию производительности своего труда и коллектива предприятия в целом. Работая в колхозе, родители привлекают и детей к участию в той или иной степени в жизни и работе колхоза. Дети, близко соприкасаясь с колхозниками, видят своих роди-



телей на работе, их успехи и тот вклад, какой они вносят своим трудом в коллективное хозяйство. Дети становятся живыми свидетелями и, отчасти, участниками коллективного труда, трудового подъема, и все это накладывает неизгладимый отпечаток на их сознание, чувства и волю, возбуждая в них стремление следовать по пути своих родителей и лучших людей колхозных полей.

Нет надобности говорить о том, какой ущерб делу воспитания детей наносит отсутствие нормальных семейных условий. Мы не говорим о тех случаях, когда дети лишаются отца или матери или одного из родителей вследствие их смерти. Партия и правительство принимают на себя заботы о таких детях, создаются специальные воспитательные учреждения для этой цели. В этих учреждениях устанавливается рациональный в гигиеническом и педагогическом отношениях режим и создаются условия для правильного воспитания детей. В значительно менее благоприятных условиях находятся дети, воспитывающиеся в такой семье, где между родителями нет нормальных отношений и особенно там, где родители порвали отношения между собою и завели себе новые семьи. Ребенок в такой семье лишен настоящей материнской и вообще родительской ласки и забот, и это отрицательно сказывается на его жизнедеятельности, на его моральном состоянии.

На ребенка наибольшее впечатление производит поведение родителей и воспитателей. Их именно примерам он склонен в первую очередь подражать. Поэтому наибольшее значение в нравственном воспитании детей имеет пример непосредственных их воспитателей. Это налагает на них огромную ответственность за нравственное воспитание детей. Ребенок не поверит серьезности и искренности убеждений воспитателя, если собственный пример этого воспитателя находится в противоречии с высказываемыми убеждениями. Ребенок будет думать, с известным основанием, что те моральные принципы, которые выдвигает воспитатель, очевидно, неприменимы в жизни, если сам воспитатель их не соблюдает. В результате у ребенка образуется известная двойственность, когда на словах он будет признавать одно, а делать совершенно противоположное. Так воспитывается лицемерие, когда люди стараются казаться хорошими на словах, а на деле ведут себя дурно. Задача учителя заключается в том, чтобы он мог воспитать истинно правдивого человека.

Поэтому учитель должен показывать пример коммунистического поведения и не только в классе и в школе; он должен принимать активное участие в общественной жизни, проводить политико-просветительную работу с населением и т. д. Учитель-общественник, живущий интересами коллектива трудящихся, работающий с ним, своим примером воспитывает у учащихся общественную активность, советский патриотизм.

Говоря о воспитательном влиянии на детей положительного примера взрослых, нельзя упускать из виду, что в жизни ребенок сталкивается и с отрицательным поведением окружающих его людей. Отрицательные поступки производят на ребенка то или иное впечатление, и задача родителей и воспитателей заключается в том, чтобы парализовать действие этих впечатлений. Некоторые родители, желая оградить своих детей от влияния на них дурных поступков и дурных примеров, стараются изолировать ребенка от общения с другими людьми, от товарищей, могущих оказать отрицательное влияние. Уже не говоря о том, что изолировать ребенка от жизни с ее полужительными и отрицательными явлениями невозможно, такой подход в моральном воспи-

тании является в корне неправильным. Предположим, что кому либо из родителей удалось бы окружить своих детей только положительными примерами поведения и последние не имели бы представления о том, что встречаются в жизни и люди с антиморальными поступками. Такое воспитание не подготовило бы ребенка к жизни, к борьбе с пережитками прошлого, не закалило бы его морально. Став взрослым, он не смог бы критически отнестись к людям, к их поступкам. Задача родителей и воспитателей заключается не в том, чтобы воспитывать детей в тепличных условиях, в искусственной обстановке, а в том, чтобы закалить детей морально, сделать их невосприимчивыми к влиянию дурных поступков, дурных примеров. Для этого надо по мере роста и развития ребенка создавать у него сознательное отношение к своему поведению и к поведению окружающих его людей. Если в дошкольном и в дошкольном возрасте следует заботиться о том, чтобы ребенок, по возможности, не был свидетелем аморальных поступков, то уже в младшем школьном возрасте ребенок должен знать, что в жизни встречаются и отрицательные поступки, которым нельзя подражать, с которыми надо бороться. Для того, чтобы закалить ребенка морально, сделать его невосприимчивым к дурным примерам, ему надо помогать разбираться в поступках людей, разоблачая отрицательные черты их поведения и их отрицательные качества. Образец того, как надо воспитывать на отрицательных примерах, показывают великие русские писатели, например, Гоголь, Салтыков-Щедрин, Грибоедов и др. Созданные ими типы (Чичиков, Иудушка Головлев, Молчалин и др.) показаны во всем их нравственном уродстве и безобразии, и у читателя не только не возникает желания подражать им, но возбуждается отвращение и презрение к подобным типам.

Советская литература и искусство, вдохновенно рисуя моральный облик советского человека, изображая в ярких картинах героические подвиги советских людей на фронтах Великой Отечественной войны и в мирном социалистическом строительстве, воспитывает подрастающее поколение в духе коммунистической морали.

Наряду с положительными типами людей в советской литературе изображаются и отрицательные типы, несущие в себе пережитки прошлого. Но и на отрицательных типах советская литература помогает воспитывать подрастающее поколение в духе коммунистической морали. Так, учительница школы № 580 Москвы (поселок Рублево) А. Г. Карамушкина рассказывает: «Очень взволновало наших комсомольцев изучение «Разгрома» и «Молодой гвардии» Фадеева. Мы решили проанализировать причины, породившие отрицательные типы этих произведений. Мечик в «Разгроме» пришел в партизанский отряд, чтобы совершить героический подвиг, а совершил предательство. Также Вырикова, Лядская в «Молодой гвардии». Одна из них была пионервожатой. Они в школе слушали те же беседы, что и Олег Кошевой и Уля Громова, у них были в школе одни и те же воспитатели, а получилось так, что они оказались изменниками Родины.

Ребята над этим глубоко задумались и пришли к выводу, что надо увязывать свои слова с делом<sup>127</sup>. Тов. А. Г. Карамушкина обратила внимание учащихся, к чему может привести увлечение одними лишь красивыми фразами и как важно закреплять свои взгляды и убеждения соответствующими поступками. Такие положительные действия при многократном их повторении укореняются, и у учащихся образуются соответствующие привычки. На этих ярких примерах учащиеся пришли к выводу, что надо работать над своим характером и волей, воспитывать в себе привычки коммунистического поведения. Родители и воспи-



татели, с раннего возраста воспитывая детей своим примером, должны раскрывать детям в меру их понимания неприглядность виденных ими плохих поступков, возбуждать у них отрицательное отношение к подобным примерам.

## УПРАЖНЕНИЯ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ НАВЫКОВ И ПРИВЫЧЕК НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Воспитатель, применяя методы убеждения и показывая пример коммунистического поведения, тем самым помогает каждому учащемуся выработать для себя руководящие моральные принципы, взгляды и убеждения, которым он будет следовать в жизни. Одновременно с этим, воспитатель должен позаботиться о том, чтобы эти моральные убеждения были закреплены соответствующим поведением, т. е. воспитать и отвечающие требованиям коммунистической морали привычки и навыки. Как известно, привычки и навыки образуются в результате многократного повторения одних и тех же действий. Очевидно, наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов, говорит И. П. Павлов. Кто не знает, как установленные, приобретенные связи известных условий, т. е. определенных раздражений с нашими действиями упорно воспроизводятся сами собой, часто даже несмотря на нарочитое противодействие с нашей стороны? Это одинаково касается как производства тех или других действий, так и выработанного их задерживания, т. е. как положительных, так и отрицательных рефлексов. Известно далее, как иногда нелегко развить нужное торможение в случае как отдельных лишних движений при играх, при манипуляциях в разных искусствах, так и действий. Точно так же практика давно научила, как исполнение трудных задач достигается только постепенными и осторожными подходами к ним. Все знают, как экстренные раздражения задерживают и расстраивают хорошо налаженную обычную деятельность и как путает и затрудняет изменение раз установленного порядка движений, действий и целого уклада жизни»<sup>131</sup>.

Учение великого советского естествоиспытателя раскрывает физиологические основы как процесса образования привычек и навыков, так и их ликвидации. Оно проливает новый свет и на пути и средства воспитания навыков и привычек. Так, до сих пор считалось твердо установленным, что для ликвидации уже установившейся отрицательной привычки или навыка необходимо длительное время практиковаться в действиях, могущих в результате многократных повторений образовать новую, противоположную старой, привычку (или навык). Это мнение опиралось и на высказывание К. Д. Ушинского, который указывал, что «если бы для искоренения вредной привычки достаточно было одновременного, хотя самого энергичного усилия над собой, тогда нетрудно было бы от нее избавиться. Разве не бывает случаев, что человек готов дать отрезать себе руку или ногу, если бы вместе с тем отрезали и вредную привычку, отравляющую его жизнь? Но в том-то и беда, что привычка, установившаяся понемногу и в течение времени, искореняется точно так же понемногу, и после продолжительной борьбы с нею» (соч. т. VIII, 1950, стр. 229). Правда, далее Ушинский признает возможность уничтожения вредной привычки в результате «сильного душевного потрясения», «необычайного порыва духа», «высокого одушевления» человека, но он не дает научного объяснения этих фактов. Признание Ушинским возможности уничтожения вредных привычек только в результате «сильных душевных потрясений» выходит за пре-

дела педагогики и потому, что в воспитательной работе с детьми нельзя практиковать ситуации, порождающие «сильные душевные потрясения», так как эти потрясения могут искалечить ребенка на всю жизнь.

Учение И. П. Павлова ставит на твердую научную почву вопрос о воспитании новых привычек и навыков и о преодолении старых, уже укоренившихся. И. П. Павлов в приводимом выше высказывании подчеркивает, что иногда даже одно существенное «изменение установленного уклада жизни задерживает и расстраивает хорошо налаженную обычную деятельность». И мы знаем, что привычка к установившемуся в семье режиму сравнительно быстро, без особых усилий изживается и изменяется привычкой к новому режиму. Эти явления наблюдаются при тех или иных переменах, например, при смене семейной обстановки на новый, непривычный режим в армии, доме отдыха, санатории и т. п. Дети, попадая из семьи в детский дом, очень быстро привыкают к новому для них укладу жизни. Воспитанники колонии Куряж сравнительно быстро изжили у себя дурные привычки, приобрели привычки к труду, к культурному поведению. Все эти факты свидетельствуют о том, что при наличии продуманных мероприятий и при создании соответствующих условий многие старые привычки могут сравнительно быстро преодолеваться, не вызывая «сильных душевных потрясений» у воспитанника.

Основным методом воспитания навыков и привычек коммунистического поведения являются упражнения, проводимые детьми под руководством родителей и учителей. Эти упражнения по своему характеру различны, в зависимости от того, преследуют ли они образование навыка или привычки.

Все упражнения в навыках нравственного поведения носят обычно преднамеренный характер: учащийся, приступая к тому или иному упражнению, сознает, какую цель он преследует и сам стремится овладеть навыком. Так, например, ребенок, воспитанный в семье, при поступлении в школу вступает в новую для него обстановку, новая ситуация побуждает его к действиям, семейным бытом не предусмотренным. Надо «во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами», «содержать в чистоте и порядке свое место в классе», — выполнение этих правил не дается само собой. В семье с подобными требованиями ребенок не встречался, да в них и не было необходимости. Поэтому учитель, познакомив учащихся с этими «правилами», показывает ученикам, какую позу они должны принять, как вести себя на уроке, как просить слова, как отвечать на вызов учителя и т. д., предлагает им несколько раз повторить выполнение того или иного требования. Усвоенный путем упражнения навык требует систематического контроля за его выполнением со стороны учителя. В школе нередко наблюдаются случаи, когда учащийся, приученный в начальных классах при ответе учителю вставать и держаться прямо, при переходе в старшие классы делает попытки небрежно выполнять это требование, — отвечать не вставая, а лишь слегка приподнимаясь и т. п. Если эти попытки не встретят со стороны учителя категорического осуждения и требования строго выполнять правила, если вообще учитель не будет систематически контролировать соблюдение учащимися установленных норм поведения в классе и на перемене, то образовавшийся в начальных классах навык пропадет.

Привычки, как известно, отличаются от навыков тем, что они тесно связаны с чувствами и потребностями человека. Поэтому, воспитывая



ту или иную привычку поведения, учитель должен учитывать все факторы, способствующие образованию данной привычки. Так, например, воспитывая привычку правдивости и честности у детей, учитель должен воздействовать на чувства учащихся, показывая красоту и мужество правдивого поступка, когда человек не боится сказать правду, не взирая на лица и на возможные неприятности. Вместе с тем, учитель должен научить учащихся распознавать проявления лживости, в какие бы внешние привлекательные формы она ни облекалась.

Показав на конкретных и ярких фактах и образах всю отвратительную сторону различных видов проявления лжи и противопоставив этим фактам во всей конкретности и привлекательности моральный облик правдивого и честного человека, его мужество и скромность, учитель тем самым воздействует на чувства учащихся, вызывая у них презрение ко всем проявлениям лжи и возбуждая в них желание и волю всегда быть правдивыми и честными. И вместе с тем учитель неукоснительно требует от учащихся, чтобы они в своих взаимоотношениях со старшими и с товарищами были правдивы, не допускали лжи и обмана. Конечно, здесь не может быть и речи о преднамеренных и искусственно создаваемых упражнениях в прямом смысле. Если при воспитании навыков учитель прямо предлагает ученику показать и повторить несколько раз тот или иной пример вежливого обращения к старшим, товарищам, ту или иную позу, манеру и т. п., то воспитывать привычку к правдивости надо не в искусственно придуманных ситуациях, не путем преднамеренных упражнений, а в жизненных условиях, вызывающих учащегося на проявление правдивости и честности. И здесь учебная обстановка в школе повседневно толкает учащегося на поступки, в которых сказывается правдивость школьника, или, наоборот, в той или иной степени проявление лживости и обмана (например, списывание). Учитель, разоблачая факты лживости, вскрывая их неприглядную сущность, создает соответствующее общественное мнение учащихся и, таким образом, упражняет учащихся в правдивом поведении, воспитывает привычку говорить правду, не допускать лжи. Если эта работа школы и учителя подкрепляется соответствующей работой родителей в семье, если и в коллективе учащихся царит дух нетерпимости ко лжи и обману, то даже склонный ко лжи учащийся будет остерегаться лжи, опасаясь стать предметом всеобщего осуждения, и приучится говорить правду.

Режим и воспитание привычек. Под режимом мы понимаем распорядок жизни отдельного человека, семьи, учреждения или предприятия, общества. Режим требует определенных действий человека, их чередования во времени. Повторяясь ежедневно, через определенные промежутки времени, эти действия становятся привычными, выполняемыми без особых усилий и напряжения воли, становятся привычками. Режим может складываться стихийно, в силу укоренившихся в данном обществе обычаев, традиций, и тогда он обычно носит название быта или жизненного уклада. Собственно режимом называется преднамеренно устанавливаемый порядок жизни на основе определенных принципов. Так, например, режим санаторных и других лечебных учреждений строится на научных принципах гигиены и медицины и преследует цель — сохранение здоровья человека. Такой преднамеренный режим устанавливается в учебно-воспитательных учреждениях (школы, детские сады, детские дома и другие учреждения). В основу такого режима полагаются обычно гигиенические и педагогические принципы.

В семье на характер и содержание режима оказывают свое влияние сохранившиеся от прошлого привычки и традиции, условия производства, с которым связаны члены семьи, и те принципы, которыми руководствуются взрослые члены семьи в своей жизни и деятельности. Так или иначе ребенок оказывается в условиях уже сложившегося режима, который во многом определяет его жизнь. Режимом устанавливается время пробуждения и отхода ко сну членов семьи, время приема пищи, труда и отдыха, развлечений. Все эти действия, многократно повторяясь, образуют непроизвольно, без особого участия сознания и сознательных усилий ребенка, определенные навыки и привычки.

По отношению к детям требования соблюдения режима носят в известной части и преднамеренный характер: ребенка приучают к режиму, требуют его точного выполнения, применяют, когда нужно, необходимые меры воздействия. Режим дисциплинирует ребенка, приучает его к известному распорядку жизни и деятельности, к определенным формам поведения во взаимоотношениях с родителями, другими членами семьи, с посторонними старшими людьми и сверстниками. Наоборот, отсутствие режима и беспорядок в быту ребенка воспитывают привычку к беспорядочной жизни, неорганизованности, недисциплинированности.

Отсюда важность рационального режима для ребенка в семье. Школа не может безразлично относиться к условиям семейной жизни ребенка и должна способствовать установлению в семье такого режима и уклада жизни, который соответствовал бы задачам коммунистического воспитания. Поэтому, работая с родителями учащихся, учитель, классный руководитель должен тактично и постепенно, но настойчиво добиваться создания наиболее благоприятных условий для учения и воспитания школьника в семье, установления правильного, отвечающего требованиям гигиены и педагогики режима.

Большое значение имеет четкий режим в школе. Организованность учебных занятий воспитывает у учащихся привычку к дисциплинированности, организованности и культуру учебного труда. Наличие общего порядка в школе, ее хозяйственного благоустройства, чистоты воспитывают у учащихся бережное отношение к школьному имуществу, привычку к чистоте и опрятности, к соблюдению требований гигиены.

Школьный режим должен быть продуман с точки зрения организации труда и досуга детей. Ведь всякого рода проступки и недостатки в поведении учащихся нередко обуславливаются тем, что дети не заняты полезным и интересным для них делом или игрой. От нечего делать ученик начинает шалить в классе, на уроке. От нечего делать ребенок ведет себя дурно на перемене, на улице и т. п. Поэтому школой должен быть установлен общий режим, охватывающий учебное и внеучебное время школьника как в школе, так и в семье. Нужен такой режим, который организует время школьника, увлекает его интересными и полезными для него занятиями, играми и другими культурными развлечениями.

## 5. ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

Советская школа уже в первые годы своего существования стала на путь широкого вовлечения учащихся в общественно полезную работу, проводимую вне школы. Эта, принявшая широкий размах, общественно полезная работа учащихся способствовала реализации задач коммунистического воспитания. Как указывается в постановлении ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г. «О работе пионерской организации» —



«Миллионы детей под руководством партии и комсомола приобщились через пионерское движение к новой общественной жизни, расширили свой общественно-политический кругозор и вошли в ряды активных и сознательных строителей социализма»<sup>65</sup>. Однако, наряду с этими достижениями в проведении общественно полезной работы учащихся, в ней были вскрыты и весьма существенные недостатки. Сущность этих недостатков заключалась в том, что общественная работа школьников не была связана с учебно-воспитательной работой школы, представляла собой нечто самодовлеющее. Здесь нарушалось указание В. И. Ленина о связи школьного учения с практическим участием учащихся в социалистическом строительстве, данное на III съезде РКСМ. Имело место и перегрузка учащихся общественной работой, чем нарушалось требование посильности. Эта перегрузка общественной работой отрицательно сказывалась на выполнении учащимися учебных заданий школы, на качестве знаний. Поэтому ЦК ВКП(б) в том же постановлении указал, что «громадная активность детей не направлена в достаточной степени на важнейшую задачу деткомдвижения, в настоящее время заключающуюся в борьбе за качество учебы в школе, за овладение «основами наук», за укрепление сознательной дисциплины в среде детей и в особенности в школе, без чего немислима успешная подготовка из подрастающих поколений строителей коммунистического общества»<sup>66</sup>. Таким образом, здесь подчеркнута, что в коммунистическом воспитании подрастающего поколения важнейшей задачей является овладение знаниями «основ наук» и сознательная дисциплина учащихся и что общественная работа, имеющая, несомненно, большое воспитательное значение, занимает подвиненное место. Еще ранее, в постановлении от 5 сентября 1931 г., ЦК ВКП(б) требовал, «...чтобы весь общественно производительный труд учащихся был подчинен учебным и воспитательным целям школы»<sup>66</sup>.

Из этих директив ЦК ВКП(б) следовали весьма важные педагогические выводы по вопросу о содержании, организации и методике проведения общественно полезной работы учащихся. Необходимо, чтобы руководители школы и общественные организации отбирали для детей такие виды общественно полезной работы, на которых учащиеся воспитывались бы в духе коммунизма. Конечно, всякая общественно-полезная работа, проводимая учащимися, имеет большое воспитательное значение: выполняя ее, учащийся ощущает свою связь с коллективом трудящихся, проявляет патриотизм, воспитывает свою волю, характер. Однако воспитательная ценность различных видов общественно полезной работы не одинакова. Поэтому из всех возможных видов общественно полезной работы необходимо отбирать, в первую очередь те, которые в наибольшей степени могут быть связаны с учебной работой. Сюда относятся всевозможные работы на пришкольных участках и в колхозах в связи с изучением биологии в школе. Ценность таких работ заключается в том, что они углубляют и расширяют знания, развивают общественно-политический кругозор учащихся, становящихся активными участниками проведения планов социалистического строительства, воспитывают навыки и привычки коллективного труда и т. д. Некоторые школы увлекаются количественными показателями выполненной учащимися работы, отмечая в своих отчетах большое количество посаженных школьниками деревьев, количество килограммов собранных школьниками желудей и семян других древесных пород, количество гектаров убранный картофеля и т. п. Безусловно, нельзя не учитывать количественных показателей, объема проделанной школьниками работы. Подведение итогов общественно полезной работы в количест-

венном и качественном отношении поднимает общественную активность учащихся, вызывает у них удовлетворение сознанием выполненного патриотического долга и удовлетворение тем, что они своим трудом внесли в коллективное дело. Однако такого подхода к подведению итогов общественно полезной работы недостаточно. Более того, такой подход таит в себе известную опасность перегибов, уже имевших место в прошлом, когда общественно полезная работа перегружала учащихся и наносила ущерб их учебным занятиям.

Увлечение количественными показателями общественно полезной работы, помимо перегрузки учащихся, имеет и другую отрицательную сторону, состоящую в том, что становится затруднительно осуществить органическую связь выполняемых работ с учебной работой школы. Общественно полезная работа начинает приобретать самодовлеющее значение только как физический труд учащихся на общую пользу. Значимость и эффективность такого труда в воспитательном отношении снижается. Общественно полезная работа учащихся должна содержать в себе в значительной степени опытническую работу, когда ставятся опыты выращивания новых видов растений, опыты применения различных средств, ведущих к повышению урожайности и т. п. Такая работа имеет большое значение, углубляя и расширяя знания учащихся, ставя их в тесную связь с практикой, воспитывает активность и изобретательность, инициативу, творческое отношение к природе. Учащиеся чувствуют себя участниками большого коллективного труда по преобразованию природы, участниками строительства коммунистического общества.

Помимо общественно полезной работы, связанной с изучением естествознания, могут быть отобраны и такие виды работ, которые находятся в тесной связи с другими предметами. Так, например, учащиеся средней школы № 657 Москвы в порядке общественной работы под руководством учителя физики изготовили 30 радиоприемников и сами установили их в подшефном колхозе. Учащиеся некоторых школ участвуют в проводке электрического освещения в колхозах и т. п. В этих работах учащиеся расширяют и углубляют свои знания по физике. Воспитательное значение таких работ также велико: учащиеся активно и сознательно участвуют в общественной жизни.

Наряду с общественно полезной работой вне школы, проводится большая общественная работа внутри школы. ЦК ВКП(б), касаясь пионерских организаций, указывал, что «решительная перестройка содержания общественной работы отрядов ЮП должна быть развернута в том направлении, чтобы центральное место в ней занимала организуемая самими детьми под руководством комсомола в теснейшей связи со школьными организациями и органами народного образования борьба за качество учебы, за сознательную дисциплину, за политехнизм в школе, за развитие детской физкультуры, за правильную организацию детского досуга...»<sup>67</sup>.

Здесь дается конкретная программа общественно полезной работы учащихся, подчиненной учебно-воспитательным задачам школы. В первую очередь, как видим, указана работа, преследующая цель повышения качества учения и реализации принципа политехнического образования. Этим задачам отвечает полностью общественная работа учащихся в связи с изучением биологии, физики и других предметов, о чем говорилось выше. Этой же цели отвечает общественная работа в школьных комсомольских, пионерских и в ученических организациях, как-то: оказание помощи отстающим в учении школьникам, вовлече-



ние учащихся в работу технических и предметных кружков, а также кружков по искусству, спорту и пр.

Требуют внимания и разнообразные формы внеклассной работы (спорт, туризм, массовая работа, проведение революционных праздников, школьных вечеров самодеятельности и пр.). Словом, для общественной работы учащихся внутри самой школы возможности имеются большие. И если эта внутренняя общественная работа будет поставлена надлежащим образом, то она в значительной степени обеспечит воспитание навыков общественной активности у всех учащихся.

При развертывании общественно полезной работы учащихся как внутри, так и вне школы, необходимо соблюдать следующие требования.

1. Общественно полезная работа должна иметь своей целью удовлетворение нужд самой школы или оказание помощи организациям, предприятиям и учреждениям.

2. Общественно полезная работа учащихся должна быть подчинена учебно-воспитательным целям школы, должна быть посильна и по своему характеру и содержанию отвечать запросам и интересам детей данного возраста.

3. Общественно полезная работа должна равномерно распределяться между учащимися с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника. Недопустимо, когда в классе нагружены общественной работой только одни «активисты», а вся масса учащихся в работу не втянута. Вместе с тем необходимо обеспечить возможность учащимся приобрести разносторонний опыт участия в общественной жизни. Поэтому они должны проходить через различные виды общественно полезной работы как внутри школы, так и вне ее.

4. Общественно полезная работа учащихся должна быть обеспечена четким и дифференцированным повседневным руководством со стороны дирекции школы, классных руководителей и учителей, при активном участии в этом комсомольских, пионерских и ученических организаций. Должен учитываться каждый этап работы, объем и качество ее выполнения каждым учащимся, проводиться анализ и оценка работы классным руководителем с учетом мнения общественных ученических организаций. Это имеет большое воспитательное значение, так как, способствуя росту общественной активности и сознательности учащихся, тем самым укрепляет детский коллектив.

## 6. ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИГР УЧАЩИХСЯ

Игры детей при правильном педагогическом руководстве ими оказывают значительное влияние на формирование морального облика детей. Поэтому игра может рассматриваться как метод нравственного воспитания подрастающего поколения.

Воспитатель не может быть безразличным свидетелем детских игр. Он должен внимательно наблюдать игры, которые по своему характеру различны и меняются по мере роста и развития учащихся. Так, в младшем и среднем школьном возрасте у детей преобладают игры, способствующие развитию мышц, физической ловкости, сметливости, упорства в преодолении трудностей. Таковы игры в мяч, в городки, футбол и др.

Помимо игр, среди учащихся получают значительное распространение всякого рода походы, дальние экскурсии. В среднем школьном возрасте дети склонны объединяться в группы, команды и бригады под руководством наиболее инициативных, ловких и смелых товари-

щей. В этих командах и бригадах устанавливается довольно строгая дисциплина на основе безусловного подчинения своему руководителю.

В старшем школьном возрасте преобладают игры спортивного характера: футбол, теннис, игра в крокет и др.

Следует подчеркнуть недопустимость «невмешательства» воспитателей в детские игры, что, к сожалению, имеет место в некоторых семьях и школах. Наоборот, здесь требуется вдумчивый подход со стороны учителя, его тактичное, но четкое и твердое руководство детскими играми как в младшем, так и в среднем школьном возрасте. Это руководство должно идти в направлении организации таких игр, которые отвечали бы задачам коммунистического воспитания и в то же время были бы интересны для учащихся.

В играх зарождаются и укрепляются прочные товарищеские симпатии детей друг к другу, вырабатывается такт во взаимном обращении школьников между собой. Игры возможны при условии, если не полного равноправия участников, то, во всяком случае, на основе признания «прав» каждого из играющих. Ведь стоит только ребенку ощутить серьезное ущемление своих «прав» и удар по самолюбию со стороны товарищей, как он может немедленно выключиться из игры, которая в результате этого может совсем расстроиться, что не в интересах самих играющих. Это побуждает более сильных школьников считаться с личностью других, более слабых детей. Помимо этого, каждый участник должен строго соблюдать правила игры, иначе никто не захочет с ним иметь дело. Таким образом, игра умеряет проявления детского каприза и произвола слишком «индивидуалистически» настроенных школьников, приучая их жить в коллективе, считаться с коллективом.

Игры дают выход активности учащихся в свободное от учебных занятий время, воспитывают в них привычку к деятельности и тем самым отвлекают их от безделья и лени, от вредных и не свойственных детскому возрасту занятий и развлечений. Игры воспитывают смелость, упорство в достижении раз поставленной цели, помогают формировать волю и характер.

## 7. ОДОБРЕНИЕ И ОСУЖДЕНИЕ

Находясь в обществе и общаясь с людьми, человек не может безразлично относиться к мнению о нем и о его поведении общества и отдельных лиц. В социалистическом обществе мнение коллектива, его одобрение или осуждение имеют огромное значение в жизни каждого отдельного члена. Общественное мнение является могущественным фактором, побуждающим каждого гражданина следить за собой и своим поведением, исправлять свои недостатки.

Если такова роль коллективного мнения в жизни и развитии взрослого человека, то тем более важное значение имеет одобрение и осуждение со стороны коллектива и воспитателя в жизни и развитии ребенка. Ребенок с самого раннего возраста в силу своей беспомощности и незащищенности склонен искать ласки и поддержки своих родителей и других близких ему лиц. По мере своего развития, делая хотя бы и весьма незначительные успехи в той или иной области, маленький ребенок каждый раз ищет одобрения со стороны любящей матери. Одобрение поднимает его настроение, поддерживает в нем жизнерадостность, побуждает к новым усилиям, к новым успехам. В то же время всякое порицание своих действий ребенок воспринимает как нечто неприятное; оно тормозит его склонность к шалостям и побуждает впредь воздерживаться от них.



В жизни младшего школьника одобрение и осуждение учителя и воспитателя также играют большую роль. Всякая похвала учителя им глубоко чувствуется. В своем учении и поведении младший школьник руководствуется одобрением и порицанием учителя. Он стремится заслужить похвалу учителя и избежать его осуждения.

В среднем школьном возрасте учащийся также весьма чуток к мнению учителя, его одобрению или осуждению. Правда, учащийся в этом, и особенно, в старшем школьном возрасте, критически относится к мнению взрослых, в том числе и к мнению учителя, позволяя себе нередко не соглашаться с отзывом учителя, отстаивать правоту своих действий. Но даже и в этом случае, когда учащийся считает осуждение учителем своих действий несправедливым, он все же считается с ним, болезненно его переживает, вновь продумывает свой поступок. Несомненно и в этом возрасте роль одобрения и осуждения весьма велика.

Однако не всякое одобрение и осуждение учителя оказывает положительное действие на школьника. Здесь прежде всего имеет значение авторитет учителя. Если учитель пользуется авторитетом среди школьников, то слово его имеет большое значение, производит глубокое впечатление на учащихся. Если же учитель не имеет авторитета, его одобрение и порицание производят слабое действие и не достигают положительных результатов.

Помимо авторитета, необходимо иметь налицо и другие условия, обеспечивающие эффективность применения одобрения и порицания действий учащихся. Первое условие заключается в том, чтобы каждое слово учителя, его одобрение и осуждение были справедливыми, и эта справедливость должна сознаваться как самим школьником, так и его товарищами. Поэтому надо избегать судить действия школьников под влиянием охватившего учителя волнения и настроения. В раздраженном состоянии человек может сказать много лишнего, преувеличить степень осуждаемых им действий. Произнесенное в раздраженном состоянии каждое слово осуждения звучит для осуждаемого человека как личная обида и неприязнь и тем самым возбуждает в нем не раскаяние в своей вине, а ответное чувство неприязни, обиды и даже вражды к осуждающему его человеку. Правда, иногда раздражение учителя может испугать ребенка, и он под влиянием чувства страха признает свою вину. Но это признание, вынужденное страхом, не основанное на внутреннем сознании, не является прочным и глубоким, и скоро забывается ребенком. В таких случаях школьник склонен приписать осуждение учителя его раздраженному состоянию, а не своему поступку.

Средний школьник всякое произнесенное в раздраженном состоянии слово осуждения воспринимает также с раздражением и обидой и не только не чувствует раскаяния в своем поступке, но скорее склонен еще раз, наперекор учителю, повторить его. Учащийся болезненно воспринимает все замечания, вызванные раздражением, и потому даже верную оценку своему поступку считает несправедливой.

Не дает положительных результатов и неумеренная похвала, вызванная скорее хорошим настроением учителя, нежели заслугами школьника. Ученики прекрасно разбираются в действительных мотивах, вызвавших одобрение, и поэтому незаслуженное одобрение теряет свое воспитательное значение.

Чем моложе возраст ребенка, тем больше он нуждается в одобрении своих успехов и в порицании допущенных им проступков. Поэтому и одобрения и порицания учителя в начальной школе должны применяться чаще. Добившись успехов в своем поведении, школьник нуж-

дается в подтверждении их учителем в форме одобрения для того, чтобы потом с новой энергией идти вперед.

В среднем школьном возрасте одобрительные отзывы учителя не должны быть слишком часты. Учащиеся мало дорожат одобрительным отзывом такого учителя, который «всех хвалит». Наоборот, они особенно дорожат похвалой того учителя, который сравнительно скуп на одобрение и хвалит их редко. Заслужить одобрение такого учителя для учащихся имеет большое значение. Точно так же и порицание и осуждение учителем ученика не должны быть особенно частыми.

Осуждение не должно носить характера резких оценок, граничащих с бранью. Резкие и оскорбительные эпитеты могут раздражать, озлоблять воспитанников, но никак не создают такой настроенности, которая влекла бы за собою попытку исправить свое поведение и загладить свой проступок. В беседе следует вызвать школьника на откровенность, выяснить, что побудило его совершить проступок, натолкнуть его самого на анализ и оценку своего поведения. Возможно, что учащийся не сразу осознает свой дурной поступок, находясь в возбужденном состоянии. В таком случае следует на некоторое время оставить ученика в покое и позднее, в более спокойном состоянии, продолжить разговор, стараясь довести провинившегося до искреннего признания своей вины. Было бы неправильно довольствоваться только формальным, чисто внешним признанием школьника, так как такое признание обычно бывает продиктовано желанием поскорее прекратить неприятный для него разговор, избежать резкой оценки своего поведения, но отнюдь не является побудительным мотивом к исправлению. В тех случаях, когда учитель не может добиться со стороны ученика признания вины, он не должен допускать продолжения бесплодного, принимающего нудный характер, разговора, а, прервав беседу, высказать недовольство поведением ученика и выразить уверенность в том, что он, продумав серьезно свой проступок, изменит свое поведение.

Всякое одобрение и осуждение учителем поведения школьника не должны носить характера абсолютного и окончательного приговора. Своим и положительным и отрицательным отзывом воспитатель всегда должен показывать школьнику перспективу дальнейшего нравственного развития и роста. Одобрение не должно носить характера захваливания, так как такой захваленный и заласканный ученик станет считать себя самым лучшим и остановится в своем росте и развитии.

С другой стороны, и порицание хотя бы и очень дурного поступка школьника не должно носить характера сплошного осуждения. В каждом школьнике, наряду с отрицательными качествами, имеются и положительные. Учителю надо уметь найти эти положительные стороны в характере ученика, опереться на них в борьбе с отрицательными чертами, пробудить в самом школьнике то лучшее, что в нем имеется, и стимулировать его к развитию в себе лучших качеств и преодолению дурных. Поэтому, осуждая очень решительно плохое поведение ученика, учитель вместе с тем должен отметить, что у этого ученика имеются и хорошие качества, что при желании он может исправиться и быть примерным советским школьником.

Одобрение и осуждение учителем поведения школьника должно опираться на твердые моральные принципы и основания и быть устойчивыми, отнюдь не колеблющимися.

Не менее важно, чтобы та или иная моральная оценка поведения школьника была выражением мнения не только одного учителя, но и поддержана всем педагогическим коллективом. Единое общественное мнение учителей, единодушно осуждающих школьника, окажет на него



благотворное влияние. Тогда он будет понимать, что сделал действительно нечто предосудительное, раз его осуждают все педагоги. Очень важно, чтобы это осуждение было поддержано и родителями, что послужило бы еще большим стимулом к исправлению школьника. Всякое разногласие между школой и семьей, а также и среди учителей школы в отношении к проступку школьника действует на него деморализующим образом. В таких случаях учащийся подмечает это разногласие мнений и отзывов, и в нем обнаруживается тенденция считать правильным более благоприятный для него отзыв, а отзывы более строгие он будет склонен считать неправильными.

Наблюдаются такие случаи, когда ученик упорствует в своем нежелании считаться с осуждением его проступка даже в тех случаях, когда оно поддержано всеми учителями и руководством школы, а также родителями. Часто такой ученик упорствует в силу того, что он чувствует за собой поддержку группы товарищей и даже целого класса. В старой школе такие случаи имели широкое распространение.

В нашей школе нет почвы для подобных глубоких противоречий между учащимися и учителями, так как они являются членами единого коллектива. Тем не менее, в отдельных школах, где воспитательная работа страдает существенными недостатками, случаи несогласия учащихся с оценкой проступков отдельных школьников учителями возможны. Иногда такая поддержка классом своего провинившегося товарища объясняется неправильным пониманием школьниками сущности товарищества. Перед учителем в таких случаях стоит задача разъяснить ученикам неправильность их позиции, добиться осуждения коллективом учащихся проступка их товарища. При этом важно иметь не формальное согласие учащихся на осуждение товарища, а действительную поддержку ими правильной оценки. Для этого учитель должен провести соответствующую разъяснительную и воспитательную работу с комсомольским и пионерским активом, с мнением которых считаются и другие ученики. Как бы ни был запущен в воспитательном отношении тот или иной учащийся, он все же не в силах противостоять единодушному мнению воспитателей и товарищей и будет вынужден считаться с таким коллективным осуждением и обнаружит желание и волю к исправлению своего поведения.

Таковы основные методы нравственного воспитания, которые обеспечивают успешное разрешение задач коммунистического воспитания, при умелом использовании каждого метода на своем месте, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и при условии сочетания этих методов в тщательно продуманную систему.

### III. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

#### ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ

Ян Амос Коменский (1592—1670 гг.), знаменитый чешский педагог, справедливо считается основоположником буржуазной педагогической науки и, в частности дидактики. Его деятельность относится к тому периоду, когда городская буржуазия вступила в борьбу с феодальным строем, добиваясь необходимых условий для начавшей развиваться промышленности и прав для городского сословия.

Борьба развертывалась тогда и на идеологическом фронте. Гуманисты осмеяли средневековую церковную схоластику и схоластическую систему воспитания. Лютеранская реформация нанесла решительный удар католической церкви и выдвинула требование массового народно-

го образования. В городах начали создаваться новые школы—школы родного языка. Появились первые попытки обосновать и развить новые принципы и новые методы воспитания и образования подрастающего поколения в соответствии с требованиями развивающегося буржуазного общества. Предстояло подвести итог всей этой работе, привести в систему многочисленные, но разрозненные высказывания по вопросам воспитания, обобщить уже имеющуюся практику школы по вопросам воспитания и на этой основе построить педагогическую систему. Эта работа и была выполнена Амосом Коменским, заложившим в своей «Великой дидактике» основы буржуазной педагогики.

Не будем останавливаться, за недостатком места, на биографии А. Коменского. Обратимся непосредственно к его ценным, хотя и противоречивым, педагогическим воззрениям.

Коменский в своей «Великой дидактике» выступает как глубоко религиозный человек. В основу своей педагогики он кладет традиционное христианское учение о «трех» видах жизни человека.

Однако в это традиционное христианское учение Коменский вносит новые моменты, а именно: он считает, что, поскольку на земную жизнь дано достаточно много времени, надо прожить эту жизнь возможно полно. Далее Коменский говорит, что тело человека — не темница души, как учили средневековые схоласты, а «светлый храм» души и что в естественных человеческих потребностях нет ничего греховного. Исходя из таких взглядов, Коменский построил свое учение о «природообразности» воспитания, т. е. такой системы воспитания, которая опиралась бы на известные закономерности развития подрастающего поколения.

Коменский делит весь период роста и развития подрастающего поколения на четыре этапа, приурочивая к каждому из них определенный тип школы. Первый этап — детство — охватывает период от рождения до 6 лет. Этот период Коменский характеризует как период физического роста и развития внешних чувств ребенка. Для воспитания детей на этом этапе А. Коменский проектирует так называемую «материнскую школу», т. е. семейное воспитание. В специально изданном для родителей наставлении А. Коменский дает ряд интересных и подчас весьма тонких для своего времени указаний по уходу и воспитанию ребенка до 6 лет.

Возраст от 6 до 12 лет А. Коменский называет отрочеством. Этот возраст по мнению Коменского характеризуется главным образом развитием памяти и воображения. Для этого периода детства должна быть организована особая школа—родного языка. Школа родного языка должна быть в каждом селении и доступна всем детям данного возраста, без различия пола.

В третьем периоде — с 12 до 18 лет способность понимания и суждения достигает высокого развития, и, следовательно, для этого возраста должна быть более высокой ступени школа. Этому периоду у Коменского соответствует так называемая латинская школа, или гимназия. При этом крайне характерно, что А. Коменский, выдвинувший лозунг: «всех учить всему», т. е. принцип всеобщего обучения, не распространяет этого лозунга на среднюю и высшую школы. «В латинской школе, — говорит он, — будут преимущественно обучаться молодые люди, имеющие в виду нечто высшее, нежели занятия ремеслом», т. е. представители эксплуататорских классов.

Что касается высшей школы-академии, которая Коменским предназначается для следующего возрастного этапа — возмужалости, с 18 до 24 лет, то здесь должны обучаться лишь «будущие ученые и ру-



ководители других». Таким образом Коменский не смог подняться выше своего класса — городской буржуазии, добивавшейся научного образования лишь для себя и ограничившей народное образование начальной школой.

При всем том следует признать и прогрессивность педагогики Коменского, требовавшего в начале XVII века широкого распространения народного образования и равного образования детей обоего пола.

Ценность для советского педагога имеют дидактические взгляды Коменского. Критикуя схоластическую школу как «застенок для умов» и «пытку для дарований», Коменский дал развернутую систему организации и методики педагогического процесса. Здесь Коменский прежде всего дал четкую формулировку и обоснование классно-урочной формы организации учебных занятий, а именно: соответствующим образом подобраный состав учащихся в классе; учитель, прикрепленный к определенному классу, занимается фронтально со всеми учащимися по твердому распорядку и расписанию и пр.

Правда, Коменский ошибался, допуская в школе родного языка многолюдные классы, до 300 учеников на одного учителя, опирающегося в своей работе на «помощников» из наиболее подготовленных и наиболее способных учащихся. Такая школа была «дешевой» и не требовала больших расходов от буржуазного государства, но она не могла обеспечить сколько-нибудь глубоких и серьезных знаний. Тем не менее в принципах классно-урочной формы Коменского мы имеем и ряд ценных моментов. Сюда помимо указанных выше требований однородного по возрасту и уровню знаний состава учащихся, твердого расписания и т. д., следует отнести требования А. Коменского к школьному зданию, которое должно быть светлым, чистым, хорошо оборудованным, так, чтобы самый внешний вид школы и класса располагал детей к учению, вызывая в них охоту и желание учиться в этой школе.

В области методов обучения А. Коменский установил и для своего времени серьезно обосновал принцип наглядности. В противовес средневековой схоластической школе Коменский выдвинул требование: начинать обучение с изучения самих предметов, а «не слов о них».

Как и при установлении типов школ в соответствии с возрастными особенностями детей, так и в части методики обучения Коменский рекомендует идти по следующим ступеням: сначала развивать внешние чувства, потом память, потом понимание и, наконец, суждение. Конечно, для нас неприемлема эта механическая концепция психического развития ребенка. Развитие ребенка идет более сложным путем. У ребенка на очень ранних этапах наблюдаем такие качества, как память, понимание и суждение.

Из дидактических правил Коменского заслуживает внимания требование сознательности запоминания. **«Ничего не запоминай на память, что не было бы усвоено рассудком»**, — говорит совершенно справедливо А. Коменский. **«Всему, чему учат, следует учить, как оно есть и происходит»**. **«Знать — значит постигать причины; причина — путеводительница разума»**. Эти правила, совершенно бесспорные, однако не могли и не могут быть реализованы буржуазной школой, так как они находились в противоречии с религиозно-догматическим содержанием и с классовыми целями буржуазной школы, призванной воспитывать послушных рабов для господствующих классов.

В методах и системе обучения Коменский особенно рекомендует учитывать природу ребенка, «склонную к приятному, шутливому и игривому» и «чуждающуюся серьезности и строгости». Не менее ценны и его правила постепенности и последовательности обучения — «так,

чтобы предыдущее пролагало путь к последующему», а также требования начинать обучение «от близкого и знакомого детям к далекому и незнакомому» «от легкого—к трудному», от простого—к сложному».

Правда, некоторые из этих принципов Коменского — во всей их последовательности (вести обучение от предметов самых близких, потом не столь близких, потом удаленных и, наконец, самых удаленных) — неприемлемы для нашей школы, так как они противоречат основному принципу нашей школы — строгой систематичности. Но вместе с тем систематичность обучения отнюдь не исключает строгого учета особенностей детского возраста.

Коменский остается, конечно, сыном своей эпохи и своего класса. Поэтому в его педагогике очень многое для нас непримлемо. Для нас неприемлемы высказывания Коменского по вопросу о содержании обучения: выдвинув требование «учить только тому, что служит на очевидную пользу», Коменский признавал полезным религиозно-нравственное воспитание. Многие дидактические правила Коменского являются устаревшими и для нас неприемлемыми. Сюда относится, например, требование вести обучение единым методом. Самый принцип «природосообразности», нанесший в свое время удар схоластической методике, для нашего времени совершенно устарел.

Вообще в педагогике Коменского переплетается прогрессивное с реакционным. В настоящем кратком очерке мы хотели прежде всего подчеркнуть то ценное в педагогике Коменского, что может быть критически использовано советской школой, не упуская из виду и того чуждого и враждебного коммунистическому воспитанию, что должно быть отброшено.

Мы привели наиболее положительные моменты из педагогики Коменского. Этим конечно, мы далеко не исчерпали всего того ценного, что дают нам «Великая дидактика» и другие произведения Коменского. Разве не интересны, например, указания Коменского о методике проведения урока? Здесь Коменский прежде всего рекомендует «в начале всякой работы заинтересовать учеников», восстанавливая связь с пройденным ранее, «подстрекая их (любопытность) вопросами», чтобы «ученики соответственно настроились и с тем большим нетерпением ждали разъяснения вопроса». Лишь после того, как учитель заинтересовал детей и установил связь с пройденным ранее материалом, он может перейти к новому предмету.

Новый предмет, рекомендует Коменский, надо сначала изучать в общем виде, потом — по частям, оттенять различные стороны и учить до тех пор, пока он не будет понят и усвоен. Здесь Коменский особенно рекомендует опираться на внешние чувства: «Видимое — зрению, слышимое — слуху, обоняемое — обонянию, осязаемое — осязанию, вкушаемое — вкусу; а если что может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то должно одновременно преподносить нескольким чувствам». Опираясь на внешние чувства и делая тем самым предмет обучения более конкретным и доступным для учащихся, Коменский рекомендует все время поддерживать внимание учащихся вопросами учителя. А закончив изложение своего материала, «следует дать ученикам возможность самим спрашивать учителя обо всем». Лишь при соблюдении этих требований, указывает Коменский, обучение будет сознательным, основательным и интересным. А для того, чтобы усвоенное прочно запомнилось, необходимо закреплять полученные знания повторением и упражнениями.

Особенно необходимы упражнения для вооружения учащихся навыками в области чтения, письма, грамотности и т. д. А. Коменский



разработал подробную методику упражнений. Коменским был выдвинут принцип элементарного обучения, облегчивший детям весь процесс обучения.

«Упражнение должно начинать с элементов, а не с целых слов», — говорит А. Коменский. Нельзя обучать чтению, начиная со слов или целых фраз, а, наоборот, надо начинать с элементов, из которых состоят слова и фразы, т. е. с звуков. Письму также надо обучать, начиная с элементов, приучая писать красиво, потом скоро и правильно, согласно правилам грамматики родного языка. В деле овладения навыками большое значение имеют практически-наглядный показ учителя и подражание ему со стороны ученика. «Первый опыт подражания, — говорит Коменский, — должен быть по возможности точен», приближаясь к оригиналу. Поэтому всякая допущенная учеником «ошибка должна быть исправлена наблюдающим учителем». «Навыкам нельзя обучить словесно, лишь путем заучивания правил, — говорит Коменский, — ибо долог и труден путь через правила и краток и успешен через примеры». Таково поистине «золотое правило» А. Коменского обучения навыкам.

Большое значение Коменский придавал дисциплине: «Школа без дисциплины, что мельница без воды». Конечно, и дух этой дисциплины и ее направление для нас неприемлемы. Мы уже не говорим о том, что Коменский допускает и телесные наказания, всячески, правда, оговариваясь и призывая к осторожности в применении розги. Но для нас ценны указания Коменского в той части, где он говорит, что дисциплину в школе можно поддержать порядком во всей жизни школы, «хорошим примером (учителя), ласковыми словами и всегда искренним и открытым расположением» к детям. Собственный пример учителя и его любовь к детям Коменский ставил очень высоко. Хороший учитель через воспитание может достигнуть очень многого. Сам по себе ребенок весьма восприимчив к воспитанию: «Дети с острым умом быстро схватывают бесчисленные предметы, любознательны и податливы и более всего годны для научных (учебных) занятий»...

«Нужна только осторожность, не нужно позволять им слишком торопиться, чтобы через это раньше времени они не ослабели и не истощились».

Таким образом здесь Коменский призывает учитывать возрастные особенности и возможности детей. При соблюдении этого требования можно многого добиться.

Быть мастером-педагогом призывает Коменский своей «Великой дидактикой» каждого учителя, и не только призывает, но и показывает, во многих случаях совершенно конкретно, как достигнуть и добиться такого мастерства. В этом и заключается особая ценность А. Коменского как педагога, далеко опередившего свою эпоху. Вот почему советская педагогика и советский учитель не могут пройти мимо одного из величайших классиков педагогики, критически осваивая его наследство, отмечая все реакционное и осваивая то, что имеет ценность для советской школы.

## **В. Г. БЕЛИНСКИЙ, ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ**

Нельзя не приветствовать выхода в свет педагогических сочинений великого русского революционного демократа В. Г. Белинского.

Изданный в 1912 г. сборник педагогических сочинений Белинского давно уже стал библиографической редкостью и фактически недоступен для широких кругов советского учительства. Между тем высказы-

вания по вопросам воспитания великого русского критика и философа представляют большой интерес и для современного советского учителя и для всех интересующихся делом воспитания подрастающего поколения.

В. И. Белинский сыграл опромную роль в истории русской прогрессивной педагогики: в глухую пору николаевской реакции он заложил основы совершенно нового революционно-демократического направления в педагогике. В мировой буржуазной педагогике до Белинского преобладал дух консерватизма. Этим консерватизмом были заражены даже наиболее прогрессивные буржуазно-педагогические учения, как-то: Коменский, Локк, Песталоцци и др. Даже Руссо в ряде вопросов воспитания, и особенно в вопросах воспитания женщины, не смог преодолеть в себе элементов консерватизма. Современником же Белинского в западноевропейской педагогике являлся Герbart, авторитет которого был общепризнанным не только в Германии, но и за ее пределами. Уже в одном этом сопоставлении имен нельзя не видеть яркого идейного превосходства зародившейся русской революционно-демократической педагогики над якобы «научной» буржуазной педагогикой Запада. Анализируя различные течения зарубежной педагогической мысли, мы тщетно стали бы искать такие прогрессивные течения, которые по своему характеру были бы равноценны русской революционно-демократической педагогике, возглавляемой Белинским, Чернышевским, Добролюбовым. Поэтому мы с полным правом можем гордиться русской революционно-демократической педагогикой, как достоянием великого русского народа и как его ценнейшим вкладом в мировую педагогическую науку.

Еще не так давно, до Великой Отечественной войны, в советской педагогической литературе мировое значение русской педагогики вообще и революционно-демократической педагогики, в частности, недооценивалось. А между тем в лице В. Г. Белинского мы имеем гиганта педагогической мысли, по-новому осветившего основные вопросы воспитания, оказавшего огромное влияние не только на своих идейных приемников — Добролюбова и Чернышевского, но и на тех представителей буржуазной педагогики, которые по своим политическим взглядам принадлежали к умеренным либеральным течениям. Мы имеем в виду Пирогова, Ушинского, Стоюнина, Бунакова, Острогорского, Вахтерова и др. Белинский оказал огромное влияние и на развитие русской школы, и, в особенности, на характер преподавания русского языка и литературы. При этом надо отметить, что это влияние Белинского было революционизирующим: по свидетельству И. С. Аксакова, даже в то время не было «ни одного учителя в губернских городах, который бы не знал наизусть письма Белинского к Гоголю».

Не изжита до сих пор традиция недооценки научного значения педагогических взглядов Белинского. Между тем рецензируемый сборник педагогических сочинений великого революционного демократа не оставляет никаких сомнений в том, что Белинский дал не отдельные мысли по вопросам воспитания, а целостную систему самой передовой для своего времени педагогики.

В основу своей педагогической теории Белинский положил принцип народности. Еще в своей первой критической статье «Литературные мечтания» Белинский выразил надежду, «чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, возрожденное на родной почве», «чтобы у нас образовалось общество, в котором бы выразилась физиономия могучего русского народа» (стр. 17). Эта идея народности не являлась случайным высказыванием Белинского, — ею проникнуты все



его произведения. Принцип народности отнюдь не был выражением национальной ограниченности: в народности Белинский видел выражение «личности человечества», так как «без национальностей человечество было бы мертвым логическим абстрактом» (стр. 83). То, что народы обмениваются своими достижениями в области науки и культуры, насколько не снижает значения народности. «Даже и тогда, когда прогресс одного народа совершается через заимствование у другого, он тем не менее совершается национально» (стр. 84). Поэтому, интересуясь всеми теми вопросами, которыми живут другие народы, мы должны особенно ценить «только то, что применимо к нашему положению; все остальное чуждо нам, и мы стали бы играть роль Дон Кихотов, горячась... У себя, в себе, вокруг себя, вот где должны мы искать и вопросов и их решения» (стр. 87). Выдвигая принцип народности, Белинский вкладывал в него революционное содержание, — он выдвигал революционные и прогрессивные стороны русского народа. В своем письме к Гоголю Белинский заявил, что русский народ «по натуре глубоко атеистический народ. В нем еще много суеверия, но нет и следа религиозности. Суеверие проходит с успехами цивилизации» (стр. 111). В том же письме Белинский утверждал, что «мистическая экзальтация не в его (русского народа.— П. Ш.) натуре; у него слишком много для этого здравого смысла, ясности и положительности в уме, и вот в этом-то может быть огромность исторических судеб его в будущем» (стр. 111). Здесь в характеристике русского народа мы видим пророческую дальновидность Белинского, глубокую веру в революционные силы своего народа. Поэтому, с полным основанием возражая Гоголю, Белинский правильно указал, что «Россия видит свое спасение не в мистицизме, не в аскетизме, не в пиетизме, а в успехах цивилизации, просвещения, гуманности. Ей нужны не проповеди (довольно она слышала их!), не молитвы (довольно она твердила их!), а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства, столько веков потерянного в грязи и навозе» (стр. 109). Таким образом, принцип народности Белинского своей революционностью, как небо от земли, отличается от проникнутого консервативной патриархальностью принципа народности Ушинского и других либерально-буржуазных педагогов. Эта сторона понимания Белинским народности не оттеняется обычно в учебных пособиях и курсах истории педагогики, что является серьезным их недостатком. <...>

Говоря о роли воспитания в развитии ребенка, Белинский критически отнесся к основным, господствовавшим тогда теориям буржуазной педагогики. Еще в рецензии на вышедшие в 1837—1838 гг. детские повести и рассказы Бурьянова Белинский отрицательно отнесся к известному положению Локка и французских материалистов о том, что «душа младенца есть белая доска, на которой можно писать, что угодно». На самом деле, говорит Белинский, «Воспитание не делает человека, но помогает ему делаться (хорошим или худым) и поэтому, если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от свойства самой этой доски» (стр. 19). Склоняясь как бы к мнению Руссо, что ребенок есть «дерево в зерне» и воспитатель есть садовник, Белинский, однако, отверг идею саморазвития ребенка и вытекающую отсюда теорию «свободного воспитания» и, расшифровывая роль воспитателя-садовника, отнюдь не ограничил его функциями ухода и содействия росту, а, наоборот, подчеркнул активную и руководящую роль воспитателя, существенно изменяющего природу воспитанника, — подобно садовнику путем прививки изменяюще-

му природу дикой яблони и других деревьев (стр. 20). Отсюда признание огромной роли воспитания, так как «им решается участь человека» (стр. 42)... «Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым или даже добрым, развивает до известной степени самые тупые способности» (стр. 44). Таким образом, по вопросам роли наследственности, социальной среды и воспитания Белинский наиболее близко подошел к подлинно научной точке зрения. Поэтому приходится пожалеть о том, что в наших учебниках и учебных пособиях по педагогике обычно приводятся взгляды различных зарубежных педагогов и философов, не исключая и Шопенгауэра, по вопросам наследственности и воспитания, а оригинальная точка зрения по этому вопросу великого русского демократа-революционера игнорируется.

Развитие философских взглядов Белинского шло по пути от идеализма к материализму. Материалистические взгляды Белинского нашли свое выражение и в трактовке им вопросов психологии и педагогики. В своей статье «Взгляды на русскую литературу 1846 г.» Белинский говорил, что психология должна опираться на физиологию и, уважая и ценя в человеке его духовную сторону — ум, надо понять, что «ум без плоти, без физиономии, ум, не действующий на кровь и не принимающий на себя ее действия, есть логическая мечта, мертвый абстракт. Ум — это человек в теле, или, лучше сказать, человек через тело, словом, личность» (стр. 81). «Вы, конечно, уважаете в человеке ум? — спрашивает Белинский в той же статье. — Прекрасно! — так останавливайтесь же в благоговейном изумлении и перед этой массой мозга, где происходят все умственные отправления» (стр. 80). При этом Белинский чужд был крайностей биологизации человеческой природы. В статье девятой о Пушкине Белинский говорит, что «создает человека природа, но развивает и образует его общество» (стр. 105). Человек — общественное существо. «Человек силен и обеспечен только в обществе» (стр. 83). Само сабою разумеется, что Белинский не дал и не мог дать развернутой материалистической теории психологии, но высказанные им мысли, наиболее приближающиеся к научной психологии, являлись самыми передовыми для своего времени, когда пышным цветом распустилась идеалистическая психология Гербарта, основанная, по его собственному признанию, «на метафизике». Взгляды Белинского на психическую жизнь человека оказали влияние на развитие прогрессивной русской психологии (Сеченов и др.).

Придавая огромное значение роли общества в развитии личности, Белинский хорошо понимал все отрицательные стороны современного ему дворянско-крепостнического общества, представлявшего собою «огромные корпорации разных служебных воров и грабителей» (стр. 109). Белинский ясно представлял себе и ту ожесточенную классовую борьбу, какая проходила в стране. По его словам, эту борьбу видело и правительство, которое «хорошо знает, что делают помещики со своими крестьянами, и сколько последние ежегодно режут первых» (стр. 109). Отсюда, огромные трудности в разрешении проблемы воспитания подрастающего поколения. Прежде всего, кого воспитывать, — вот вопрос, который встал перед Белинским с самого начала, который он четко сформулировал в статье «Аналогия из Жан-Поля Рихтера» 1844 г. — «вопрос о том, должно ли детей воспитывать так, чтобы они могли уживаться с обществом, или должно желать, чтобы общество сделать способным уживаться с людьми благовоспитанными» (стр. 79). Здесь благовоспитанность понимается расширительно, в смысле разумного воспитания. Эту дилемму Белинский с самого начала разрешил в том смысле, что в детях надо воспитывать новых людей, людей буду-



щего, ибо «молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего... Как зародыши будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею» (стр. 42). Еще в первой своей статье «Литературные мечтания» Белинский, стоявший еще на идеалистических позициях, все же призывал молодое поколение: «подави свой эгоизм, попри ногами твое своекорыстное я, дыши для счастья других, жертвуй всем для блага ближнего, родины, для пользы человечества» (стр. 13).

Впоследствии этот призыв принял более определенный характер — характер борьбы с общественным злом. Итак, воспитывать нужно таких людей, которые стали бы «желать, чтобы общество сделать способным уживаться с людьми благовоспитанными», т. е. с людьми, проникнутыми новыми прогрессивными идеями. В условиях царской цензуры Белинский не мог выразиться яснее.

И тут перед Белинским встала проблема, — как же можно осуществить такое воспитание. Ведь для этого нужны «новые воспитатели», а их нет. Белинский ясно видел все пороки современного ему дворянского воспитания и всю непригодность «дражайших родителей» к роли воспитателей своих детей. Не заблуждался Белинский и на счет реакционной роли современной ему школы. «Сердце обливается кровью, — писал Белинский, — при мысли о бестолковом учебнике и варваре-педагоге, общими силами убивающих юные таланты, из детей с человеческим организмом делающих идиотов» (стр. 156). Где же выход? В просвещении, главным образом, через литературу. В русском обществе того времени, по мнению Белинского, «кипят и рвутся наружу свежие силы, но, сдавленные тяжелым гнетом, не находят исхода, производят только уныние, тоску, апатию. Только в одной литературе, несмотря на татарскую цензуру, есть еще жизнь и движение вперед» (стр. 113). Разбудить эти свежие силы на активную борьбу с общественным злом, и вместе с тем через них положить начало новому воспитанию подрастающего поколения — такова задача литературы в самом широком смысле этого слова, включая сюда и публицистику, и научно-популярные книжки, и статьи. Но для этого надо прежде всего разоблачать уродливость и гнилость современного крепостнического воспитания. И Белинский блестяще разрешает эту задачу. Основной порок этого воспитания Белинский видит в насаждении в детях пошлой мещанской морали, основное содержание которой сводится к следующим положениям: «Люби самого себя больше всего на свете; плачь, делай добро лишь за выгоды, не бойся зла, когда оно приносит тебе пользу... Если ты рожден сильным земли, гни твой хребет, ползи змеею между тиграми, бросайся тигром между овцами, губи, угнетай, пей кровь и слезы... Весела и блестяща будет жизнь твоя; ты не узнаешь, что такое холод или голод» (стр. 13). Политическое воспитание подрастающего поколения преследует цель — «услужение православию, самодержавию и народности» (стр. 113), понимая под народностью патриархальность, реакционные, отжившие стороны общественной жизни России. Таково **существо**, основная тенденция во всей системе воспитания подрастающего поколения эпохи царизма, включая сюда и буржуазное воспитание. Однако такую мораль приходится прикрывать более «благородными» идеями. Основное искусство в поведении светского человека — это **казаться благородным**, совершая на деле далекие от благородства поступки. «И если жизнь человеческая есть театральная сцена или салон, — иронически говорит Белинский, — и если **казаться** есть цель человеческой жизни, то в этом образе воспитания мы нашли норму воспитания» (стр. 32). В противовес этой системе воспитания, культивирую-

щей лицемерие во всем поведении человека, Белинский выдвигает новую систему воспитания, в результате которой появились бы истинно благородные люди, активные борцы с общественным злом. Не **казаться** благородными, а **быть** такими на самом деле. Таким образом, Белинский, а не Пирогов, как обычно думают у нас многие, в том числе и т. Шабаева, поставил во весь рост знаменитую проблему — **быть**, а не **казаться**. Пирогов узко подошел к данному вопросу, только с точки зрения того влияния, какое оказывают на детей их театральные и другие выступления перед обществом. Белинский же ярко показал, что лицемерие, стремление **казаться** нравственным, совершая грязные поступки, — это то, что лежит в основе всей общественной жизни и воспитания крепостнического и буржуазного общества. Не в театральные постановки дети воспринимают черты ханжества и лицемерия, они впитывают эти черты в себя, буквально, с молоком матери, на примерах своих родителей в семье и своих учителей в школе. Новое воспитание должно готовить не внешне воспитанного человека, а человека с твердыми передовыми убеждениями, человека, у которого слово с делом не расходится.

Анализируя выходившие в то время детские книжки, пропагандировавшие мещанскую мораль, Белинский показывает на конкретных примерах систему развращения детской души под видом «нравоучительных» рассказов и сказок. В этих рассказах даже действительно моральные принципы извращаются в детском сознании, например, «быть добрым и никогда не лгать очень выгодно, потому что за это платится наличною звонкою монетою» (стр. 27). В противовес этим слащавым и искусственным рассказам и сказкам, где пороки наказываются, а добродетель материально награждается, Белинский выдвигает такую литературу, которая воспитывала бы детей в духе новой прогрессивной морали.

Уродливость современного ему светского воспитания Белинский ярко показывает на процессе нравственного растления женщины. «У нас «прекрасный пол» существует только в романах, повестях, драмах и элегиях, — говорит Белинский, — но в действительности он разделяется на четыре разряда: на девочек, на невест, на замужних женщин и, наконец, на старых дев и старых баб...». «Русская девушка — не женщина... не человек: она не что другое, **как невеста**... Еще в колыбели ей говорили и мать, и отец, и сестры, и братья..., что она невеста, что у ней должны быть женихи» (стр. 100). Отсюда для девушки «выйти замуж — ее единственное страстное желание, цель и смысл ее существования, что вне этого она ничего не понимает, ни о чем не думает, ничего не желает, и что на всякого неженатого мужчину она смотрит опять не как на человека, а только как на жениха» (стр. 101). «Для нее выйти замуж — значит сделаться барынею... Она в своей деревне никогда ничего не делала (потому что **барышня** ведь не **холопка** какая-нибудь, чтобы стала что-нибудь делать), ничем не занималась, не знает хозяйства, а что такое порядок, чистота, опрятность в доме — этого она нигде не видала, об этом она ни от кого не слыхала... Ее дело — не сберегать, не выгадывать, а покупать и тратить, наряжаться и **франтить**» (стр. 103). Новая семья должна строиться «только на взаимном уважении друг в друге человеческого достоинства... Взаимное уважение друг в друге человеческого достоинства производит равенство, а равенство — свободу в отношениях. Мужчина перестает быть властелином, а женщина — рабою» (стр. 93). В духе этой морали, позволяющей любить не один раз и не обязательно только одну или одного при условии, чтобы «только на совести которого-нибудь из них



не легло ничье несчастье» (стр. 98), надо воспитывать подрастающее поколение обоюго пола.

На каком материале следует воспитывать детей с раннего возраста?

Признавая положительное значение сказок и фантастических рассказов, Белинский еще в статье о сказках Гофмана предостерегал против их губительной односторонности, они, «увлекая его (ребенка) в сферу призраков и мечтаний», отрывают «от живой и полной действительности» (стр. 61). «Такое воспитание, отрывая человека от действительных интересов жизни, уносит его в холодную даль фантастического мирозерцания. Оно убивает энергию действия... делает человека неспособным к борьбе при встрече его с действительной жизнью, когда нужна борьба с врагом, а не спокойное созерцание враждебных предметов, когда необходима сила, а не умиленные чувства» (стр. 107).

Поэтому воспитание должно готовить детей к реальной жизни. Это значит «до семи, или около семи лет, воспитание дитяти должно быть преимущественно физическое... Хорошо воспитанный ребенок... лицо его должно носить на себе отпечаток здоровья, веселости, живости, ясности». С семи лет ребенок должен начать ученье. «Развивать детей должна наука, ее постепенное, но тем более верное изучение, а не книжки, писанные для забавы и приучающие детей к поверхностности, легкомыслию и мечтательности... Чем же наполнить время, остающееся ему от учения? — Игрую, резвостью, беганьем, гимнастическими забавами» (стр. 215).

Что касается чтения, то «лучшими книгами для детей первого возраста могли бы быть такие книги, которые бы весело знакомили их с землей, с природой и, отчасти, с историей. Книги эти непременно должны быть с картинками, ибо «наглядность должна быть основанием детского развития» (стр. 221—222). «От 7 до 14 лет много воды утекает, и ребенок становится уже не ребенком» (стр. 223). И здесь детям можно читать романы, «в которых эта жизнь выражается прямо, без прикрас, без натяжек сентиментальности, без утопий расстроенного воображения» (стр. 245). Ведь «лучше узнать жизнь скорее и прямым путем», чем «прежде выучиться заблуждениям, а потом в них разуверяться с каждым днем, с опытностью, а до того же времени прожить под влиянием фальшивых убеждений, сентиментальности, фантастических бредней, быть смешным некоторое время в обществе, фантазировать и мечтать» (стр. 246).

Исключительное значение придавал Белинский образованию широких народных масс. «Отцовский обычай и пример стариков — уже плохая школа для простолюдинов: созданная цивилизацией действительность находится в диаметральной противоположности с преданиями простодушной старины. Нужно образование, это могущественное средство цивилизации же... Надо быть вовсе слепым, чтобы думать, что реформа Петра уже кончилась: она еще только начинается. От дней Петра Великого до 1812 г. это была не история, а еще только пролог к истории» (стр. 261). «Тяжело положение крестьян, эксплуатируемых помещиками. Но особенно тяжело положение женщин-крестьянок: выполняя все тяжелые мужские работы, они еще несут тягости беременности и родов...». «Как можно больше статей об обращении с детьми, о необходимости часто мыть их, беречь от грязи, от простуды, об уходе за больными. Сколько умирает детей от того, что за ними дурно смотрят во время оспы, кори! Топится печка — в избе сверху дым, внизу холод — дверь отворена: как тут и взрослому больному и родильнице,

которая сверх того, вчера родила, а сегодня таскает дрова и воду» (стр. 267). Отсюда, неудивительно, что женщины-крестьянки «в тридцать лет уже старухи!». Такова печальная действительность крестьянского быта и воспитания. Каким же путем можно сделать доступным народу «образование — это могущественное средство цивилизации». На этот вопрос Белинский не мог дать правильного ответа. Он видел жестокую классовую борьбу крестьян с помещиками, эту борьбу он рассматривал как средство давления на правящие классы в целях ликвидации крепостного права. В. И. Ленин указывал, что «...настроение Белинского в письме к Гоголю не зависело от настроения крепостных крестьян» (Соч. т. XIX, стр. 169). Но Белинский не видел в рабочем классе основной революционной движущей силы исторического процесса, так как в силу экономической отсталости России рабочий класс еще только зарождался. Поэтому он полагал, что борьба в обществе заключается главным образом в борьбе передовых идей против укоренившихся реакционных идей, понятий, верований, тормозящих процесс общественного развития. Этот идеалистический в своем существе взгляд на исторический процесс объясняет, почему Белинский придавал такое огромное значение просвещению взрослого населения и воспитанию подрастающего поколения.

Отсюда для нас понятно, что путь перестройки общественной жизни на новых социалистических началах, как это представлял Белинский, был путь утопический. Но утопизм Белинского был иного рода, чем у западных социалистов-утопистов.

Белинский, в отличие от утопистов Запада, не возлагал никаких надежд на королей и других правителей, представителей господствующих классов. Путь Белинского революционно-демократический через крестьянские восстания и новую демократическую интеллигенцию. А отсюда и роль просвещения и воспитания новых людей — носителей передовых идей, борцов с общественным злом вообще и с крепостным правом в первую очередь. Вот почему так близок нам Белинский и почему его труды по вопросам воспитания должен знать каждый советский учитель. Издательство Академии педагогических наук РСФСР сделало большое дело, издав педагогические сочинения В. Г. Белинского. Сочинения Белинского разбиты по следующим разделам: 1. Общие вопросы педагогики, просвещения и нравственного воспитания; 2. О содержании, методах обучения и учебных книгах; 3. О детском и юношеском чтении; 4. О книгах для народного чтения. Внутри каждого отдельного раздела статьи расположены в хронологическом порядке.

Такое расположение материала облегчает читателю всестороннее изучение педагогических взглядов Белинского, позволяет представить их в виде определенной системы. Краткая вводная статья М. Ф. Шабановой в основном дает правильную, хотя несколько и схематичную характеристику Белинского как педагога. В конце книги даны примечания, поясняющие текст и дополняющие по ряду важных вопросов характеристику педагогических взглядов Белинского. Примечания подобраны весьма тщательно и продуманно, они помогут читателю глубже понять педагогические идеи Белинского. Приходится только пожалеть о том, что в сборнике не указаны точные даты появления в печати статей, и читатель лишен возможности проследить идейный путь великого критика и эволюцию его педагогических взглядов во времени. Но этот недостаток не может все же составить большой трудности для читателя в деле изучения педагогического наследия В. Г. Белинского. В последующих изданиях этот недостаток следует устранить.



## КЛАССИКИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКИ О МЕТОДАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Русская классическая педагогика в лице ее наиболее авторитетных представителей уделяла исключительное внимание вопросам воспитания и формирования личности ребенка. «Воспитание — великая сила; им решается участь человека»<sup>46</sup>, — говорит родоначальник революционно-демократической педагогики В. Г. Белинский. «Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым, или даже добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру»<sup>47</sup>. И, наоборот, неправильное воспитание только калечит ребенка, убивает «в детях всякую жизнь и живость... убивает в них всякую самостоятельность ума, самостоятельность воли»<sup>48</sup>.

Определив таким образом роль и значение воспитания в жизни, Белинский сосредоточил основное внимание на системе воспитательной работы, проводимой в семье вне процесса обучения. При этом Белинский подверг глубокой и всесторонней критике практику современного ему воспитания и вместе с тем указал наиболее действенные пути и средства рационального воспитания. По мысли Белинского, воспитание только тогда будет разумным, когда ребенок воспитывается на основе самых передовых идей своей эпохи, на идеях, которым принадлежит будущее. Эти передовые идеи должны быть достоянием критической мысли, самостоятельного продумывания самого воспитанника. Совершенно недопустимо, когда «вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности»<sup>48</sup> родители стараются насильственно привить детям свои отсталые идеи и понятия. В результате такой системы насилия над личностью дети «заражаются рабскими пороками — хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются»<sup>49</sup>. Люди с такими рабскими качествами не могут быть строителями будущего, «хозяевами будущего».

По мысли Белинского, в основу воспитательной работы должна быть положена разумная любовь воспитателя к воспитаннику, основанная на взаимном доверии во взаимоотношениях. «Отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына»<sup>49</sup>, — говорит Белинский, подчеркивая тем самым необходимость авторитета, основанного на уважении к личности ребенка. При этом воспитатели и родители должны воспитывать детей своим собственным примером истинно морального поведения, «всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе»<sup>48</sup>. Воспитание в труде и воспитание для труда должно быть основным стержнем всей воспитательной работы. При разумной любви «родители одной лаской могут делать из своих детей все, что им угодно»<sup>50</sup>, а именно: приучить с малолетства к выполнению долга — к постепенному, систематическому труду... обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей. При таком воспитании совершенно бесполезны всякого рода унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе»<sup>50</sup>).

Отсюда не следует, что Белинский целиком отрицает наказания как средство воспитания. Он отрицает только унижающие человеческое достоинство физические и другие грубые меры воздействия на детей, которые оказывают отрицательное действие на формирование личности ребенка. «Душа грубая, привыкшая к сильным наказаниям, оже-

сточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно-бессовестной»<sup>51</sup>. И, наоборот, более мягкие меры воздействия, как-то: «суровый взгляд, холодно-вежливое обращение, косвенный упрек и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать, ...вот наказания, которые будучи употреблены соразмерно с виною, произведут и сознание, и раскаяние, и слезы, и исправление»<sup>51</sup>.

Таковы основные мысли Белинского по вопросам семейного воспитания.

Касаться темы о школе, проводившей воспитательную работу исключительно в духе «самодержавия, православия и народности», было в условиях жесточайшей реакции Николая I для Белинского с его революционно-демократическими взглядами невозможно. Но само собою разумеется, что взгляды Белинского по вопросам семейного воспитания имеют прямое отношение и к воспитательной работе в школе.

Идеи Белинского получили развитие в трудах Чернышевского, Добролюбова, Писарева, Пирогова, Ушинского и Л. Н. Толстого.

Чернышевский и Добролюбов — великие русские революционные демократы — уделяли много внимания вопросам воспитания. Так же как и Белинский, они требовали, чтобы воспитание было основано не на рабской отсталой морали, а на подлинно человеческой передовой морали своего времени. Анализируя книжки для детей, Добролюбов подверг уничтожающей критике мораль Молчалиных, которая усиленно насаждалась в этих книжках. Не меньше внимания уделили великие революционные демократы основным принципам методики нравственного воспитания. В частности, Добролюбову принадлежит заслуга раскрытия сущности и значения авторитета воспитателя и его личности в воспитании. Подобной работы нет в мировой педагогике, и ученые Добролюбова о значении авторитета в воспитании является ценным вкладом русской педагогики в мировую науку.

В своем исследовании Добролюбов отправлялся от горькой действительности окружающего его «темного царства», куда с трудом проникает луч света и где личность человека всемерно унижается, человеческое достоинство попирается в грязь. Если взрослые зачастую не в силах были бороться против всеподавляющего гнета и насилия, тем более безотрадным являлось положение детей. Существовавшая и поддерживаемая царским правительством система воспитания калечила детей, стирала все живое, превращая ребенка в послушный воле старших механизм. В педагогической литературе пропагандировались самые реакционные идеи. Так, например, некто Миллер-Красовский в своей брошюре «Основные вопросы воспитания» выдвинул принцип о полной недопустимости какого-либо убеждения и переговоров воспитателей с детьми, так как всякие переговоры означают признание «равенства» детей с воспитателями и дети «лишаются необходимого благоговейного чувства к воспитателю». Поэтому основным принципом воспитания Миллер-Красовский выдвинул «разумное» правило «не рассуждай, а исполняй».

Добролюбов горячо осуждает всю порочность такой системы воспитания и такого авторитета, указывая, что «привыкая делать все без рассуждения, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству»<sup>92</sup>. Добролюбов выступал и против насаждения в русской школе немецко-прусской муштры, принесшей в дальнейшем свои губительные плоды в виде проявления фашистского варварства. Ребенок, приученный к механическо-



му подчинению, «теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... «Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я неправ...» «Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях — черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одаренных замечательной силой соображения в теории, но не имеющих отваги осуществить свои мысли на практике»<sup>93</sup>.

Так воспитываются безвольные люди типа Рудина, «рыцаря на час», люди, которым, говоря словами поэта, «суждены благие порывы, но свершить ничего не дано». Чтобы воспитание было благотворным, нужно, чтобы воспитатели проявляли «более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось человека сделать нравственным... по сознанию и убеждению»<sup>94</sup>.

Поэтому Добролюбов, считая совершенно необходимым авторитетное руководство воспитателя, выдвигает требование, «чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта была ведома не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку»<sup>97</sup>. Это тем более необходимо, что в нравственном отношении ребенок легко поддается всему доброму и хорошему. «Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, — говорит Добролюбов, — то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых»<sup>96</sup>. «Какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, — восклицает он, — если бы с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях»<sup>95</sup>.

Мы видим, что Добролюбов дает совершенно правильные указания о выработке у детей твердых нравственных убеждений. Нравственные убеждения не навязываются механически и не преподносятся детям как нечто готовое, подлежащее только заучиванию и усвоению. Нравственные убеждения вырабатываются воспитанником сознательно под руководством воспитателя путем продумывания и анализа собственного поведения и поведения окружающих ребенка людей и в первую очередь воспитателей. Личность воспитателя, пример его морального поведения имеет исключительное значение в воспитании детей вообще и младших школьников в особенности. «Юность вообще склонна к восторженной идеализации. Поэтому дети любят собирать в одно все понятия о совершенстве, какие им удалось получить в своей недолгой жизни, и переносят на какую-нибудь определенную личность... Всего чаще идеалом их становится учитель... Если все окружающие дети — лгут и обманывают, а учитель этого не делает... если... учитель постоянно кроток и радушен, — то... учитель представляет для ученика высший образец человеческого совершенства... «Вот до этого места дотронулся наш учитель пальцами», — говорила мне одна маленькая девочка, почтительно показывая в своей книге место, обведенное ею вокруг карандашом». Чем требовательнее будет учитель к себе, «тем сильнее будет его влияние на детей, тем более будет доставлять отрады каждая его похвала, тем глубже врежется в сердце ученика каждый упрек его, а следовательно, и все дело воспитания будет несравненно благотворнее»<sup>98</sup>. И совсем плохо будет тогда, когда учитель потеряет авторитет в глазах детей. «Как только нравственное доверие потеряно и поколе-

балось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу, — его похвала и порицание не имеют значения, и то, что прежде охотно и радостно делалось — единственно из любви и уважения к нему, достигается уже не иначе, как школьной тиранией, наказаниями и принуждениями. Да, много нужно для того, чтобы быть учителем в полном, благороднейшем смысле этого слова»<sup>99</sup>, — говорит Добролюбов, добавляя, что «об этом не мешало бы учителям подумать посерьезнее, и вспоминать каждое утро перед отправлением в класс»<sup>100</sup>. Таковы требования Добролюбова к личности учителя и воспитателя. Личность воспитателя имеет решающее значение в воспитании детей, и одни и те же методы и приемы воспитательной работы дают совершенно различные результаты именно в зависимости от личности учителя, его авторитета в глазах учащихся. Добролюбов это положение подчеркивает с исключительной силой убедительности.

Не следует думать, будто Добролюбов идеализирует детей или стоит на позициях «свободного воспитания». Он подходит реально к детям, знает слабости и недостатки детского возраста. Вот, например, что он говорит о детях младшего школьного возраста: «Дети весьма легко забывают советы и предписания о том, как им вести себя; поэтому если мы хотим заставить детей делать что-нибудь, то надобно стараться, чтобы они постоянно это делали до тех пор, пока, наконец, не привыкнут... От маленьких детей нельзя требовать, чтобы они делали добро и избегали зла единственно по собственному глубокому убеждению»<sup>101</sup>. Отсюда Добролюбов выдвигает требование привития детям нравственных привычек путем приучения и упражнения. «Дети, даже будучи в состоянии понимать и рассуждать, часто, однако, по легкомыслию и ветренности, не делают того, что следует, пока их не заставят и не принудят внешним образом; лучшее средство для этого и есть постепенное приучение. Раннее приучение тотчас производит привычку... привычка — вторая натура»<sup>101</sup>.

Обучая и приучая детей к выполнению правил поведения, надо соблюдать принцип постепенности, формулировать требования в нескольких доступных пониманию правилах и не менять их. По мере усвоения детьми не только сознанием, но и в практике поведения одних правил, переходить к новым, постоянно побуждая детей поощрением. При этом «в приучении всякого рода особенно важно заботиться о том, чтобы не сделать повиновения детей бессмысленным. Если дитя не может еще ясно понимать, почему и для чего оно делает, то, по крайней мере, оно должно знать, что оно делает»<sup>103</sup>. Считается Добролюбов и с фактами упрямства и расхлябанности отдельных детей, не поддающихся убеждениям воспитателя. «От детей, на которых не действуют убеждения и которые упрямо держатся своих дурных привычек и своевольно противятся приказаниям, — нужно требовать строгого, слепого повиновения. Но детей, выказывающих рассудительность и добрую волю, нужно возбуждать к повиновению свободному, основанному на разумном убеждении, которое им нетрудно внушить»<sup>104</sup>.

Таким образом, выдвигая на первое место убеждение и пример воспитателя в качестве основных средств нравственного воспитания, Добролюбов не исключает и принуждения в качестве вспомогательного метода, применяемого осмотрительно, в разумных пределах. Авторитет воспитателя не самоцель, которая может быть и должна достигаться любыми средствами, как об этом говорит немецко-прусская педагогика муштры, а есть средство к воспитанию полноценных в нравственном отношении людей, людей революционного дела, «охваченных одной



идеями, сжившихся с ней так, что им нужно — или доставить торжество этой идее, или умереть»<sup>105</sup>.

Интересны высказывания Добролюбова о нравственно-назидательных рассказах и книжках для детей: «Перечитывая большую часть вновь выходящих у нас книг для детского чтения, мы имели случай заметить, что составители подобных книг ограничиваются заботой о нравственной назидательности детского чтения и решительно забывают о других сторонах человеческого организма, которые и в детском возрасте также требуют пищи и развития. Большая часть детских книг ничего не говорит детскому воображению, не сообщает никаких познаний детскому уму».<sup>106</sup>

«...Такая пища и не вкусна и непитательна. Она вовсе не действует на детей... Детская книга должна увлекать прежде всего воображение ребенка, как способность, сильнее всех других действующую в детском возрасте и потому более других нуждающуюся в пище и надлежащем направлении; в то же время она должна давать занятие его мыслительной способности, будить его любознательность, знакомить его, сколько возможно, с действительным миром, его окружающим, и, наконец, — укреплять в ребенке простое нравственное чувство, присущее человеческой природе, не искажая его правилами искусственной морали»<sup>107</sup>. Это высказывание Добролюбова сохранило свое значение до настоящего времени и может служить руководством составителям детских рассказов на моральные темы. Вместе с тем эти указания Добролюбова могут служить руководством и при проведении тех или иных бесед с детьми на моральные темы: беседа по вопросам нравственного поведения должна строиться на ярком образном материале, возбуждающем чувства и воображение детей, с привлечением фактов из окружающей ребенка жизни; она должна помогать детям лучше разобраться в окружающей действительности.

Заканчивая характеристику взглядов Добролюбова по вопросам нравственного воспитания детей, необходимо отметить, что эти взгляды являются характерными не только для революционно-демократической педагогики, но в значительной своей части разделялись всеми прогрессивными русскими педагогами (Пирогов, Ушинский и др.).

Огромный интерес советской школы и учителя представляют взгляды по вопросам нравственного воспитания великого русского педагога К. Д. Ушинского. Его методика нравственного воспитания является наиболее полно разработанной и обоснованной данными детской психологии. В нравственном воспитании Ушинский обращает особенное внимание на формирование твердых нравственных убеждений и соответствующих этим убеждениям навыков и привычек.

В деле формирования нравственных убеждений большое значение имеет овладение научными знаниями. Убеждения вырабатываются также в процессе жизни, в процессе анализа собственного жизненного опыта под руководством воспитателя. Огромное значение здесь принадлежит личности воспитателя и его нравственному влиянию на поведение воспитанника. Нравственное воспитание, по Ушинскому, должно носить действенный характер, должно проводиться путем закрепления нравственных убеждений соответствующими практическими делами. На основе практических дел и упражнений создаются нравственные привычки: «Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно»<sup>1</sup>, — говорит Ушинский. (К. Д. Ушинский «Об учебно-воспитательной работе», 1939, стр. 28). «Привычка, если воспитатель сумел овладеть ею, дает ему возможность продвигаться в своей деятельности все вперед и впе-

ред... сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в природу — в бессознательную или полусознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности». (К. Д. Ушинский. Об учебно-воспитательной работе. 1939, стр. 28—29).

В деле привития нравственных привычек следует идти планомерно, не торопясь, помня, что для укоренения той или иной привычки требуется время и достаточное количество упражнений. Привычки надо прививать ребенку с раннего возраста, начиная с самых простых, как, например, привычка к определенному распорядку и режиму. По мере роста и развития ребенка привычки все более связываются с нравственными убеждениями, становятся все более сложными, охватывающими все более и более широкую область деятельности ребенка. Привычки лучше всего укореняются, когда сочетаются с соответствующими чувствами, эмоциями и потребностями организма и опираются на них. Особенное внимание в нравственном воспитании ребенка следует направить на привитие привычки к деятельности, к труду.

Ушинский ясно сознавал все трудности воспитания через труд и для труда в классовом обществе, где «один дуреет от жиру, другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину». Ушинский мечтал о свободном труде, ибо только такой «труд является необходимым условием физического, нравственного и умственного развития». («Труд в его психическом и воспитательном значении», 1903, стр. 495). В настоящее время мы являемся свидетелями того, что условия для подлинно свободного и творческого труда созданы у нас в социалистическом обществе. В деле воспитания привычки к труду Ушинский считает необходимым опираться на стремление к деятельности самого ребенка. «Кто наблюдал над детьми,— говорит он,— тот знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет,— но тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекающим его делом»<sup>60</sup>. Ребенок с большой охотой помогает и взрослым своим трудом, если только этот труд ему посилен. Лениность в ребенке развивается в результате неправильной системы воспитания, когда воспитатель не поощряет стремления ребенка к посильной и интересной для него трудовой деятельности. Не менее вредно действует чрезмерная, превышающая силы ребенка деятельность, когда «наставник требует от дитяти непосильных трудов».

Нужно предупреждать лень продуманной и планомерной системой побуждения и поощрения ребенка к посильной и интересной деятельности, к посильному труду, к постоянным усилиям в преодолении трудностей. Так воспитывается характер и воля ребенка.

Что касается укоренившейся уже привычки к лени, то борьба с нею представляет значительные трудности, как и вообще со всякой другой вредной привычкой. В искоренении уже приобретенных привычек необходимы обдуманность и терпение, так как этот процесс весьма длительный. Здесь прежде всего надо удалять повод к таким действиям и положениям, какие являются результатом вредной привычки. Так, например, в борьбе с ленью надо решительно изменить режим жизни, устранив всякого рода развлечения и окружив ребенка атмосферой творческого коллективного труда. Таким образом, действуя против причины, приведшей к образованию вредной привычки, надо направлять деятельность ребенка в сторону образования новой привычки.



Воспитывая в ребенке привычку к деятельности, надо всячески поощрять активность и самостоятельность ребенка в этой деятельности. С этой точки зрения Ушинский подходит к роли примера в воспитательной работе. Примеру воспитателя Ушинский придает большое значение, учитывая подражательность ребенка. «Нет сомнения, что дети более всего учатся, подражая,— говорит он,— но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собою вырастет самостоятельная деятельность. Нельзя вести на поводке волю ребенка, а надо давать ей простор самой расти и усиливаться»<sup>58</sup>. Поэтому «близоруко то воспитание, которое... поглощает все время дитяти на действия подражательные или привычные, не оставляя ему ни времени, ни сферы для самостоятельной жизни»<sup>59</sup>. Отсюда «самостоятельные попытки той или другой детской деятельности, не вызываемой подражанием другим детям или наставникам, совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны, как бы ни казалась для взрослого мелка эта деятельность»<sup>58</sup>. Поэтому в подражении очень важным моментом является сознательность ребенка, когда он отдает себе отчет, почему он подражает тому или другому образцу или примеру. «Чем более осмысленно подражание,— говорит Ушинский,— тем ближе оно к переходу к самостоятельной деятельности; из одного же подражания самостоятельной деятельности не выйдет, и хорошее значение подражания состоит лишь в том, что оно дает материал для самостоятельной деятельности»<sup>59</sup>. «Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе»<sup>59</sup>,—заключает Ушинский.

Так Ушинский ставит задачу воспитания нравственно полноценной и самостоятельной личности.

Воспитанию творческих способностей и самобытности личности ребенка придавал исключительно важное значение Л. Н. Толстой, который в своей практике в Яснополянской школе сумел возбудить в детях живую мысль и творческие искания, направляя их по пути нравственного развития и совершенствования.

В деле нравственного воспитания Л. Н. Толстой придает огромное значение труду. «Труд — это лишь самое простое и естественное приложение нравственных основ,— говорит он.— При занятии физическим трудом отпадает большинство ложных, дорогих привычек и требований, возникающих при физической праздности. При физической работе нет места тщеславию и нужде в рассеянии, порождающим эти привычки<sup>120</sup>... Надо восстановить свойственное всем неиспорченным людям представление о том, что необходимое условие счастья человека есть не праздность, а труд,— что человек не может не работать, что ему скучно, тяжело, трудно не работать»<sup>121</sup>.

Наряду с трудом и развитием в детях истинно моральных убеждений путем живого общения с детьми и бесед Л. Н. Толстой придает огромное значение воспитанию через пример моральной жизни самого воспитателя. Обычно вся фальшь и все трудности в нравственном воспитании происходят оттого, что и родители и воспитатели не только не подкрепляют своих нравственных наставлений примером, но, наоборот, показывают пример безнравственного поведения. В таких случаях воспитатели как бы говорят своим воспитанникам: «Делай то, что я говорю, но не делай того, что я делаю». Так воспитывается фальшь и лицемерие в нравственном поведении детей, ибо дети в таких случаях в точности подражают своим воспитателям, признавая на словах те или иные моральные принципы, но не считая нужным следовать этим принципам в своем поведении. Как же быть в таком случае, спрашивает Л. Н. Толстой, ведь нельзя же требовать морального совершенства от

всех родителей и воспитателей? И отвечает на этот вопрос так: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех, пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни была»<sup>122</sup>. Правда есть первое, главное условие действительности духовного влияния, и потому она есть первое условие воспитания. А чтобы не страшно было показать детям всю правду своей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или, по крайней мере, менее дурной. И потому воспитание других включается в воспитание себя. Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них. А это может сделать всякий и во всех возможных условиях жизни. И это же есть и самое могущественное орудие, данное человеку для воздействия на других людей, в том числе и на своих детей, которые всегда невольно ближе всего к нам»<sup>123</sup>.

Так воспитатель, по мнению Толстого, воздействует не отвлеченными и сухими моральными поучениями, а личностью своей и собственным примером постоянного морального самовоспитания и преодоления собственных недостатков. Стремясь к моральному совершенству, воспитатель не должен допускать лицемерия, а свои недостатки стараться изжить и устранить путем упорной работы над собой. Тогда ребенок увидит, что те принципы, которые внушает ему воспитатель, не пустые слова и не фасад, прикрывающий некрасивое внутреннее содержание, а серьезное дело, дело жизни, и будет сам стараться изжить недостатки у себя. Не следует думать, что Л. Н. Толстой предлагает воспитателю «раскрывать воспитаннику свою душу», «каяться в своих грехах». Толстому глубоко противно было это лицемерно-слезоточивое «самобичевание», превращающееся в самолюбование и слюнтяйство. Поэтому такая «практика» воспитания и такой пример был бы глубоко антипедагогичным. Не надо выставлять на вид ребенку свои недостатки, но не следует и замазывать их, когда ребенок их заметил. «Дети,— говорит Л. Н. Толстой,— нравственно гораздо пронизательнее взрослых, и они, часто не высказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям»<sup>122</sup>. Поэтому единственно правильный путь к воспитанию ребенка — искренность и такт во взаимоотношениях с ним и серьезная работа над устранением и преодолением собственных недостатков. Толстой глубоко проник здесь в суть морального воспитания, по-новому поставил вопрос о роли и значении примера воспитателя и указал правильные пути к поддержанию и укреплению авторитета воспитателя, продолжив тем самым и углубив учение Добролюбова о значении авторитета в воспитании.

Вместе с тем здесь Л. Н. Толстой со всей остротой поставил вопрос, выдвинутый еще Белинским, о «внутреннем человеке», о воспитании и моральном совершенствовании по существу и о недопустимости сведения воспитания к внешнему лоску и внешней «полировке». Эту же проблему воспитания «внутреннего человека», а не «показного» подчеркнул Н. И. Пирогов в своей статье «Быть или казаться». Конечно, у Толстого в его взглядах о нравственном воспитании есть много для нас неприемлемого. В основу своего воспитания он, как и Ушинский, Пирогов и др., положил принципы религиозной морали. Но в подходе к ребенку Л. Н. Толстой, как великий знаток детской души, дает много ценных указаний, заслуживающих пристального и глубокого внимания нашего советского учителя. Вообще до последнего времени у нас наблюдалась совершенно недопустимая недооценка значения наследства классиков русской педагогики по вопросам воспитания. А



между тем мы имеем в трудах великих русских педагогов много глубоких мыслей, которые могут быть очень полезными при разработке методов коммунистического воспитания подрастающего поколения. К изучению (конечно, критическому) трудов классиков русской педагогики по вопросам воспитательной работы мы и хотели призвать советское учительство настоящей статьей.

#### **IV. ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ**

##### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ**

Проблема подготовки высококачественных учительских кадров для нашей школы в настоящее время, когда наша страна победоносно закончила войну и вступила в период мирного социалистического строительства, приобретает огромное значение. От качества работы общеобразовательной школы в значительной степени зависит и качество работы высшей школы, готовящей высококвалифицированные кадры для всех отраслей народного хозяйства. А качество работы школы зависит, главным образом, от учителя и его подготовки. Отсюда понятно, что вопросы о путях и средствах лучшей подготовки учителей средней школы привлекают к себе пристальное внимание широкой советской общественности, не говоря уже о работниках органов народного образования и высшей педагогической школы.

При обсуждении всех вопросов подготовки учительских кадров для средней школы нередко выдвигаются требования коренной перестройки существующей у нас системы высшего педагогического образования. Отдельные научные работники предлагают, например, перестроить наши учительские институты по образцу дореволюционных. Высказываются нередко сомнения в целесообразности сложившейся уже системы научной и педагогической подготовки в педагогических институтах и выдвигаются предложения о максимальном приближении пединститутов к университетам со ссылками на опыт прошлого.

Интересно проследить, как ставились и разрешались в прошлом вопросы подготовки учителей для средней школы. Конечно, было бы глубоко ошибочным механически переносить на нашу почву даже наиболее ценные достижения в области подготовки учителей дореволюционной эпохи. Мы не можем упускать из виду, что наша высшая педагогическая школа работает в совершенно иных условиях, что наука за это время далеко ушла вперед и что перед нашими педагогическими вузами стоят совершенно иные задачи. Тем не менее, подходя критически к опыту дореволюционной системы подготовки учителей, мы можем многому поучиться и многое учесть из этого опыта при разрешении основных проблем высшего педагогического образования.

В настоящей статье, отнюдь не претендующей дать историю подготовки учительских кадров дореволюционной России, мы хотели лишь показать, как разрешались в прошлом те основные вопросы подготовки учителей, которые имеют актуальное значение и для нас, для советской системы педагогического образования. Поэтому многие вопросы, представляющие лишь исторический интерес и не являющиеся для нас актуальными, не получили отражения в настоящей статье. Точно так же мы останавливаемся не на всех, а лишь на некоторых педагогических учебных заведениях, наиболее для нас интересных и поучительных.

Самая серьезная попытка создания высшего педагогического учебного заведения относится к 1783 г., когда в России расширялась сеть повышенных школ, так называемых главных училищ, которые нуждались в подготовленных учителях. Основывается учительская семинария, преобразованная в 1804 г. в Главный педагогический институт. Согласно утвержденному в 1816 г. уставу, главной задачей Педагогического института являлась подготовка не только учителей для повышенной школы — уездных училищ и губернских училищ (гимназий), но и подготовка профессоров для высшей школы из числа лучших, наиболее успевающих студентов. В 1819 г. Главный педагогический институт был преобразован в университет и, следовательно, как педагогическое учебное заведение прекратил свое существование.

В 1828 г. Главный педагогический институт восстанавливается с целью подготовки учителей только для средней школы. В таком виде он просуществовал, как известно, до 1859 г., когда был окончательно закрыт. Интересно, что мотивом к ликвидации Главного педагогического института послужило соображение, что сочетание в одном учреждении специальной подготовки по предмету преподавания в средней школе и педагогической (в том числе и методической) нецелесообразно; что вначале должна даваться специальная научная подготовка на соответствующем факультете университета, а затем уже для лиц, добровольно избравших учительскую профессию, педагогическая подготовка, осуществляемая путем педагогических курсов или других мероприятий<sup>124</sup>. Таких курсов, однако, создано не было и Министерство народного просвещения, по свидетельству инспектора учебной части Григорьева, вновь сделало попытку сочетать педагогическую подготовку с научной теперь уже в университетах; но эта попытка не дала положительных результатов и от нее отказались.

В 70-х годах XIX в. в целях подготовки учителей классических языков, воспитательному значению которых в гимназиях придавалось огромное значение, были открыты два историко-филологических института в Петербурге и Нежине, в которых давалась, правда весьма скромная, но все же педагогическая и методическая подготовка для будущих учителей греческого и латинского языков, а также и для преподавателей истории. По другим предметам, как: физика, математика, естествознание, никакой педагогической подготовки в системе университетов не предусматривалось.

Такое неудовлетворительное положение в деле подготовки учителей для средней школы оставалось вплоть до начала XX в. Еще Ушинский с горечью говорил: «Если в университетах существуют факультеты медицинские, и даже камеральные, и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании»<sup>61</sup>.

Однако голос Ушинского не был услышан: ни педагогических факультетов, ни других, равноценных им учебных заведений так и не было создано в течение всей второй половины XIX в. Причина этого заключалась прежде всего в недооценке руководящими кругами Министерства народного просвещения значения педагогики и педагогической подготовки учителей средней школы, что всецело объясняется влиянием немецких университетов, в которых, по свидетельству Паульсена, господствовало мнение о ненужности какой-либо педагогической и методической подготовки, так как «кто сам владеет наукой, тот сумеет и передать ее»<sup>125</sup>.



Такого же мнения придерживается, как это ни странно для представителя педагогики, и Паульсен, заявляя, «что можно быть, по крайней мере, хорошим преподавателем какого-нибудь учебного предмета, без того, чтобы предварительно много заниматься по теориям дидактики и педагогики; и даже выдающиеся педагоги становились таковыми без изучения науки о воспитании»<sup>126</sup>. Это реакционное влияние было весьма сильным не только в XIX, но и в начале XX в. Необходимость педагогической подготовки, если и признавалась, то только для начальной школы и для младших (приготовительных) классов средней школы, поскольку здесь воспитательная работа занимала большое место. В средней школе основное внимание направлялось на преподавание учебных предметов, конечно, в духе, соответствовавшем «видам», правительства. Через такое преподавание, по мнению руководителей Министерства, осуществлялись и воспитательные задачи, согласно гербартовскому пониманию идеи «воспитывающего обучения».

Однако практика не только не подтвердила мнения о ненужности педагогической подготовки учителя средней школы, но и показала весь вред ее отсутствия. Не подготовленные в педагогическом отношении учителя совершенно не справлялись с воспитательными задачами. Да и сами руководители Министерства народного просвещения, не вооруженные педагогическими знаниями, делали грубейшие ошибки в своих директивных указаниях гимназиям. Издаваемые МНП гимназические правила о дисциплине и воспитательной работе находились в коренном противоречии с элементарными принципами педагогики и нередко достигали обратных результатов. Как констатирует Стоюнин, «гимназические правила от начала до конца пропитаны мелочностью, подозрительностью, духом строгой до невозможности доходящей регламентации. В результате такой системы растет недоверие учащихся к учащим. Предосторожности, принимаемые, чтобы поймать детей на дурных мыслях, на обмане и лжи, чтобы принудить учителей к усердию, наводят детей на дурные мысли, на обман, на ложь... Произвольно оскорбляемое чувство нравственного достоинства притупляется, пропадает, а с ним вместе пропадает и основа всего хорошего, благородного»<sup>108</sup>. Особенно остро встал вопрос о необходимости педагогической подготовки учителей средней школы в конце XIX в., когда неспособность учителей гимназий добиться порядка среди учащихся и поддержать свой авторитет стала столь очевидной, что правительство сочло нужным создать комиссию по улучшению средней школы (1898 г.).

Эта комиссия в своих работах уделила большое внимание вопросам подготовки учителей для средней школы. На эту тему был заслушан ряд докладов в комиссии, кроме того, вопрос широко обсуждался в печати и на педагогических совещаниях. Очень характерны и интересны прения, которые имели место в комиссии, состоявшей из виднейших представителей высшей и средней школы. И здесь нашлись многочисленные горячие противники педагогики и педагогической подготовки. Имелись противники педагогической подготовки и в университетах, и среди работников Министерства народного просвещения, и других ведомств.

Когда в 1899 г. по приказанию военного министра был разработан проект организации педагогических курсов по подготовке учителей и воспитателей для кадетских корпусов, то, по свидетельству А. Н. Макарова, среди работников военно-учебных заведений «возникли разговоры и споры о степени полезности проектируемого нового учреждения»<sup>109</sup>. Противники педагогической подготовки учителей средней шко-

лы приводили следующие доводы в защиту выдвигаемых ими положений. Указывалось, что в деле воспитания важна не теоретическая подготовка, а практический опыт и нравственные качества воспитателя: педагогика же не дает ни опыта, ни нравственных качеств. На это защитники педагогической подготовки справедливо возражали, что одного личного опыта в деле воспитания совершенно недостаточно (что уже доказано всей практикой средней школы) и что, безусловно, необходимо опираться на обобщенный опыт других учителей и воспитателей прошлого и настоящего, а этот обобщенный опыт и дает педагогическая наука.

Второе возражение, по свидетельству А. Н. Макарова, заключалось в том, что до сих пор педагогика развивалась главным образом как наука о воспитании детей младшего школьного возраста и что в части воспитания подростков и юношей наука не выработала вполне научной теории воспитания. С этим возражением в свое время приходилось иметь дело и К. Д. Ушинскому. Ушинский на это отвечал очень убедительно, говоря: «неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорогою на том основании, что они еще не выучились летать по воздуху»<sup>62</sup>. Этим самым Ушинский подчеркивал, что даже далекая от совершенства наука стоит во всех отношениях неизмеримо выше голой эмпирической практики.

Далее противники педагогического образования пытались утверждать, что в деле воспитания достаточно, чтобы воспитателем был нравственный человек, любящий детей, а педагогика не может сделать хороших воспитателей из нравственно-дурных людей. На это А. Н. Макаров справедливо указывал, что педагогика может помочь нравственному и любящему детей человеку лучше воспитывать детей. Все возражения против педагогической подготовки не имели успеха, и военное ведомство первым вступило на путь серьезной педагогической подготовки учителей кадетских корпусов.

Надо заметить, что в прошлом военные учебные заведения во многом шли вперед гимназий и реальных училищ МНП. Вокруг методического центра учебных заведений военного министерства — Педагогического музея военно-учебных заведений — были собраны лучшие научно-педагогические силы. В 1900 г. были открыты курсы с одногодичным сроком обучения, для подготовки офицеров-воспитателей, которые могли преподавать гимнастику, фехтование и ручной труд. Если в министерских гимназиях воспитательная работа ложилась на не получивших законченного образования классных надзирателей, которые занимались лишь слежкой за гимназистами и были совершенно не вооружены для воспитательной работы, то военное ведомство встало на путь продуманной системы педагогической подготовки воспитателей из офицеров.

В течение годичного срока будущие воспитатели-офицеры изучали обширную программу педагогических наук, куда входили: основы анатомии и физиологии и «кроме сведений из области чистой физиологии и анатомии, входили еще: механика движений, сведения о болезненных изменениях мышц и скелета, имеющих отношение к делу физического развития, сведения о значении гимнастики и различных ее типов для поддержания физического здоровья учащихся»<sup>110</sup>. Далее следовали курсы: гигиена, психология, история педагогических учений, методика и история телесных упражнений, художественное чтение, гимнастика и фехтование. По всем этим предметам большое внимание уделялось не только лекционным курсам, но и практическим занятиям.



Следует отметить, что в работе курсов центральное место занимала самостоятельная работа слушателей, а именно: чтение литературы по указанию профессоров, рефераты слушателей на избранную тему, причем лучшие рефераты печатались «как в журнале нашего ведомства, так и в других органах столичных и провинциальных, посвященных вопросам воспитания и обучения»<sup>111</sup>. В числе напечатанных имеются статьи-рефераты на такие темы, как «Антагонизм между воспитателями и воспитанниками»; «В какой мере можно считать отдыхом смену одной умственной работы другою»; «Индивидуальное воспитание в кадетских корпусах»; «Об оценке нравственной личности воспитанника»; «Некоторые задачи воспитателя младших классов»; «Некоторые задачи воспитателя старших классов»; «О музыкальном воспитании и о значении музыки в педагогическом деле» и др.

Как видно, круг вопросов, разрабатываемых в порядке практических занятий и рефератов, был весьма обширным и охватывал важнейшие стороны деятельности будущего воспитателя. Значительное место в системе подготовки воспитателей занимали беседы, посвященные практической воспитательной работе курсантов в интернате кадетских корпусов. В этих беседах анализировалась действующая в кадетских корпусах инструкция по воспитательной работе в интернатах, попутно привлекались факты из практики. В этом отношении большое внимание уделялось анализу «характеристик воспитанников», составляемых слушателями. Для обсуждения были выбраны характеристики: а) разных типов протестующих воспитанников; б) воспитанников, представлявших до поступления в корпус вид заброшенных детей с уличными нравами, побывавших уже в школе дурно устроенной и в) кадет, трудных в воспитательном отношении вследствие слабости или расстройства семьи и других причин этого рода»<sup>112</sup>. Уделялось достаточное внимание и таким вопросам: затруднения, встречаемые воспитателем в борьбе с проступками, нарушающими целомудрие; воровство и разбор случаев присвоения чужой собственности; нарушения дисциплины и др.

Как видим, система подготовки будущих воспитателей сочетала достаточно широкую и серьезную теоретическую подготовку и практическую воспитательную работу в кадетских интернатах.

Помимо курсов по подготовке офицеров-воспитателей в том же 1900 г., были созданы 2-годичные курсы по подготовке учителей кадетских корпусов из лиц, получивших законченное, университетское образование или другое высшее образование. На первом курсе будущие учителя получали ту же подготовку, что и офицеры-воспитатели, т. е. в части воспитательной работы, о чем уже говорилось. Второй курс давал подготовку к будущей преподавательской деятельности. В системе II курса предусматривались следующие теоретические и практические занятия: курс соответствующей частной методики, анализ учебников и учебной литературы, а равно и учебного оборудования по соответствующему учебному предмету кадетского корпуса. Кроме того, большое место занимала педагогическая практика слушателей в кадетском корпусе, состоявшая из следующих этапов: посещение уроков руководителей и товарищей; составление планов уроков; пробные уроки слушателей с последующим, подробным обсуждением и анализом.

Опыт организации педагогических курсов военно-учебных заведений поучителен во многих отношениях. Здесь педагогическая подготовка будущих учителей и воспитателей давалась как надстройка над их научной подготовкой по специальности (в университете или в других высших учебных заведениях). Такой тип педагогической подготовки является характерным и для других учреждений по подготовке учителей для средней школы в начале XX в.

Наша советская система подготовки учителей средней школы, как известно, строится на сочетании в Пединституте научной подготовки по специальности и подготовки педагогической. Однако такое сочетание встречает и ряд трудностей, когда методическая подготовка предшествует изучению отдельных весьма важных разделов научных курсов по специальности. Так, например, в нашей системе методика истории проходится на II курсе в то время, как студенты прошли только часть тех исторических дисциплин, какие им предстоит преподавать в школе. Аналогичная картина наблюдается и на других факультетах. Конечно, здесь многое можно упорядочить и согласовать, но совсем устранить все затруднения не всегда возможно. Очевидно, учитывая практику дореволюционной системы подготовки учителей, целесообразно несколько позже начинать методическую подготовку будущего учителя. Зато опыт педагогических курсов военно-учебных заведений свидетельствует о целесообразности начинать подготовку будущего педагога к воспитательской деятельности в тесной связи с курсом педагогики и в сочетании с педагогической практикой в учреждениях интернатского типа. В нашей системе эта часть педагогической подготовки страдает существенными недостатками и было бы полезно учесть опыт передовых дореволюционных учреждений, какими являлись курсы военно-учебных заведений.

Для общеобразовательной средней школы Министерство народного просвещения решило организовать курсы по подготовке учителей при управлениях учебных округов с одногодичным сроком обучения. Такие курсы создавались обычно при образцовых гимназиях, и подготовка на этих курсах носила преимущественно практический характер: слушатели посещали учебные заведения и подвергали работу их соответствующему педагогическому анализу. Были и теоретические занятия, дававшие общее знакомство с теорией и практикой воспитания и обучения в школах. Лекции на этих курсах читались лицами, особо назначенными управлением учебного округа, а практические занятия вели наиболее опытные преподаватели гимназии.

Педагогическая практика слушателей ограничивалась наблюдением и анализом уроков в школе и так называемыми «примерными уроками». Это были уроки практикантов не в школе, а в собственной аудитории, где учеников изображали сами слушатели. Такая форма предпрактики была принята из опасения, как бы пробные уроки неопытных курсантов в школе не нанесли ущерба учебно-воспитательной работе. Конечно, такие «примерные» уроки, даваемые не в обычной школьной обстановке, носили искусственный характер и потому не могли обеспечить практической подготовки к преподавательской работе в школе. Тем не менее, не следует отрицать некоторой ценности подобных «примерных» уроков, как начальных моментов в педагогической практике. Они дают возможность руководителю исправить ошибки практиканта на ходу, повторить несколько раз один и тот же методический прием, трудно усвояемый практикантом, и тем самым способствуют выработке у практикантов определенных педагогических и методических навыков. На пробном же уроке, обычно, ошибки практиканта только подмечаются и ставятся ему на вид лишь потом, при разборе урока. Правда, пробный урок практиканта имеет ту неопределимую сторону, что практикант имеет дело не с воображаемыми, а с реальными учениками школы и тем самым в процессе практики обогащается живым педагогическим опытом. Но не следует и злоупотреблять пробными уроками малоподготовленных практикантов, что вредно отражается на школе. По



лезно сначала провести ряд «примерных» уроков и лишь потом переходить к практике в школе.

Основными недостатками системы подготовки учителей на курсах при управлениях учебных округов являлись: почти полное игнорирование воспитательской практики и весьма недостаточная теоретическая и практическая подготовка к преподавательской деятельности. Эти курсы не могли идти ни в какое сравнение с педагогическими курсами военно-учебных заведений.

Для характеристики полной несостоятельности попыток Министерства народного просвещения в организации педагогической подготовки учителей средней школы достаточно указать, что курсы при учебных округах охватывали, главным образом, окончивших не университеты, а другие высшие учебные заведения или лиц, совсем не получивших высшего образования. Окончившие университет избегали поступать на курсы, и Министерство народного просвещения по традиции продолжало их назначать учителями в гимназии и реальные училища без всякой педагогической подготовки. Так, в результате длительной работы комиссий и других органов Министерства народного просвещения «гора родила мышь» и наиболее привлекавшая к себе правительственные «заботы» средняя школа (мужские гимназии и реальные училища) по сути дела и в XX в. не имела педагогически подготовленного учителя.

Этот существенный недостаток в правительственной системе подготовки учителей средней школы пыталась восполнить общественная инициатива. В 1911 г. возникает в Москве Педагогический институт им. Шелапутина, имевший много общего с педагогическими курсами военно-учебных заведений. 2-годовалый срок обучения в Институте был рассчитан на лиц мужского пола, окончивших высшее учебное заведение. Однако он имел и существенные отличия от курсов военного ведомства, и потому остановимся на этом, самом передовом, педагогическом высшем учебном заведении того времени более подробно.

Согласно уставу, занятия в Институте делились на общие для всех слушателей и специальные по отдельным предметам средней школы. Общие занятия охватывали следующие предметы: логика, общая и педагогическая психология, общая педагогика, история педагогических учений и школьная гигиена. Кроме того, к общим занятиям относились физические упражнения и, для желающих, музыка и пение. Как видим, Педагогический институт давал известное философское образование в духе формальной логики и идеалистической теории познания. Курс экспериментальной психологии, читавшийся известным проф. Челпановым, давал солидную психологическую базу для педагогики, хотя и носил идеалистический характер. По сравнению с педагогическими курсами военно-учебных заведений Педагогический институт им. Шелапутина имел тот существенный недостаток, что курсу психологии не предшествовал курс анатомии и физиологии человека.

Представляет значительный интерес программа общей педагогики, включавшая, между прочим, и такие вопросы: воспитание и среда; эстетическое чувство и проблема эстетического воспитания; моральное чувство и проблема морального воспитания; и др. Помимо общих лекций по педагогике и истории педагогики, были организованы семинарские занятия, где студенты делали доклады по важнейшим вопросам педагогики, пользуясь для докладов обширной, главным образом, иностранной литературой. Лучшие доклады, с точки зрения педагогов института им. Шелапутина, печатались в «Известиях института». Таков доклад, например, Лысогорского на тему «Значение математики в деле эсте-

тического воспитания», объемом в несколько печатных листов, но пропитанный идеалистическим духом; доклад В. Сергеева «Теория и практика неогербартианцев», посвященный анализу педагогических взглядов Рейна и его теории о культурно-исторических ступенях развития общества и ребенка, страдает теми же недостатками и имеет около двух печатных листов. Не менее показательным в этом отношении является и доклад Феноменова по курсу школьной гигиены на тему «Причины самоубийства в русской школе» объемом до шести печатных листов.

Институт им. Шелапутина так же, как и военно-педагогические курсы, ставил своей задачей подготовку не только преподавателей, но и воспитателей. С этой целью, помимо теоретических занятий и рефератов по педагогике, проводилась педагогическая практика студентов в интернате-пансионе при гимназии им. Шелапутина путем дежурства в течение целой недели. Во время этих дежурств практиканты посещали уроки по разным предметам в разных классах, что давало им возможность быстро войти в понимание всей жизни гимназии. Практиканты знакомились с режимом гимназии и пансиона и той воспитательной работой, которая там проводилась, и принимали в этой работе известное участие под руководством директора и учителей-воспитателей гимназии.

Просматривая напечатанные в «Известиях института» отчеты практикантов, можно констатировать серьезный характер и высокое качество проводившейся педагогической практики. Практиканты довольно детально входили в анализ всех сторон жизни гимназии и пансиона и обнаруживали солидные знания в области педагогики.

Для характеристики общего направления воспитательной педагогической практики приведем лишь одну выдержку из отчета практиканта, характеризующую педантичность в требованиях руководства пансиона к воспитанникам.

«Укажу на одну мелкую подробность, — пишет практикант, — в каждом классе в углу, у двери, непременно стоит круглая корзинка для бумаги и другого сора. Это очень хороший помощник чистоты. По всей гимназии настойчиво следят, чтобы ни в классах, ни в коридорах — нигде не валялось ни клочка бумаги, ни соринки и т. д. Сам директор, посещая классы и заметив на полу клочок бумаги величиной с горошину, указывает на нее ученику, и ближайший ученик тотчас же встает и относит ее в корзину. В классе сидят так же хорошо, как и ведут себя, вследствие чего в общем журнале о поведении учеников записей очень мало — одна-две на всю гимназию, да и то лишь в некоторые дни. Наказания от  $\frac{1}{4}$  до 1—2 и даже, в исключительных случаях, до 3 часов оставления. В последнем случае наказание распределяется на несколько приемов. В младших классах допускается постановка ученика у стены коридора, в который во время перемены ученики обязательно должны выходить, освобождая класс»<sup>113</sup>.

Приведем пример отзыва о воспитательной работе в пансионе. «Как и в гимназии, в пансионе все на виду. Во время занятий и всей суточной жизни пансионеров всегда находится воспитатель, который поддерживает порядок и регулирует жизнь. Жизнь течет чрезвычайно размеренно. Время распределено и занято так, что воспитанники как бы постоянно увлекаются самим распорядком, который идет полным ходом, без ускорения и замедления. Ровно в половине шестого вечера пансионеры начинают готовить уроки. Им ничто не мешает, но им и не помогают в согласии с основным положением пансионной жизни, по которому ученики по возможности все должны делать сами. Здесь ученики воспитываются во всяком случае не через дисциплину естест-



венных последствий, потому что устраняется все, что порождает самые причины их... Свободного, незанятого времени, по окончании уроков до предобеденной прогулки (обед в 4 часа), у них столько..., что хватает только, по словам одного воспитателя, вымыть руки. Директор за вечер посещает пансион два раза: около 6 часов и в конце вечера. Он просматривает ученические тетради, книги, смотрит, как соблюдается внешний порядок»<sup>114</sup>. Таким образом, воспитательная практика в институте им. Шелапутина в отличие от военно-педагогических курсов проводится в сочетании с учебной практикой, ей уделяется также достаточно внимания, она, как и учебная практика, проходит под контролем и руководством.

В отношении воспитательной практики наши советские педвузы могут почерпнуть много ценного из опыта Шелапутинского пединститута, особенно в части четкого руководства и контроля.

В учебном плане Института предусматривались специальные занятия по частным методикам, а именно: 1) русский язык и словесность; 2) математика, физика и космография; 3) русская и всеобщая история; 4) естествознание, химия и география; 5) латинский и греческий языки. По всем указанным частным методикам читались лекции и велись семинарские занятия, предметом которых были самостоятельные работы и рефераты студентов. Так, например, в семинаре по методике естествознания слушателям давались задания: критически разобрать ту или иную серию таблиц или образцы таблиц на сходные темы из разных серий; разобрать ту или иную группу натуральных препаратов или моделей из учебных коллекций, показать при этом, что на них можно демонстрировать и высказать критические замечания относительно технического выполнения пособий.

В порядке семинарских занятий проводился разбор учебников по природоведению и естествознанию путем заслушивания докладов с последующим их обсуждением. На семинарских же занятиях заслушивались отчеты студентов о посещении школьных естественно-исторических кабинетов и о посещении уроков. Помимо этого проводились и практические занятия по анализу технического выполнения пособий, примерно, по такой программе: анатомирование некоторых животных (голубь, лягушка), изготовление микроскопических препаратов, препаровка насекомых; упражнения в монтировке спиртовых коллекций, производство опытов и т. д.<sup>115</sup>.

Аналогично строились семинарские занятия по другим частным методикам с учетом, конечно, специфики того или иного учебного предмета. Таким образом, мы видим, что наряду с широкой психолого-педагогической подготовкой Институт принимал все меры к вооружению будущих учителей средней школы конкретной методикой преподавания по отдельным предметам.

Педагогическая практика проходила по следующим этапам: посещение школы и наблюдение уроков, преподавание пробных уроков практикантами с последующим их разбором на педагогическом собрании под руководством методиста, наблюдавшего урок. Все слушатели присутствовали на уроках методиста (так называемые образцовые уроки), после чего проводилась беседа по анализу урока. Затем студенты посещали различные учебные заведения и изучали там постановку, методы и приемы преподавания своей специальной дисциплины. Каждый наблюдаемый студентом урок фиксировался в виде конспекта, общие итоги подводились в отчетах студентов, которые затем обсуждались на семинарах по частным методикам. После этого студенты

составляли подробные планы уроков, которые им предстояло провести в школе. Планы проверялись и утверждались методистом, после чего урок давался в присутствии всех студентов II курса по данной специальности и руководителя. Потом урок обсуждался на общем собрании студентов-практикантов.

Как видим, система педагогической практики Института им. Шелапутина сосредоточивает основное внимание на всестороннем и многократном наблюдении урока и на подготовке к его проведению.

Пробный урок завершает учебную педагогическую практику. Здесь совершенно отсутствует так называемая сплошная педпрактика, имеющая широкое применение в наших педвузах, когда студент в течение месяца (или более короткого периода) дает в школе целый ряд уроков по отдельной теме в порядке ее прохождения. Отсутствие сплошной педпрактики в Институте им. Шелапутина возмещалось тщательностью, с какой проводились предшествующие этапы практики. В результате студенты института им. Шелапутина получали достаточную практическую подготовку для их последующей преподавательской деятельности.

Само собой разумеется, что, оценивая положительно опыт военно-педагогических курсов и Института им. Шелапутина, мы не должны упускать из виду классово-политической направленности обоих передовых для своего времени учреждений. Об этой направленности свидетельствует ряд фактов, отмечаемых, например, в «Известиях педагогического института им. Шелапутина». Мы ограничимся только двумя примерами.

Приведем отчет о семинарских занятиях по русскому языку и литературе. Здесь обращает внимание полное отсутствие вопросов современности и увлечение темами христианской мифологии далекого прошлого, в роде таких докладов, как, например, «Житие Юлиании Лазаревской». Доклад студента начинается так: «В начале XVII века написано замечательное по теплоте и искренности чувства житие блаженной Юлиании».

Приведем другой пример. Институт праздновал 300-летие дома Романовых. Руководство Института не ограничилось одними официальными речами на торжественном заседании, посвященном юбилею. Им была проведена углубленная работа по изучению соответствующих исторических материалов, в результате которой были организованы доклады студентов на такую, например, тему: «Избрание на царство Михаила Федоровича Романова в русской исторической науке» и др.

С целью критического использования опыта прошлого, коротко остановимся на учительских институтах. Учительские институты, возникшие в 1872 г., готовили кадры учителей для городских по положению 1872 г. училищ, переименованных позднее в высшие начальные училища. Не являясь формально высшими учебными заведениями, учительские институты тем не менее заслуживают нашего внимания своей эффективной подготовкой учителей, полностью отвечавшей задачам той эпохи. Отличительной особенностью учительских институтов являлось то, что они готовили учителей по всем предметам для повышенной школы, соответствующей, примерно, нашей семилетней школе.

Правда, в 1907 г. Министерство народного просвещения издало распоряжение о специализации подготовки учителей по отделениям: а) естественно-математическому и б) литературно-историческому, но эта специализация так и не была проведена. Следует отметить, что сами окончившие учительские институты, поступая на работу в школу,



преподавали там не все предметы, а избирали определенный цикл предметов, по которым они (учителя) чувствовали себя более подготовленными. Все же Учительский институт готовил учителя, могущего преподавать в высшем начальном училище все предметы. Этим дореволюционные учительские институты отличались от современных советских учительских институтов. Курс обучения был установлен в 3 года, поступавшие в Институт имели подготовку в объеме высшего начального училища.

Учебный план и программы учительских институтов ставили своей целью в части общего образования «расширить и дополнить сведения воспитанников по предметам городских училищ»<sup>77</sup>, позднее — высших начальных училищ. Этим объясняется, почему учительские институты не имели в своем учебном плане таких предметов, как новые иностранные языки, древние языки и пр., которые не проходились в городских и высших начальных училищах. Этим же объясняется, почему учительские институты не только не являлись высшими учебными заведениями, но и не пользовались правами средней школы; окончившие Учительский институт были лишены права поступать в высшие учебные заведения.

В объеме полной средней школы в учительских институтах преподавались лишь те предметы, какие входили в учебный план высших начальных училищ. В этих пределах будущие учителя получали весьма тщательную подготовку, программа выполнялась основательно. Отсутствие высшего образования, конечно, сказывалось на общем уровне развития преподавателей городских училищ. Зато все внимание их устремлялось на основательные и прочные общеобразовательные знания в пределах средней школы и на овладение навыками и техникой учебно-воспитательной работы.

Программа по педагогике носила преимущественно практический характер. Так, в объяснительной записке к программе по педагогике указывалось, что «цель преподавания педагогики в учительских институтах состоит в сообщении воспитанникам главных оснований и правил учебно-воспитательного дела в применении к городским училищам. На основании сказанного в курсе педагогики должны войти вопросы о воспитании физическом и школьной гигиене и о воспитании духовном, изложение главных оснований дидактики, учение о методах, методике учебных предметов, преподаваемых в городских училищах, учение о школьной дисциплине, уяснение учебного плана городских училищ и законоположений, касающихся названных училищ и, наконец, некоторые сведения из истории педагогики»<sup>118</sup>. Знакомство с частичными методиками и педагогическая практика проводились в III классе. Инструкцией МНП предусматривалось при прохождении частных методик сосредоточить внимание на таких вопросах, как-то: а) объяснение значения состава и объема курса того или другого предмета в городском училище; б) уяснение и оценка наиболее употребительных приемов обучения по каждому из предметов; в) ознакомление с наглядными пособиями и с употреблением их; г) чтение, а если необходимо, и разучивание учебников, употребляемых в городских училищах. При теоретическом курсе методик воспитанники должны быть ознакомлены с лучшими статьями, излагающими метод преподавания того или иного предмета.

Преподавание той или иной общеобразовательной дисциплины носило не только научно-образовательный, но и методический характер. Так, объяснительная записка к программе по естествознанию указывает, что «при преподавании естественных наук в учительских институ-

тах нужно иметь в виду две ясно различаемые цели: во-первых, знакомство с приемами ее элементарного или приготовительного изучения в городских училищах»<sup>119</sup>. Цели общего научного образования осуществлялись в первых двух классах. Что касается III класса, то он всецело предназначался для повторения пройденного материала, применительно к программе городских училищ, для разучивания учебников городских училищ, для изучения частных методик и для педагогической практики в образцовом (при Учительском институте) городском или, позднее, высшем начальном училище.

Содержание педагогической практики воспитанников учительских институтов так раскрывается в инструкции Министерства народного просвещения. Практические занятия и упражнения воспитанников в преподавании состоят главным образом в следующем: а) предварительное посещение воспитанниками уроков учителей городского училища; отчеты об этих уроках (устные и письменные) воспитанников обсуждаются на особых педагогических совещаниях, под председательством директора и в присутствии преподавателей соответствующих предметов в Учительском институте и учителей городского училища; б) в преподавании этих уроков в городском училище, в присутствии преподавателя соответствующего предмета в Учительском институте, учителя городского училища и директора. Данные воспитанниками уроки обсуждаются в особых педагогических совещаниях, в которых принимают участие и воспитанники, присутствовавшие на уроках своего товарища в городском училище. Для приобретения достаточного навыка в начальном преподавании и в ведении классной дисциплины каждый воспитанник должен дать возможно большее число уроков в городском училище и по всем предметам.

При такой системе работы учительские институты имели возможность готовить учителей, из которых каждый мог преподавать все предметы городского или высшего начального училища. О высоком качестве подготовки учителей в учительских институтах свидетельствует тот факт, что многие из окончивших учительские институты не только являлись весьма ценными работниками средней школы, но и весьма успешно работали в высшей школе. Это качество подготовки в учительских институтах объясняется тем, что научная подготовка подчинялась задачам профессиональной учительской подготовки. В результате Учительский институт давал лучших для своего времени учителей, хорошо владеющих теми знаниями, какие предстояло передать учащимся в школе, и вооруженных в методическом отношении. Вступая в школу, учитель городского училища уверенно начинал учебно-воспитательную работу, прекрасно знал те учебники, по которым учились его классы, словом, был во всех отношениях «у себя дома».

Опыт учительских институтов учит не только работников наших советских учительских институтов, но и работников пединститутов, многому как в части изучения педагогических наук, так и в части постановки педагогической практики.

Вместе с тем опыт дореволюционных учительских институтов подчеркивает полную целесообразность сочетания в одном учреждении и научной подготовки по специальности будущего учителя средней школы и его педагогической и методической подготовки. Нет смысла делить подготовку учителя средней школы между двумя учебными заведениями: между университетом и другими высшими учебными заведениями с одной стороны и педагогическими институтами типа Института им. Шеллапутина или педагогическими курсами — с другой. Такая постановка без нужды только удлиняет и тем самым делает неэконом-



ной систему подготовки учителя средней школы. Отсюда те трудности, которых не смогло преодолеть Министерство народного просвещения в комплектовании средней школы такими учителями, которые имели бы солидную университетскую и не менее основательную педагогическую подготовку. Такие учреждения, как Педагогический институт им. Шелапутина, были каплей в море и не могли удовлетворить потребности средней школы в учителях.

Незначительное меньшинство из кандидатов на учительские должности проходило подготовку и через одногодичные курсы при учебных округах. Как отмечает Министерство народного просвещения в своем докладе об учреждении Педагогического института им. Шелапутина в 1910 г., Министерство было вынуждено «отказаться от тех предварительных испытаний, которые были установлены для окончивших курс университета при определении на учительские должности», а с 1904 г., ввиду большой потребности в учительских кадрах правительству пришлось допустить в качестве учителей средних школ лиц «без предварительного учительского испытания и без университетского образования»<sup>116</sup>. При более чем скромной оплате учителя средней школы немногие желали проходить длительный путь сначала университетской подготовки, а затем Педагогический институт или годичные курсы. В результате царская Россия не имела строго установленной системы подготовки учителя средней школы и такие немногие учреждения, как Институт им. Шелапутина, отнюдь не были типичными, а являлись униками, рассчитанными на немногих энтузиастов педагогического труда. Требовалась более короткая и более экономная и в то же время во всех отношениях эффективная система. Такой тип уже тогда вырисовывался в виде педагогических институтов, в которых высшее научное образование сочеталось бы с педагогической подготовкой. Выдвигая такой тип высшей школы, Каптерев указывал на разницу характера научного образования по специальности, даваемого в университете и в проектируемом Педагогическом институте. Университеты, имеющие целью подготовку научных работников по специальности, по мнению Каптерова, могут сосредоточить все свое внимание на выяснении методологии той или иной науки и затем ограничиться углубленным изучением тех или иных разделов, не стремясь непременно охватить все разделы данной науки. Для научного работника такая специализация в отдельных разделах науки целесообразна и неизбежна. С другой стороны, такая «чрезвычайная специализация университетских занятий совсем не та постановка дела, которая нужна педагогу, стремящемуся к цельному и связному образованию и развитию»<sup>52</sup>.

При разрешении вопроса о научной подготовке учителя средней школы по специальности надо наряду с углубленной научной проработкой какого-либо раздела науки, которую предстоит преподавать в средней школе, обеспечить изучение всех разделов этой науки, ибо нельзя, говорил Каптерев, войти в школу преподавателем предмета, не имея серьезных знаний по всем разделам этого предмета. Поэтому педагогические институты в своей системе специальной научной подготовки ни в коей степени не должны копировать университеты, а должны строить учебный план, исходя из задач профессиональной подготовки учителя.

Задачи профессиональной подготовки учителя определяют содержание и характер педагогической подготовки. «Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии, — говорит Ушинский, — не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении

воспитателей к своему делу»<sup>63</sup>. Но если подходить к делу, сообразуясь с важностью задачи воспитания человека, тогда задачей педагогических факультетов являлось бы «изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания»<sup>63</sup>. Педагогическая подготовка будущего педагога не должна быть узкой и сводиться к рецептам. Цель педагогической подготовки должна заключаться в том, чтобы, говоря словами Ушинского, научить будущих педагогов «изучать сколь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием» (Там же, стр. XII). Этот совет великого русского педагога и наиболее ценный опыт прошлого мы и должны учесть в строительстве системы высшего педагогического образования.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ К 40-ЛЕТИЮ ОКТЯБРЯ

Великая Октябрьская социалистическая революция, сокрушив господство помещиков и буржуазии и установив диктатуру пролетариата, внесла коренные изменения во все сферы общественной и культурной жизни страны. Под руководством Коммунистической партии и великого вождя всех трудящихся В. И. Ленина была поставлена задача — в кратчайший срок изжить вековую культурную отсталость, унаследованную от времен царизма, превратив нашу страну в самую передовую и в культурном отношении. Решению этой задачи старая система народного образования и школа, воспитывавшая «расторопных слуг буржуазии и подогнанных под общий ранжир чиновников», служить не могла. Поэтому с первых же дней Советской власти началась ломка и перестройка дореволюционной школы в целях превращения ее «из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества» (Программа ВКП(б)). Строилась новая, советская, школа, ставившая своей целью «воспитание поколения, способного окончательно установить коммунизм». Неуклонно росла и расширялась сеть школ, для которой нужны были подготовленные кадры учителей, «проникнутых идеями коммунизма» (Программа ВКП(б)). Поэтому перед органами просвещения остро встал вопрос о создании советской системы подготовки учителей, разрешение которого встретилось со значительными трудностями, поскольку вопрос этот являлся новым. В царской России для народных начальных училищ учителя готовились в учительских семинариях с трех- и четырехгодичным сроком обучения. Окончившие семинарии получали достаточную педагогическую и методическую подготовку, приобретали необходимые для работы в школе практические умения и навыки. Но уровень общеобразовательной и научной подготовки учителя — выпускника учительской семинарии был невысок. Дело в том, что в учительскую семинарию поступали лица, имевшие общеобразовательную подготовку в объеме двухклассного министерского училища с пятигодичным сроком обучения (включая сюда и начальную школу). Общая продолжительность подготовки учителя в таких случаях составляла всего 8—9 лет и объем общеобразовательных знаний окончившего учительскую семинарию был меньше объема знаний, окончивших другие средние учебные заведения.

Сеть учительских семинарий была невелика. Окончившие учительскую семинарию составляли не более 15—20% от общего количе-



ства учителей начальных школ. Пополнение кадров учителей проводилось главным образом за счет лиц, выдержавших экстерном «экзамены на звание начального учителя». Такие учителя составляли около 40%. Наконец, учителями в школы в значительном количестве поступали окончившие епархиальные училища и женские гимназии с педагогическим классом. Царское правительство не заботилось о том, чтобы народный учитель имел серьезную общеобразовательную подготовку, лишь бы он был «благонадежен» в политическом отношении.

Для средней школы учителя готовились в университетах и на высших женских педагогических курсах. Университеты, обеспечивая достаточную научную подготовку по специальности, совершенно не давали педагогической подготовки — ни теоретической, ни практической. Предпринятая министерством народного просвещения попытка восполнить этот недостаток путем организации в 1911 г. при учебных округах одноступенчатых педагогических курсов для окончивших университеты и другие высшие учебные заведения и желающих быть учителями средней школы не дала положительных результатов, так как эти курсы не были обеспечены высококвалифицированными кадрами руководителей-педагогов и методистов. В качестве учителей гимназий и реальных училищ назначались далеко не все окончившие вузы и изъявившие желание работать в школе, а лишь политически «благонадежные» и «верные престолу» люди.

В системе педагогического образования имелись трехгодичные учительские институты, готовившие учителей для высших начальных училищ и других одноступенчатых с ними низших школ. Учительские институты выпускали учителя широкого профиля, могущего преподавать все предметы. Недостаточность научной подготовки учителей высших начальных училищ восполнялась хорошей педагогической и методической подготовкой, что позволяло им весьма эффективно пользоваться в преподавательской работе теми скромными научными знаниями, которые получали они в учительском институте.

Как видим, система подготовки учителей в царской России была для нас неприемлема. Основным пороком этой системы являлось отсутствие в ней гармонического сочетания научной подготовки будущих учителей с их педагогической и методической подготовкой. Университеты выпускали учителей без всякой педагогической и методической подготовки, предоставляя им получить ее на собственном опыте.

Перед органами Советской власти встала задача заново построить систему педагогического образования. Для этого сначала надо было наметить структуру и содержание работы общеобразовательной школы, а затем определить основные типы педагогических учебных заведений и установить их профиль.

После опубликования декларации Наркомпроса и «Положения о единой трудовой школе», определивших тип и основное направление работы общеобразовательной школы, началось строительство новой системы педагогического образования. Была организована Академия социального воспитания, переименованная потом в Академию коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской. Эта Академия, являвшаяся коммунистическим вузом, сыграла большую роль в строительстве советской системы педагогического образования: ее опыт широко использовали возникшие потом педагогические факультеты университетов и другие педагогические учебные заведения. Для подготовки учителей начальных школ были созданы трехгодичные педагогические курсы (вместо учительских семинарий). Дальнейшее развитие системы подготовки учителей проводилось в общем плане профессионально-технического образования. 29 января 1920 г. был опубликован декрет

Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета об организации Главного комитета профессионально-технического образования в составе Наркомпроса. Главпрофобротом были разработаны основные положения системы профессионально-технического образования в целом, утвержденные потом правительством. В соответствии с этими положениями система педагогического образования представляла собой следующее: 1) для подготовки учителей начальной школы — педагогический техникум с четырехлетним сроком обучения на базе семи групп общеобразовательной школы; 2) для подготовки учителей средней школы — педагогические факультеты университетов, педагогические институты, а также практические институты, дававшие по сравнению с педагогическими факультетами и педагогическими институтами менее широкую специальную подготовку. Но этот тип педагогического учебного заведения оказался нежизненным, и в 1923 г. практические институты были ликвидированы. Педагогические факультеты университетов в 1930 г. были выделены в самостоятельные педагогические институты. Таким образом установились и получили дальнейшее свое развитие два основных типа педагогической школы: педагогический институт и педагогический техникум, переименованный впоследствии в педагогическое училище.

В первые годы Советской власти остро ощущалась потребность в преданных делу партии и рабочего класса кадрах инструкторов и других руководящих работников органов народного образования. Для подготовки этой категории работников существовал организационно-инспекторский факультет в составе Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской.

Для развертывавшейся сети педагогических техникумов необходимы были преподаватели педагогики и специальных методик, а также руководители педагогической практики. Такие кадры не готовились до революции. В целях подготовки преподавателей педагогических наук для педагогических техникумов были созданы высшие научно-педагогические курсы, на которые поступали лица, окончившие высшие педагогические учебные заведения и проработавшие известное время в школе учителями. Многие выпускники высших научно-педагогических курсов работали потом преподавателями в педагогических институтах.

В связи с бурным ростом сети школ, детских садов и других просветительных учреждений росла и сеть высших и средних педагогических учебных заведений. Так, уже к началу 1921/22 учебного года в стране насчитывалось 80 педагогических вузов (педагогических факультетов и педагогических институтов) с 24816 студентами. Из них в РСФСР было 63 педагогических вуза с 16797 студентами. Следует отметить, что значительная часть этих педагогических вузов располагала слабой материальной базой и недостаточно подготовленными кадрами преподавательского состава, что повлекло в последующем сокращение их. (В 1923/24 учебном году количество педагогических вузов в СССР сократилось до 47, а число студентов до 20 641 человека, а в 1927 г. их оставалось 27 с 15 557 студентами). В дальнейшем сеть высших педагогических учебных заведений начинает вновь бурно расти, о чем будет сказано ниже.

Что касается педагогических техникумов, то в связи с подготовкой к введению всеобщего обязательного начального обучения сеть их росла. Так, если в 1923 г. в стране насчитывалось 328 педагогических техникумов, а число учащихся в них составляло 55 757 человек, то в 1927 г. количество педагогических техникумов поднялось до 333, а число учащихся в них возросло до 62 500 человек.



В отношении содержания работы средней и высшей педагогической школы нужно сказать, что на первых порах оно страдало существенными недостатками. Учебные планы педагогических вузов характеризовались универсализмом и многопредметностью, учебные программы и особенно само содержание курсов некоторых научных дисциплин были не свободны от буржуазной идеологии, нередко переходившей «даже к прямому наступлению на основы научного марксистского мировоззрения» (I, стр. 9). На преподавании педагогики в значительной мере сказывалось влияние буржуазных и мелкобуржуазных педагогических теорий, оно носило абстрактный характер и не связывалось с работой школы; педагогическая практика была поставлена неудовлетворительно. В этих условиях большую положительную роль сыграли партийные, комсомольские и профсоюзные студенческие организации. Как указывалось в циркуляре ЦК РКП(б) от 14 декабря 1922 г. «О работе парторганизации в вузах и рабфаках», задача высшей школы — «дать стране в кратчайшее время красных специалистов по всем отраслям государственного строительства». Далее отмечалось, что, «собрав в высшей школе кадры пролетарского и коммунистического студенчества; партия ныне должна сделать следующий шаг в деле завоевания высшей школы, в которой до сих пор господствует еще буржуазный ученый и буржуазная идеология»... (I, стр. 9). Затем предлагалось обратить «особое внимание на развитие партийной политико-воспитательной работы среди коммунистического и беспартийного рабоче-крестьянского студенчества» (I, стр. 11).

В постановлении от 12 января 1925 г. «О работе высшей школы» ЦК РКП(б) указывал, что «основной задачей вузов должна быть подготовка работников для практической деятельности... Поэтому все построение преподавания и вся жизнь вузов должны связаться с практикой возможно ближе, причем связь должна увеличиваться из года в год». (I, стр. 17). В результате выполнения этих указаний постепенно улучшалась постановка педагогической практики студентов в школах. Таким образом, несмотря на существенные недостатки, педагогические вузы уже в эти годы готовили кадры новых учителей, в основном отвечающих требованиям советской средней школы.

Значительно большие трудности в работе испытывали педагогические техникумы, в учебном плане которых предусматривалось деление всего курса на две части: 1 и 2 года обучения — общеобразовательные, 3 и 4 — профессиональные.

Из педагогических дисциплин в учебный план входила только психология. Кроме того, предусматривалось ознакомление учащихся с системой народного образования.

После Всероссийской конференции по педагогическому образованию в 1924 г. учебные планы педагогических вузов и педагогических техникумов перестраивались в направлении усиления цикла социально-экономических дисциплин и осуществления большей связи со школой. Складывались определенные формы педагогической практики в школах: наблюдение педагогического процесса на младших курсах и проведение самостоятельных пробных уроков на старших. В целях установления более тесной связи педагогических вузов и педагогических техникумов с местным производственным окружением вводились два уклона: 1) индустриальный и 2) сельскохозяйственный.

Успешнее связывались с местным производством педагогические вузы и педагогические техникумы с сельскохозяйственным уклоном. При педагогических техникумах организовывались свои учебные хозяйства, в которых учащиеся I и II курсов проводили сельскохозяйст-

венные работы. Труднее было педагогическим техникумам с индустриальным уклоном: они в большинстве случаев ограничивались экскурсиями на предприятия и организацией в своих стенах ремесленных (столярных и слесарных) мастерских, в которых работали учащиеся по расписанию.

При всех своих недостатках эта связь с производством, работа в мастерских и учебных хозяйствах имела положительное значение: окончившие педагогические техникумы получали определенные трудовые навыки, могли организовать занятия по труду и руководить соответствующими кружками в школах. Наличие «уклонов» способствовало к тому же развитию краеведческой работы: педагогические вузы и педагогические техникумы проводили изучение своего края и тем самым прививали будущим учителям навыки и вкус к краеведческой работе. Делались попытки установить тесную связь производственной практики и теоретических курсов. Так, в материалах, характеризующих работу педагогических техникумов Московской губернии, отмечалось, что педагогические техникумы обращали внимание на то, «чтобы связать непосредственную работу в поле, в саду и огороде с приобретением общего образования, особенно в области естествознания, и таким образом, приучить будущего учителя связывать и в своей школьной работе в одно стройное целое умственный и физический труд». (2. стр. 192). Но это были, конечно, только первые робкие шаги и до настоящей связи теории с практикой было еще далеко.

В педагогических вузах перестройка шла значительно медленнее, чем в педагогических техникумах. Проводились экскурсии на предприятия, некоторые «агропедвузы» организовывали летнюю сельскохозяйственную практику в своих хозяйствах. И все же, несмотря на весьма существенные недостатки в работе педагогических учебных заведений, качество подготовки учителей из года в год повышалось. Этому в значительной мере способствовало укрепление материальной базы всей системы педагогического образования.

Вливавшееся в школы пополнение молодых учителей в своем подавляющем большинстве было проникнуто искренним желанием осуществлять задачи своей школы в области коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Дальнейшее развитие педагогического образования в нашей стране проходило в тесной связи с развитием общеобразовательной школы. Сеть школ неуклонно расширялась. Шла подготовка, а затем началось проведение всеобщего обязательного начального образования. Усиливалась работа по вовлечению в среднюю (общеобразовательную и профессиональную) и высшую школы рабоче-крестьянской молодежи. Потребность в учительских кадрах из года в год возрастала. В соответствии с этим проходило расширение сети педагогических техникумов и педагогических вузов: в 1932 г. в стране было 62 педагогических вуза, в которых обучалось 40 398 студентов, и 600 педагогических техникумов с 117 130 учащимися.

К началу 1934/35 учебного года в 772 педагогических техникумах РСФСР обучалось 166 587 учащихся, а в 115 педагогических институтах — 66 989 студентов.

Большую помощь в деле комплектования педагогических учебных заведений оказал ленинский комсомол. Комсомольскими организациями были направлены в педагогические высшие учебные заведения и педагогические техникумы многие десятки тысяч комсомольцев. За период 1929—1934 гг. из числа комсомольцев было подготовлено 19 тысяч учителей с высшим образованием и 73 тыс. учителей со средним образованием. Кроме того, по мобилизации ЦК ВЛКСМ было направ-



лено в начальные школы в качестве учителей 50 тыс. комсомольцев (3, стр. 278—279). Учителя-комсомольцы, несомненно, активизировали работу школ по коммунистическому воспитанию.

Поскольку, однако, при бурном росте сети школ существовавшая сеть педагогических высших учебных заведений и педагогических техникумов была не в состоянии удовлетворить огромную потребность страны в учительских кадрах, возникли многочисленные краткосрочные курсы (4—10 месяцев) по ускоренной подготовке учителей из числа окончивших семилетнюю или среднюю школу. Через такие курсы было подготовлено огромное количество учителей, которые, конечно, нуждались в дальнейшей, более основательной подготовке. Это послужило основной причиной введения заочного педагогического образования и открытия заочных отделений при педагогических техникумах и педагогических вузах. Уже к концу 1934 г. курс заочного обучения проходило около 40 тыс. учителей начальных школ (за курс педагогического техникума) и около 30 тыс. учителей средних школ (за курс педагогического вуза).

Одновременно с ростом сети педагогических учебных заведений проводилась перестройка и внутреннего содержания учебно-воспитательной работы в педагогических техникумах и педагогических вузах. Решения июльского Пленума ЦК ВКП(б) в 1928 г. и ноябрьского Пленума ЦК ВКП(б) в 1929 г. имели огромное значение для перестройки педагогического образования в стране. Сроки обучения в педагогических вузах были сокращены с 5 до 4 лет, а в педагогических техникумах с 4 до 3 лет. Это потребовало радикального пересмотра учебных планов и программ, разгрузки их от лишних предметов, не имевших прямого отношения к профессии учителя.

В результате учебные планы и программы средней и высшей педагогической школы приобрели большую четкость и целеустремленность. В решениях Пленумов ЦК ВКП(б) подчеркивалась важность практической подготовки специалистов. Это вызвало необходимость введения хорошо организованной и тщательно продуманной педагогической практики, что нашло свое отражение в пересмотренных учебных планах.

Основным достижением в работе педагогических вузов и педагогических техникумов за эти годы бесспорно является повышение общего развития и расширение общественно-политического кругозора будущих учителей, а также развертывание педагогической практики и оказание практической помощи школам и учителям, получившим краткосрочную курсовую подготовку. Кроме педагогики, в педагогических техникумах читался курс детского и юношеского коммунистического движения, что вооружало будущих учителей в работе с комсомольскими и пионерскими организациями.

Однако сокращение сроков обучения в педагогических техникумах повлекло за собой снижение общеобразовательной подготовки учащихся. Отрицательно сказывались на качестве работы педагогических вузов и педагогических техникумов преподавание лженауки педологии и извращения в педагогике в духе антиленинской теории «отмирания школы». Методики преподавания отдельных предметов в школе выпадали из учебных планов педагогических техникумов и педагогических вузов и заменялись универсальной «комплексно-проектной методикой». Из всего богатства и многообразия методов в педагогических вузах и педагогических техникумах до 1931 г. пользовались лишь одним методом проектов.

Постановление ЦК ВКП(б) от 5. IX. 1931 г. «О начальной и средней школе» вовремя ударило по всем этим извращениям и поставило

перед педагогической школой задачу повышения научного уровня подготовки будущих учителей, а также их педагогической и методической квалификации.

Постановление ЦИК СССР (1932) о высшей школе и техникумах потребовало так организовать педагогический процесс, чтобы все разнообразие и богатство методов нашло свое применение в практике учебно-воспитательной работы. Было отменено «свободное расписание», запрещено пользоваться «бригадно-лабораторным методом», восстановлены лекции в педагогических вузах, а также лабораторные и практические занятия, повышалась ответственность профессорско-преподавательского персонала за качество преподавания и за успеваемость студентов. В педагогических техникумах основной формой учебно-воспитательной работы стал урок с применением многообразных методов обучения. Отменены были так называемые «коллективные формы учета и самоучета успеваемости». Проверка знаний учащихся стала проводиться преподавателем под его полную ответственность. Повышались требования к знаниям студентов.

Особенно важным было указание ЦИК СССР о том, чтобы проводимая студентами практика была тесно связана с соответствующими теоретическими курсами и проходила под четким и систематическим руководством преподавателей.

Бурный рост сети семилетних школ в связи с подготовкой и осуществлением всеобщего семилетнего обучения вызвал необходимость создания особого типа педагогического учебного заведения — учительского института.

Учительские институты рассматривались как временное звено в системе педагогического образования и имели двухгодичный срок обучения. Их учебные планы и программы соответствовали программам первых двух курсов педагогических институтов. Между тем семилетняя школа, для которой готовились учительскими институтами учителя, требовала от них научных и педагогических знаний, далеко выходящих за пределы их программ. Поэтому пришлось за счет сокращения программ по предметам, проходимым на первых двух курсах педагогических институтов, ввести в кратком виде отдельные специальные дисциплины, изучаемые на старших курсах педагогических вузов. Это, конечно, несколько ослабило связь и преемственность в работе между учительскими и педагогическими институтами, но в основном она сохранилась.

Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. знаменует собой новый этап в развитии высшей школы. Партия и правительство выдвинули перед ней задачу подготовки «высококвалифицированных, политически воспитанных, всесторонне образованных и культурных кадров». Это потребовало серьезной перестройки всей работы высшей школы в том числе и педагогических вузов на основе органического сочетания учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы. До упомянутого постановления серьезно научно-исследовательской работы в педагогических институтах не велась.

В соответствии с полученными указаниями партии и правительства на кафедрах педагогических вузов развернулась научно-исследовательская работа, в которую вовлечено было большинство профессорско-преподавательского персонала. В результате этой работы школа и педагогические учебные заведения получили учебники и учебные пособия по многим предметам, в том числе по психологии, педагогике и специальным методикам.



В развитии сети педагогических учебных заведений нашла свое яркое выражение ленинская национальная политика: в 1939 г. на территории СССР работали 411 национальных педагогических училищ с 116 тысячами учащихся, 93 педагогических института с 54 тыс. студентов и 42 учительских института с 15 тыс. студентов.

Во всех указанных педагогических учебных заведениях готовилось свыше 227 тыс. будущих учителей, из них более 185 тыс. нерусской национальности. Соответственно расширялась и укреплялась национальная школа, способствовавшая расцвету культуры всех народов СССР, национальной по форме и социалистической по содержанию.

Фашистские варвары нанесли огромный материальный ущерб высшей и средней педагогической школе. Произошло значительное сокращение сети и числа обучавшихся в педагогических учебных заведениях.

Значительная часть профессоров, преподавателей и студентов выполняла свой патриотический долг, сражаясь с врагами на фронтах Великой Отечественной войны. Оставшиеся в тылу профессора, преподаватели, студенты и учащиеся педагогических учебных заведений оказывали посильную помощь колхозам и совхозам в борьбе за высокий урожай, чтобы обеспечить фронт и тыл хлебом. Профессора, преподаватели, студенты и учащиеся своими силами заготавливали топливо, производили необходимый ремонт помещений, работали в подсобных хозяйствах.

После победоносного окончания Великой Отечественной войны в связи с восстановлением и развитием народного хозяйства начала вновь расширяться сеть общеобразовательных школ и педагогических учебных заведений. К 30-летию Великой Октябрьской социалистической революции в СССР имелось 120 педагогических и 106 учительских институтов с общим числом студентов 134 500 человек. В последующие годы сеть высших педагогических учебных заведений росла в полном соответствии с Директивами XIX съезда КПСС по пятому пятилетнему плану, предусматривавшему значительное увеличение приема в высшие педагогические учебные заведения, особенно в союзных республиках (Литва, Эстония, Латвия и др.).

В сложившуюся за прошлые годы структуру педагогических институтов внесены были существенные изменения. Основными факультетами педагогических вузов раньше являлись: русского языка и литературы, физико-математический, естествознания и химии, географический. Помимо этих основных факультетов, при некоторых педагогических институтах существовали еще педагогические факультеты, имевшие целью подготовку преподавателей педагогики, психологии и методик для педагогических училищ.

Существенным недостатком этой структуры было отсутствие факультетов, готовящих учителей иностранных языков для средней школы. Правда, имелось несколько специальных институтов иностранных языков, но они готовили кадры для других ведомств и преподавателей для высших учебных заведений. Потребности же общеобразовательной школы они удовлетворяли в ничтожной мере. В 1946 г. по решению правительства начала создаваться сеть факультетов иностранных языков при педагогических институтах, а также расширяться сеть и специальных педагогических институтов иностранных языков. В результате школы получили квалифицированных учителей и качество преподавания иностранных языков из года в год стало повышаться.

Неудовлетворительно было поставлено в школах (особенно сельских) физическое воспитание, ввиду отсутствия квалифицированных учителей. Для подготовки их были организованы физкультурные педа-

гогические училища, при многих педагогических институтах открыты факультеты физического воспитания. Таким образом, согласно новой структуре педагогических институтов на последние возлагалась подготовка учителей средней школы по всем специальностям, за исключением музыки и пения, рисования и черчения. Потребность школ в учительских кадрах по этим предметам удовлетворялась, правда в слабой степени, специальными художественными средними учебными заведениями и путем организации при педагогических и учительских институтах факультативных курсов для студентов, желавших получить вторую специальность.

Вместе с изменениями структуры уточнялось и содержание учебно-воспитательной работы в высших педагогических учебных заведениях. В процессе их развития четко определились три основных цикла, а именно: социально-экономический, специальный и педагогический. Социально-экономический цикл включает историю КПСС, политическую экономию и диалектический и исторический материализм. На эти дисциплины отводится по учебным планам более 500 часов, что составляет примерно до 15% учебного времени.

Специальный цикл занимает наибольшее место в учебных планах всех факультетов, составляя более 60% учебного времени.

Значительное время в учебных планах на всех факультетах отводится на педагогический цикл, включающий психологию, педагогику, специальные методики, школьную гигиену и педагогическую практику.

Идейно-политическое воспитание студенчества, осуществляемое в процессе преподавания, сочетается с большой политико-воспитательной работой, проводимой во внеучебное время. Здесь ведущая роль принадлежит партийным организациям, опирающимся на студенческие комсомольские и профсоюзные организации.

В связи с возросшими требованиями, предъявляемыми к начальной школе, перестраивалась и средняя педагогическая школа. В 1947 г. был удлинен до 4 лет срок обучения в педагогических училищах. Это позволило усилить идейно-политическое воспитание будущих учителей путем введения в учебный план изучения истории КПСС, предусматривалось значительное увеличение числа часов на исторические дисциплины.

Удлинение срока обучения позволило также увеличить время на такие важнейшие для начальной школы предметы, как русский язык, литература, математика. Усилено, кроме того, преподавание естественных наук. Новый учебный план педагогических училищ позволил значительно повысить уровень и объем общеобразовательных знаний учащихся до уровня и объема знаний, даваемых средней школой, что способствует их лучшей профессиональной подготовке к работе в школе.

Педагогическая подготовка учащихся педагогических училищ обеспечивается преподаванием психологии, педагогики, специальных методик и педагогической практикой в школах. Учебным планом предусматриваются практические занятия по музыке и пению, рисованию, в мастерских и на пришкольных участках.

В составе педагогических училищ в последние годы были развернуты специальные отделения по подготовке старших пионерских вожатых. Таких отделений имеется 109: из них в РСФСР — 73, в УССР — 10, в БССР — 6, в Грузинской, Узбекской и Казахской ССР по 3, а в прочих союзных республиках по одному отделению. На пионерских отделениях обучается 11742 комсомольца — будущих старших пионерских вожатых. Организация отделения пионерских вожатых, несомненно,



способствует дальнейшему повышению качества пионерской работы и усилению коммунистического воспитания учащихся.

Бурный рост сети общеобразовательных школ за все годы Советской власти повлек за собой необходимость привлечения в качестве учителей большого количества лиц, прошедших курсовую подготовку и не имеющих соответствующего педагогического образования. Это, конечно, отрицательно сказалось на качестве учебно-воспитательной работы школы. Поэтому Советским правительством в 1943 г. было принято постановление об укреплении системы заочного педагогического образования.

Этим постановлением все учителя, не имевшие соответствующего образования, обязывались через заочное обучение получить соответствующую подготовку: работавшие в начальных школах — в объеме педагогического училища, работавшие в V—VII классах — в объеме учительского института и работавшие в VIII—X классах — в объеме педагогического института. СНК СССР была утверждена сеть заочных отделений с общим числом обучающихся на них в 145 тыс. человек, из них: 80 тыс. по педагогическим вузам и 65 тыс. — по педагогическим училищам. В последующие годы заочное педагогическое образование еще более расширилось.

Подготовка учителей для средней школы осуществляется также университетами, главным образом на факультетах: физико-математическом, филологическом, историческом, географическом и биологическом.

Раньше университеты ставили задачу готовить младших научных работников по сравнительно узкой специальности. Поэтому в их учебных планах почти не предусматривались такие дисциплины, как педагогика, психология, методики и педагогическая практика. Молодые учителя — выпускники университетов — чувствовали себя слабоподготовленными к педагогической работе и испытывали серьезные трудности.

В последнее время в университетах преподаются педагогика, психология и методика, правда, все это в крайне ограниченном объеме, далеко не обеспечивающем достаточной подготовки студентов к самостоятельной работе в школе. Слабо поставлена пока педагогическая практика. В связи с историческими решениями XIX и XX съездов КПСС в области народного образования выдвинуты новые задачи, а именно: введение всеобщего обучения молодежи в средней общеобразовательной школе и в средних специальных учебных заведениях, а также осуществление политехнического образования и повышение социального воспитательного значения общеобразовательной школы. Это потребовало внести существенные изменения в сеть и структуру высших и средних педагогических учебных заведений. Учительские институты, готовившие учителей для семилетней школы, в связи с повысившимися требованиями к школе и к качеству их работы, утратили свое значение и ликвидируются. Отныне подготовка учителей средней школы будет осуществляться только высшей педагогической школой. Перестраивается и работа педагогических институтов. Осуществление политехнического обучения в школе потребовало пересмотра учебных планов таких факультетов, как физико-математический, биологический и географический. Появились новые предметы, организуются практические занятия в мастерских и проводится производственная практика студентов в промышленности и в сельском хозяйстве.

Расширение сети средних школ в связи с введением всеобщего среднего образования, особенно в сельской местности, потребовало изменить частично структуру педагогических вузов. Так, например, на

филологическом факультете будут готовиться учителя, могущие преподавать не только русский язык и литературу, но и иностранный язык. На историко-филологическом факультете будут готовиться учителя истории, русского языка и литературы, а на естественно-географическом — учителя естествознания (включая основы сельского хозяйства) и географии. Вводится широкий профиль и на физико-математическом факультете, а также на некоторых других факультетах. Расширение профиля, естественно, потребовало удлинения сроков обучения и перевода этих факультетов на пятигодичный курс. Перед педагогическими институтами стоит задача обеспечить высокое качество подготовки учителей широкого профиля, преодолеть все трудности, стоящие на пути к этому.

Педагогические училища по-прежнему готовят учителей для начальных школ. Однако, поскольку изменились условия комплектования педагогических училищ, ввиду большого наплыва туда окончивших средние школы, подготовка учителей начальных школ осуществляется теперь в двух вариантах. Группы из окончивших среднюю школу проходят двухгодичный срок обучения, а из окончивших семилетнюю школу — четырехгодичный срок обучения.

Повышение требований к школе поставило во весь рост задачу повышения качества учебно-воспитательной работы в начальной школе, от которой в немалой степени зависит и успех работы средней школы. Качество учебно-воспитательной работы зависит в первую очередь от учителя, от его научной и педагогической подготовки. Отсюда необходимо всемерно повышать уровень этой подготовки. Поскольку педагогические училища не могут справиться с этой задачей, целесообразно готовить учителей и для начальной школы не в педагогическом училище, а в педагогическом институте. С 1957/58 года Министерством просвещения РСФСР организованы в виде опыта в нескольких педагогических институтах специальные факультеты.

Подводя итог всему сказанному выше, можно сделать вывод, что за истекшие 40 лет сложилась целостная и стройная система педагогического образования, гармонически сочетающая в себе научную подготовку по специальности будущих учителей с их идейно-политическим воспитанием и с педагогической и методической подготовкой, необходимой для успешного разрешения задач коммунистического воспитания подрастающего поколения. Советская система подготовки учителей и других работников учебно-воспитательных учреждений строится на основе тесной связи теоретического обучения с практикой коммунистического строительства, с практикой школы и других воспитательных учреждений. Из стен высших и средних педагогических учебных заведений вышли сотни тысяч преданных Родине учителей-воспитателей, успешно воспитывающих подрастающее поколение в духе коммунизма. Среди выпускников педагогических учебных заведений много подлинных мастеров педагогического труда, творчески преодолевающих стоящие на их пути трудности, не имеющих второгодников и отстающих учащихся. Партия и правительство и вся советская общественность высоко оценили труд этих учителей, удостоив их правительственных наград и избрав многих из них депутатами в органы Советской власти.

Нет сомнения в том, что работники педагогических учебных заведений вместе со студенчеством под руководством КПСС приложат все силы к тому, чтобы поставить дело подготовки учителей и воспитателей на должную высоту.



## ОБ ИДЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Советская школа должна воспитать подрастающее поколение стойким, бодрым, не боящимся препятствий, идущим навстречу этим препятствиям и умеющим их преодолеть. За время пребывания учащихся в школе учитель должен добиться, чтобы они стали образованными, высокоидейными людьми, с высокими культурными, моральными требованиями и вкусами. Для выполнения этих задач учитель должен быть сам воспитан в моральном и идейно-политическом отношении, должен проникнуться всей важностью задачи коммунистического воспитания учащихся и быть во всех отношениях вооруженным для практического разрешения этой задачи. Необходимо подвергнуть вдумчивому и серьезному критическому анализу всю систему проводимой в высшей школе работы по воспитанию учителя. В этой системе подготовки и воспитания учителя важное значение имеют педагогические науки, призванные обеспечить высокую идейность и целенаправленность в содержании и во всех системе педагогической подготовки в высшей школе.

За годы советской власти педагогическая наука далеко продвинулась вперед по пути разрешения основных задач коммунистического воспитания подрастающего поколения. Директивы партии и правительства о школе и воспитании являются важнейшими вехами и этапами в развитии педагогических наук. На основе этих директив были не только раскритикованы враждебные делу коммунистического воспитания антинаучные буржуазные теории, но и определено конкретное содержание всех педагогических наук, определены и пути их дальнейшего развития. Чтобы ясно себе представить весь пройденный за годы советской власти путь развития педагогических наук, достаточно сравнить программу и учебные пособия по педагогике, психологии и частным методикам за прошлые годы с ныне действующими программами и учебными пособиями по этим же предметам. Тогда ясно станет, как преодолевалось влияние буржуазных, чуждых делу коммунистического воспитания теорий, как критически усваивалось все то лучшее, что имеется в прогрессивной западноевропейской и русской педагогике и как продвигалась педагогическая наука по пути изучения и обобщения собственного опыта советской школы. Достижения педагогических наук нашли свое отражение и в тех успехах, какие мы имеем в деле подготовки и воспитания учителя. Выпущенные из советских педагогических учебных заведений учителя составляют основную массу учительских кадров, и от качества их работы зависит успех работы школы по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения.

Великая Отечественная война, эта суровая проверка всех звеньев государственной, хозяйственной и культурной деятельности нашего народа, показала, что советская школа успешно справилась со своими задачами, воспитав людей, героически сражавшихся на фронте и самоотверженно работавших в тылу. А успех работы школы решает учитель, его идейно-политическая подготовка, научная и педагогическая квалификация. Достижения в части педагогической подготовки учителей обуславливаются, в первую очередь, успехами и повышением научного уровня педагогических наук, преподаваемых в высшей школе.

Однако преподавание педагогических дисциплин в педвузах страдает весьма существенными недостатками.

По своему содержанию читаемые курсы педагогики все еще страдают декларативностью, общими фразами и политическими лозунгами,

не переведенными на язык педагогики. Отсюда — оторванность значительной части разделов педагогики от конкретных задач коммунистического воспитания в школе. Так, в разделе «Общие основы педагогики» такие вопросы, как классовый характер воспитания, основные педагогические понятия, цели воспитания и другие, трактуются абстрактно или на материале далекого прошлого, вне связи с практикой современной буржуазной школы и вне связи с практикой коммунистического воспитания советской школы. На низком уровне раскрывается проблема философских основ педагогики: даже у более квалифицированных научных работников дело нередко сводится к констатации классового характера воспитания и педагогической науки.

Совершенно неудовлетворительно освещается в курсах педагогики и психологии марксистско-ленинское учение о роли наследственности и социальной среды в воспитании и развитии подрастающего поколения. В лучшем случае вопрос о роли наследственности трактуется не в плане разрешения конкретных задач по воспитанию учащихся, а в плане исторического развития человека на протяжении тысячелетий...

Абстрактно трактуется вопрос о методах научного исследования в педагогике. Совершенно очевидно, что если и есть смысл рассказывать будущим учителям о методах научного исследования, то только с целью вооружения их умением изучать и обобщать собственный практический опыт учебно-воспитательной работы в школе. Говорить же о методах научной работы вообще совершенно нерационально. При раскрытии этой темы надо научить будущих учителей изучать и анализировать конкретную работу школы, выявлять лучший опыт в воспитании и обучении учащихся, показать, как надо обобщить практический опыт школы.

Одним из основных вопросов педагогики и психологии, не получивших до сих пор полноценного научного разрешения, является вопрос о возрастных особенностях учащихся. Ни один вопрос воспитания и обучения нельзя разрешить изолированно от конкретного возраста учащихся. Между тем в курсах педагогики и психологии возрастная характеристика учащихся освещается неудовлетворительно. В курсах психологии излагаются только вопросы общей психологии и нет детской психологии, т. е. не раскрываются основные закономерности и особенности психического развития детей школьного возраста. Здесь, в этом именно вопросе, наиболее слабое место педагогики и психологии, что обуславливает собой недостаточно высокий идейно-теоретический уровень и невысокое качество преподавания этих наук в высшей школе.

Требуется перестройки в направлении бóльшей политической целеустремленности и та часть раздела курса педагогики, в которой раскрываются основные принципы системы народного образования и наша политика в области просвещения. Здесь нередко все внимание сосредоточивается на сопоставлении нашей системы с системами народного образования США, Англии и некоторых других стран. Классическое раскрытие классовой сущности буржуазной школы и всей системы народного образования, данное В. И. Лениным в его «Перлах народного прожектерства», не кладется в основу всей темы «Система народного образования», и буржуазный принцип формального равенства прав всех граждан на образование не разоблачается на конкретных фактах из современной школьной практики ведущих буржуазных государств. Уже не говоря о негритянских школах в США, дающих лишь крохи знаний, даже массы трудящихся господствующей национальности в любом буржуазном государстве не получают необходимых



общеобразовательных знаний, а нередко остаются совсем неграмотными.

Особенно ярко выступает превосходство нашей системы народного образования в проведении последовательной ленинской национальной политики. Во всех капиталистических странах в той или иной форме проводится расовая дискриминация, в результате которой отдельные национальности ставятся в совершенно бесправное положение. Яркой иллюстрацией этого является положение негров в хваленой американской демократии или африканцев в Южно-Африканском союзе. На фоне этой политики культурного обнищания колониальных и полуколониальных народов с особой яркостью и убедительностью выступает расцвет национальной по форме и социалистической по содержанию культуры всех народов Советского Союза.

Переходя к разделу дидактики, необходимо остановиться на самом раскрытии сущности процесса обучения в его единстве и различии от процесса познания. Ленинская формула, раскрывающая сущность процесса познания, является методологической основой дидактики. Это все признают. Однако дальше констатации этого положения в большинстве читаемых курсов дело не идет. Отдельные попытки раскрытия единства и различия процесса обучения и процесса познания нередко приводят к грубым методологическим извращениям, сущность которых заключается или в полном отрыве процесса обучения от процесса познания, или, наоборот, в стирании всякого различия между обоими процессами. Так, например, в трактовке принципа наглядности нередко высказываются такие положения, которые наглядность обучения отождествляют с живым созерцанием, хотя, само собою разумеется, что между наглядностью и живым созерцанием имеется глубокое различие. Это различие заключается прежде всего в том, что живое созерцание является отправным составным элементом в общественном познании объективной реальности. В индивидуальном познании живое созерцание, являясь исходным моментом в познании ребенком окружающего мира, протекает на протяжении всей его жизни со дня рождения, наглядность же имеет место лишь в процессе обучения, как вспомогательное средство, помогающее учащемуся восполнить, лучше осмыслить и углубить знания о тех или иных предметах и явлениях природы и общества. Здесь раскрываются и единство и различие процесса познания и обучения.

Требуют глубокого марксистско-ленинского обоснования и другие основные принципы дидактики. В прошлом, как известно, имело место увлечение прагматической педагогикой Дьюи и методом проектов. В основе этих извращений в теории и практике советской педагогики и школы лежало глубокое непонимание роли общественной практики в процессе познания и отождествление индивидуальной, субъективной практики в процессе познания и отождествление индивидуальной, субъективной практики с практикой общественной, практикой человечества. Отсюда попытки построить весь процесс обучения на опыте и практике ребенка, в результате чего был нанесен огромный ущерб делу вооружения учащихся знаниями основ науки, делу коммунистического воспитания. Сейчас нередко наблюдается другая крайность, когда лектор скатывается на позиции полного отрыва индивидуальной практики от практики общественной, не подчеркивая их связи и единства. Между тем субъективная практика является составным звеном в процессе общественной практики, практики человечества. Отсюда роль личного опыта и практики учащегося в процессе обучения и познания. Эта роль, конечно, подчиненная, но все же весьма важная в процессе раз-

вития и познания ребенка и в процессе обучения. Там, где это возможно, учащийся пытается на своем личном опыте убедиться в справедливости научных законов и положений и в своем индивидуальном процессе познания идет по ленинскому пути от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Только такое раскрытие проблемы познания и обучения поможет будущему учителю уяснить себе значение ленинской формулы о пути познания, как методологической основы дидактики.

Формально раскрывается в курсах педагогики принцип воспитывающего обучения.

Что всякое обучение является воспитывающим, это бесспорно. Однако не менее очевидно, что здесь совершенно нельзя полагаться на самотек. Только при условии идейной целеустремленности всего процесса обучения и работы учителя может быть обеспечено выдержанное коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Ставка на самотек воспитывающего обучения приносит глубокий вред делу коммунистического воспитания.

В курсах педагогики принцип воспитывающего обучения не раскрывается во всей его конкретности и значимости. В дидактике имеется тема — содержание обучения. Программой предусматривается раскрытие воспитательного значения отдельных учебных предметов школы. На практике эта часть программы или совсем обходится, или раскрывается схематично, в самых общих чертах. Будущий учитель естествознания, истории, литературы и других предметов не направляется на разрешение в процессе обучения задачи формирования научного коммунистического мировоззрения учащихся. Даже больше, в курсах педагогики не заостряется во всей принципиальной значимости проблема преодоления религиозно-идеалистических пережитков, всякого рода суеверий, предрассудков и отсталых настроений, оказывающих свое влияние и на учащихся.

Все это свидетельствует о безусловной необходимости такой ориентации и направленности будущих учителей, при которой могла бы быть обеспечена реализация задачи формирования подлинно научного коммунистического мировоззрения, преодоления и искоренения отсталых настроений и отсталой идеологии.

Раскрывая воспитывающий характер обучения, преподаватель педагогики и частных методик должен показать, как учитель, давая знания по естествознанию, физике и другим предметам, может эффективно воспитывать научное мировоззрение, преодолевать всякого рода суеверия и предрассудки. У нас в школах нет специальных уроков морали, и поэтому коммунистическую мораль надо воспитывать прежде всего в процессе обучения, т. е. на уроках всех учебных предметов школьного курса. Отсюда следует, что учебные программы должны быть так построены, чтобы направлять внимание учителя на разрешение не только образовательных, но и воспитательных задач. К сожалению, действующие в настоящее время школьные программы только частично ставят эту задачу: Так, программы по истории достаточно отражают задачу воспитания советского патриотизма. Но в программах по другим предметам эта задача не находит должного отражения. В этом отношении крайне характерно, что в объяснительной записке к программе по русскому языку для начальной школы нет даже простого упоминания о воспитательных задачах преподавания в начальной школе родного языка.

Спора нет, что обеспечение грамотности учащихся является важнейшей задачей начальной школы. Но также бесспорно, что в началь-



ной школе закладываются основы морального формирования учащихся. Еще К. Д. Ушинский подчеркнул огромную роль русского языка не только в образовательном, но и в воспитательном отношении, указав путь, по которому должна вести моральное воспитание начальная школа в процессе учебных занятий по русскому языку. В книге для 2 года обучения «Родное слово» Ушинский дает целый ряд доступных возрасту учащихся ярких художественных рассказов на такие моральные темы, как-то: трудолюбие («Дети, в школу собирайтесь»), «Сила — не право», любовь к родителям («При солнышке тепло, при матери добро»), дружба и товарищество и др. То же самое мы находим в книжках Л. Н. Толстого, Вахтерова и других прогрессивных педагогов прошлого. Конечно, их мораль — это не наша коммунистическая мораль. Однако важность и устремленность целенаправленного морального воспитания в начальной школе в процессе обучения родному языку и другим предметам убедительно показана великими русскими педагогами прошлого.

Советская педагогика призвана поставить дело морального воспитания подрастающего поколения на следующую высшую ступень — ступень воспитания коммунистической морали. В этом аспекте и должны раскрываться студентам — будущим учителям принципы дидактики и теории воспитания. Тема — «Содержание обучения» должна направить студентов на разрешение задачи вооружения учащихся знаниями основ науки и задачи коммунистического воспитания в свете указания Ленина: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали»<sup>28</sup>.

Декларативно преподносится в курсах педагогики тема «Цель и задачи коммунистического воспитания». Здесь больше пафоса, но мало конкретного содержания, нет жизни, отсутствует связь с советской действительностью. Моральный облик советского человека не раскрывается во всей его реальности. А между тем советская литература, отображая советскую действительность, ярко показывает образы лучших советских людей, на примере которых должны воспитываться наши школьники.

В этом отношении весьма целесообразно уделить достаточно внимания раскрытию морального облика героев романа Фадеева «Молодая гвардия». Отсюда отправляясь, надо вести будущих учителей дальше, показать, что эти лучшие советские люди и эта героическая молодежь воспитывались, воодушевляемые примером нашего великого вождя — Ленина.

В разделе «Теория воспитания» необходимо прежде всего подчеркнуть идейное превосходство советской системы и методики нравственного воспитания даже над самыми прогрессивными теориями нравственного воспитания классической педагогики.

Подчеркивая всю ценность патриотического воспитания Ушинского и других великих русских педагогов, надо показать качественное отличие и превосходство советского патриотизма, и вытекающее отсюда превосходство и качественное отличие всей системы воспитания советского патриотизма, так ярко продемонстрированное в дни Великой Отечественной войны.

Тема «Основы нравственного воспитания» должна раскрыть перед взорами будущих учителей весь процесс формирования морально воспитанной целостной личности советского человека во всей его (процесса) последовательности по ступеням школьного обучения. Надо на кон-

кретных фактах из жизни детей показать всю сложность процесса формирования морального облика человека. Здесь следует широко использовать произведения детской художественной литературы и произведения великих писателей, где изображается жизнь детей. Таковы произведения Л. Н. Толстого («Детство, отрочество и юность»), Гончарова («Сон Обломова») и другие, показывающие процесс формирования подрастающего поколения далекого прошлого, вскрывающие пороки и недостатки системы того воспитания. Далее следует уделить достаточное внимание таким произведениям великого пролетарского писателя А. М. Горького, как то: «Детство», «В людях», «Мать», где ярко и убедительно показан процесс воспитания и идейно-политического и морального формирования самого А. М. Горького, на примере которого должна воспитываться наша молодежь, а в романе «Мать» показан процесс формирования в условиях царизма борцов за дело коммунизма.

После этого следует перейти к советским детям, используя образы «Молодой гвардии» и других произведений советской литературы. Само собой понятно, что, помимо литературного материала, надо привлекать близкие учащимся примеры из жизни.

Великие педагоги прошлого подчеркивали огромную воспитательную значимость биографий великих людей. На биографиях великих полководцев, ученых, писателей, художников, общественных деятелей учились и воспитывались целые поколения. Вот почему Руссо рекомендовал в системе нравственного воспитания широко использовать Плу-тарха. Перед советскими педагогами, историками и литераторами стоит задача составления педагогически продуманных с точки зрения задач коммунистического воспитания ярких и доступных по форме изложения биографий великих людей прошлого и, особенно, деятелей советской эпохи. Художественно написанная биография нашего великого вождя — Ленина явится неоценимым пособием во всей работе по коммунистическому воспитанию подрастающего поколения.

Требуем глубокого продумывания тема «Методы нравственного воспитания» именно с точки зрения повышения идейно-теоретического уровня всей проблемы методики коммунистического воспитания. Приходится со всей искренностью признать, что здесь слабое место наших курсов педагогики, и вопросы методики нравственного воспитания — наименее разработанная часть советской педагогической науки.

Признавая всю законность критического использования буржуазного наследства прогрессивной классической педагогики, все же необходимо предостеречь и указать на опасности, неизбежно возникающие здесь, т. е. в вопросах методики нравственного воспитания. Методы нравственного воспитания находятся в неразрывной связи с содержанием моральных принципов, а моральные принципы буржуазного общества иные качественно, чем наша коммунистическая мораль. Для воспитания коммунистической морали нужны иные методы и иные средства, чем те, какие пригодны в процессе воспитания буржуазной морали. Здесь более всего надо руководствоваться указанием Ленина о необходимости «...суметь различить то, что являлось необходимым для капитализма и что является необходимым для коммунизма...»<sup>24</sup>.

В методике нравственного воспитания надо исходить из указания Ленина о том, что «в основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма»<sup>30</sup>. Отсюда действительность всей системы и методики нравственного воспитания.

Большим пороком действующих в настоящее время вузовских учебных пособий по педагогике является недооценка роли труда как сред-



ства нравственного воспитания. Поэтому тема «Трудовое воспитание» должна привлечь к себе самое пристальное внимание работников педвузов по педагогике. При раскрытии этой проблемы надо исходить из указания Ленина о том, что «мы должны всякий труд, как бы он ни был грязен и труден, построить так, чтобы каждый рабочий и крестьянин смотрел на себя так: я — часть великой армии свободного труда...»<sup>33</sup>. Дети должны воспитываться «в сознательном и дисциплинированном труде»<sup>33</sup>.

Нельзя в одной журнальной статье исчерпать всех вопросов преподавания педагогики в вузах в свете задач, вытекающих из постановлений ЦК ВКП(б) о литературе и искусстве. Мы остановились только на некоторых важнейших вопросах, стараясь показать, в каком направлении должна идти перестройка читаемых в педвузах курсов педагогики.

Требуют перестройки и проводимые в пединститутах практические занятия по курсу педагогики и педагогическая практика. Не имея возможности сколько-нибудь подробно остановиться на этих вопросах, ограничимся лишь некоторыми общими соображениями по затронутым вопросам. Практические занятия преследуют цель — углубленное изучение основных проблем педагогики и их самостоятельное продумывание и осмысливание студентами на конкретном материале из практики школы. Поэтому в процессе практических занятий студенты сосредоточивают основное внимание не на изучении литературных источников, а на анализе конкретных примеров из практики школы, педагогических коллизий и ситуаций, требующих серьезного продумывания и решения на основе педагогических и дидактических принципов и правил. Только таким путем можно изжить формализм в знаниях студентов по педагогике и добиться более глубокого понимания вопросов теории и практики воспитания, образования и обучения. Вместе с тем такая система практических занятий по педагогике будет исходным этапом в практической подготовке будущих учителей.

С другой стороны, практические занятия по педагогике не должны носить характера педагогической практики, проводимой на старших курсах. Поэтому в процессе изучения и анализа конкретных фактов, представляющих интересную ситуацию с точки зрения педагогической теории и практики, студенты должны опираться не только на учебники и учебные пособия по педагогике, но и на другие книги и журнальные статьи. Особенное внимание в процессе практических занятий надо обратить на самостоятельное и глубокое изучение педагогических высказываний основоположников марксизма-ленинизма и директив партии и правительства о школе. Такое изучение должно, конечно, проводиться не на занятиях, а в порядке самостоятельной домашней работы студентов. Рекомендуя в процессе чтения курса труды классиков марксизма-ленинизма по вопросам воспитания, руководитель курса должен добиться от студентов, чтобы они действительно читали и изучали рекомендуемую литературу, проверять студентов на коллоквиумах и экзаменах и во время практических занятий.

Переходя к педагогической практике, следует отметить как основную задачу поднятие уровня педпрактики по внеклассной и воспитательной работе до уровня методической практики. Надо добиться, чтобы студент в процессе выполнения заданий по воспитательной работе находился все время под контролем и руководством руководителя практики.

В этом отношении мы имеем определенные сдвиги. Педвузы при проведении педпрактики студентов III и IV курсов стали значительно

больше уделять внимания руководству педпрактикой по воспитательной работе. Так, в текущем учебном году в Московском областном пединституте педпрактика студентов по внеклассной воспитательной работе проходила под непосредственным наблюдением и контролем руководителей от кафедры педагогики. Были приняты меры к проведению практикантами таких форм внеклассной работы, которые наблюдались студентами и руководителями, с последующим анализом и оценкой их на конференциях. Вот, например, некоторые выдержки из протокола разбора заключительной беседы студентки Липилиной с учащимися VII класса о посещении ими в порядке экскурсии музея Н. А. Островского. Отзывы студентов о беседе таковы: «Беседа произвела очень хорошее впечатление. Класс был захвачен беседой». «Чувствовалась большая подготовленность, говорила с душой». «Девочки были просто зачарованы. Очень хорошо выступали сами девочки. Обобщение было глубокое, эмоциональное, целенаправленное, имело очень большое воспитательное значение». А вот отзыв принявшего участие в разборе методиста: «Очень довольна, что попала на эту беседу. Практикантка готовилась очень серьезно: собран и прочитан значительный материал. Отправляясь от ярко и эмоционально нарисованного портрета писателя, практикантка повела учащихся по пути воспитания воли и характера, дисциплины и патриотизма». В заключении руководителя педпрактикой отмечается: «Липилина призвала девочек самих вспомнить обстановку музея. Прекрасно выступали девочки. Сама она очень умело держалась во время беседы. Особенно ценна идейно-политическая направленность беседы.

Педвузы должны готовить из студентов не только преподавателей того или другого предмета, но и воспитателей. Надо научить будущих учителей воспитывать учащихся преодолевать все трудности и притом воспитывать не только в порядке внеклассных и внеучебных мероприятий, но и в процессе обучения по своей специальности. Это приводит к необходимости соответствующей перестройки курсов частных методик. Частные методики еще не учат, как надо воспитывать коммунистическое научное мировоззрение в процессе преподавания того или иного предмета. Их внимание больше направлено на методическую технику преподавания. Надо так построить курсы частных методик, чтобы готовить будущих преподавателей предметов к воспитательной деятельности.

Кратко остановимся на преподавании истории педагогики.

Совершенно очевидно, что преподавание истории педагогики в наших вузах не стоит на должной высоте. Одним из основных недостатков преподавания истории педагогики является неумение подвергнуть подлинно марксистско-ленинскому анализу и оценке буржуазных педагогов.

На протяжении прошлых лет имели место противоречивые оценки не только классиков буржуазной педагогики, но и представителей реакционных педагогических теорий: в разное время им давалась то положительная, то резко отрицательная оценка, и в том и в другом случае мало убедительная. При этом перед будущими учителями не раскрылось по всей конкретности то ценное по вопросам воспитания и обучения, что дает прогрессивная классическая педагогика в лице ее лучших представителей. При раскрытии учения отдельных классиков педагогики имели место факты замазывания отрицательных и даже реакционных сторон этих педагогов и попытки ограничиться только положительной их характеристикой. Этим нарушалась историческая правда в освещении отдельных педагогов, и у студентов притуплялось



критическое отношение к буржуазной идеологии вообще и к буржуазной педагогике, в частности. Все это говорит о слабости преподавателей и руководителей курсов истории педагогики в части овладения ими марксистско-ленинской методологией.

Большим недостатком читаемых в педвузах курсов истории педагогики является то, что в них нет совсем истории развития важнейших проблем педагогики и педагогической науки в целом. В курсах обычно в хронологическом порядке дается описание и изложение, к слову сказать весьма схематичное, педагогических взглядов отдельных педагогов. Между предыдущими и последующими представителями буржуазной педагогической науки нет преемственности и не показывается то новое, что вносилось в науку тем или иным педагогом. Педагогическая наука перед студентами нередко выступает как калейдоскоп лиц и систем, но не показывается исторического развития педагогики и ее важнейших разделов.

Будущий учитель часто не узнает в результате изучения курса истории педагогики, как, например, развивалась наглядность обучения, один из важнейших принципов дидактики и чем отличается принцип наглядности Коменского от Руссо, Песталоцци — от Ушинского и других педагогов.

То же самое можно сказать и относительно прочих важнейших проблем истории педагогики.

Без показа исторического развития нет и не может быть научной марксистско-ленинской истории педагогики. Поэтому лишь путем напряженной научно-исследовательской работы над основными проблемами истории педагогики, вооруженные марксистско-ленинской теорией научные кадры могут создать подлинно научную историю педагогики.

Не всегда дается правильная оценка педагогической системы Гербарта.

Имеет место иногда недооценка значения родоначальника буржуазной прогрессивной педагогики, великого славянского педагога Коменского.

Еще больше ошибок было допущено в характеристике и оценке представителей русской прогрессивной педагогики. Их роль и значение в развитии русской и мировой педагогической науки явно недооценивались в прошлом. Сейчас наблюдается другая крайность — подкрашивание и идеализация великих русских педагогов, в результате чего почти стирается, например, всякая разница между педагогическим учением Ушинского и соответствующими теориями советской педагогики.

Не всегда правильна и зачастую страдает ненужными преувеличениями характеристика оригинальных и самобытных черт в учении отдельных русских педагогов.

Крупнейшим недостатком преподавания истории педагогики в педвузах надо признать то, что история советской школы в ее важнейших этапах развития не занимает должного места. Нередко наблюдаются такие факты, когда на освещение истории советской школы и советской педагогики лектору «не хватило времени». Тем самым у студентов создается извращенное представление, и роль советской педагогики и советской школы в развитии педагогической науки недооценивается. Правда, это отчасти объясняется и тем, что нет пособий по истории советской школы. Это свидетельствует о недопустимом отставании научно-исследовательской работы по педагогическим наукам. Научные работники обнаруживают наибольший интерес к монографиям, посвя-

ценным отдельным буржуазным педагогам. Так, например, Ушинскому посвящено несколько десятков диссертаций, к слову сказать, не всегда доброкачественных. В этом потоке историко-педагогических научных работ недопустимо ничтожное место занимают работы по истории советской школы и советской педагогики. Вот почему мы и сейчас не имеем солидных научных работ, освещающих историю советской школы и советской педагогики, и преподаватели педвузов здесь испытывают серьезные затруднения. Но это отнюдь не дает права игнорировать в курсах истории педагогики советскую школу и ее историю. При серьезном и ответственном отношении к делу руководители курсов имеют полную возможность, опираясь на труды Ленина, на постановления партии и правительства о школе, широко используя работы М. И. Калинина по вопросам воспитания, труды Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и других советских педагогов и лучших советских учителей, дать широкую и конкретную картину исторического развития советской школы и системы коммунистического воспитания, показать советскую педагогику как высший этап в развитии педагогической науки.

Вместе с тем перед научными работниками в области истории педагогики стоит задача повернуться лицом к советской школе и советской педагогике, обобщив накопленный за истекшие годы опыт лучших советских учителей и лучшей советской школы.

О недостатках научной работы по педагогике говорить много не приходится. Об этих недостатках ярко свидетельствует отсутствие солидных работ по основным проблемам педагогики, если не считать далекие от совершенства учебники и учебные пособия.

Поставленная директивами партии и правительства задача изучения и обобщения опыта советской школы выполняется неудовлетворительно.

Научные учреждения и научные работники по педагогике слабо еще оказывают помощь учителю в его высшей степени ответственной работе по воспитанию, образованию и обучению подрастающего поколения.

Научно-педагогические кадры и научные учреждения в долгу перед советской школой и перед советским учителем. Особенно в большом долгу научные работники перед советской школой и перед советской семьей в области нравственного воспитания и вообще идейно-политического воспитания подрастающего поколения. Об этом долге и напоминают нам постановления ЦК ВКП(б) об идеологической работе.

Перед работниками педагогического фронта стоит важнейшая и актуальная задача — в кратчайший срок, вооружившись марксистско-ленинской методологией, ликвидировать свое отставание и поднять на должную высоту качество читаемых в вузах курсов педагогических наук и вместе с тем обогатить педагогическую науку такими научными трудами, которые оказали бы действительную и конкретную помощь советскому учителю в деле коммунистического воспитания подрастающего поколения и тем самым далеко продвинули вперед педагогическую науку.

### **Подготовка воспитателя в системе высшего педагогического образования**

Высшая педагогическая школа за истекшие годы добилась значительных успехов в деле подготовки учительских кадров для средней школы. Среди питомцев педагогических высших учебных заведений —



молодых учителей — имеется большое количество педагогов, владеющих методикой учебно-воспитательной работы, показывающих примеры педагогического мастерства. Однако органы народного образования и советская общественность справедливо указывают на существенные недостатки в работе педагогических высших учебных заведений, особенно в части практической подготовки будущих учителей к их работе в школе. Наиболее слабым местом в этой подготовке, бесспорно, является подготовка их к воспитательной работе в качестве классных руководителей; об этом говорят руководители школ и органов народного образования в своих характеристиках на молодых учителей. О своей недостаточной подготовке к работе в качестве классных руководителей говорят и самые молодые учителя, окончившие педагогические и учительские институты.

В чем кроются причины неудовлетворительной подготовки педагогическими высшими учебными заведениями учителей к воспитательной работе в качестве классных руководителей?

Сложившаяся в педагогических высших учебных заведениях система педагогической практики страдает существенными недостатками, и главным из этих недостатков является невнимание руководителей к делу вооружения будущих учителей навыками воспитательной работы. Это сказывается, прежде всего, на характере так называемой методической, или учебной, практики студентов III и IV курсов. Этот вид практики, как известно, занимает самое большое место в общей системе практики. В процессе ее студент наблюдает уроки учителей и своих товарищей, и, в свою очередь, самостоятельно дает уроки по специальности; при этом все внимание практиканта сосредоточено на содержании и методике проведения урока. И это вполне естественно, потому что будущий учитель прежде всего должен овладеть методикой преподавания предмета своей специальности. Однако крупнейшим недостатком этой основной части педагогической практики является то, что будущий учитель не учится, как надо осуществлять принцип воспитывающего обучения. Мы этим не хотим сказать, что, готовясь к урокам, студент-практикант упускает из виду использовать материал в целях воспитания советского патриотизма и вообще в целях воспитания коммунистической морали. Нет, на эту сторону обращается внимание. Однако эта воспитательная работа на уроке носит исключительно словесный характер. В ней нет привития соответствующих практических навыков и привычек. Возьмем для примера вопрос дисциплины учащихся. Если мы посмотрим учебники по специальным методикам по всем учебным предметам школы, то увидим, что в них имеется много совершенно правильных и конкретных указаний по методике построения уроков и их проведения. Но мы не найдем в этих методиках никаких указаний по вопросу, как поддерживать дисциплину и внимание учащихся на уроке, как реагировать на случаи невнимания учащихся, на попытки отдельных из них заниматься на уроке посторонними делами, на факты нарушения дисциплины и порядка в классе и т. д. Все указания по вопросу планирования и методики проведения уроков как бы исходят из предпосылки, что все учащиеся на уроке будут вести себя должным образом и с интересом отнесутся к тому, что сообщит учитель-практикант. Остается только доходчиво и в доступной форме преподнести учащимся подготовленный материал. Поэтому, когда практикант сталкивается с неожиданными для него фактами нарушения дисциплины учащимися, он нередко обнаруживает полную беспомощность, и порядок восстанавливается присутствующим на уроке учителем школы. Практикант нередко не умеет прекратить шум и при-

влекать внимание учащихся в начале урока. Этому он не учится на занятиях по курсу специальной методики. На эту сторону не обращается должного внимания и в процессе «учебной» педагогической практики. Создавшееся ненормальное положение объясняется прежде всего тем, что, по мнению методистов, вопросами воспитания дисциплины занимается педагогика. Это, конечно, верно, но отсюда отнюдь не следует, что эти вопросы не должны быть предметом серьезного внимания со стороны представителей специальных методик; ведь здесь идет речь не о дисциплине в школе вообще, а о том, какими методами и средствами наладить и поддержать дисциплину на уроках по данной специальности. Ф. А. Вигдорова в своей книжке «Мой класс» приводит фантастический случай, когда молодая учительница, окончившая педагогическое высшее учебное заведение, не знала, чем ей заниматься на уроке, чтобы заинтересовать учащихся и прекратить шум, и привлекла внимание класса чтением сказки Гаршина «Лягушка-путешественница». Фантастичным здесь является то, что учительница пришла в класс, не подготовившись к уроку и даже не зная, чем она будет заниматься. Фантастичным является и то, что, не подготовившись к уроку, учительница все же предусмотрительно захватила с собой сказку и этой, несомненно, хорошо знакомой учащимся IV класса сказкой заинтересовала и увлекла их. Но в приведенном примере есть правильное указание на действительно имеющие место факты, когда молодые учителя, приступив к самостоятельной работе в школе, не умеют сами наладить дисциплину на уроке и прибегают к таким антипедагогическим «методам», как уход учителя из класса, обращение за «помощью» к директору, заведующему учебной частью и т. п. Это наносит большой ущерб престижу и авторитету молодого учителя, и он иногда даже бывает вынужден прекратить педагогическую работу в данном классе. «Идти в класс мне мука», — откровенно призналась одна учительница, окончившая в 1950 г. физико-математический факультет института. По истечении 3 месяцев ее пришлось освободить от работы в школе. Конечно, такие случаи единичны, но не единичны факты неумения молодых учителей установить и поддержать дисциплину на уроках в первые месяцы своей работы. Лишь постепенно, работая над собой и применяя в процессе уроков различные и нередко ошибочные приемы, молодой учитель овладевает классом и налаживает дисциплину. В этом — крупный порок системы подготовки учителей в педагогических высших учебных заведениях. Необходимо, чтобы руководители методических курсов и методисты-руководители педагогической практики учили студентов давать уроки не в «пустом» классе и не в классе с примерной дисциплиной учащихся, а в «обычном» классе, в котором имеются и невнимательные и недисциплинированные учащиеся. Надо показывать студентам, как учитель должен входить в класс, устанавливать тишину в начале урока, как привлекать и поддерживать внимание и активность всех учащихся на уроке и т. д. И здесь попутно надо сказать о неправильной тенденции методистов-руководителей педагогической практики — направлять практикантов только в «благополучные» классы в отношении дисциплины и избегать классов, в которых учителю приходится употреблять усилия по поддержанию дисциплины и порядка. Тем самым будущий учитель искусственно изолируется от трудностей в учебной работе, не учится преодолевать эти трудности. Получается, действительно, «тепличная» подготовка, создающая впечатление внешнего благополучия; студент получает высокие оценки за уроки и лишь по окончании института, начав работать в школе, убеждается в том, что он плохо подготовлен и не знает реальной школы, не умеет преодо-



левать трудностей. Таким путем готовится не учитель, а «преподаватель», могущий неплохо изложить учебный материал учащимся, но совершенно беспомощный в случаях нарушения порядка в классе.

Не менее крупным недостатком в системе подготовки будущих учителей является их неподготовленность к руководству кружковой работой учащихся. В школах внеклассная работа страдает существенными недостатками и особенно слабым местом ее является почти полное отсутствие кружков по учебным предметам. В подавляющем большинстве школ работает не более одного кружка по предмету. И это считается «достижением»! А ведь по-настоящему, особенно в больших школах с параллельными классами, мог бы работать не один, а несколько кружков по каждому учебному предмету, причем каждый кружок ориентировался бы на определенный уровень знаний учащихся того или иного класса. Конечно, большим тормозом в развитии кружковой и вообще внеклассной работы является перегруженность школьных зданий и двух, а нередко и трехсменные учебные занятия в школе. Но и в данных условиях кружковая работа в школах могла бы быть развернута более широко, если бы ей уделялось больше внимания самим учителям и если бы им была вызвана большая заинтересованность ею учащихся. Немалым препятствием к развертыванию кружковой работы по учебным предметам является и слабая подготовленность к этой работе молодых учителей. И здесь опять значительная доля вины ложится на курсы специальных методик и на методистов-руководителей педагогической практики. В учебниках по специальным методикам не уделяется должного внимания вопросам организации, содержания и методики работы кружков. В лучшем случае имеется небольшой раздел, где говорится о кружке «вообще», безотносительно к возрасту и классу учащихся; не показывается, как строить и вести кружок по предмету с учащимися того или иного класса; какова тематика и содержание работы кружков в разных классах, как вызвать интерес и активность учащихся в кружковой работе и т. д. В учебной практике студентов III и IV курсов кружкам если и уделяется какое-то внимание, то оно совершенно недостаточно. В лучшем случае студент посетит и очень редко сам проведет занятие кружка, причем это занятие должным образом не анализируется. В результате студент за время пребывания в институте оказывается почти не подготовленным к работе в кружках учащихся по своей специальности. А ведь вокруг кружка проводится большая воспитательная работа не только с его членами, но и с другими учащимися: привлечение их внимания и интереса к работе кружка непосредственно учителем и через учащихся — членов кружка, сплочивание учащихся в кружке и через кружок в коллектив, публичные выступления членов кружка на классных и общешкольных массовых мероприятиях и т. п. Все это не учится будущий учитель ни путем изучения теоретического курса методики, ни в процессе педагогической практики. Таким образом, вопрос подготовки воспитателя, воспитывающего учащихся в процессе учебных и внеклассных занятий по специальности студента, разрешается в педагогических высших учебных заведениях неудовлетворительно.

Еще более неудовлетворительной является подготовка студентов к воспитательной работе, проводимой в школе классным руководителем. До последнего времени эта подготовка ограничивалась так называемой «воспитательской практикой» на III и IV курсах. Эта «практика» вряд ли оправдывает свое название, так как в подавляющем большинстве случаев она проходит стихийно, без должного руководства и контроля со стороны института. Преподаватель педагогики за руководство этой

практикой оплачивается из расчета 3—4-часовой нагрузки за каждого студента; естественно, что в течение 3—4 часов он сможет, в лучшем случае, проконсультировать студента при составлении плана работы, помочь ему в случае затруднений и пронаблюдать самое большее одно воспитательное мероприятие, выполняемое студентом. Вся остальная работа практиканта в качестве помощника классного руководителя проводится им самостоятельно, под общим руководством классного руководителя. Если учесть, что классный руководитель в большинстве случаев не уделяет руководству студентами должного внимания и сам не всегда вооружен для выполнения этой работы, то станет ясной вся недостаточность такого «руководства». В этом отношении «воспитательская практика» студентов проходит в значительно менее благоприятных условиях, чем учебная практика. В учебной практике практикант все уроки проводит под наблюдением и руководством методиста-руководителя и преподавателя данного предмета в школе, не говоря уже о том, что некоторые из этих уроков посещаются и представителями специальных кафедр, членами кафедры педагогики, психологии и пр. Руководство же «воспитательской практикой» всецело возложено на преподавателя кафедры педагогики и на так называемого группового руководителя, отвечающего по инструкции за всю педагогическую практику студента в целом. В результате отсутствия должного контроля и руководства со стороны работников института студенты не уделяют «воспитательской практике» достаточного внимания, рассматривают ее как некую разновидность общественной работы, необязательной для них. Отсюда поручения по воспитательной работе, входящие в индивидуальный план практики студентов, выполняются ими небрежно, без должной подготовки. Правда, в последние годы многие педагогические и учительские институты (кафедры педагогики) стали уделять руководству «воспитательской практикой» студентов большее внимание и добились значительных успехов в деле повышения качества этой практики. Так, кафедра педагогики Московского областного педагогического института поставила своей основной задачей — обеспечить четкое руководство и повседневный контроль за проводимой студентами практикой по внеклассной воспитательной работе. Руководители предпрактикой не придерживались установленных для них норм нагрузки и уделяли этой работе столько времени, сколько требовалось по ходу дела. От каждого студента требовали четкого выполнения указанных в плане заданий по внеклассной воспитательной работе, работа студента контролировалась руководителем педагогической практикой от кафедры педагогики. Установив тесный контакт с классным руководителем, к которому прикреплен студент, руководитель педагогической практики инструктировал студента как в составлении, так и в выполнении внеклассных воспитательных мероприятий. Здесь же намечалась тематика, содержание и методика так называемых «пробных» внеклассных мероприятий, которые проходили, наблюдались и разбирались в том же порядке, как и пробные уроки студентов. Центральное место в практике студентов III и IV курсов по внеклассной воспитательной работе занимало участие в работе комсомольских и пионерских организаций. Независимо от большой общественной работы, проводимой студентами-комсомольцами I и II курсов в качестве вожатых пионерских отрядов, все студенты-практиканты проводят работу в пионерских и комсомольских организациях в порядке педагогической практики. Здесь особое внимание обращалось на содержание пионерской работы с учащимися различных классов, на учет возрастных особенностей пионеров, на методику работы с ними; учитывалась степень эффективности проводи-



мых или организованных студентами воспитательных мероприятий<sup>57</sup>. Само собой разумеется, что в данном случае Московский областной педагогический институт не является исключением; значительные успехи в руководстве внеклассной воспитательной практикой студентов имеет и Московский городской педагогический институт имени В. П. Потемкина и многие другие педагогические институты. Однако это только первый шаг по пути улучшения качества практической подготовки студентов к работе в роли классных руководителей. В целом подготовка студентов к воспитательной работе в школе остается совершенно неудовлетворительной, и здесь необходимы решительный перелом и коренная перестройка всей системы работы педагогических высших учебных заведений.

По инициативе Министерства просвещения РСФСР вводится педагогическая практика студентов вторых курсов. Это мероприятие нельзя недооценивать, так как отныне все студенты со второго года пребывания в высшем учебном заведении вовлекаются в активную работу в школе. Помимо педагогической практики, студенты по новому учебному плану проводят лабораторно-практические занятия по изучению работы школы. До последнего времени в большинстве педагогических институтов практические занятия по педагогике носили характер просеминарских занятий по изучению литературных источников и лишь в незначительной степени были ориентированы на ознакомление студентов с практикой школы. Это ознакомление носило экскурсионный характер, и поэтому студенты слабо разбирались в самых элементарных вопросах школьной жизни и совершенно не умели применить свои теоретические знания по педагогике к анализу тех или иных фактов школьной жизни. В результате такой системы преподавание педагогики не опиралось на практику учебно-воспитательной работы, носило в значительной степени абстрактный характер.

В этом сказались оторванность преподавателей и кафедр педагогики от школы, их неумение связать по-настоящему педагогическую теорию с практикой школы. Классный руководитель и учитель начальной школы, к которому прикрепляются практиканты, должен уделить серьезное внимание инструктажу и оказанию действенной помощи практикантам, которые при правильной организации дела смогут оказать существенную помощь классному руководителю в его работе.

Особо ответственной является задача руководителя педагогической практикой. Он должен обеспечить систематическое инструктирование и консультации студентов по всем вопросам их работы, а также организовать проверку и контроль за работой всех практикантов непосредственно и через классного руководителя. В целях лучшего инструктажа студентов в конце каждой четверти руководитель проводит конференции студентов с участием классных руководителей, где подводятся итоги проделанной работы и даются руководящие указания на будущее. При наличии четкого планирования и дифференцированного и конкретного руководства и контроля педагогическая практика в сочетании с практическими занятиями должна вооружить студентов знанием основных звеньев учебно-воспитательной работы, умением педагогически правильно подойти к учащимся и элементарными навыками в проведении основных видов воспитательной работы с пионерами и школьниками. Понятно, что данная практика — это только начальная стадия в подготовке студентов к воспитательной деятельности. На III и IV курсах практическая подготовка в этой области должна быть углублена и усовершенствована, поднята на следующую, высшую ступень. Ежедневно бывая в школе по шести часов в течение шести не-

дель студент должен ближе подойти к учащимся своего класса, к пионерскому отряду или к комсомольской группе, активно включиться в повседневную воспитательную работу классного руководителя, совершенствоваться в методическом проведении различных видов воспитательной работы, творчески подходить к своей работе. А это возможно лишь при условии четкого и систематического квалифицированного руководства практикантами и III и IV курсов. Поэтому нам представляется глубоко ошибочной тенденция Министерства просвещения РСФСР и Министерства высшего образования СССР к ослаблению руководства педагогической практикой на III и IV курсах со стороны кафедры педагогики. Эта линия на ослабление руководства со стороны кафедры педагогики мотивируется целесообразностью сосредоточить руководство всеми видами педагогической практики в одних руках методиста, отвечающего за практику в целом. Несомненно, множественность в руководстве педагогической практикой отрицательно сказывается на качестве практической подготовки будущих учителей и потому объединение руководства в одном лице является целесообразным. Но здесь необходимо учитывать реальную обстановку — кадры методистов и их готовность осуществить руководство воспитательной работой практикантов.

Мы уже показали конкретно, что и в курсах специальных методик и в руководстве учебной работой практикантов не уделяется должного внимания вопросам воспитательной работы в процессе обучения — на уроке. Не уделяется внимания и внеклассной воспитательной работе по специальности студентов в кружках и при проведении других мероприятий. При таком отношении к вопросам воспитательной работы практиканта можно ли ожидать, что методист будет уделять серьезное внимание руководству воспитательной практикой студента как помощника классного руководителя? Отрицательный ответ на этот вопрос напрашивается сам собой, тем более, что к такому руководству методист недостаточно подготовлен теоретически и практически. Поэтому возникает серьезная опасность, что вместо повышения качества руководства всеми звеньями педагогической практики, в том числе и воспитательной работой, в результате концентрации руководства в одних руках методиста студент будет фактически предоставлен собственным силам, и все «руководство» сведется к формальному учету количества выполненных практикантом внеклассных воспитательных мероприятий, без анализа и оценки качества их выполнения. А ведь студент в процессе педагогической практики должен развиваться, расти и совершенствоваться как воспитатель и классный руководитель. Поэтому речь должна идти не о снижении качества руководства воспитательной практикой под предлогом освобождения студента от «опеки» и предоставления ему самостоятельности, а также под предлогом концентрации руководства в одном лице, — а о всемерном повышении качества этого руководства. Нет сомнения, что существующая система руководства педагогической практикой от кафедры педагогики страдает существенными недостатками и не обеспечивает подготовки учителя-воспитателя. Эти недостатки в первую очередь свидетельствуют о слабой работе педагогических кафедр.

Мы не останавливались подробно на содержании педагогической практики студентов по воспитательной внеклассной работе, так как считаем, что в основном это содержание мало чем отличается от мероприятий, указанных при характеристике педагогической практики вторых курсов. Являясь помощником классного руководителя, студент по своему плану выполняет все виды работы, обычно входящие в обязанность классного руководителя, включая работу с комсомольской груп-



пой в старших и с пионерским отрядом в V—VII классах. В педагогической печати и на совещаниях по педагогическому образованию нередко поднимается вопрос об установлении «ступенчатости» в педагогической практике, чтобы студент шел постепенно по пути овладения своей профессией учителя, руководствуясь известным дидактическим правилом — «от простого к сложному»; при такой «ступенчатости» мыслится, что студент сначала выполняет элементарные обязанности, а затем все более и более сложные. В своей принципиальной постановке это положение правильно и не может вызывать возражений. Однако на практике реализация этого принципа наталкивается на трудно преодолимые препятствия. Так, в педагогической практике по учебной работе руководители-методисты стараются провести студента, по возможности, через все виды работы и непременно через разные классы. На III курсе студент дает уроки в V—VII, на IV курсе — в VIII—X классах. При этом стараются охватить практикой и разные разделы программы средней школы по данной специальности.

Так, студент факультета естествознания дает уроки по ботанике, зоологии, основам дарвинизма, не говоря уже о химии. Аналогичный характер носит педагогическая практика и на других факультетах. В результате студент «охватывает» практикой почти все этапы преподавания предмета в школе, но не может серьезно сосредоточиться на чем-то определенном. У студента создается иллюзия, будто он «овладел» всем преподаванием по специальности, а на самом деле такое «овладение» является крайне поверхностным. Переходя из одного класса в другой, давая уроки по разным предметам и разделам курса, студент-практикант не может сколько-нибудь серьезно изучить учащихся и выработать определенный педагогический такт, не может изучить учебную программу и школьный учебник по специальности. На наш взгляд, методическая подготовка значительно повысилась бы, если бы студент на IV курсе работал с теми же учащимися, с которыми он имел дело на III курсе. Зная уже учащихся класса, с которыми он работал в прошлом учебном году, продолжая начатую учебную практику, студент, естественно, сосредоточил бы свое внимание на усовершенствовании методики своей работы. Ведь, если студент овладел методикой преподавания своего предмета в одном-двух классах, ему нетрудно будет давать уроки и в других классах. В методическом отношении преподавание в старших (IX—X) классах значительно легче для учителя, чем в V—VI классах. Поэтому нет надобности обязательно «пропускать» студента через IX и X классы. Правда, от учителя этих классов требуется более серьезная и глубокая подготовка по специальности. Но эта подготовка обеспечивается не педагогической практикой, а изучением студентом специальных курсов. Нецелесообразность практики в IX—X классах студентов третьих и, отчасти, четвертых курсов подчеркивается и тем, что студент нередко оказывается не подготовленным к этой практике в научном отношении. Так, например, студент получает такую тему урока по дарвинизму, которой он сам еще в курсе не изучал. Поэтому мы высказываемся за максимальное сокращение «ступенчатости» учебной педагогической практики, за ограничение ее двумя классами.

Еще более трудным представляется осуществление «ступенчатости» в системе воспитательной практики. Методическое совершенствование обычно идет путем повторного исполнения одного и того же мероприятия. Здесь и внимание сосредоточивается на методике и технике выполнения данного мероприятия. Поэтому погоня за разнообразием воспитательных мероприятий в процессе педагогической прак-

тики была бы мало целесообразной. И без того воспитательная работа с учащимися одного класса весьма многосторонна и многогранна. Овладев воспитательной работой в ее основных формах в одном классе, студент на следующем курсе продолжает по существу ту же работу в другом классе. Конечно, эта работа по своему качеству должна превосходить воспитательную работу, проведенную ранее.

В деле привития студентам навыков воспитательной работы целесообразно в процессе практических занятий по педагогике и по специальным методикам упражнять студентов в некоторых установившихся приемах воспитательного воздействия на учащихся.

Обычно указывают на «искусственность» таких упражнений, проводимых не в нормальной школьной обстановке, а в студенческой среде. Считается, как бы «нормальным», когда совершенно неподготовленный практикант допускает в классе грубые ошибки, которых можно было бы избежать при другой системе.

Оценивая положительную перестройку системы педагогической практики, проведенную по инициативе Министерства просвещения РСФСР, нельзя не отметить и некоторых недостатков этой перестройки.

Вместе с перестройкой и повышением качества практической подготовки учителей-воспитателей должна повышаться качественно и их теоретическая подготовка в области педагогики и методики преподавания предметов по специальности студента.

Практика студентов мыслится в двух направлениях: одна часть студентов направляется комсомольскими организациями в школы в качестве вожатых пионерских отрядов или звеньев, другая часть прикрепляется к классным руководителям в качестве их помощников. Понятно, что и те студенты, которые прикрепляются к классным руководителям, выполняя их поручения, особое внимание уделяют работе с пионерскими организациями, так что существенной разницы в характере практической работы и той и другой части студентов нет.

Содержание практической работы студентов определяется планом работы пионерской организации и классного руководителя, к которому прикрепляются студенты. Сюда входят: активное участие в работе отряда или звена, участие в подготовке сборов и классных собраний, самостоятельное проведение бесед со школьниками о В. И. Ленине, участие в проведении политинформаций, бесед о «правилах для учащихся», участие в подготовке и проведении читательских конференций, участие в вовлечении учащихся в работу стенной газеты, организации помощи отстающим в учебе учащимся, изучение семейно-бытовых условий школьников, участие в проведении экскурсий, во внеклассной физкультурной работе, выполнение других поручений классного руководителя.

При сравнительно незначительном времени, отведенном на практику, очень важное значение имеет четкое руководство педагогической практикой со стороны классного руководителя и особенно преподавателя педагогики.

## П Р И М Е Ч А Н И Я

1. Статья К. Маркса «О воспитании» охватывает коренные вопросы педагогической теории: о классовом и историческом характере воспитания в классовом обществе, о гармоническом развитии человека, о политехническом образовании и другие важнейшие проблемы педагогики. Статья написана после известного постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе». Автор правильно отмечал, что «к на-



шему стыду, мы должны сознаться, не занимались до сих пор как следует изучением... богатейшего наследства Маркса — Ленина по вопросам воспитания». Статья опубликована в журнале «Народный учитель», 1933-г., № 2, к 50-летию со дня смерти К. Маркса.

2. **Работа автора на тему — «Ленин о школе и просвещении трудящихся»** подготовлена на основе большого количества трудов В. И. Ленина. Важнейшие положения В. И. Ленина о школе и просвещении трудящихся автор освещает исторически, что придает статье строгую научность и актуальность. Эта статья охватывает вопросы: критика просветительной политики самодержавия, отношение пролетариата к старой буржуазной школе, политика и педагогика, о культурной революции, основные вопросы строительства советской школы. В статье освещаются достижения нашей страны в области культурного строительства. Статья опубликована в журнале «Советская педагогика», 1950, № 4.

3. **Статья «Принципы воспитания коммунистической морали»**—отвечает на два вопроса: 1. единство воспитания и обучения и 2. принципы и их характеристика. Автор подчеркивает мысль о том, что единство не означает тождество понятий «обучение» и «воспитание» и приходит к правильному выводу о специфике методов воспитания и методов обучения. Перечень принципов воспитания в статье дан на основе программы курса педагогики для вузов 1949 года. Статья опубликована в журнале «Советская педагогика», 1951 г., № 3.

4. **Статья «Методы воспитания коммунистической морали»** по содержанию связана со статьей о принципах воспитания морали. Автор выступает против разноречивых толкований в литературе понятия «метод воспитания», делает попытку, на основе программы по педагогике 1949 года определить, что такое метод применительно к воспитанию, в чем состоит многообразие методов воспитания, их классификация и применение в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей. Статья опубликована в журнале «Советская педагогика», 1951 г., № 10.

5. **Статья «Ян Амос Коменский»** популяризовала прогрессивные педагогические идеи славянского педагога и в то же время вносила правильное понимание его идеи природосообразности. Статья опубликована в газете «За коммунистическое просвещение», 40 октября 1936 г.

6. **Статья «Избранные педагогические сочинения В. Г. Белинского»** хотя и написана в связи с выходом в свет избранных педагогических сочинений Белинского, однако имеет самостоятельное значение. Автор дает оригинальную систему в изложении взглядов В. Г. Белинского. Статья не потеряла своего значения и в настоящее время. Опубликовано статья в журнале «Советская педагогика», 1949 г., № 4.

7. **Статья «Классики русской педагогики о методах нравственного воспитания»** опубликована в журнале «Начальная школа» 1945 г., № 6. Знакомит со взглядами В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. Д. Добролюбова, Д. И. Писарева, И. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого о нравственном воспитании детей.

8. **Статья «Теоретическая подготовка учителя средней школы в дореволюционной России»** опубликована в журнале «Педагогическое образование», 1935 г., № 4. В статье освещены важнейшие вопросы подготовки учителя в России с 1783 г. и деятельность ряда учебных заведений под подготовке учителей (главный педагогический институт, учительские семинарии, учительские институты, педагогические курсы, педагогический институт им. Шелапутина).

9. Статья «Педагогическое образование к 40-летию Октября» опубликована в журнале «Советская педагогика», 1957, № 11. После краткого обзора системы педагогического образования в дореволюционной России прослеживается создание различных средних и высших учебных заведений по подготовке учителей за годы советской власти с 1917 по 1957 гг. В статье большой и интересный фактический материал.

10. Статья «Об идейно-педагогической подготовке учителя в высшей школе» опубликована в журнале «Советская педагогика» за 1947 г., № 1. Она раскрывает важнейшие задачи идейно-политической подготовки студентов педагогических ВУЗов после постановления ЦК ВКП(б) в журналах «Звезда» и «Ленинград» в 1946 г. Особое внимание обращено на этом на преподавание педагогики, истории педагогики и частных методик.

11. Статья «Подготовка воспитателя в системе высшего педагогического образования» опубликовала в «Ученых записках кафедры педагогики МОПИ им. Н. К. Крупской», 1959 год. В ней доказывается необходимость улучшить подготовку студентов к будущей работе в качестве классных руководителей, организаторов различных видов работ внеучебной воспитательной работы с детьми. В этом направлении анализируются учебные планы педагогических институтов и опыт кафедры педагогики МОПИ им. Н. К. Крупской.

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XX, стр. 303—304.

<sup>2</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XX, стр. 332—333.

<sup>3</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIV, стр. 19.

<sup>4</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XIV, стр. 261.

<sup>5</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. I, стр. 430.

<sup>6</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. II, стр. 77—78.

<sup>7</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. II, стр. 80.

<sup>8</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. VI, стр. 207.

<sup>9</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. VII, стр. 253.

<sup>10</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. X, стр. 357.

<sup>11</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. X, стр. 356.

<sup>12</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXIII, стр. 135.

<sup>13</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXIII, стр. 133.

<sup>14</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXIII, стр. 134.

<sup>15</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXVI, стр. 150.

<sup>16</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXVI, стр. 420—421.

<sup>17</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXVII, стр. 432.

<sup>18</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXVII, стр. 431.

<sup>19</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXVIII, стр. 431.

<sup>20</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 303.

<sup>21</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 305.

<sup>22</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 305—306.

<sup>23</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 306.

<sup>24</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 307.

<sup>25</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 307—308.

<sup>26</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 308.

<sup>27</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 309.

<sup>28</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 309—310.

<sup>29</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 312.

<sup>30</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 313.

<sup>31</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 314.

<sup>32</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 315.

<sup>33</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 317.

<sup>34</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXI, стр. 406.

<sup>35</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXII, стр. 320.

<sup>36</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXII, стр. 323.

<sup>37</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXII, стр. 324—325.

<sup>38</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXV, стр. 381.

<sup>39</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXV, стр. 365—366.

<sup>40</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXIX, стр. 65.

<sup>41</sup> В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXIV, стр. 171.



- 42 В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXVII, стр. 194.
- 43 В. И. Ленин, Сочинения, т. XXXXIV, стр. 171.
- 44 В. И. Ленин, Сочинения, т. XIX, стр. 169.
- 45 Н. К. Крупская. Воспитание молодежи в ленинском духе. «Мол. гв.», 1925, стр. 252.
- 46 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 305.
- 46 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 307.
- 48 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 302.
- 49 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 303.
- 50 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 304.
- 51 Хрестоматия по истории педагогики. Сост. Желваков Н. А., 1936 г., т. IV, часть I, стр. 305.
- 52 Каптерев, Дидактические очерки, 1915, стр. 408—409.
- 53 Ж. Ж. Руссо, Собр. соч. т. I, изд. Тиблена, 1866, стр. 18.
- 54 «Начальная школа» — настольная книга учителя. Учпедгиз, 1950, стр. 167.
- 55 «Педагогика» под ред. Каирова, 1948, стр. 225.
- 56 К. П. Есипов и Н. К. Гончаров, Педагогика, 1950, стр. 253—263.
- 57 Ученые записки каф. педагогики МОПИ, т. XIX, вып. 2, 1950.
- 58 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания, 1903 г., стр. 462.
- 59 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., стр. 466.
- 60 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., стр. 254.
- 61 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., XV—XVI.
- 62 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., XXI.
- 63 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., XVIII, XVI.
- 64 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., XII.
- 65 К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. 1903 г., стр. 495.
- 66 К. Д. Ушинский. Об учебно-воспитательной работе, 1939. Сост. В. Я. Струминский, стр. 28.
- 67 К. Д. Ушинский. Об учебно-воспитательной работе, 1939. Сост. В. Я. Струминский, стр. 28—29.
- 68 И. П. Павлов, Соч. 1947, т. IV, стр. 327.
- 69 Директивы ВКП(б) и Постановлен. сов. правит. о народ. обр. 1917—47 гг. вып. I, стр. 287.
- 70 Директивы ВКП(б) и Постановлен. сов. правит. о народ. обр. 1917—47 гг. вып. I, стр. 288.
- 71 Директивы ВКП(б) и Постановлен. сов. правит. о народ. обр. 1917—47 гг. вып. I, стр. 289.
- 72 Директивы ВКП(б) и Постановлен. сов. правит. о народ. обр. 1917—47 гг. вып. I, стр. 154.
- 73 А. С. Макаренко пед. соч., т. V, стр. 111—113.
- 74 А. С. Макаренко пед. соч., т. V, стр. 234—235.
- 75 А. С. Макаренко пед. соч., т. V, стр. 256.
- 76 А. С. Макаренко пед. соч., т. V, стр. 265.
- 77 А. С. Макаренко пед. соч., т. V, стр. 121.
- 78 Е. Н. Медынский «История русской педагогики» 1936, стр. 273.
- 79 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 60.
- 80 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 47.
- 81 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 38—39.
- 82 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 77.
- 83 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 40—41.
- 84 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 49.
- 85 М. И. Калинин. О коммунистическом воспитании. Изд. «Молодая гвардия», 1945, стр. 50.
- 86 Воспитательная работа классного руководителя, 1949, стр. 69.
- 87 Журн. «Советская педагогика», 1949, № 12, стр. 51.
- 88 Журн. «Советская педагогика», 1949, № 12, стр. 47.
- 89 В. Г. Белинский Избр. пед. соч., изд. АПН РСФСР, 1948.
- 90 Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 230—231.
- 91 Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 232.

- <sup>92</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 101.
- <sup>93</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 95.
- <sup>94</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 104.
- <sup>95</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 97.
- <sup>96</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 112.
- <sup>97</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 104.
- <sup>98</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 230—231.
- <sup>99</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 232.
- <sup>100</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 231.
- <sup>101</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 227.
- <sup>102</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 227.
- <sup>103</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 230.
- <sup>104</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 229.
- <sup>105</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 26.
- <sup>106</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 377.
- <sup>107</sup> Н. А. Добролюбов. Соч. т. II, под ред. Г. В. Аничкова, стр. 377—378.
- <sup>108</sup> Стоюнин, педагогич. соч., 1911 г., стр. 318.
- <sup>109</sup> Педагогические курсы ведомства высших учебных заведений, сб. третий, 1911, стр. 25.
- <sup>110</sup> Педагогические курсы ведомства высших учебных заведений, сб. третий, 1911, стр. 104.
- <sup>111</sup> Педагогические курсы ведомства высших учебных заведений, сб. третий, 1911, стр. 86.
- <sup>112</sup> Педагогические курсы ведомства высших учебных заведений, сб. третий, 1911, стр. 175.
- <sup>113</sup> Известия Пед. ин-та им. Шелапутина, кн. I, Приложение, стр. 87—90.
- <sup>114</sup> Известия Пед. ин-та им. Шелапутина, кн. I, Приложение, стр. 35.
- <sup>115</sup> Известия Пед. ин-та им. Шелапутина, кн. I, Приложение, стр. 98.
- <sup>116</sup> Известия Пед. ин-та им. Шелапутина, кн. I, Приложение, стр. 18—19.
- <sup>117</sup> Фальборк и Чарнолусский. Настольная книга по народному образованию, кн. II, стр. 1114.
- <sup>118</sup> Фальборк и Чарнолусский. Настольная книга по народному образованию, кн. II, стр. 1110.
- <sup>119</sup> Фальборк и Чарнолусский. Настольная книга по народному образованию, кн. II, стр. 1124.
- <sup>120</sup> Л. Н. Толстой, собр. соч., т. I, стр. 241.
- <sup>121</sup> Л. Н. Толстой, собр. соч., т. I, стр. 327.
- <sup>122</sup> Л. Н. Толстой, Избр. соч. Мысли о воспитании и образовании, 1902, стр. 65.
- <sup>123</sup> Л. Н. Толстой, Избр. соч. Мысли о воспитании и образовании, 1902, стр. 66.
- <sup>124</sup> Труды высшей утвержд. комиссии по улучшению средней школы, 1900, стр. 108—111.
- <sup>125</sup> Ф. Паульсен. Исторический очерк развития образования в Германии, 1908, стр. 208.
- <sup>126</sup> Ф. Паульсен. Педагогика, 1913, стр. 5.



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

**П Н. ШИМБИРЁВ. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Ответственный редактор  
доцент **Н. П. Щербов**

Редактор **В. В. Панферова**  
Корректор **Л. В. Шарова**