

disciplinae

Д. И. Латышина

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Допущено Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений,
обучающихся по специальностям
«Педагогика и психология»,
«Социальная педагогика» и «Педагогика»

Москва

ГАРДАРИКИ

2005

УДК 371 (075.8)

ББК 74.03

Л27

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор

Г.М. Когжаспирова;

доктор педагогических наук, профессор

В.А. Ситаров

Латышина Д.И.

Л27 История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 603 с.

ISBN 5-8297-0104-9 (в пер.)

излагаются содержание и особенности воспитания и образования в зарубежных странах и в России. Освещается просветительская деятельность выдающихся зарубежных и отечественных педагогов. Впервые в отечественной учебной литературе показано влияние быта и обычаев народа на воспитание детей. Сравнительный анализ педагогических теорий и практики учебных заведений различных типов дает возможность работающим и будущим учителям выявить то ценное в них, что может быть использовано и в настоящее время.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика»,

УДК 371 (075.8)

ББК 74.03

В оформлении переплета использован
фрагмент картины Бальтуса «Читающая Катя» (1968/1976)

ISBN 5-8297-0104-9

© «Гардарики», 2005

© Латышина Д.И., 2005

ПРЕДИСЛОВИЕ

В учебном пособии, как это видно из его названия, речь пойдет об истории воспитания, образования, просветительских идей в зарубежных странах и в России. На первый взгляд может показаться, что это довольно специальная область знаний, необходимая только учителям, воспитателям, будущим педагогам, но это не так. Знание прошлой педагогической культуры окажется полезным любому человеку, ведь каждый является воспитателем своих детей или детей и взрослых, общающихся с ним, а также воспитателем самого себя.

Во многом благодаря воспитанию сохраняются и передаются из поколения в поколение представления о нравственном и безнравственном, о прекрасном и безобразном, о достоинствах человека, о духовных ценностях.

Что же в таком случае есть воспитание? Только ли собственно воспитательная деятельность родителей и учителей?

Воспитывает ребенка жизнь во всем своем многообразии. Это материальные условия, социальное устройство общества, искусство, культура, а также специальные институты — школа, церковь.

Хорошо известно, что различным периодам развития общества соответствуют специфические условия его материальной и духовной жизни, которые меняются с течением времени. Но человечество накопило и непреходящие ценности, такие, как народное искусство, народные обычаи, традиции, передаваемые из поколения в поколение. Эти богатства играют исключительную роль в развитии личности: соприкосновение ребенка с ними позволяет ему с ранних лет освоить определенные житейские и нравственные заповеди, сохранить и передать их в будущем своим детям.

Воспитание и образование в различные исторические периоды в зарубежных странах и в России; воздействие на них условий материальной и духовной жизни общества; место школьного образования в воспитании и развитии детей; церковно-религиозное образование; педагогические теории и их воплощение в практике воспитания — все это составляет содержание учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли».

редисловие

Все использованные материалы и структура учебного пособия призваны стимулировать самостоятельный поиск и формулировку выводов *самим читателем*, а книга обеспечивает ему возможность погружения в историко-педагогические реалии.

Учебное пособие состоит из трех частей:

I — История зарубежной педагогики (до XX в.).

II — История воспитания, образования и педагогической мысли в России (до XX в.).

III — Развитие школы и педагогики в мире в XX в.

Завершает книгу методический аппарат, с помощью которого может быть достигнуто глубокое освоение читателями содержания учебного пособия.

Часть I

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ
(до XX в.)

История образования и педагогики имеет своим предметом изучение воспитания, начавшегося в самые отдаленные времена, когда зародилась и начала развиваться специфическая деятельность человека по воспитанию детей. На протяжении тысячелетий это деятельность связывалась с объективной потребностью включения детей и подростков в различные виды труда и развития у них навыков взаимодействия с другими людьми. Необходимость действовать самостоятельно и стремление принимать свои решения вызывали активность человека, развивали его ум, чувства, тело, приучали его отбирать ценное и полезное для собственной жизни, происходило его самовоспитание. Воспитание и самовоспитание явились одним из условий, способствующих развитию человеческой цивилизации, и сами стали ее частью.

Накапливающиеся знания о воспитании детей, передаваясь из поколения в поколение, оформились в определенную систему взглядов, привели к зарождению педагогической теории.

Раздел I

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕМ МИРЕ И В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Глава 1

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕМ МИРЕ

§ 1. Школа в странах Древнего Востока. § 2. Воспитание и школа в античном мире

Воспитание как особый вид человеческой деятельности появилось в *первобытном обществе* около 40 тыс. лет назад. Его целями были подготовка ребенка к удовлетворению практических потребностей и овладение им навыками охоты, ловли рыбы, изготовления оружия и т.п. При этом происходило усвоение ребенком определенного взгляда на мир, а также овладение необходимыми навыками общения. Так человек приспособлялся к окружающей его материальной и общественной жизни путем подражания и собственной активности. По мере того как развивался человек и общество в целом, постепенно изменялось и воспитание.

Из необходимости сохранения и передачи знаний, практического их использования появился специальный социальный институт — *школа*. Она возникает за несколько тысячелетий до нашей эры в странах Древнего Востока благодаря изобретению различных видов письменности — шумерского, китайского, египетского письма. *Пятое тысячелетие до н.э. считается началом истории школы.*

§ 1. ШКОЛА В СТРАНАХ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА

В Сирии, Ассирии, Палестине, Египте, Китае и Индии в городах, при общинах, храмах стали создаваться школы. В Древней Индии возникли лесные школы, где вокруг гуру (учителя) собиралась группа учеников. В Древнем Китае школы вначале возникали в жилищах для престарелых, бравшихся за обучение молодежи.

Как правило, в школах обучались дети из свободных и состоятельных семей. Но возникла потребность и в грамоте для юношества незнатного происхождения — для ведения канцелярской работы; для них также создавались школы (например, школы писцов в Древнем Египте).

В Древнем мире появились попытки теоретического обоснования воспитания и обучения. Среди первых педагогов, соединивших опыт обучения и воспитания и теоретически осмысливших его, был знаменитый китайский мудрец *Конфуций*¹ (551—479 до н.э.), слава о котором облетела весь мир, хотя он даже не оставил никаких письменных поучений. Он считается первым Учителем Китая, и память о нем сохранилась до наших дней.

Конфуций первым в истории *возвысил человека*, он был учителем человечности: «Прекрасна та деревня, в которой господствует человечность». До Конфуция признавались только боги, цари, герои; он же провозгласил: человек — творец культуры, создающий Прекрасное, Возвышенное и Должное, поэтому он не уступает богам. Очеловечивает человека способность осмыслить свою жизнь. Прежде чем поучать других, позаботься о собственном совершенствовании. «Будь мастером не ремесел, а собственного сердца, постигни смысл жизни в самоуглубленной работе сознания, для которой не требуются ни технические орудия, ни власть»², — это главный завет Конфуция.

В книге «Беседы и суждения» учениками Конфуция записаны его высказывания; в них содержатся и философское осмысление жизни, и советы педагога. Конфуций под обучением понимал духовный рост любой личности.

Обучение имеет целью развить *духовную чуткость* ученика; подлинно образованный человек может сделать мир свободным. Самообладание, скромность, усердие, здравый смысл способны привести любого к вершинам мудрости. Великие свершения начинаются с малых дел. Мудрый учитель Кун понимал: чтобы воспитать человека, нужно помочь ему развиваться свободно. И он *первым* стал учить *примером собственной жизни*, он учил учиться, совершенствуя свою природу. Он *первым* в истории человечества *провозгласил целью обучения развитие природных задатков человека*.

Познакомимся с некоторыми изречениями Конфуция, которым уже 2,5 тысячи лет.

— «Есть ли слово, которым можно было бы руководствоваться всю жизнь?» Учитель ответил: «Это взаимность». — «Чего себе не желаешь, того не делай другим».

¹ Латинизированная форма от кит. Кун Фу-цзы, т.е. учитель Кун.
Антология гуманной педагогики. Конфуций. М., 1996. С 17.

— «Кто есть благородный муж?» — «Тот, который сначала действует, а потом говорит». «Благородный муж заботится об общих, а не о частных интересах, а низкий человек наоборот...»

— «Молодежь дома должна быть почтительна к родителям, вне дома уважительна к старшим, отличаться осторожностью и искренностью, обильною любовью ко всем и сближаться с людьми человечными».

— «Есть нечто, чего я стыжусь, что презираю и чего страшусь: в юности не учиться прилежно и, дожив до старости, не быть способным учить других — вот чего я стыжусь; покинуть отчий дом, успешно служить государю, а потом, встретив старого друга, отвернуться от него — это я презираю; жить в окружении низких людей и быть не способным завязать дружбу с благородным мужем — вот чего я страшусь!»¹

Первые в истории педагогические обобщения Конфуция, основанные на соединении с практикой, содержат афоризмы об учении: о необходимости учить всех, об упорстве и трудолюбии ученика в овладении книгами и др.

Оценивая в целом цивилизации Древнего Востока, отметим, что развитие их осуществлялось и благодаря школе, учению. Возникшие из наблюдений людей за природой знания о ее закономерностях, практическая нужда в этих знаниях вели к обобщениям, способствовали развитию математики, астрономии, ирригации и других научных основ. Появление школы, выросшее из практических потребностей, способствовало в свою очередь дальнейшему развитию наук и культуры. От Древнего мира человечество восприняло идеи о необходимости образования, о целях воспитания и типах обучения.

§ 2. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ

Древняя Греция в VII—IV вв. до н.э. состояла из небольших городов-государств — полисов, с культурой которых связано развитие воспитания, школы, педагогической мысли. Здесь развивалась философия, включавшая в себя различные отрасли знания, имелась обширная литература, сложились воспитательные системы, получила развитие педагогическая мысль. Наиболее влиятельными государствами были *Лакония* с главным городом *Спартой* и *Аттика* во главе с *Афинами*. В них определились различные педагогические системы: спартанская и афинская.

Спартанское воспитание сложилось как под влиянием природно-климатических условий, так и во взаимосвязи с исторической судьбой государства, находящегося в состоянии постоянных войн, обладавшего огромным количеством рабов.

Спарта (VII—III вв. до н.э.) в силу своего местоположения находилась в политической изоляции от других греческих государств. Спарта отличалась огромным военным потенциалом и удивительной стабильностью политической системы.

Целью спартанского воспитания была подготовка сильного, выносливого, мужественного воина, члена *военной общины*. В Спарте «...почти все воспитание и масса законов рассчитаны на войну», — писал Аристотель в «Политике»¹.

До 7 лет дети воспитывались в семье, но государство контролировало родителей. Детей не пеленали, растили неприхотливыми в еде, не боящимися темноты, не знающими своеволия и плача.

С 7 до 30 лет (7—15; 15—20; 20—30) человек постоянно находился в системе государственной опеки. Мальчиков собирали в *агеллы*, где они находились до 18 лет; это *государственная система* воспитания. Как писал Плутарх, мальчики вместе жили и ели, приучались стойко переносить лишения, одерживать победы над противником.

Физическая закалка, умение переносить голод, жажду, боль приобретались благодаря соответствующим условиям жизни: мальчик получал плащ, который защищал его от холода и зноя, спал на циновке, сделанной им самим, сам добывал себе пищу. Ребятушек коротко стригли и приучали ходить босиком. Большое место в подготовке будущего воина уделялось военно-гимнастическим упражнениям: метанию диска и копья, борьбе, приемам рукопашного боя, бегу.

В 14 лет каждый спартанец проходил через *агон* — публичную порку, в которой воспитанники соревновались в терпении и выносливости. Такое состязание повторялось и позже.

Физическое воспитание дополнялось пением и танцами, носившими воинственный характер и пробуждавшими мужество. Особой заботой воспитания было приучение к немногословию, четкости и чистоте речи, соединявшейся с едкими остротами. Грамоте и чтению учили в минимальном объеме.

С 18 лет юноши становились членами военной общины, получали право ношения оружия, несли военную службу, принимали участие в облавах и расправах над подозрительными илотами и рабами,

В течение следующих лет не прекращались военная подготовка и физическая тренировка, укреплялись нравственные и мировоззренческие установки.

Воспитание девушек преследовало цель подготовки здоровых и неприхотливых женщин, способных воспроизвести потомство. Они были так

¹ Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1984. Т. 4. С 592.

же суровы и целеустремленны, как и мужчины. Вот пример поведения одной спартанской матери.

Она отправила пятерых сыновей на войну и ожидала сведений о ходе боевых действий. Когда ей сообщили о гибели всех сыновей, она с возмущением прервала раба-вестника: «Бесчестный раб, разве я об этом спрашивала?!» «Мы победили», — сказал он, и мать побежала в храм, чтобы возблагодарить богов за победу.

Девочки состязались в беге, в борьбе, метании диска и копья так же, как и мальчики. Нагими девушки принимали участие в торжественных шествиях, плясали и пели при исполнении разных обрядов вместе с юношами.

Афинское воспитание преследовало иные цели: «Более всего мы стремимся, чтобы граждане были *прекрасны душою и сильны телом*, ибо именно такие люди хорошо живут вместе в мирное время и во время войны спасают государство...» (Лукиан).

До 7 лет все свободнорожденные дети воспитывались в семье; с ними были мать, нянька, раб-дядька.

После 7 лет девочки оставались в семье, а мальчики начинали посещать платные школы (одновременно или последовательно):

мусические (8—16 лет) — дававшие литературное и музыкальное образование и некоторые научные знания;

палестры (13—14 лет) — школы пятиборья: бег, прыжки, борьба, плавание, метание диска. Большое внимание уделялось искусству танца, в котором пытались передать гамму человеческих переживаний. Ученики участвовали в народных играх и зрелищах. Здесь известные граждане вели с детьми беседы на нравственные темы;

гимнасии (16—18 лет) — их было три: Академия, Ликей и Киносарг. Обучались в них наиболее состоятельные юноши, они совершенствовались в гимнастике, здесь шла и умственная тренировка. Сюда приходили и взрослые мужчины, чтобы послушать популярного философа, поделиться новостями, понаблюдать за состязаниями молодежи — так осуществлялось свободное общение взрослых и подростков;

эфебии (18—20 лет) — двухгодичные военные государственные организации, где учили юношей военному делу.

В сложившихся социальных условиях афинской жизни можно было добиться успеха, только овладев искусством слова, позволяющим удерживать внимание толпы. Обучением этому искусству занимались софисты — странствующие учителя, среди которых были писатели, государственные деятели.

Софисты произносили перед учениками образцовые речи и потом представляли учеников, подражая им, произносить свои; нередко были диспуты. Так же как и в школах, софисты брали за свои занятия плату, аудито-

рией могла стать любая улица или площадь. Такие занятия были своего рода первой формой высшего образования, *Вершиной* подобной формы обучения стал метод *Сократа* (469—399 до н.э.). Сократ вел почти нищенский образ жизни, но не брал платы со своих учеников. От него вошли в педагогическую теорию и практику знаменитые диспуты и *сократовский метод обучения* в школе: нахождение истины в диалоге на строгом логическом основании. («Повивальное искусство рождения истины», как образно определял свой метод Сократ.)

Для Сократа учительская деятельность была дороже жизни, поэтому, приговоренный к смерти по ложному обвинению, он не отказался от своей деятельности и выпил яд — цикуту.

Наряду со школой воспитание в Афинах осуществлялось широкой системой внешкольного образования, которое оказывало большое влияние на каждого. Это и афинский театр, и всенародные игры — олимпиады, и изобразительное искусство, и архитектура — целая система культурных воздействий.

В древнегреческой науке находят *истоки* многих педагогических идей. В учениях философов Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля определены цели воспитания, выявлены его закономерности, принципы, на которых строятся воспитание и образование. Многие из педагогических идей получили свое дальнейшее развитие в науке в последующие века.

Педагогический опыт Древней Греции бесценен для человечества. Здесь широко использовались средства физического воспитания и закаливания; доказана возможность гармоничного развития; выявлена связь содержания воспитания, его средств с возрастом ребенка. Гармоничное развитие детей через воспитание остается до сих пор одной из самых гуманных и благородных идей в педагогике.

В науку о воспитании и образовании молодежи вошли из античности, например, такие понятия: «педагог», «гимназия», «лицей», «школа».

1



Глава 2

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ (V—XVII вв.)

§ 1. Типы обучения и воспитания. § 2. Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения

Римская империя, поглотившая Древнюю Грецию, распалась в IV в. на Западную и Восточную — *Византию*, которая просуществовала до XV в., когда была завоевана турками.

Здесь сохранились элементы античной культуры в воспитании, а античный идеал соединился с христианско-православным. В отличие от других средневековых европейских государств в Византии высоко ценилась образованность и не существовало монополии церкви на школу; заметным было византийское культурное влияние как на Запад, так и на Восток.

Известно, что византийские монахи Кирилл и Мефодий создали в IX в. славянскую письменность.

В V в. пала Западная Римская империя, наступила эпоха, названная Средневековьем. Характерными чертами средневекового общества в Западной Европе явились сословная структура общества (духовенство, светские феодалы, крестьяне, горожане) и монополия церкви на его духовную жизнь.

Богатейшая античная культура, наука и школы постепенно разрушались, уничтожались и предавались забвению, дух античности искоренялся.

Во времена раннего Средневековья оплотом идеологии общества стала католическая церковь. Она проповедовала аскетический идеал жизни, отказ от удовольствий земной жизни, умерщвление плоти, духовный порыв к небу. Эти религиозно-нравственные качества воспитывали у детей с ранних лет в условиях строгой дисциплины; призывы к аскетизму объяснялись церковью необходимостью спасения души для загробной жизни.

В Средневековье господствует взгляд на человека, как на глубоко *греховное существо*, от рождения несущее в себе *пороки*. Целью земной жизни признавалась подготовка к будущему блаженству на небесах. Укрепилась любовь ко всему фантастическому и сумрачному. Воспитание, искусство и вся культура вообще оказались на службе католицизма.

Религия имела место и в античном мире, но там она была тесно связана с народной мифологией; в Средневековье она приобрела *авторитарный характер*, объявила себя исключительной. Догматы религии в эпоху Средневековья, презрение к земному ради вечного блаженства на небесах служили препятствием на пути свободного развития культуры.

Все это привело к упадку школьного дела, воцарению неграмотности и невежества, искоренению наук. Даже многие короли и их окружение были не только необразованными, но элементарно неграмотными. Известны такие характеристики королей: «Хотя он не знал грамоты, но всегда мудро наставлял духовных лиц», «Император был так учен, что сам был в состоянии читать и понимать присылаемые ему письма» и т.п.

§ 1. ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В VI—VII вв. вместо исчезнувших античных школ стали появляться *школы, создаваемые церковью*, своеобразные островки знания в мире невежества. Они готовили служителей культа и обучали мирян.

Монастырские школы создавались для мальчиков, которые готовились стать монахами (внутренние), и для жителей данного церковного прихода (внешние).

Соборные или кафедральные школы, где обычно учили своих детей дворяне и именитые горожане, создавались в центрах церковного управления.

Приходские школы открывались при церковных приходах, помещались или в специальной комнате, или на квартире служителя культа и собирали 3—10 мальчиков.

Языком обучения являлся *латинский*.

В школах учились вместе с детьми и взрослые мужчины, учение продолжалось несколько лет. *Занятия* обычно проходили так: учитель читал из церковной книги отрывок, ученики повторяли его вслух, а после усвоения алфавита читали сами; писать учились на навощенной дощечке заостренной палочкой; выучив написанное, стирали. Книги, по которым учились, были рукописными, что очень затрудняло обучение, ведь почерки были разными, да и книг было мало. Всякий, приступивший к постижению «науки», должен был прежде всего выучить по-латыни 150 псалмов и молитв, научиться церковному песнопению, а потом — читать и писать. На все это уходило не менее трех лет.

В школах обучались только мальчики и юноши, не было ни определенных сроков, ни деления на ступени.

Курс обучения в монастырских и соборных школах со временем расширялся, стали изучать *семь свободных искусств* (V—VI вв.), включавших грамматику, риторику, диалектику (тривиум) и арифметику, географию, астрономию, музыку (квадриум).

Основой всех наук считалась *грамматика*. На гравюрах того времени она изображалась в виде царицы с короной на голове, покоящейся под деревом познания, в правой руке у нее нож для подчистки ошибок, в левой — бич, принадлежность средневекового учителя. На изучение латыни — грамматики (а вернее сказать, овладение грамотой) уходило много времени. Заучивались грамматические формы латинского языка, разбирались тексты религиозных книг. Математика включала в себя арифметику и начала геометрии. За изучение ее брались только самые одаренные и упорные ученики, которых называли «обливающимися потом абацистами». Безобидная арифметика порождала настоящий страх; трудности в ее освоении вызывались богословским толкованием многих математических действий и мистических значений цифр, поэтому простейшее решение занимало несколько страниц книги. Но те смельчаки, которые овладевали математическими премудростями (тремя или четырьмя действиями) и запоминали значение чисел, удостаивались почетного имени «доктора абака» или даже «доктора умножения и деления».

Изучение других наук тривиума и квадриума также представляло для учеников большие трудности.

Диалектика изучалась для подготовки к ведению споров на религиозные темы, к защите догматов веры, риторика — для подготовки церковных проповедников.

Частыми в школах были физические наказания, учеников били розгами и палками, а позже бичом. Наказывали голодом, карцером.

Церковные школы ввиду их немногочисленности и конфессиональности не могли удовлетворить потребности общества в грамотных и подготовленных людях для выполнения практических дел.

В XIII—XV вв. самым населением, а также городскими властями стали создаваться школы *цеховые* (для детей ремесленников), *гильдейские* (для детей купцов), объединившиеся впоследствии в *городские*. Обучение в первых двух шло на родном языке, в городских — еще и на латинском. Кроме чтения, письма, счета, давались знания профессионального характера. Появились подобные учебные заведения и для девочек.

Особняком стояло *рыцарское воспитание* детей светских феодалов. Его содержанием было семь рыцарских добродетелей: езда верхом, плавание, владение копьем и мечом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать стихи и петь в честь дамы сердца. Презиралась книжная образованность. Организация воспитания была следующей.

До 7 лет мальчик жил в своей семье; с 7 до 14 — при дворе сюзерена, выполняя обязанности пажа при супруге сюзерена и его придворных. С 14 до 21 года был оруженосцем у своего господина, сопровождая его в походах, на охоте, участвуя в рыцарских турнирах и пирушках. Таким образом осваивались основные рыцарские добродетели: вежливость, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воинская доблесть, религия.

В 21 год юноша, пройдя предварительные испытания в турнирах, поединках, пирах, посвящался в рыцари. Так воспитывался старший сын, а младшие сыновья, оставаясь дома, упражнялись в рыцарских умениях, воспитывались в религиозном духе, затем некоторые из них направлялись к епископу и готовились к занятию высших церковных должностей.

Этот опыт эстетического и физического воспитания был впоследствии частично учтен педагогами-гуманистами в XIV—XVII вв.

В XII в. при соборах и монастырях стали появляться *университеты*. Они основывались на принципах автономии и самоуправления, выбирали ректора, имели свой суд, присуждали ученые степени и т.п. Каждый университет создавал свой устав, по которому организовывалась его жизнь.

В XII в. возникли университеты в Италии, затем были основаны университеты: Парижский (1200) на базе Сорбоннской богословской школы, в Оксфорде (1206), Кембридже (1231), а в XIV в. в Праге, Варшаве. Сеть их быстро расширялась.

Средневековый университет имел 4 факультета: *артистический* (подготовительный), выполнявший роль общеобразовательной школы, где изучались «семь свободных искусств», и в случае успешной учебы студент получал степень бакалавра. После 6—7 лет обучения окончивший его и защитивший перед членами факультета работу получал степень «магистра искусств». Далее можно было продолжить образование на *богословском*, *медицинском* или *юридическом* факультетах, где срок обучения составлял также 6—7 лет и заканчивался защитой работы на ученую степень доктора наук.

Студент проходил курс в строго определенном порядке: слушал лекции, которые профессор читал по книге и комментировал, участвовал в диспутах по заранее определенным темам. Юноша, приходя в 13—14-летнем возрасте заниматься в университет, в течение нескольких лет находился под попечением одного профессора, а потом посещал занятия и других профессоров. Право быть представленным к экзамену студент получал, прослушав определенное количество лекций и приняв участие в диспутах.

Существовали университеты за счет денег, выделяемых церковью, взносов за обучение самих учащихся и различных пожертвований. Университеты обычно не были зависимы от городских властей; как студенты, так и сами университеты отличались мобильностью, подвижностью. Не поладив с властями или оказавшись в полосе войн, университеты перебирались из одного города в другой.

Университеты постепенно становились центрами средневековой науки, но она находилась еще в «пеленках» богословия и только начинала освобождаться от них.

В период Средневековья получила развитие *схоластики*, стремившаяся примирить, сблизить науку и богословие, светское знание и христианскую веру, ставшая универсальной философией и теологией в XI—XV вв. Схоластика развивала формально-логическое мышление и оживляла теологию. Одним из ее видных представителей являлся *Фома Аквинский* (XIII в.), труды которого стали главными источниками при изучении богословия в школе.

Со временем схоластика превратилась в формальную бессодержательную «науку» словопрения, однако еще на протяжении долгих веков она господствовала в обучении.

Нередко ввиду схоластического обучения выходцы из университетов были невежественными. О них в XVII в. Я.А. Коменский писал: «Посмотрите

рел на одного из этих магистров, которому приказали посчитать что-нибудь — он не сумел, приказали измерить — не сумел, приказали говорить чужими языками — не сумел, в конце концов приказали прочитать и написать — не сумел»¹.

Ученые мужи — схоласты вели бесконечные диспуты на темы: «Снег — белый или черный?», «Огонь — горячий или холодный?», тратя на них недели и доходя до ссор, ругани и даже драк. Такими были «плоды» просвещения.

Но были университеты, которые противостояли схоластике, развивая научную мысль и искусства, и из их стен вышли новые мыслители.

§ 2. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

В европейской культуре постепенно складывается новый взгляд на мир и человека, отличающийся от средневекового религиозно-догматического. Самые передовые мыслители провозгласили тогда идеи гуманизма, а человека признали высшей ценностью на земле. Началась эпоха, названная Возрождением, что означало восстановление утраченных ценностей античного мира, новое открытие античных достижений. Возникнув в Италии, идеи Возрождения проникают в начале во Францию, затем и в другие западноевропейские страны.

Педагоги-просветители эпохи Возрождения подвергли едкой и остроумной критике пороки воспитания и определили новый, гуманный принцип воспитания.

Франсуа Рабле (1494—1553) — французский писатель, в своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» дал типичную картину воспитания того времени — отказ от физических и умственных нагрузок, порождающий лень, болезни, скуку. В романе представлен и идеал гуманистического воспитания, заключающийся в заботе о подготовке к жизни сильного физически, образованного и хорошо воспитанного юноши.

Эразм Роттердамский (1469—1536) в сатирическом произведении «Похвала Глупости» высмеял невежество, тщеславие, лицемерие. Провозгласив природное равенство людей, он в своих педагогических сочинениях заявил о необходимости развития активности и врожденных способностей ребенка через трудовую деятельность, призывал учитывать силы и возможности ребенка при обучении, заинтересовать его учением.

Томливо Кампанелла (1568—1639) написал трактат-утопию «Город Солнца» (1602), где дал образец общества, основанного на равенстве. В трактате описаны те педагогические принципы, на которых строится

воспитание: изучение наук, истории, традиций и обычаев; занятия искусством, ремеслами, общественно-полезным трудом; физическое развитие путем занятий гимнастикой, бегом, играми.

Томас Мор (1478—1535) — английский мыслитель, в своем труде «Золотая книжка, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516) изложил свои взгляды на воспитание. Первостепенной задачей он считает воспитание высокой нравственности, в духе той морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека. Скромность, добродетель, трудолюбие, доброта — важнейшие нравственные черты, отличающие гармонично развитого человека. Государственные школы призваны развить в учениках духовные силы, предоставив возможность заниматься науками, искусствами, соединив обучение с трудом. Обучать нужно на родном языке всех: и мальчиков, и девочек.

Итак, главными идеями педагогов-гуманистов являлись: забота о гармоничном развитии ребенка, основанном на его активности, стремление к нравственному, физическому, умственному совершенствованию детей, любовь к детям, отказ от физических наказаний, приобщение к труду. Педагогика гуманизма смогла реализоваться лишь спустя несколько столетий, а в XV—XVI вв. школы продолжали оставаться схоластическими, типично средневековыми.

Лишь в практике нескольких педагогов гуманистические идеи нашли свое воплощение. Такими школами гуманистического образования стали: гимназия в Страсбурге, созданная *Иоганном Штурмом* (нач. XVI в.), где изучались латинские и греческие языки, и *Лондонская публичная школа*, созданная при участии Эразма Роттердамского.

В северной Италии, в Мантуе была известная школа под руководством *Витторино да Фельтре* (XV в.). Он был приглашен для воспитания детей герцога Гонзага; с ними вместе оказались еще 80 воспитанников — детей аристократов и одаренных детей незнатного происхождения, содержавшихся за счет самого В. да Фельтре. Учебно-воспитательное учреждение (названное «*Дом радости*») стремилось развить «ум, тело и сердце». Главные предметы программы -- классические (латинский и греческий) языки и литература, сопровождаемые историческими комментариями, логика, математика, живопись, музыка. Воспитанники много упражнялись физически, занимаясь верховой ездой, борьбой, бегом, военизированными играми. Обучались совместно мальчики и девочки, что было нововведением. Телесных наказаний не было, порядок поддерживался с помощью надзора и личного примера воспитателей. Большое внимание уделялось религиозному воспитанию.

Гуманистические идеи эпохи Возрождения были восприняты лучшими людьми последующих веков.

Таким образом, несмотря на утверждавшийся веками взгляд на мир как: на нечто непознаваемое и не поддающееся научному объяснению и на человека как на законченное и неизменяемое существо, наделенное пороками от рождения, в обществе начинают высказываться сомнения относительно этих постулатов. Постепенно пробиваются ростки научного знания, а дальше в педагогике развиваются новые идеи о сущности, значении человека, о воздействии на него путем воспитания.

Раздел II

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ В НОВОЕ ВРЕМЯ

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТЕОРИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

§ 1. Жизнь и педагогический путь. § 2. Теоретические основы педагогики Я.А. Коменского. § 3. Самая превосходная должность под солнцем

§ 1. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ

Великий чешский педагог-гуманист, философ Ян Амос Коменский родился 28 марта 1592 г. в городке Нивница. Его отец, Мартин, был родом из Комны, куда состоятельная семья переехала из Словакии. От названия деревни и пошла фамилия Коменский. Отец был членом общины «Чешских (богемских) братьев». Чешские братья отрицали сословное и имущественное неравенство, проповедовали отказ от насильственной борьбы, поддерживали протестантство, отстаивали право на национальную независимость.

В 1604 г. на Коменского обрушилось большое несчастье: эпидемия унесла всю его семью.

Осиротевшего подростка взяли к себе родственники в город Стражице. Школа общины «Чешских братьев» в Стражице, учеником которой он стал, пользовалась отличной репутацией. Эта школа, как и другие, была проникнута тем же схоластически-догматическим духом, но братские школы отличались тем, что в них давались знания, необходимые для практической жизни, и трудовая подготовка.

В возрасте 16 лет Коменский поступил в латинскую школу в городе Пшиберове, которую успешно окончил. Здесь он обнаружил обширные дарования и исключительную работоспособность. Благодаря своим блестящим способностям юноша был отправлен за счет общины в Герборнский

университет, в котором господствовало протестантское направление. Здесь обучались многие чехи, прошедшие через братские школы и проникнутые духом протестантизма. После окончания занятий на богословском факультете Герборна Коменский совершил путешествие в Голландию.

Свое образование он завершил в знаменитом Гейдельбергском университете. Перед отбытием на родину он купил на последние деньги рукопись Н. Коперника «Об обращениях небесных сфер» и вынужден был пешком пройти тысячекилометровый путь домой. После возвращения на родину Коменский принял на себя руководство школой в Пршерове, несколько позднее он был назначен общиной протестантским проповедником в г. Фульнек, где руководил и братской школой.

С этого времени в жизни Коменского начинается новый этап. Он с большим увлечением работает в школе, изучает педагогические труды, улучшает свою школу. Становится помощником епископа, женится, у него появляются двое детей. Мирная и счастливая жизнь.

Но с 1612 г. для Коменского начинается полный трагизма период скитаний, потерь и страданий. «Скорбной и героической» назвал жизнь Коменского один из исследователей его творчества. В этот год протестанты, стоявшие во главе освободительной борьбы Чехии с австро-венгерской империей Габсбургов, были разгромлены, жизнь Коменского оказалась в опасности. В огне войны сгорел его дом с богатой библиотекой, а чума унесла жизни его жены и детей. Самому Коменскому пришлось несколько лет скрываться в горах и лесах. В эти годы он много делает для укрепления братской общины.

Вскоре было объявлено о том, что официальной религией в Чехии становится католичество, а протестантам предлагалось покинуть страну. Патриоты родины «Чешские братья» становились беженцами. Более ста общин «Чешских братьев» оказались в Польше, Пруссии, Венгрии.

С 1628 по 1656 г. Коменский и его община «Чешские братья» находили приют в г. Лешно (Польша). В эти годы Коменский становится одним из руководителей общины, его также избирают ректором гимназии. В число его обязанностей теперь входит и руководство школой в Лешно, и попечение учащейся молодежи.

Здесь он написал в 1628 г. на чешском языке известную книгу «*Материнская школа*» (издана впервые в 1657 г.), получившую большую популярность в XIX в., с тех пор она много раз переиздавалась.

Коменский прославил свое имя, создав знаменитый учебник «*Открытая дверь к языкам*» (1631). Это своеобразная детская энциклопедия, которая произвела настоящий переворот в преподавании языков; в ней вместо сухих и непонятных правил было представлено 100 небольших рассказов из различных областей знания на родном и латинском языках.

Отклик на книгу оказался очень живым, ее сразу стали переводить на другие языки. Отовсюду пришли многочисленные поздравления. Книга в XVII и XVIII вв. служила учебником латинского языка почти во всех странах Европы.

Коменский живет в изгнании в большой нужде. Семья, которую он вновь создал, нуждается. Но его поддерживает мечта о том, что настанет время и он возвратится на родину, чтобы вернуть ей потерянный покой и радость. А воссоздать счастье родине помогут школы и воспитание молодежи. *«Ибо если мы хотим иметь благоустроенные, озелененные, расцветшие города, школы, жилища, надо прежде всего основать и благоустроить школы, чтобы ученостью и упражнениями в науках они зазеленели и чтобы мастерскими настоящего искусства и добродетели стали»*¹ (курсив мой. — АЛ.).

Еще на родине Коменский начал разрабатывать «Дидактику», предназначенную чешскому народу. Надеждой на ее окончание он жил и в трудные годы, взявшись снова за труд, которому поначалу он думал дать название «Рай чешский».

В 1632 г. в Лешно Коменский заканчивает *свой главный педагогический труд*, который назвал *«Великая дидактика»*, содержащий универсальную теорию учить всех всему, написанный первоначально на чешском языке и только позднее опубликованный в переводе на латинский язык.

Он стал обдумывать свою новую идею — создание «Пансофии» (пансофия — знание всего, всеобщая мудрость). План работы был опубликован, сразу посыпались отклики — эта идея энциклопедизма была созвучна потребностям эпохи, начались обсуждения среди мыслителей Европы; с Коменским одни не соглашались, другие восприняли его идею с одобрением. *Основная идея пансофии Каменского — воспитание нового высоко нравственного человека, человека знаний и труда.*

Коменского приглашают в разные страны, его пансофические идеи и стремление объединить все течения христианства привлекли к нему внимание видных людей европейских стран. Он принял одно из приглашений и с согласия общины отправился в Англию, но здесь начались революционные волнения среди населения, и он не рискнул остаться в стране. По поручению кардинала Ришелье его просили продолжить свою работу над «Пансофией» во Франции. Коменский решает отправиться в Швецию, так как шведы сочувствовали «Чешским братьям» и оказывали им материальную поддержку.

В 1642 г. он поселяется в Швеции, где ему предложили заняться вопросами преподавания латинского языка и создать его методику. С неохотой

¹ Цит. по: Кожик Ф. Скорбная и героическая жизнь Я.А. Коменского. Прага, 1958. С. 50.

Коменский взялся за работу, считая ее второстепенной. Главным делом для него была «Пансофия», которая, по его мнению, могла *помочь установлению мира между народами*. Но нужда вынудила приняться за дело.

Материальную поддержку Коменскому и его друзьям оказывал богатый голландский коммерсант. Коменский с семьей поселился в Эльбинге (на побережье Балтийского моря). За период с 1642 по 1648 г. им был подготовлен ряд работ, предназначенных для практического употребления в школах, в их числе «Новейший метод изучения языков». В этой работе вместо господствующего в школах зазубривания готовых выводов и правил изложен новый метод обучения. Он состоит в следующем:

- вначале — пример, а потом правило;
- предмет — и параллельно с ним слово;
- свободное и осмысленное освоение.

Это было новым не только для того времени, но во многом оказалось неосвоенным и новым спустя годы.

В 1648 г. скончался главный епископ «Чешских братьев», на эту должность предложили Коменского. В том же году Коменский был избран епископом общины и возвратился в Лешно.

Вскоре его пригласили в Венгрию, где братству оказывали покровительство и помощь. С согласия общины Коменский принял приглашение. Он отправился с семьей в Венгрию, где ему поручили реорганизовать в соответствии с его идеями школьное дело в Шарош-Патаке. Здесь он хотел создать «пансофическую школу». И хотя воплотить свои идеи полностью он не смог, все же многое изменил в школе. Обучение в ней велось по его учебникам и в соответствии с его дидактической концепцией. В ходе реорганизации школьного образования наряду с другими многочисленными трудами были написаны «Пансофическая школа» и «Мир чувственных вещей в картинках». В 1658 г. «Мир в картинках» был напечатан и быстро распространился во многих странах Европы. Это был *первый учебник*, в котором реализован принцип *наглядности*, обучение словом связано с предметами, с наглядным образом. Так как он был переведен на многие языки, то стал использоваться в разных школах Европы не только как учебник латинского, но и родного языка.

В годы нахождения Коменского в Венгрии им было создано еще около 10 оригинальных работ как методических, так и общепедагогических. Он даже переложил свой учебник, составив его в виде пьесы, которую ученики с удовольствием разыгрывали.

Тем временем положение общины в Лешно значительно ухудшилось. Для предотвращения распада общины Коменского вызвали из Венгрии. Однако Лешно в 1656 г. оказался в центре военных действий. Община «Чешских братьев» распалась, и Коменский, подобно другим, должен был спасаться бегством. Его дом сгорел, а вместе с ним погибла большая часть

книг и рукописей. Коменский нашел убежище в Амстердаме у сына своего прежнего богатого покровителя.

С начала 60-х гг. Коменский основное время и силы посвятил разработке проблем мира и сотрудничества между народами, деятельности по освобождению Чехии. Но и в эти годы он пишет ряд работ, некоторые из них были опубликованы еще при его жизни.

В Амстердаме ему была предоставлена возможность осуществить некоторые из своих творческих замыслов. При поддержке одного из покровителей и сената в 1657 г. было издано *Полное собрание его работ по вопросам обучения, в том числе «Великая дидактика»*. Вновь были написаны и опубликованы два тома пансофических трудов. Был опубликован ряд работ по вопросам религии, среди них духовное завещание Коменского «Единственно необходимое, а именно знание того, что нужно людям в жизни, смерти и после смерти». В конце жизни Коменский пишет: «Вся моя жизнь проходила в скитаниях и не было у меня родины, никогда и нигде не находил я себе прочного приюта». В Амстердаме с ним были его сын и дочь. Коменский скончался 15 ноября 1670 г. и похоронен близ Амстердама.

§ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ Я.А. КОМЕНСКОГО

В своих многочисленных работах: «Великая дидактика», «Предвестник всеобщей мудрости», «Общий совет об исправлении дел человеческих», «Лабиринт света и рай сердца», «О культуре природных дарований» и др. Коменский излагает свои взгляды на окружающий мир, человека, природу, деятельность человека, человеческое общество, которые явились фундаментом его педагогической теории.

Коменский признает божественное происхождение природы и человека и приписывает им божественные атрибуты. *Но Бог не стоит над природой, а воплощен в ней*, познание природы и есть нахождение повсюду искомого Бога и почитание Его.

Вершина божественного творения, *«чистейший образец своего создателя» — человек*. Он есть «самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение» («Великая дидактика»), это микрокосмос в макрокосмосе. Он создан для познания предметов, нравственной гармонии и любви к Богу. Человек, *созданный Богом по своему образу и подобию*, обладает его качествами, в нем заложены исключительные и безграничные возможности и задатки. В этом утверждении Коменского содержится новый, передовой и смелый взгляд по сравнению со средневековым (когда человек объявлялся порочным и греховным от рождения).

От рождения человек не имеет никаких знаний и идей, разум его представляет собою «*tabula rasa*», т.е. чистую доску, на которой еще ниче-

го не написано, но со временем будет написано. Врожденным является стремление человека к знанию. Душа, как часть божественного духа, способна к познанию. «Наш мозг (это мастерская мысли) сравнивается с воском, на котором оттискивается печать... мозг, отражая образы всех вещей, все принимает, что только содержит мир». Ум человека отличается «такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну», уму нет предела («Великая дидактика»).

Этапы познания. Процесс познания начинается с *ощущения*, так как нет ничего в уме, чего раньше не было бы в ощущениях. Следующая ступень познания — *умственная переработка* материала, полученного из ощущений, когда разум путем анализа и синтеза осуществляет обобщение и абстракцию. Затем разум «подвергает испытанию собственные и чужие представления о вещах». Знания становятся истинными и полезными, если они *осуществляются в практике* и так перерастают в мудрость.

Итак, ступени познания:

чувственное познание;

обобщение, абстракция, научное знание;

осмысление, проверка практикой, мудрость.

Характеризуя познание мира в его единстве, Коменский намечает такую последовательность: человек прежде всего должен знать, что что-либо существует (ознакомление), далее — что это такое по своим свойствам и причинам (понимание), и наконец, знать, как использовать свое знание. Отсюда вытекает представление Коменского о том, чему должны учить школы: 1) теории, 2) практике.

Этим путем можно воспитать пансофа-мудреца, а мудрость есть искусство жизни, т.е. знания нужны не для созерцания мира, а для того, чтобы служить человеку, достигая с их помощью благосостояния и счастья.

Принцип природосообразности положен Коменским в основу педагогики. Природа едина, в ней все происходит целесообразно, царят гармония и порядок, все протекает постепенно, природа не терпит ничего бесполезного. Как в природе все происходит естественным путем, так же должно идти и воспитание человека. *Человек сам является частью природы.*

Человек, являющийся частицей природы, подчиняется ее общим законам и развивается *по естественным законам*. У каждого периода жизни ребенка имеются свои *природные закономерности*. Воспитание ребенка должно идти *сообразно с его, ребенка, природой*. «Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять, что он имеет заложенным в себе самом».

В качестве аналогий в «Великой дидактике» Коменский часто прибегает к использованию примеров из самой природы.

Коменский являлся истинным *демократом*, ратуящим за то, чтобы все люди — богатые и бедные — имели возможность развить свои природные способности, стать гармоническими личностями.

Потребности самого *народа* определяют все дело воспитания и образования. «Доколе мы будем жаждать чужих школ, книг и дарований, ими одними стремясь удовлетворить наш голод и жажду? Или вечно будем мы, как здоровые нищие, выпрашивать у других народов разные сочинения, книжицы, диктовочки, заметочки, отрывочки и бог весть что еще?» •— говорил Коменский.

Демократизм, гуманизм, народность •— важнейшие черты педагогической теории Я.А. Коменского.

Дидактика Я.А. Коменского

В отличие от дидактики как теории обучения свою «Великую дидактику» Коменский определяет как универсальное искусство всех учить всему, учить с верным успехом, быстро, основательно, приводя учащихся к добрым нравам и глубокому благочестию.

«Великая дидактика» Коменского выходит за рамки теории обучения, это, по сути, есть *вся педагогика*, включающая и образование, и воспитание. Эти знания необходимы родителям и учителям, ученикам и школам, государству и церкви.

Школа, ее назначение. Коменский называет школу мастерской человечности, мастерской гуманизма. Обучать детей целесообразнее в школах, а не в семье. «Как для рыб должны быть предназначены садки, для деревьев — сады, так для юношества — школы». Основное назначение школы состоит в том, чтобы распространить всеобщую мудрость. В школе всеобщей мудрости обучаются все всему, что нужно для настоящей и будущей жизни. В школе молодежь совершенствуется нравственно, поэтому школа является мастерской гуманности и истинной человечности. Это учреждения, где учащиеся готовятся к труду, к жизни, это «мастерские трудолюбия».

Но для того чтобы школа стала такой мастерской, в ней следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. Научное образование одновременно совершенствует разум, язык, руки человека.

Коменский определил те конкретные принципы, которые нужно учесть при создании школ.

«Мы обещаем такое устройство школ, благодаря которому:

1. Образование должно получить все юношество, за исключением разве тех, кому Бог отказал в разуме.

2. Юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым.

3. Образование должно быть закончено еще до наступления зрелости.

4. Образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою — без побоев и суровости или какого-либо принуждения.

5. Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное.

6. Образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким» («Великая дидактика». Гл. XII. С. 2).

Должен быть установлен и внешний порядок в воспитании. Весь цикл воспитания и образования человека, по замыслу Коменского, должен разделяться на четыре периода по шесть лет каждый.

Ступени школьной системы.:

1) материнская школа — для детства (до 6 лет);

2) школа родного языка, элементарная школа — для отрочества (до 12 лет);

3) латинская школа — для юношества (до 18 лет);

4) академия — для зрелости (до 24 лет).

Материнская школа должна быть в каждом доме, Для нее Коменский составил методическое руководство «Материнская школа» — наглядное наставление о том, как благочестивые родители частью сами, частью с помощью нянек должны заботиться о детях.

Второй ступенью системы школ, предложенной Коменским, является школа родного языка, которая должна быть в каждой общине.

В школе родного языка каждого нужно учить тому, без чего нельзя обойтись в жизни: уметь бегло читать на родном языке печатный или рукописный текст, уметь писать, считать и производить простейшие измерения; уметь петь. Ребенок будет усваивать этику, изложенную в виде подкрепленных примерами правил, которые он должен научиться применять; должен узнавать важнейшие исторические факты и элементарные сведения о государственной и экономической жизни. Дети здесь познакомятся с различными ремеслами.

После школы родного языка, обязательной для всех детей, Коменский определил латинскую школу, которая должна быть в каждом городе. Здесь обучение следует начать также с родного языка, затем еще какие-либо иностранные языки, физика, география, естествознание, математика. Традиционные «семь свободных искусств», мораль составляют программу латинской школы. Каждый из шести классов имеет свое название: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

Самые одаренные из кончающих латинскую школу завершают свое образование в академии, которая имеет обычные для того времени три факультета: богословский, юридический и медицинский.

Организация обучения. Новое решение предложил Коменский для организации обучения. Если в школе на протяжении веков с каждым учеником учитель занимался индивидуально, учащиеся приходили учиться в разное время года и оставались в школе столько времени, сколько хотели, то Каменский нашел иную форму организации обучения. Это *классно-урочная система*, которая предполагает:

- неизменный состав учащихся одного возраста;
- проведение занятий в точно определенное время по расписанию;
- одновременную работу учителя со всем классом но одному предмету.

Занятия необходимо проводить ежедневно по 4—6 часов, после каждого часа перерыв. «В предобеденные часы должны упражнять преимущественно ум, суждения, память, а в послеобеденные — руки, голос, стиль и жесты».

Начинать обучение нужно в детстве: «образование человека нужно начинать в весну, т.е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность — лето...» и т.д.

Коменский рекомендует заниматься только в школе. «На дом ничего не следует задавать, кроме того, что имеет отношение к развлечениям». Так как школа называется учебной мастерской, именно здесь и следует добиваться успехов в науке.

В «Великой дидактике» определены четыре основных общих требования к обучению:

1. *Успешность обучения* достигается при условии, если учить вещам раньше слов; начинать учить от простейших начал, доходя до сложных; учить по книгам, предназначенным для данного возраста.

2. *Легкость обучения* достигается, если обучение начнется в раннем возрасте; учитель в преподавании следует от более легкого к более трудному, от более общего к более частному; ученики не перегружаются знаниями, продвигаясь вперед не спеша; изучаемое в школе увязывается с жизнью.

3. *Основательность обучения* предполагает, что ученики станут заниматься действительно полезными вещами; последующее будет основываться на предыдущем; все материалы изучения должны быть взаимосвязаны, и все изученное будет закрепляться постепенными упражнениями.

4. *Быстрота обучения* возможна тогда, когда все преподается основательно, кратко и ясно; все происходит в неразрывной последовательности, когда сегодняшнее закрепляет вчерашнее, а занятия в классе ведет со всеми один учитель.

Одним из важнейших звеньев дидактики Коменского являются *дидактические принципы*, т.е. те положения общего характера, на которые

опираются обучение и учение и которые диктуют применение в обучении конкретных приемов и методов. Это следующие принципы:

- наглядность;
- последовательность и систематичность;
- прочность усвоения учебного материала;
- самостоятельность и активность.

Наглядность предполагает усвоение учащимися знаний путем наблюдений за предметами и явлениями, т.е. благодаря чувственному восприятию. Этот принцип вытекает из понимания Коменским процесса познания вообще: начало познания — в ощущениях, в уме нет ничего, чего ранее не было в ощущениях. Сформирован принцип наглядности так: «...дуть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания» (Гл. XX С. 6). Ведь никого нельзя заставить поверить чужому мнению, если оно противоречит собственным ощущениям. Только *личное наблюдение и чувственное доказательство* могут стать основой истинного знания, а не словесное, вербальное обучение. В обучении учащиеся должны сами видеть предметы, слышать звуки, обонять запахи, осязать, вкушать, прежде чем приступят к словесным описаниям («глаз хочет видеть, ухо хочет слышать...» и Т.А.).

Для наглядности рекомендуется использовать прежде всего реальные предметы, организовав над ними наблюдение. Когда же это невозможно, нужно предложить учащимся или модель, копию предмета, или картинку, рисунок с его изображением. Исключительно важно наблюдать за вещами, явлениями в их естественной обстановке, что можно сделать во время экскурсии, «чтобы осмотреть деревья, травы, поля, луга, виноградники и работы, которые там производятся». Можно также ознакомить учащихся с разными стилями построек, показать, как работают мастера. Полезны путешествия в места, где живут другие народы, чтобы узнать об их обычаях и истории.

Для организации наблюдений над реальными предметами учителю нужно позаботиться о соблюдении ряда правил: поставить предмет так, чтобы его было видно всем, осмотреть его вначале в целом, а потом обратиться к его частям и т.п. Итак, золотое правило дидактики — наглядность.

Последовательность и систематичность. «Ум в познании вещей идет постепенно», поэтому «обучение должно вестись последовательно». Это значит, что все последующее в обучении необходимо основывать на предыдущем, соединяя эти части раскрытием причины связей. Все, что запланировано, должно выполняться в свой срок, ведь «чтобы быстро попасть туда, куда хотят прийти, не столько необходимо бежать, сколько не

отставать». Занятия должны быть заранее продуманы и спланированы на долгий срок.

Следует в обучении соблюдать последовательность, продвигаясь:

- от более общего к более частному;
- от более легкого — к более трудному;
- от известного — к неизвестному;
- от более близкого — к далекому.

Учебный материал необходимо подавать в строгой системе, а не прерывисто и эпизодически. Пример такой подачи материала для обучения дан Коменским в его учебниках.

Прочность усвоения учебного материала. Этот принцип не является новым в педагогике, еще Конфуций и древние греки считали необходимым добиваться прочности изучаемого в школе, для чего нужны постоянные упражнения и повторения. Отсюда известное еще с античных времен положение: повторение — мать учения (*repetitio est mater studiorum*). Но в средние века оно сводилось к зубрежке и формализму, а упражнения имели механический характер, напоминая дрессировку.

Коменский считает упражнения полезными тогда, когда материал понят учеником: «Основательно внедряется в ум только то, что хорошо понято и тщательно закреплено памятью», «Ничего нельзя заучивать, кроме того, что хорошо понятно». А понятно будет то, что прошло через чувства: «Для ума чувства есть путеводитель к науке». Чувственное познание обеспечивает и прочность усвоения. Таким образом, добиваясь прочности знаний, учителю прежде всего нужно обеспечить возможность *чувственного восприятия*.

Следующим условием, обеспечивающим прочность усвоения, являются *упражнения в практической деятельности*: «Тому, что следует выполнить, нужно учиться на деле». В то же время «правила должны поддерживать и закреплять практику».

«Пусть в школах, — рекомендует Коменский, — учатся писать, упражняясь в письме, говорить — упражняясь в речи, петь — упражняясь в пении, умозаключениям — упражняясь в умозаключениях, и т.д., чтобы школы были не чем иным, как мастерскими, в которых кипит работа».

Для проверок того, насколько прочно усвоены знания, учителю следует проводить в четверти и в конце учебного года публичные испытания, на которых бы в соревнованиях определялись наиболее способные ученики.

Самостоятельность и активность. Обучать юношество не значит вбивать в головы учеников знания, но раскрывать способности понимать вещи. Школа же стремится к тому, чтобы научить ученика «смотреть чужими глазами», «думать чужим умом». Так, физику преподают, не демонстрируя эксперименты и выводя на их основании законы науки, а читая тексты, которые потом ученики зазубривают. А по Коменскому нужно,

чтобы «каждый ученик все изучал сам, собственными чувствами», обдумывал самостоятельно и применял знания на практике.

Все, что изучается, должно приниматься учеником, как полезное для него, «Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учишь, покажешь ему, какую это приносит пользу...» (Гл. XVII. С. 44).

Самостоятельность ученика развивается тогда, когда он проникается серьезной любовью к предмету, а возбудить эту любовь предстоит учителю. Так как «семена знания» присущи всем людям от рождения, остается только побудить ученика к самостоятельности и руководить им.

§ 3. САМАЯ ПРЕВОСХОДНАЯ ДОЛЖНОСТЬ ПОД СОЛНЦЕМ

Душой и сердцем воспитания является учитель, от него зависит будущее мира. От воспитания детей зависит «исправление человеческих дел на земле», развитие всего общества. «Следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане»¹. Должность учителя ответственна и высока, от учителей зависит благополучие каждого ребенка и всего человечества. Оценивая назначение, роль учителей, Коменский пишет: они «поставлены на высоко почетном месте», «им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем». Об этом всегда нужно помнить учителю и с достоинством и уважением относиться к своему делу, «остерегаться слишком низко ценить себя». Из школы убегает тот, «кто сам считает постыдным быть учителем» и находит для себя другое, более денежное занятие. И не нужно удерживать его.

Учитель, по утверждению Коменского, сравним с садовником, акушером, пастухом, полководцем, и счастливы те школы, которые имеют таких учителей.

Какие качества присущи учителю, выполняющему возложенную на него благороднейшую задачу?

Прежде всего — *любовь к своему делу*, которая побуждает наставника юношества искать то, чему нужно обучать всех, постоянно трудиться и думать о том, как учить учеников, чтобы наука усваивалась ими «без воплей, без насилия, без отвращения». Учитель, пишет Коменский, как ваятель, с любовью старается красиво изваять и расписать «Божьи изображения» — детей, чтобы придать им «наибольшее сходство с оригиналом».

Трудолюбие — важнейшее качество учителя, «кто берется за наивысшее, тот должен познаться и с ночным бодрствованием и трудами и избегать пиров, роскоши и всего, что ослабляет дух». Собственная образо-

¹ Цит. здесь и далее по: Лордкипанидзе Д. Указ. соч. С. 322—330.

ванность, широта знаний и опыта учителя достигаются величайшим трудом, которым педагог занят всю жизнь.

Чтобы учитель мог достойно выполнить почетные обязанности, ему следует расположить к себе учеников отеческим и сердечным отношением к ним, приветливостью и лаской, отличным знанием своей науки. Коменский советует наиболее прилежных учеников поощрять похвалой, а малышей можно угостить за прилежание яблоками или орехами. Относясь к ученикам *с любовью*, учитель легко завоеует их сердца, и тогда им больше захочется находиться в школе, чем дома. Он «должен быть не только руководителем своих питомцев, но также другом их». В таком случае учитель будет не только обучать детей, но и *воспитывать* их.

В воспитании у детей человечности (а в этом цель школы — мастерской человечности) очень важен для учащихся *пример учителя*, которому они стараются подражать, дети — «самые настоящие обезьяны; ведь что бы они ни видели, это к ним пристает и они делают то же самое». Поэтому мало только объяснить, как надо поступать в жизни, нужно самим являть образцовый пример, нужно «остерегаться походить на тех прирожденных Меркуриев, которые только показывают простертой рукой, куда нужно идти, а сами не идут». Учитель — живой пример для учеников, он должен быть добродетельным, ведь невозможно воспринять добродетель с помощью различных картинок и моделей, только пример педагогов и воздействует на детей.

Дурной пример педагога очень вреден, ибо «редко обманывает поговорка: «Каков поп, таков и приход». Плох учитель — плохи и его ученики. «Учителя, — считает Коменский, — должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в пище и одежде образцом простоты, в деятельности — примером бодрости и трудолюбия, в поведении — скромности и благонравия, в речах — искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни».

Такой учитель составляет гордость школы и ее учеников, ценится родителями и сможет достойно исполнять свою должность, выше которой нет другой под солнцем.

Мудрая и гуманная педагогика Коменского не сразу нашла свое воплощение. Некоторые его сочинения получили признание и широко распространились еще при жизни педагога, что сделало его имя известным. Но мир вскоре забыл его, как забыл и его могилу, а его сочинения, разрозненные и рассеянные по свету, преследуемые и скрывающиеся, подвергались оскорбительным нападкам. Так было двести лет.

XIX в. вновь открыл Коменского, и его мысли не только разлетелись по свету, но и нашли широкое использование. Сочинения Коменского признали гениальными, а его самого причислили к ряду самых великих мыслителей человечества. Интерес к Коменскому с тех пор неизменен,

каждое новое поколение учителей находит у него мудрые мысли и советы, а школа сохраняет то лучшее, что было им открыто и вошло в ее жизнь. Через века оценив величие Коменского, люди признали, как прав он был, желая использовать воспитание для преобразования жизни, для достижения всеобщей гармонии. Продолжается жизнь педагогических идей Коменского и сегодня. Мир склоняется перед человеком, который «не переставал проповедовать всеобщее счастье и радость и никогда не уставал бороться за них»¹.

Основные даты жизни и деятельности

- 1592 — Ян Амос Коменский родился в Нивнице — Чехия.
- 1611—1614 — обучение в университетах.
- 1614—1620 — деятельность в Пршерове и Фульнеке.
- 1621—1628 — жизнь вне закона.
- 1628—1641 — первое пребывание в Лешно.
- 1641—1648 — путешествие в Англию и работа для Швеции.
- 1648—1650 — второе пребывание в Лешно.
- 1650—1654 — деятельность в Венгрии.
- 1654—1656 — третье пребывание в Лешно.
- 1656—1670 — деятельность в Голландии.
- 1670 — Ян Амос Коменский скончался.

Основные работы

- 1631 — «Открытая дверь к языкам».
- 1657 — «Материнская школа» (написана в 1628 г.).
- 1657 — «Великая дидактика» (написана в 1632 г.).
- 1658 — «Мир чувственных вещей в картинках».

Глава 4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЖОНА ЛОККА

§ 1. Опыт — источник познания. § 2. Цель и задачи воспитания

Джон Локк (1632—1704) — известный английский философ и педагог, оказавший серьезное влияние на последующее развитие философии и педагогики.

Он жил в эпоху английской революции, означавшей переход от доиндустриального к индустриальному типу производства, время глубинных перемен в жизни европейских народов, характеризующееся появлением новых условий для развития личности.

Джон Локк родился в семье провинциального адвоката, участника революции. В школе получил схоластическое образование, потом в Оксфордском университете увлекся естественными науками, медициной, философией. По окончании университета стал домашним врачом и воспитателем внука А. Шефтсбери — известного либерального политического деятеля. *Основной педагогический труд* — «Мысли о воспитании».

§ 1. ОПЫТ — ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ

Чувства и опыт. Локк рассматривает одну из важнейших проблем философии — сенсуализм, имеющую прямое отношение к педагогике. В своем труде «Опыт о человеческом разуме» он выступает против концепции врожденности идей, которую провозглашали и пропагандировали церковь и философы-метафизики, концепции, имевшей большую поддержку в обществе. Локк, утверждая, что в душе человека нет врожденных идей, доказывает, что знания, идеи, принципы он приобретает благодаря взаимодействию с предметами и людьми — средой.

Источниками познания являются ощущения, т.е. впечатления, получаемые благодаря органам чувств; это самая объективная ступень знания, исключая сомнение. Знания, полученные человеком, не являются простым отражением окружающего мира. Знания вырастают из осмысления *опыта, опыт является источником познания.*

Эти утверждения Локка выражают новый в его эпоху взгляд на человека и его воспитание.

Если идеи врожденны, то ими предопределяется вся будущая жизнь ребенка и воспитание ничего не в состоянии изменить. Отрицая врожденность идей (у новорожденных, например, пишет Локк, нет ни малейших признаков каких-либо идей), он отводит в развитии человека решающую роль воспитанию. Душа ребенка есть чистый лист бумаги, на котором можно написать все, что угодно, воск, из чего можно вылепить все. *«Девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми»¹,* — пишет Локк.

Но здесь нужно отметить и еще одну особенность его рассуждений: он никогда не считал воспитание способным изменить мир, как, например, французские просветители XVIII в. Существующий строй он считал вполне рациональным и нужно лишь укрепить его, дав разумное воспитание добродетельному буржуа.

¹ Локк Дж. Педагогические сочинения. М., 1939. С. 5.

Мораль. Локк выступает с отрицанием врожденных нравственных принципов, человек не родится ни нравственным, ни безнравственным. *Нормы морали приобретаются человеком в процессе жизни;* таким образом, не существует и врожденной порочности человека — излюбленного утверждения, насаждаемого церковью в эпоху Средневековья. Так как правила морали начинают внушать ребенку с самых ранних лет, создается впечатление, что они врождены. Взрослые, воспитываясь с детства в соответствии к определенным принципам, считают, что они были наделены ими от рождения, являются вечными и неизменными. По мнению Локка, нравственные принципы возникают в результате опыта и воспитания и основным их критерием является *полезность*. *Главным принципом нравственности является добродетель.* Поэтому нравственный человек добродетелен, а добродетельный человек счастлив.

В «Опыте о человеческом разуме» Локк так определяет добро и зло. «Добром» мы называем то, что может принести удовольствие или продлить его, уменьшить страдания, а «злом» — то, что приводит к страданию, уменьшает удовольствие, лишает какого-то блага. «Счастье или несчастье человека является делом его собственных рук» и происходит от того, чего он предпочитает придерживаться в жизни — добра или зла.

Наследственность и среда. Отрицая врожденность идей, Локк в то же время признавал некоторое влияние на человека врожденных способностей: «Мы рождаемся на свет с такими способностями и силами, в которых заложена возможность освоить почти любую вещь, ...но только упражнения этих сил могут сообщить нам умение и вести нас к совершенству».

Мы не можем рассчитывать на то, чтобы полностью искоренить врожденные особенности ребенка, «сделать веселого человека задумчивым», «меланхолика веселым человеком». «Бог наложил определенную печать на душу» каждого ребенка, которая может быть слегка исправлена.

Среда также влияет на развитие человека, но она неизменна, к тому же выход из определенной среды в другую нежелателен. Люди из народа, например, не могут себя хорошо чувствовать в среде богатых, так как у них нет необходимого такта и манер. Люди приспособлены к определенным условиям жизни, и менять эти условия — дело ненужное и даже вредное, утверждает Локк.

Таким образом, не отрицая совсем некоторого влияния наследственности и среды, Локк считает решающим в становлении ребенка *воспитание*, оно преодолевает и влияние наследственности, и влияние среды. Первые два фактора признаются им пассивными, а воспитание, по его мнению, активно.

§ 2. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание способно сформировать особую «породу» людей — джентльменов. Основная *цель* воспитания — *счастье* человека, основывающееся на *добродетели*, «добродетель в прямом смысле является высокой и трудно достижимой целью воспитания». Она возникает не только под воздействием наставлений и бесед воспитателя, «весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу добродетелью», до тех пор, пока молодой человек «органически не полюбит ее», тогда он будет видеть в ней свою славу и получать от нее удовольствие. Воспитание добродетели дает возможность достичь личного счастья и не препятствовать в этом другим. В душе ребенка следует закрепить понятие о Боге, делающем добро всем, кто Его любит и почитает.

Так Локк связывал цели воспитания с сугубо земными делами, а не небесными, определяя счастье человека целью его жизни. Если счастье есть цель жизни человека, то оно должно быть и целью воспитания.

Препятствием для достижения этой цели являются: телесное чувство неприятного; неверные, ложные суждения.

Поэтому первой *задачей* педагога становится достижение крепкого физического здоровья воспитанника, умеющего разумно рассуждать и делать необходимые для жизни выводы.

Физическое воспитание имеет большое значение, оно обеспечивает здоровье, которое необходимо для ведения дел и достижения благополучия. «Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире». Тот, у которого нездоровое и слабое тело, никогда не может быть счастливым.

Заботиться о здоровье нужно с раннего возраста ребенка: закаливать его, приучать не бояться холода, для этого обмывать его ноги ежедневно холодной, даже ледяной водой, не бояться, что обувь промокнет от луж; пища должна быть самой простой, следует избегать пряностей; постель ребенка должна быть жесткой и т.н. Физическое здоровье поддерживается упражнениями в соблюдении режима жизни, благодаря спортивным занятиям и прогулкам. Хорошо поставленное физическое воспитание способствует выработке *мужества и настойчивости*.

Важнейшими задачами воспитания признается выработка *характера, воли, нравственности, умственное развитие*. Родителям дается совет: «Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдавайте его в такие руки, которые смогут... охранять его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала»¹. В воспитании характера особенно важны: упражнения, опыт, пример воспитателей и родителей.

¹ Локк Дж. Указ. соч. С. 177.

Не стоит удовлетворять все желания ребенка, но нельзя и отказывать ему в естественных «законных» требованиях. Направлять поведение ребенка помогут в первое время «страх и уважение», а в более поздние годы воспитатель сможет влиять на поступки воспитанника благодаря любви и дружбе с ним.

Рассуждения и поучения приносят мало пользы в воспитании; более действенными средствами являются *упражнения, пример, окружение ребенка*. «Детей нельзя воспитывать правилами», приучение их делать что-то осуществляется практически, как только представится случай, «если возможно, сами создайте случай». Воспитателю необходимо помнить о том, что грубость и насилие следует исключить из обращения с ребенком. Кроткое, как бы случайное внушение, ласковый тон и добрые слова, не приказ, а напоминание помогут добиться результатов в воспитательной деятельности. Телесные наказания нежелательны, так как «рабская дисциплина создает и рабский характер»; они возможны лишь в исключительных случаях.

Джентльмен, о воспитании которого пишет Локк, должен иметь твердую волю и сильный характер, но они должны быть подчинены *разуму*. «Высшая инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум... Поэтому в высшей степени важно тщательно заботиться о разуме, заботиться о том, чтобы правильно вести его в поисках знания»¹ и суждений.

Именно цель воспитания определяет *роль и место умственного образования*. Ведь что, по мнению Локка, мешает личному счастью человека? Ложное суждение. Локк резко критикует те знания, которые получили юноши в школьном и домашнем обучении, — схоластические, оторванные от жизни. Нужны такие знания, которые помогут воспитаннику успешно вести свои дела, устраивать личное счастье.

Какие научные знания следует сообщать детям? *Задача воспитания* состоит не в том, чтобы дать основательное знание в любой науке, а в том, «чтобы дать такое развитие и предрасположение уму, которое в наибольшей мере сделало бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся». Следовательно, тем самым подготовить воспитанника к самостоятельному добыванию знаний.

Чтение, письмо, рисование, родной и французский языки, география, математика, астрономия, хронология, этика, история, законоведение составляют круг дисциплин, необходимых джентльмену.

Словесной форме обучения, по мнению Локка, следует *предпочесть* обучение с опорой на *чувственный опыт*, ведь чувственные представления составляют основу для возникновения сложных понятий. Для получе-

ния верных суждений требуются нормально развитые чувства, что возможно при физическом здоровье. Здоровое тело — залог полноценного умственного развития.

В методе обучения следует соблюдать определенные правила:

1. *Ни один предмет*, который дети должны изучить, *не следует навязывать* им, как нечто обязательное, не нужно превращать его в бремя. Все, что навязывается, становится тут же скучным для детей, даже если раньше это казалось им приятным. Детям хочется показать, что они свободны, «что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы». Если же они сами не проявляют такой готовности, следует их вначале *расположить к труду и возбудить охоту* к предстоящим занятиям, тогда «ребенок усвоит в три раза больше» того, что он делает неохотно или по принуждению. *«Добейтесь того, чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они сами просили его поучить их»*, тогда они станут чувствовать себя свободными в выборе и будут увлечены учебой так же, как игрой.

2. *Нужно приучить детей господствовать над собою*, чтобы они были способны в случае необходимости легко и с удовольствием переключаться на занятия новым предметом, даже если сильна увлеченность прежним. Ребенку нужно научиться «стряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум», перейти от интересного к менее привлекательному. Нельзя давать ребенку привыкать к лени из-за нерасположения к какому-то предмету.

Важная сторона воспитания — *овладение ребенком ремеслами, трудовая его закалка*. Живопись, токарное, плотничное, столярное дело, садоводство и другие полезные ремесла заслуживают усвоения и совершенствования в них. Ручной труд, ремесло укрепляют здоровье, развивают ловкость и сноровку, а также служат развлечением после занятий умственным трудом. Люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-нибудь упражнение, которое могло бы одновременно развлекать их душу и давать занятие телу, рекомендует Локк. *Отдых заключается не в безделье, а в перемне занятий*. Копание земли, посадка деревьев и другие подобные и полезные занятия могут быть не меньшим развлечением, «чем любой праздный модный спорт».

При выборе ремесла или другого ручного труда для воспитанника следует избегать принуждения, «ибо приказание и насилие часто вызывают отвращение». Нелюбимое дело ребенок захочет бросить, а если и будет заниматься им, оно принесет мало пользы.

Локк считает необходимым изучение бухгалтерии: хотя знание бухгалтерии не поможет джентльмену нажить состояния, она нужна, чтобы сохранить ему состояние. Умение вести счета потребуется человеку в течение всей жизни.

Таким образом, Локк развил новые педагогические идеи, которые могут быть кратко представлены следующим образом:

- ребенок от рождения не несет в себе никаких врожденных идей и пороков;
- все, что есть в сознании человека, получено им благодаря ощущениям и собственному опыту;
- воспитание всецельно, только от него зависит, каким вырастет ребенок;
- основная цель воспитания — счастье человека, опирающееся на добродетель;
- здоровье ребенка — первая задача воспитания;
- пример окружающих, упражнения ребенка действеннее всяких слов;
- следует отказаться от принуждения в воспитании;
- польза — вот принцип, которым следует руководствоваться в воспитании и обучении.

Локк внес в педагогику *новые принципы: опыт как основа воспитания, практицизм- и рационализм*. Педагогические идеи Локка были изучены, критически осмыслены и развиты в работах французских просветителей XVIII в.

Основные даты жизни и деятельности

- 1632 — Джон Локк родился.
- 1671—1681 — воспитатель внука лорда Шефтсбери.
- 1683—1689 — находился в эмиграции в Голландии.
- 1704 — Джон Локк скончался.

Основные работы

- 1690 — «Опыт о человеческом разуме».
- 1693 — «Мысли о воспитании».

Глава 5

ЖАН ЖАК РУССО О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

§ 1. «Самый знаменитый писатель Франции». § 2. Жизнь и педагогический путь. § 3. Педагогические взгляды Руссо

§ 1. «САМЫЙ ЗНАМЕНИТЫЙ ПИСАТЕЛЬ ФРАНЦИИ»

«Ни одно имя не было окружено уже в XVIII в. таким ореолом славы, как имя Руссо. Он был самым знаменитым писателем Франции, Европы, мира. Все, что сходило с его пера, немедленно издавалось и переиздавалось,

переводилось на все основные языки»¹, — писал известный отечественный историк А.З. Манфред.

Но и трудно назвать еще человека, который не только при жизни, но даже *столетия спустя* продолжал бы вызывать такие ожесточенные споры. Его объявляли опасным смутьяном, проповедником свободы, бунтарем, родоначальником всех революционных брожений, ниспровергателем устоев общества и т.д. и т.п. И в то же время великим гуманистом, великим педагогом, титаном мысли.

Руссо жил во Франции в эпоху, когда наступал закат королевской власти, но в народе еще жила вера в доброго и справедливого короля. Росло всеобщее недовольство мастеровых, бедноты городов; толпы их выходили с угрожающими возгласами на городские площади. Это было время накануне революции, вызванной определенными объективными причинами.

Крестьянство в XVIII в. составляло большую часть населения Франции, но оно было задавлено огромными налогами. В стране активно развивались мануфактуры, промышленность с преобладанием ручного труда. Франция находилась постоянно в состоянии войны с другими государствами, стремясь добиться гегемонии. Возрастали траты на содержание королевской власти: торжественный придворный церемониал, огромная свита, бесконечные празднества, пышность королевского двора, возвеличивание особы короля — все это было символом торжества абсолютизма. Народ стонал от произвола господ, непосильных поборов и повинностей, от беззаконий королевских чиновников: ни справедливости, ни правды нельзя было добиться в судах. Огромными были сословные привилегии. Все это вызывало всеобщее недовольство.

Вторая половина XVIII в. прошла в борьбе против абсолютизма. Народные массы, парламенты городов, часть аристократии выступают с требованием ограничения королевской власти.

Школьное дело в XVIII и даже в начале XIX столетия сохраняло черты Средневековья не только во Франции. В европейских странах школы были убогими и далекими от своего назначения. Школы для народа обычно не имели специальных зданий, а помещались на дому у учителя или в мастерской ремесленника, который совмещал учительство и ремесло. В учителях были деревенский сторож, каменщик, токарный мастер, сапожник, которым нужен был приработок. При выборе учителя из подобных кандидатов предпочтение отдавалось тому, кто имел подходящее помещение для школы. Такому учителю и не требовались особые познания, так как учение ограничивалось приобретением учеником навыков чтения и заучивания текстов катехизиса.

Известный педагог XIX в. А. Дистервег так описывал методы школьного обучения. Ученики один за одним подходили к учителю, он указывал букву и называл ее, ученик повторял название и т.д., так он постепенно за несколько лет выучивался чтению. Дети протяжно повторяли за учителем тексты из Священного Писания. Это было чисто механическое заучивание. Так же обучали пению: учитель пел псалмы несколько раз, потом их повторяли дети. В школьном образовании преобладали догматические методы.

Отсюда — невежество самых широких народных масс, даже обычная безграмотность была нередкой. О воспитании в школах просто не задумывались. Все это вызвало резкую критику состояния просвещения со стороны общественных деятелей, осознававших особую роль просвещения в судьбе всего общества.

Весь XVIII в. прошел в Европе под знаком идей Просвещения.

Просвещение — широкое идейное течение, зародившееся во Франции, отражавшее интересы широких масс. Инструментом улучшения общества деятели Просвещения считали воспитание.

В рядах этого течения была блестящая плеяда выдающихся мыслителей, писателей, ученых. В XVIII в. появилось множество словарей по разным отраслям наук, среди них «Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел» Д. Дидро. В ней впервые объяснялись такие слова, как депутат, деспотия, конституция, привилегия и др. Писатели, чиновники, а не только аристократы, стали собирать библиотеки, книги стали читать даже кучера и горничные. Книги печатали в Голландии и Швейцарии и тайно перевозили во Францию. Запрещенную литературу власти сжигали, но она продолжала ввозиться и распространяться во Франции, что оказало существенное влияние на приближение революции.

Крупнейшие представители французского Просвещения: Вольтер, Руссо, Монтескье, Гельвеций, Дидро. Они восприняли некоторые идеи Локка и дали им свое толкование и дальнейшее развитие. Просветители боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», за политическую свободу. Большое место в достижении этих целей, установлении нового общественного порядка отводили *распространению знаний*. Они мечтали о создании такого идеального общества, в котором не будет пороков, угнетения и насилия, резко критиковали существующую форму правления, церковь, мораль. Эта критика и превратила просветителей в идеологов французской революции конца XVIII в., хотя они не призывали к ней. *Средством установления справедливого порядка, преобразования общества деятели Просвещения считали воспитание, просвещение.*

Самым ярким и блестящим писателем и публицистом в замечательной плеяде просветителей был *Руссо*.

Этот индивидуалист, сторонившийся людей, стал после смерти учителем восставших народных масс, их идеологом. Мысли, заветы Руссо были взяты на службу как революционными вождями, так и их противниками.

§2. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ

Жан Жак Руссо родился в 1712 г. в Женеве (Швейцария) в семье французов. Он был выходцем из народных низов, его предками были крестьяне и ремесленники, а отец — часовых дел мастером. Рано лишившись матери, Жан Жак рос как круглый сирота, так как отец мало занимался им. Предоставленный самому себе, он увлекся чтением, «поглощая» книгу за книгой.

В 13 лет Руссо отдали обучаться ремеслу: вначале он был учеником клерка, но, оказавшись неспособным к этому делу, стал учеником в мастерской гравера, где тоже задержался ненадолго. На него там кричали, не скупилась на подзатыльники. Однажды он твердо решил покинуть мастерскую навсегда.

С 1728 г. начинается долгий период скитаний; пешком, с посохом в руках, по проселочным дорогам юный Руссо обошел Швейцарию, Францию, Италию. Эти путешествия дали ему очень много, он познал жизнь, хотя и странствовал без определенной цели. Он был полон доверия к людям, улыбчив, пел, смеялся и необыкновенно быстро располагал к себе людей. Помогал ему и удивительный дар красноречия. В эти годы он перепробовал разные занятия.

Эта десятилетняя школа странствий определила многое в его судьбе. Он познал жизнь не из книг, которых и до, и после своих путешествий прочел много, он познал реальную жизнь. В знаменитых государствах Руссо видел низкие, вросшие в землю хижины, где он часто находил приют, измученных крестьян, чахлые посевы, бедность и убогость, но также видел и великолепные дворцы знатных вельмож, которые обходил стороной.

Крестьянская нужда, народные бедствия, сословное неравенство, т.е. сама жизнь, виденная им, стала первым источником его общественно-политических идей.

Важную роль в его жизни сыграла встреча с образованной, склонной к вольнодумию настоятельницей монастыря в Аннеси, пользовавшейся особым покровительством папы и долгие годы помогавшей Руссо. Она пыталась обратить Руссо в католичество, поместила его в католическую школу для подготовки миссионеров, но попытка не принесла успеха. Он оставался равнодушным к религии. Тогда, чувствуя его одаренность, настояла на учебе в музыкальной школе; здесь он добился больших успехов и сам стал сочинять музыку.

Но самое главное в эти годы — его занятия под руководством своей покровительницы. На протяжении 10 лет он постигал все, чего ему не хватало, занимался самообразованием. Естественные и общественные науки, литература, искусство — все, что было создано наиболее значительного в них, изучено Руссо в те годы. Это было систематическое образование, в результате которого впоследствии Руссо поражал своих собеседников начитанностью. Он изучал астрономию, химию, ботанику, физику, даже проводил опыты, увлекся философией, но самыми любимыми предметами были история и география. Так, постепенно Жан Жак Руссо превратился в одного из самых начитанных и образованных людей своего времени, сформировался как оригинальный и глубокий мыслитель. При этом он сохранил простоту и выразительность слов, ясность в выражении мысли. *Самообразование — это второй университет Ж.Ж. Руссо (первый — сама жизнь).*

В конце 30-х гг. Руссо служил в Лионе домашним учителем двух сыновей местного судьи. Этот опыт послужил основой для написания трактата «Проект воспитания де Сент-Мари», где он изложил свое понимание задач и содержания воспитания.

В 1742 г. Руссо появляется в Париже, где, благодаря рекомендательным письмам, оказался в модных салонах, куда он входит с тайным предубеждением, отвращением к богатству и недоверием к ослепительным дамам и господам. Руссо приглядывался, прислушивался, наблюдал. И постепенно он осознал, как справедливы были его догадки: он разглядел в посетителях салонов ложь и лицемерие, тайный и холодный расчет, беспощадность к своим конкурентам. Отвращение к богатству не убавилось, а возросло и обострилось. Опыт общения с элитой парижского света привел его к критической оценке современного ему общества. Он подошел к тем идеям о происхождении неравенства, которые принесли ему позже громкую славу.

Дамы, покровительствующие Руссо, выхлопотали ему пост во французском посольстве в Венеции. Но карьера ему не удалась, Руссо, с детства отличавшийся строптивостью, не ужился с начальством и, хлопнув дверью, возвратился в Париж.

Руссо вообще не принадлежал к «людям карьеры», не искал легкого «пути наверх», а, наоборот, отвергал его. В высшем свете Парижа Руссо имел огромный успех, все искали с ним знакомства. Но он не обратил эту славу в деньги, поместья, титулы, слава ему была не нужна. «Мне опротивел дым литературной славы», — говорил он в конце жизни.

Небольшое наследство, оставшееся Руссо после смерти отца, позволило ему жить, не думая о заработке. И он решает посвятить себя музыке, тем более что в Париже, благодаря его музыкально-литературным произведениям, за ним упрочилась репутация музыканта и одаренного композитора.

В 40-е гг. Руссо пишет сочинения по теории музыки, создает музыкальные и поэтические произведения; но в это время он особенно остро ощущает разлад с парижским светом.

В своей напряженной и трудной жизни Руссо находит отдушину в лице молодой белошвейки *Терезы Левассер*, ставшей его подругой, а потом и женой на всю жизнь. «Ее ум оставался таким же, каким создала его природа; образование, культура не приставали к ее уму», — пишет он в своей «Исповеди». Но ее кротость, беззащитность, доверчивость покорили его и сделали счастливым. Видимо, с этой простой девушкой он ощущал какое-то родство.

Руссо сдружился с молодыми людьми, которые были критически настроены к существующим порядкам; среди них оказался Дени Дидро, чья судьба в чем-то была схожа с его собственной.

Дидро и его друзья решили издавать Энциклопедию наук и ремесел. Авторами стали литераторы, объединенные антифеодальными идеями и идеями просветительства. Руссо тоже стал одним из энциклопедистов, вступивших в бой со старым миром. В томах «Энциклопедии» выражалась новая идеология, противопоставленная существующему порядку в обществе, его морали и догмам. В идеологической подготовке французской революции она сыграла огромную роль. Руссо, предвидя революцию, писал, что она уничтожит зло, но при этом *следует бояться* так же, как существования зла.

В конце 40-х гг. Руссо уже пришел к тем идеям, которые высказывал в трактате «Рассуждение о науках и искусствах» (1750), принесшем ему широкую известность. Однажды он, направляясь пешком к месту заключения Дидро под Парижем и перелистывая журнал, прочитал объявление Дижонской академии о конкурсе на тему: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?». Он в тот же день принял за трактат — так заинтересовала его тема. Дижонская академия присудила сочинению Руссо *первую премию*. Опубликованный трактат вызвал горячую полемику. Статьи по поводу произведения Руссо были позже опубликованы в двух толстых томах.

На поставленный вопрос о положительном влиянии наук и искусств на нравы общества автор трактата отвечает отрицательно. Он пишет, что человечество понесло невосполнимый ущерб, уйдя от своего «естественного состояния». Но при этом он вовсе не призывал к уничтожению цивилизации — «такой вывод вполне в духе моих противников». Прогресс человечества он видит в *воспитании, которое будет проходить в гармонии с природной сущностью ребенка*.

Еще одно произведение Руссо (кстати, самое любимое им) — роман «Новая Элоиза», написанный в 1758 г., а опубликованный в 1761 г., имел необыкновенный успех, за 40 лет он издавался 70 раз, в том числе и на

русском языке. Ни одно художественное произведение XVIII в. не пользовалось такой популярностью. Это сентиментальная история о средневековых влюбленных, вынужденных жить в разлуке, так как любовь оказывается бессильной перед общественными предрассудками: герой романа недостаточно родовит по сравнению с возлюбленной — дочерью барона. Роман написан в виде писем героев друг другу.

В своих письмах герои рассуждают на религиозные, эстетические, педагогические темы. «Новая Элоиза» оказалась предшественницей педагогического романа.

В 1753 г. Руссо начал работать над романом «*Эмиль, или О воспитании*», опубликовав его в 1762 г. в Париже и Амстердаме. Публикация романа вызвала целую бурю гнева и ярости властей и церкви. Сразу же по выходе в свет роман был запрещен церковью, через 10 дней после публикации весь тираж в Париже был конфискован и сожжен публично.

Против автора было возбуждено церковью судебное дело. Он был вынужден скрыться и бежать в небольшое селение недалеко от Берна (Швейцария), но вскоре власти Женевы и Берна отказали ему в убежище, тогда он нашел приют в небольшом городке. «...Они могут меня лишить жизни, но не свободы», — писал Руссо.

Амстердамский тираж также сожгли, а затем книги были «казнены» в Женеве. «Эмиль» был внесен в список запрещенных книг, а Руссо предан папой анафеме.

Русская императрица Екатерина II, прочитав «Эмилия», высказала свое мнение: «...не люблю я эмильевского воспитания...» — и ввоз романа в Россию был запрещен.

Неприятие властями Руссо понятно — «Эмиль» содержал *прямые нападки на аристократию и церковь*, они и ополчились на него. Он вступил, таким образом, в конфликт с обществом, до этого его признававшим.

Не поняли рассуждений Руссо и некоторые недавние его друзья, например Гельвеций, Вольтер.

Но многие выдающиеся мыслители Европы приветствовали Руссо, например знаменитые философы Кант, Юм. Ведь роман отражал мировоззрение автора, оригинальное и конструктивное.

Бесспорным является то, что благодаря «Эмилю» в Европе возник *огромный интерес к проблеме воспитания*, во Франции резко увеличилось количество педагогических сочинений. Под впечатлением от прочтения «Эмилия» появились горячие сторонники идей Руссо, желавшие воплотить их в практике.

В это самое время автор бунтарского и шумевшего произведения живет, скрываясь от преследования властей. Из Швейцарии он тайно перебирается в Германию, потом в Англию, где его приютил Юм.

И в 1767 г. он снова во Франции, но живет под чужим именем. В последние годы жизни он пишет еще несколько работ: «Исповедь» — свое жизнеописание и философское осмысление жизни, «Прогулки одинокого мечтателя», «Рассуждение об управлении Польшей», где снова возвращается к вопросам воспитания.

Скончался Жан Жак Руссо в 1778 г.

§ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ РУССО

Роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» является основным педагогическим сочинением Руссо, оно целиком посвящено изложению его взглядов на воспитание; в нем *разумное воспитание понимается Руссо как способ общественно переустройства*. В романе действуют два персонажа — Эмиль (от рождения до 25 лет) и проводивший с ним все эти годы воспитатель, выполняющий роль родителей. Эмиль воспитывается вдали от развращающего людей общества, вне социальной среды, на лоне природы.

Что такое «воспитание»? В современном Руссо обществе бытовало понимание воспитания как переделывание ребенка взрослыми по установленному образцу *с помощью литературы, религии* и т.п. и превращение его путем обучения в такого человека, который нужен для соответствующего «места» в обществе. Руссо противопоставил такому воспитанию *личность, воспитанную средствами природы, с собственными естественными интересами*, руководствующуюся в жизни *собственными природными способностями*. Если господствующее воспитание стремилось сделать человека выдрессированным и постигшим все тонкости этикета, то для Руссо воспитанный человек — это глубоко *человечная личность, добившаяся развития* своих способностей и дарований.

«Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, выращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все перевертывает, все искажает, любит безобразное, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа — не исключая и человека: и человека нужно ему выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду»¹.

Так существующее воспитание, ломая ребенка, портит его. И все это потому, что человека готовят для «своего места» в обществе согласно с положением его родителей: быть военным, адвокатом, служить церкви.

¹ Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения. М., 1981. Т. 1. С. 24.

Такое воспитание вредно для воспитанника. Руссо призывает к другому. «Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет... ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте». Нужно научить ребенка выносить удары судьбы, презирать богатство и нищету, жить в любых условиях. Но «жить — это не значит дышать: это значит действовать... пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа... Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь»¹.

Итак, цель воспитания — сделать воспитанника *человеком*, воспитать в нем прежде всего черты, нужные *любому* человеку.

Кто является воспитателем? По утверждению Руссо, существуют три источника воспитания: природа, вещи, люди.

Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами, но, считает Руссо, результат достигается в воспитании тогда, когда они не противоречат друг другу.

Природа как источник воспитания — это внутреннее развитие способностей и органов чувств человека. Природа в данном контексте — это *природные данные ребенка*, которые он имеет от рождения. Это развитие мало поддается влиянию воспитателя, но следует воспитывать ребенка согласно его природе.

От вещей, т.е. от окружающего мира, ребенок получает много. Ребенок появляется на свет «чувственно восприимчивым» и получает различные впечатления от окружающего; по мере роста у него накапливается все больше знаний, они расширяются и укрепляются. При этом развиваются способности. Здесь роль воспитателя тоже ограничена.

Основное воспитание зависит от людей: родителей, воспитателей, учителей. Им предстоит позаботиться о том, чтобы природа человека проявилась наиболее полно. Привести в гармонию действие перечисленных факторов и предстоит воспитателю.

Идеалом Руссо представляется человек в его *естественном*, не испорченном обществом и воспитанием состоянии. «Если вы хотите, чтобы он сохранил свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является в мир... без этого вы никогда не добьетесь успеха»². Для того чтобы ребенок сохранил свое естественное состояние, нужно *естественное* воспитание.

¹ Руссо Ж.Ж. Указ. соч. Т. 1. С. 31, 32.

² Там же. С. 39.

Руссо считает большим заблуждением педагогов стремление искоренить инстинктивные склонности ребенка. Существующая система воспитания портит совершенную природу ребенка. Человек по натуре *добр*, но общество портит и развращает его. «Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает несчастным», — утверждает Руссо.

Условием сохранения естественного состояния является *свобода*, она несовместима с тиранией воспитателя. Эмиль воспитывается так, что не чувствует гнета воспитателя. Он делает то, что ему захочется. Его обучение состоит в том, что он больше спрашивает, чем отвечает, его воспитатель больше отвечает, чем спрашивает. Но *спрашивает* Эмиль то, что *хочет от* него воспитатель. Руссо пишет, что пусть воспитанник считает себя господином, а на деле господин — воспитатель, пусть думает, что он действует по своему желанию, на самом же деле это желание воспитателя: «Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите». «Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы»¹, — утверждает Руссо.

Воспитание детей начинается с их рождения. По мнению Руссо, время воспитания в соответствии с природными особенностями детей делится на 4 периода:

- младенчество — от рождения до 2 лет;
- детство — от 2 до 12 лет;
- отрочество — от 12 до 15 лет;
- юношество — от 15 до вступления в брак.

В каждом возрасте природные задатки проявляются по-разному, меняются с годами потребности ребенка. На примере взросления Эмиля Ж.Ж. Руссо подробно описывает цели и задачи воспитания в каждом возрасте.

Первые годы жизни — это время физического развития, когда ребенок нуждается в движении, поэтому нельзя стеснять его свободы, нужно позволить ему свободно двигаться, не затягивая его пеленками. В эти годы нужно укреплять физические силы, закаливать ребенка. Вскармливать ребенка нужно самой матери. Не следует торопить природу, заставляя ребенка говорить — всему свое время. «Подготавливайте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее».

¹ Руссо Ж.Ж. Указ. соч. Т. 1. С. 130.

В *детском возрасте (от 2 до 12 лет)* происходит накопление чувственного опыта, без которого деятельность ума лишена всякого содержания. Ноги, руки, глаза являются первыми учителями Эмиля, до наступления разумного возраста ребенок воспринимает «не идеи, но образы»; ребенка поражает все, что он видит и слышит, *все окружающее его служит ему книгой*. Искусство воспитания и состоит в том, чтобы отобрать те *предметы*, которые он может познать благодаря чувствам, а созданный запас знаний пополнится впоследствии. «...Если хотите развить ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми он должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму»¹. Тогда он вынужден много наблюдать, набираться опытности. Так, *Эмиль берет уроки у природы, а не у людей*. Заменить эти уроки книгами — это значит научить его пользоваться умом других, все принимать на веру и ничего не знать. Инструментом разума являются органы чувств.

В моде обучение, пишет Руссо, которое рекомендует рассуждать с детьми; так получают «юные ученые и старые дети». Но дети должны оставаться детьми, прежде чем стать взрослыми. Стремясь сделать ребенка разумным, начинают его воспитывать с помощью разума, а это значит, что начинают с конца: «Говоря с детьми с самого начала непонятным для них языком, мы приучаем их отделяться пустыми словами». У детей своя манера видеть, думать, чувствовать, поэтому бессмысленно требовать от десятилетнего ребенка взрослого рассуждения.

Но все-таки необходимо учить ребенка чтению, письму, а для этого, советует Руссо, прежде всего необходимо возбудить желание учиться: «Внушите ребенку это желание... и всякая метода будет хороша», «*Несредственный интерес — вот великий двигатель*, единственный, который ведет верно и далеко».

Руссо описывает пример того, как Эмиль научился читать. Мальчик получает записки с приглашением на обед, прогулку и т.п. Ему нужно найти кого-то, кто бы их прочел, но такого человека не всегда найдешь в нужное время или он занят. Наконец, ему читают записку, но уже поздно, момент прошел. «Ах, если бы он сам умел читать!» Ребенок напрягает силы, пытается прочесть следующие записки, кое-что у него получается с помощью взрослых. Ну, а затем дело идет быстро и легко. То же — с письмом.

¹ Руссо Ж.Ж. Указ. соч. Т. 1. С. 127.

Интерес к учению делает его желанным и естественным занятием.

Живя в деревне, ребенок получает из своих наблюдений понятия о полевых работах; этому возрасту свойственно желание создавать, действовать, подражать. И у Эмиля появляется желание заняться огородничеством; он вместе с воспитателем высевает бобы, поливает, ухаживает за всходами. Но однажды: «...О, зрелище! О, горе! Бобы все вырваны, почва вся взрыта — не узнать даже места. Увы! ...Молодое сердце возмущено... слезы текут ручьями». Выясняется, что натворил беду огородник — он еще раньше засеял этот участок семенами дынь. «Никто не трогает огорода своего соседа, каждый уважает труд другого, чтобы и его собственный был обеспечен», — наставляет он Эмиля. Так идея собственности также осваивается мальчиком *из личного опыта*, а не из отвлеченных наставлений и рассуждений.

Также из опыта ребенок получает *уроки поведения, нравственных отношений*. Он не хочет считаться с окружающими, доставляет им жизненные неудобства — пусть из своего опыта поймет невозможность такого поведения: «Он ломает свою мебель — не торопитесь заменить ее новою: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом».

«Наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка», — указывает Руссо. Не надо наказывать детей прямо за то, что они солгали, но на них должны отразиться все дурные последствия их поступка.

Физическому развитию, начинающемуся с самого рождения ребенка, нужно по-прежнему уделять особое внимание. Одежда ребенка должна быть самой простой, удобной, не стесняющей его движений; поменьше пользоваться головными уборами. Следует приучать детей к холоду, он никогда не вредит, если с ранних лет их не кутать; приучать их к солнечному жару. Детям нужен продолжительный сон, нужна жесткая постель, так как мягкая расслабляет тело. Пища должна быть простой.

«Пусть Эмиль бегает по утрам босиком... по комнате, по лестнице, саду... пусть умеет прыгать с разбегу, в высоту, лазать по дереву, перелезть через стену» и т.н. Благодаря движению у него развиваются представления о высоте, длине, расстояниях, таким образом виденное зрением проверяется осязанием, слухом и т.д.

Итак, здоровый, крепкий, резвый, хорошо развивающийся ребенок в 12 лет будет живым, кипучим, бодрым. У него нет затверженных речей или заученных манер, но всегда верное поведение. «...Мой воспитанник не говорит бесполезных слов и не тратится на болтовню; ...если он ничего не

знает на память, он много знает на опыте; если он хуже другого ребенка читает в книгах, зато он лучше читает в книге природы; его ум — не в языке, но в голове». Так в этом периоде осуществляется естественное развитие ребенка.

В *отроческом возрасте (12—15 лет)* происходит переход от осязательной ребенка к идеям, знаниям. От чувственно воспринимаемых предметов ребенок переходит к науке. Но особенность ее изучения состоит в том, что он *не выучивает науку, а выдумывает ее, открывает ее сам*. Задача воспитателя не в том, чтобы преподавать науку Эмилю, а вызвать в нем интерес, дать ему методы изучения. Нужно приучать ребенка сосредоточиваться на одном предмете, но не с помощью принуждения, а с помощью получаемого им при этом удовольствия. Не стоит полностью удовлетворять его любопытство, когда он обращается к наставнику с вопросами, тогда у него возникает желание и самому дополнительно узнавать новое. Ребенок должен быть поглощен предметом изучения, а воспитатель — поглощен ребенком, чтобы незаметно для него наблюдать за ним, заранее предугадывая его чувства, так же незаметно направлять их, подмечать те выводы, которые делает ребенок.

Руссо поясняет свои выводы некоторыми примерами. Так, чтобы ознакомить ребенка с законом преломления света в воде, он подводит воспитанника к пруду, в котором находится палка, кажущаяся преломленной. Рассматривая палку, совершая с нею разные действия, доходят до понимания названного закона.

Или еще пример. Воспитатель попытался говорить с Эмилем о вращении Земли, об ориентировании на местности по Солнцу, но тот не стал его слушать — зачем это? На другой день, они решили совершить до завтрака прогулку в лес. Забрели в лес и заблудились. Изнемогая от жары, усталые и голодные, они запутываются все больше и больше. И тогда, сев, чтобы отдохнуть, воспитатель «наводит» Эмиля на ответ, как искать путь домой: по тени, по Солнцу, по времени и т.п. — обо всем этом говорилось вчера, но безуспешно. Теперь это воспринимается совсем по-другому. Путь домой найден, а польза астрономии определена и интерес к ней возбужден. Таким образом решается *задача воспитателя — искусно зародить желание воспитанника к изучению науки, вызвав интерес к ней*.

В результате принужденный учиться сам, Эмиль пользуется своим, а не чужим разумом. У него мало познаний, но те, какие есть, являются его собственными и у него нет полужнаний: «У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их — ум открытый, сметливый... готовый к просвещению».

Еще одной важной стороной жизни Эмиля являются занятия *трудом*. Труд, по утверждению Руссо, — неизбежная обязанность для человека,

живущего в обществе: «Всякий праздный гражданин — богатый или бедный, сильный или слабый — есть плут».

Ручной труд больше всего приближает человека к его естественному состоянию, ремесленник зависит только от своего труда. Земледелие — первое ремесло человека, оно самое честное и полезное, с него и началось трудовое воспитание Эмиля. А дальше он сам выберет, чем ему заняться; ведь он уже умеет пользоваться токарным станком, рубанком, пилой, нужно лишь приобрести быстроту и легкость в их употреблении. Мужчине не подойдут такие занятия, как портняжное дело (это женское ремесло), торговля. Эмилю пришлось бы по вкусу ремесло столяра; тем же юношам, которые имеют другие наклонности, полезно делать математические инструменты, телескопы и т.п. Лучше всего заниматься несколькими ремеслами, ведь эти занятия нужны не для того, чтобы стать специалистом, а для того, чтобы стать человеком. К юношескому возрасту Эмиль трудолюбив, воздержан, терпелив.

Необычна и своеобразна роль воспитателя: он ничему не учит ребенка, он пробуждает у него *желание учиться*; он *незаметно направляет его деятельность*, создавая нужные условия; он *организует* ситуации, которые позволяют воспитаннику узнать о нормах морали. Таким образом, воспитатель ничего не навязывает своему воспитаннику, а способствует Эмилю почерпнуть знания из *собственного опыта*.

Юношеский возраст (от 15 лет): если до этого укреплялось тело Эмиля, развивались его внешние чувства и мозг, то теперь настало время для воспитания его *сердца*.

В это время особое значение для человека имеют чувства. Ребенок по природе расположен к доброте и благожелательно относится к окружающим. Первое его чувство — любовь к себе, а второе — к тем, кто его окружает. Теперь его воспитание имеет в виду развитие морали и религиозности.

Любовь к себе должна быть в это время направлена к добру, а основой всей жизни становятся эмоции. Воспитание и в этом возрасте происходит не наставлениями, а общением с людьми, примером, изучением истории: «...Все уроки нужно давать молодым людям в форме действий, а не слов. Пусть они не учат из книг того, чему можно научить их из опыта». Но в тех случаях, когда опыт опасен, вместо того, чтобы переживать его самому, можно остановиться на извлечении урока из истории. Так Эмиля научили избегать зла и делать добро. Особенно развиты в нем симпатия к бедным и угнетенным и желание помочь им.

Таким же образом протекает религиозное воспитание — Эмиль постепенно и естественно приходит сам к познанию Божественного начала, к мысли о творце мира. В рассмотрении религии Руссо выступил скептиком, опровергающим догматы церкви, и обличителем неискрен-

ности священников, чем и вызвал гнев церкви, расправу над книгой, свое изгнание.

Так закончился и этот этап жизни Эмиля, теперь ему нужна подруга. Ей посвящена последняя, пятая книга романа, названная «*Софи, или Женщина*».

Женщина специально создана для того, чтобы нравиться мужчине и быть ему подчиненной. Софи имеет хорошие задатки от рождения, сердце ее чувствительно, ум у нее хотя и неглубокий, но проницательный, характер уживчивый. Софи не красавица, но возле нее мужчины забывают красивых женщин. Софи любит наряды и знает в них толк. У Софи есть природные таланты; она научилась петь, умеет играть на клавикордах, танцевать. Она может шить себе платье, знакома с кухней, умеет хорошо вести счета. Софи религиозна, но в ней мало догматов и обрядов; она молчалива и почтительна, т.е. обладает всеми качествами, чтобы понравиться Эмилю. Ее воспитание как женщины, естественно, довольно значительно отличается от того, которое получил ее жених.

Эмиль вступает в пору любви и счастья; когда он готов обвенчаться с любимой, воспитатель отправляет его на два года за границу, чтобы познакомиться с жизнью других народов. Только после возвращения из путешествия юноша получает согласие на брак. Воспитатель предлагает ему поселиться в сельской местности: там возможно естественное существование людей с неизвращенным сердцем, там они смогут совершить много благодеяний для поселян.

Так заканчивается роман, вызвавший такую бурную реакцию общества. В нем автор, изобличая пороки современного общества, показал тот путь, который способен преобразить его, — это воспитание нового человека. Руссо определил совершенно новую систему воспитания, так как он никогда и ни в чем не был подражателем, то всегда оставался *оригинальным* в поэзии, философии, музыке, в самом *восприятии мира и мышлении*.

Основные педагогические идеи

— Человек от рождения добр и готов к счастью, он наделен природными задатками, и назначение воспитания — сохранить и развить природные данные ребенка. Идеалом представляется неиспорченный обществом и воспитанием человек в его естественном состоянии.

— Естественное воспитание осуществляется прежде всего природой, природа есть лучший учитель, все окружающее ребенка служит ему учебником. Уроки дает природа, а не люди. Чувственный опыт ребенка лежит в основе познания мира, на его основе воспитанник сам создает науку.

— Свобода есть условие естественного воспитания, ребенок делает то, что ему захочется, а не то, что ему предписывают и приказывают. Но хочет Он того, чего хочет от него воспитатель.

— Воспитатель незаметно для ребенка возбуждает у него интерес к занятиям и желание учиться.

— Ребенку ничего не навязывается: ни наука, ни правила поведения; но он, движимый интересом, приобретает опыт, из которого и формулируются выводы.

— Чувственное познание и опыт становятся источниками научного знания, что ведет к развитию мышления. Развить ум ребенка и способность самому приобретать знания, а не вдолбить их готовыми — этой задачей следует руководствоваться в учении.

— Воспитание есть деликатное, без применения насилия, направление свободной деятельности воспитуемого, развитие у него естественных задатков и возможностей.

Педагогическая теория Руссо никогда не была воплощена в том виде, в котором ее представлял автор, но *он оставил идеи, воспринятые другими энтузиастами, развитые дальше и по-разному использованные в практике воспитания и обучения.*

«Руссо! Руссо! Память твоя теперь любезна человекам: ты умер, но дух твой живет в «Эмиле», но сердце твое живет в «Элоизе», — так выразил свой восторг великим французом русский историк и писатель Карамзин.

I *Основные даты жизни и деятельности*

1712 — Жан Жак Руссо родился в Женеве.

1728—1742 — годы познания жизни и самообразования.

1742—1762 — период музыкального и литературного творчества в Париже.

1762—1778 — изгнание, жизнь в разных городах Европы, во Франции под чужим именем.

1778 — Жан Жак Руссо скончался.

Основные работы

1750 — «Рассуждения о науках и искусствах» (трактат).

1761 — «Новая Элоиза» (роман).

1762 — «Эмил, или О воспитании» (роман-трактат).

1772 — «Исповедь».

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТЕОРИЯ
ИОГАННА ГЕНРИХА ПЕСТАЛОЦЦИ

§ 1. Жизнь и педагогический путь. § 2. Педагогические идеи

§ 1. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ

Одним из почитателей и горячих сторонников Руссо, идеи которого вдохновили его на педагогическую деятельность, был И.Г. Песталоцци (1746—1827).

Родился Песталоцци в семье врача. Мальчик рано потерял отца и оказался под большим влиянием своей матери и служанки. Получив школьное образование, несколько лет проучился в Каролинуме — высшей школе, где готовился вначале к пасторской, а потом юридической деятельности, но не довел обучение до конца. В годы учения он много читает, в том числе сочинения Я.А. Коменского и Дж. Локка.

В ранние годы увлекся произведениями Руссо, укрепившими в нем стремление к самоотверженному служению народу, бедствия которого он видел. В это время в Швейцарии происходит процесс усиленного развития промышленности, обнищания и разорения крестьянства. Тяжелые картины нужды и бесправия рабочих и крестьян произвели огромное впечатление на Песталоцци, и он стал сторонником радикальных преобразований в обществе.

После того как был оставлен Каролинум, он направился к известному зажиточному сельскому хозяину в его имение с целью изучения постановки дела в этом образцовом хозяйстве.

Купив в 1769 г. участок земли в Нейгофе, он энергично ведет хозяйство в своей усадьбе в течение 5 лет (до 1774 г.). *Он хочет жить рядом с крестьянами, помогать им, показывая образец в ведении дел*, намеревается соединить с земледелием торговлю сельскохозяйственными продуктами крестьян.

. Но вскоре выяснилось неумение Песталоцци организовать сельское хозяйство, прибыли не получилось, убытки были велики, он попадает в тяжелое положение и разоряется.

И в это время он решается на новый эксперимент, который ему представляется истинным служением народу. В Нейгофе он организовал «Учреждение для бедных», в котором намеревался соединить обучение с производительным трудом. Так он хотел помогать беднейшему крестьянству, и именно в это время он подошел к осуществлению своей заветной мечты о служении народу.

Песталоцци руководствуется идеей, что крестьянских детей нужно подготовить к жизни в своей среде, не отрывать от нее, а приспособить их к ней. Детей нужно приучать к профессиональному труду в тех скромных условиях, в которых они живут и будут продолжать жить.

В 1775 г. он взял к себе в дом несколько десятков беспризорных сирот 8—15 лет. Обучал их письму, чтению, географии и одновременно приучал работать в прядильной и ткацкой мастерских. Летом отправлял их в поле и на огороды. По мнению Песталоцци, дети, овладев ремеслом, в будущем будут спасены от бедности. Он стремился воплотить в своем опыте прекрасную идею — *соединить обучение и труд*, но не смог найти методов осуществления этой связи. Нейгофское учреждение для бедных не пользовалось никакой общественной поддержкой, так как дети, оказавшиеся в нем в силу их социального положения, вызывали не столько сострадание, сколько враждебность. Сам экспериментатор с трудом справлялся с такими большими и трудными обязанностями. И в 1780 г. «Учреждение для бедных» прекратило свое существование. Благодаря самоотверженности жены и помощи друзей с трудом удалось выбраться из долгов.

В эти же годы он осуществил опыт воспитания собственного ребенка в соответствии с идеями Руссо, результатом чего явился его *первый педагогический труд* «Дневник отца».

Последующие восемнадцать лет Песталоцци как участник преобразовательного движения посвятил литературному труду. В это время он написал много статей по вопросам воспитания, основная мысль которых — *преобразование общества должно осуществляться путем нового воспитания, которое преобразило бы народ*.

Уже с 1781 г. Песталоцци стал одним из наиболее известных в Европе писателей-романистов. Самым популярным его сочинением был четырехтомный роман «Лингард и Гертруда» (1781—1787). Сюжет его прост. Место действия — деревня, в которой главным человеком является староста, он же трактирщик. Школа возглавляется невежественным учителем, пастор и помещик мало интересуются жизнью крестьян. Но сменившие их молодой помещик, новый пастор и новый учитель перестраивают жизнь деревни. Простая крестьянка — Гертруда, благодаря своей рассудительности и настойчивости, своему трудолюбию и терпению, спасает мужа Лингарда от пьянства и лени и добивается успехов в воспитании детей. Постепенно в круг влияния новых идей вовлекаются соседи и происходит преобразование целой деревни. *Так автор произведения стремился, показав великую миссию воспитания, разработав его методы, обеспечить для каждого ребенка возможность морального и умственного развития и в конце концов изменить общество к лучшему*. В этом видел и смысл, и цель всей своей жизни сам Песталоцци,

Благодаря своим сочинениям Песталоцци становится известным деятелем, и в 1792 г. Законодательное собрание Франции награждает его высоким званием гражданина Франции.

В 1789 г. происходят серьезные изменения в жизни знаменитого швейцарца — он становится во главе сиротского дома в городе Станце, где после кровавой расправы французских солдат с восставшими крестьянами осталось много беспризорных детей. С этого времени на долгие годы Песталоцци уходит в *практическую педагогическую* деятельность. В здании бывшего монастыря был открыт приют для 80 детей от 5 до 10 лет. И здесь начался новый период экспериментов Песталоцци — практический поиск путей воспитания детей. Первым условием и принципом работы он считал создание такой обстановки, при которой *раскрывалось бы сердце детей*, обстановки любви к детям и понимания их психологического состояния. Из сострадания к воспитанникам, стремления помочь им Песталоцци постоянно был с детьми («с утра до вечера я был один среди них»). Воспитатель и воспитанники были во власти одних чувств и настроений: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они», — напишет он в письме к своему другу. Такая полная отдача педагога детям вскоре принесла свои результаты: дети не дичились, стали открытыми, готовыми к деятельности, искоренились дурные привычки и поступки.

И начались занятия с детьми, имеющие своей целью развитие умственных способностей; снова Песталоцци стремится связать их с ручным трудом.

Опыт был непродолжительным, так как приют был закрыт — понадобилось здание для госпиталя.

Тогда Песталоцци продолжает свою педагогическую деятельность в качестве помощника учителя в деревенской школе Бургдорфа (где учителем был невежественный деревенский сапожник); правда, и здесь он пробыл недолго — родители детей не одобрили его нововведений. Но в этой школе он применил новую форму занятий — *предметный урок* и объявил о том, что хочет психологизировать воспитание. Песталоцци сумел доказать преимущества своих методов обучения, и власти открыли для проведения его экспериментов школу с интернатом и отделение для подготовки учителей; это был ставший вскоре знаменитым во всей Европе *Бургдорфский институт*. В эти годы Песталоцци ищет ответ на вопросы: чему и как учить в школе. Частично он пытался ответить на них в своем сочинении «Как Гертруда учит своих детей» (1801).

В 1805 г. он перевел свой институт в Ивердон; институт Песталоцци привлекал внимание писателей, ученых, политических деятелей разных стран. В нем учились дети из аристократических и буржуазных семей, что

глубоко огорчало создателя института, всегда стремившегося принести пользу простому народу. В Ивердоне делалось много полезного: сторонники идей Песталоцци составляли учебники, писали статьи, различные руководства для учителей.

В 1825 г. Песталоцци возвращается в Нейгоф, здесь он написал свое последнее педагогическое произведение — «Лебединая песня» (1826).

Скончался Иоганн Генрих Песталоцци в 1827 г.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ

Всестороннее гармоничное развитие — это цель школы, оно предполагает обеспечение единства умственного, нравственного и физического развития и подготовку к труду. Песталоцци выделяет и характеризует составные части образования:

1. *Интеллектуальное* элементарное образование, целью которого является всестороннее развитие умственных задатков, самостоятельности суждений и владения навыками интеллектуальной работы.

2. *Физическое* элементарное образование — это всестороннее развитие физических задатков человека, что нужно для «физической самостоятельности» и владения «физическими навыками».

3. *Нравственное* элементарное образование, целью которого является всестороннее развитие нравственных задатков, необходимых для «обеспечения самостоятельности нравственных суждений и привития определенных нравственных навыков». Оно предполагает умение и желание творить добро.

Только единство всех частей образования обеспечивает гармоничное развитие природных задатков человека, одностороннее умственное или физическое развитие приносит только вред. Так, человек может представляться миру светочем науки и в то же время творить зло, иметь «необузданную силу интеллекта» в соединении с бессердечностью, жадной богатства и стремлением к насилию.

Так же и все претензии человека на высокую мораль, если ее источником не являются любовь к людям, вера, благородство, не представляют собой истинной морали, а оказываются лишь лицемерием. Еще страшнее люди, имеющие «звериную волю к насилию», добивающиеся всего на свете во имя собственных алчных интересов, это «хищники от морали». Они порождают массу «моральных ослов», не способных ни к какому действию, ограниченных бессильным доброжелательством.

Гармоничное развитие всех природных сил человека предполагает воспитание в равновесии, в гармонии с самим собой.

Идея природосообразности в понимании Песталоцци — это развитие «сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих

умений». Сама человеческая природа определяет естественный ход развития. Действительно, природосообразно то, что захватывает человека, действует «в совокупности на сердце, ум и руку».

Каждая из этих природных сил развивается благодаря *упражнению* «внешних чувств», органов тела, актов мышления. Потребность в упражнениях заложена в самом человеке. «Глаз хочет смотреть, ухо — слышать, нога — ходить и рука — хватать. Но также и сердце — верить и любить. Ум хочет мыслить», — пишет Песталоцци в «Лебединой песне». Но если не руководить этими природными потребностями, предоставив их самим себе, то развитие пойдет чрезвычайно медленно. Необходимо искусное направление воспитателем развития задатков и способностей детей.

При этом «не воспитатель вкладывает новые силы и способности в человека и вдыхает в него жизнь», воспитатель лишь заботится о том, чтобы негативное влияние не нарушало естественного хода развития, поддерживает усилия ребенка, которые он сам проявляет для собственного развития. Моральные, умственные и практические силы человека *«должны воспитываться внутри его»*. Так, *вера укрепляется благодаря собственному убеждению, а не благодаря размышлениям о ней, любовь опирается на поступки, исполненные любви, а не на высокие слова о ней, мысль — на собственное мышление, а не на усвоение чужих мыслей*. Началом развития каждой из сторон личности выступает самопроизвольное желание индивидуумом деятельности. Школа, учитель стоят перед задачей обеспечения детей соответствующими *средствами и материалами для их деятельности*.

Методы обучения Песталоцци вытекают из понимания им воспитания как последовательного развития ребенка путем соответствующих упражнений, подобранных так, чтобы обеспечить гармонию в проявлении его природных задатков. Песталоцци выделил простейшие элементы, которые считал основой обучения — это число, форма, слово, а элементарное обучение должно научить ребенка считать, измерять, владеть речью. Путем усложняющихся упражнений осуществляется *развитие* природных задатков ребенка. Упражнения следует связывать с изучением предметов, а не слов, с наблюдением за предметами. Отсюда — необходимость предметного урока, но не ради развития наблюдательности, а ради умственного воспитания в целом. Дитя учится, развивается благодаря чувственному восприятию и собственному опыту деятельности, «получая впечатления и обогащаясь опытом». Его опыт должен найти *ясное выражение в словах*.

Обучаясь, ребенок овладевает путем измерений понятием о форме, благодаря счету — числом, посредством развития речи — словом. Сохранением элементарного образования и является чтение, письмо,

арифметика с началами геометрии, измерение, рисование, пение, кроме того, некоторые знания по географии, естествознанию. *Эта обширная программа впервые начала осуществляться в школьной практике.* Особенностью обучения стало постепенное восхождение от простого к сложному, благодаря разложению изучаемого предмета на его простейшие элементы. Постепенно вытеснялся старый метод, начинавшийся с преподавания правил, принципов, общих определений. Его место занимали наблюдения за предметами и упражнения. Целью преподавания стало развитие учеников, а не догматическое заучивание ими материала. Песталоцци стоял у истоков *идеи развивающего обучения.* «Главная цель первоначального обучения не в том, чтобы наделить знанием учащегося, а в том, чтобы развить и увеличить его умственные силы», — утверждает Песталоцци,

Для школы важны те отношения, которые устанавливаются между учителем и учениками. Они в своей основе должны иметь любовь учителя к детям. Сам Песталоцци являл собою образец такой любви, ученики и последователи называли его отцом. В школе должна царить домашняя, семейная обстановка.

Одной из важных задач педагогики Песталоцци является трудовое воспитание. Проводя целый день в школе, дети могут заниматься прядением и ткачеством, на участке земли каждый может обрабатывать свои грядки, ухаживать за животными. Они учатся обработке льна и шерсти, знакомятся с лучшими хозяйствами в деревне и ремесленными мастерскими. Такой труд будет способствовать физическому развитию и готовить к предстоящей деятельности.

Педагогические идеи Песталоцци нашли поддержку и дальнейшее развитие в западноевропейской педагогике, а опыт их проведения в жизнь в учреждениях, руководимых им, способствовал распространению и школьной практики знаменитого педагога. Так как институт Песталоцци в Бургдорфе и Ивердоне посещали учителя, студенты и многие люди, интересовавшиеся вопросами воспитания, идеи педагога стали широко распространяться и осуществляться в практике школ в других странах. Возникло направление в педагогике, связанное с именем Песталоцци.

Основные даты жизни и деятельности

1746— Иоганн Генрих Песталоцци родился в Цюрихе.

1769—1774 — эксперимент в Нейгофе по ведению образцового хозяйства.

1775—1780 — создание и деятельность «Учреждения для бедных» в Нейгофе.

1789 — работа в сиротском доме в городе Станце.

1800—1826 — руководство Бургдорфским и Ивердонским учебными заведениями.

1827 — Иоганн Генрих Песталоцци скончался.

Основные работы

1781—1787 — «Лингард и Гертруда».

1801 — «Как Гертруда учит своих детей».

1826 — «Лебединая песня».

Глава 7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИОГАННА ФРИДРИХА ГЕРБАРТА

§ 1. Жизнь и педагогический путь. § 2. Воспитывающее образование

§ 1. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ

Известный немецкий педагог, психолог, философ И.Ф. Герbart (1776—1841) был в числе почитателей и последователей Песталоцци. Его деятельность профессора связана с Гёттингенским и Кёнингсбергским университетами.

Познакомившись с произведениями И.Г. Песталоцци, посетив Бургдорфский институт (1800), он создал свой первый педагогический труд, посвященный знаменитому швейцарцу. Педагогическая деятельность Гербарта началась в юности, когда он был воспитателем детей в семье одного швейцарского аристократа. Затем, по завершении университетского образования, читал лекции по психологии и педагогике, руководил семинарией для подготовки учителей. Создал опытную школу при учительской семинарии, преподавал школьникам математику.

Свою педагогическую теорию Герbart представил в произведениях: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по педагогике» (1835). Все они отличаются рациональностью и довольно сложны для восприятия.

В своих педагогических воззрениях Герbart отталкивался от Песталоцци, но многое решал иначе. Так, он восполнил тот пробел, который оставался в рассуждениях швейцарского педагога о том, как данные чувственного восприятия могут быть переработаны в идеи, как знание может повлиять на нравственность. Герbart считает, что нельзя более смотреть на человеческий ум, как на мертвую таблицу, и дополняет Песталоцци, разрабатывая свое психолого-педагогическое представление.

Если Песталоцци, опираясь на идею чувственного восприятия, стремился к изучению физического мира, то Герbart не считает такой подход достаточным и ставит целью создание морально-эстетического представления о мире. Поэтому естественно-научным занятиям (арифметике, гео-

графии, естествознанию) он предпочитает занятия чистой математикой, классическими языками и литературой.

Герbart свел свои педагогические идеи в строго логическую систему, обосновав их доказательствами, в том числе психологическими.

Рассмотрим ключевые психологические понятия теории Гербарта. Душа (психика) человека, ничем не заполненная от рождения, имеет одно важное свойство — она вступает во взаимоотношения с окружающей средой через *нервную систему*. Благодаря этому в уме появляются первые представления, полученные от чувственных восприятий, а из сложных взаимодействий представлений образуются понятия, развиваются суждения и размышления. Представления детей исходят из двух источников: из практического (опытного) соприкосновения с природой и из общения с людьми. Учитель должен, расширяя опыт, развить знание, а расширяя социальное общение — развить чувства. Отсюда следовало два важных вывода:

1. Главная способность души состоит в способности ассимиляции (слияния).

2. Главная и определяющая сила, формирующая душу и характер, — воспитание.

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

Цели и задачи воспитания Герbart выводит из философии и этики.

Цель воспитания он определяет так: «Все дело воспитания можно суммировать в понятии нравственность». «*Термин «добродетель» выражает всю цель воспитания*». Добродетель понимается как «идея внутренней свободы», развивающаяся у человека в процессе накопления им опыта. Такой опыт вызывает у индивидуума одобрение или неодобрение наблюдаемых явлений и суждения на уровне вкуса. Поэтому Герbart называет их эстетическими представлениями (свой философский трактат он назвал «Эстетическое представление о вселенной, как главная цель воспитания»). Такие представления включают в себя «пригодное, красивое, нравственное, справедливое», т.е. все то, что *нравится* в процессе созерцания. Главная цель воспитания состоит в том, чтобы развить эти предположения через опыт, беседы и образование.

Герbart свел добродетель к пяти моральным идеям. Основной среди них является идея внутренней свободы, гармонии воли и желания. Дело воспитания — сформировать характер, который «в жизненной борьбе оставался бы непоколебимым» и основывался на прочном моральном убеждении и воле.

Задачи воспитания определяются так.

Обогащение души представлениями или опытом:

на основе представлений выработка идеи и мотивов поведения.

Нравственность зависит от доброй воли и знания, а они в свою очередь — от просвещения человека или идей, развившихся из первоначальных представлений. Воля и действие (поведение) возникают из желания, или мотивации. Отсюда итог, к которому приходит Герbart: «*Аелание, которое перед самим собой обнаруживает ученик, выбирая добро и отвергая зло, — это, а не что другое, есть образование характера*»¹. Действия учителя при этом ограничены, так как выбор делает сам ученик и завершает его своими действиями, учитель не может «вливать в душу своего ученика» силу, способную заставить его действовать. Но он создает такие условия, при которых результатом станет добродетель ученика, к этой основной цели должны быть направлены все усилия педагога.

§ 2. ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Герbart заложил основы теории воспитывающего образования, подразумевая под таким образованием *выработку характера*, что и является делом школы. Образование, ограниченное сообщением сведений, не влияет на существующую совокупность представлений; лишь видоизменяя имеющиеся в детской душе представления, заставляя их образовывать новое единство, можно влиять на поведение ученика.

Изменчивые представления, составляющие содержание души, определяют характер. На учителя лежит обязанность наметить характер и связь представлений, составляющих содержание детской души, что будет предопределять поведение ребенка. Если ребенок приобрел первоначальные представления в достаточном объеме, если между ними установлены гармоничные связи, а из представлений, возникших на основе социального общения, были развиты добрая воля и чувства, тогда высоконравственный характер неизбежно сформируется.

Непосредственное назначение образования — снабдить ум представлениями, установить между ними соотношения, связать их с доброжелательством или симпатией — все это приведет к нравственным поступкам. Образование, таким образом, есть средство формирования нравственного характера. «Образование формирует круг мысли, воспитание — характер», — считает Герbart.

Развитие многостороннего интереса. Для того чтобы сделать образование воспитывающим, необходимо развить многосторонний интерес: тогда каждый человек будет с любовью относиться ко всякой деятельности, но каждый должен быть виртуозом в одной, какую выберет.

Чрезвычайно важно, чтобы у учеников возник интерес к школьным занятиям. Возбуждение интереса — это не только средство обеспечения

¹ Цит. по: *Монро П.* История педагогики. Ч. II. М., 1911. С. 256.

внимания на уроке, но и путь, обеспечивающий полное усвоение новых идей или представлений.

Задачей учителя является сочетание индивидуальности ученика с многосторонностью интересов, развитие интереса и деятельности так, чтобы в результате сформировался характер. Чтобы выполнить эту задачу, нужно позаботиться о 1) подборе подходящего содержания образования — предметов преподавания и социального общения; 2) выборе метода обучения, согласующегося с психологией ребенка.

Герbart был убежден, что наилучшим материалом для обучения являются греческая и латинская литература и история. Вокруг них концентрируются другие учебные предметы, соответствующие психологическим особенностям ребенка.

Образование, имеющее целью развить многосторонний интерес, «должно повсюду указывать, связывать, обучать, философствовать». Имеются такие стадии обучения: ясность, ассоциация, система, метод. Ясность — восприятие предметов; ассоциация — восстановление в памяти старых представлений, что способствует подготовке к восприятию нового и сочетанию нового со старым; система — выделение из общего частных понятий и связь общего понятия с ранее приобретенным знанием; метод — нахождение приложения полученных представлений в деятельности. На основании выделения этих стадий определены три универсальные формы обучения: описательная, аналитическая и синтетическая. Все их необходимо применять в совокупности.

Управление — раздел педагогики Гербарта. Оно имеет своей целью поддержание порядка, является необходимым условием воспитания и включает в себя набор средств воздействия на детей. Это — надзор, угроза, приказание и запрещения, наказания, авторитет и любовь.

Каждое из этих средств имеет в виду «укрощение дикой резвости ребенка», которой он наделен. С целью управления детьми следует не оставлять им возможностей для того, «чтобы они творили глупости». Поэтому нужно занять свободное время ребенка каким-нибудь делом. Важна любовь воспитателя к ребенку, с этой целью воспитателю следует изучить своих учеников, находить в детской душе доброе и на него опираться.

В случае необходимости нужно использовать наказания, систему которых Герbart разработал; она широко применялась в немецких и русских гимназиях XIX в.

Влияние Гербарта на развитие западной педагогики было заметно, у него оказались последователи, составившие целое направление — «герbartианство». Нашли поддержку его идеи о педагогике как научной дисциплине, о развитии многостороннего интереса, о воспитывающем обучении, о необходимости специальной подготовки педагогов. Учреждение

педагогических семинарий и опытных школ при них было одним из важнейших результатов деятельности Гербарта. Через семинарии распространились его педагогические идеи, что оказывало влияние и на школьную практику.

Основные даты жизни и деятельности

1776 — Иоганн Фридрих Герbart родился.

1802—1841 — профессор Гёттингенского и Кёнигсбергского университетов.

1841 — Иоганн Фридрих Герbart скончался.

Основные работы

1806 — «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания».

1816 — «Учебник психологии».

1831 — «Письма о приложении психологии к педагогике».

1835 — «Очерк лекций по педагогике».

Глава 8

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА КОНЦА XIX в.

§ 1. Критика школьного образования. § 2. Реформаторская педагогика

§ 1. КРИТИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К концу XIX в. в зарубежных странах обостряется внимание общества и государства к проблемам школьного образования. Образ школы сложился исторически и, несмотря на специфику его в разных странах, он сохранялся веками. Индийскую школу браминов, храмовые школы египтян, ассирийцев, философские школы Афин, риторические школы римлян, европейские церковные школы Средневековья и латинские школы XVIII в., созданные на основе церковных, роднит одно — *все это школы книжного, словесного обучения*. Такой школа оставалась повсеместно и в начале XIX в.

Между тем экономическая и общественно-политическая ситуация, сложившаяся к этому времени в Западной Европе и США, стала иной, старая школа не соответствовала новым условиям жизни. Значит, требовалось внести коррективы в сложившуюся веками модель школы, что пытались сделать еще в XVIII в. известные педагоги и что осталось лишь в теории. Школа нуждалась в кардинальном преобразовании — таким все чаще становился призыв к обществу со стороны педагогических деятелей.

К концу XIX в. в различных зарубежных странах обостряется и внимание государства к проблемам школьного образования.

Пути решения образовательных проблем виделись различными. Вновь пробудился интерес к педагогическим теориям и опыту Я.А. Коменского, особо пристально изучалась педагогика Ж.Ж. Руссо и И.Г. Песталотци с их принципами опоры на самостоятельность, инициативу, творчество ребенка, признанием развивающей роли труда. Идеи века Просвещения о праве на образование детей из всех слоев общества также встали на повестку дня в XIX в, и нашли свое воплощение во введении всеобщего начального обучения. С середины до конца XIX в. во всех европейских странах и в США было объявлено об обязательном обучении всех детей от 6 до 14 лет в объеме начальной школы (4—6 лет). Создаются государственные школы, часто бесплатные.

Однако внутренняя сущность школы остается неизменной. Школа словесного, книжного обучения времен Средневековья была жива и в Новое время. Предпринимались попытки создания нового типа образования (например, «Школа воспитания» Циллера). Главным принципом была объявлена самостоятельность ребенка, основанная на «обучении идеям» и наглядности, призванная упорядочить и дополнить знания учеников. Но она оставалась словесной школой «слушания» и пассивного восприятия нужного знания, не считалась с природными потребностями ребенка.

В конце XIX в. наблюдалось необыкновенное оживление в педагогической области. Появилось множество реформаторских педагогических течений. Дискуссии сводились к одному: какой быть *народной школе*, чему учить детей из народной среды, как развивать их, какие организационные принципы положить в основание народной школы. Многие из педагогов считали, что образование — это единственное средство улучшения жизни бедняков.

Среди педагогов-реформаторов были разработчики и сторонники трудовой школы, педагогики действия, индивидуальной, социальной, врачебной, моральной, сексуальной, экспериментальной педагогики и др. Много идей высказывалось в области специальных методик.

Но прежде всего все представители новых направлений обрушивались на существующую школьную систему с критикой. В школе господствовало засилье схоластики, догматизма, формализма, зубрежки, личность ученика полностью подавлялась. Критиковали старую школу также за отсутствие внимания к ребенку, незнание его потребностей и интересов.

Утверждали, что школа подавляет активность ребенка, убивая в нем дух самостоятельности, инициативы и предприимчивости, жажду исследования. Школьное обучение направлено на то, чтобы ребенок стал спо-

собным побеждать в борьбе за существование, учиться для себя, а не для других людей. Даже творчество в школьном варианте (например, поняв прочитанное, создать собственное сочинение) оставалось словесным творчеством. Оно не имеет связи со всей полнотой жизни ребенка, направлено только на удовлетворение личных стремлений.

Школьная комната со скамьями, на которых дети должны сидеть смиренно, и столами, расставленными по прямой ЛИНИИ, школьные доски — все это не оставляет никакого места для движения.

В школе ученику нужно заниматься по предписанию учителя, в одиночку и вместо того, чтобы помочь товарищу, нужно отделиться от него, чтобы тот не списывал. Дети имеют дело в обучении не с вещами, а с их тенями, вместо личного опыта все большее значение приобретает книжное знание. Вместо былой смелой предприимчивости и жажды открытий, свойственных ребенку, у него оказывается в школе учеба по проторенным и заезженным путям, место наблюдений, исследований занимает непререкаемое слово учителя. Такова школа с нежеланной учейбой, мучительным порядком и беспощадной строгостью. Верно, здесь дети приобретают и нужные, ценные качества: пунктуальность и добросовестность, выдержку, дисциплинированность, чувство долга, но теряют активность.

Школа, где ребенок с 6 до 14 (даже до 19) лет проходит противоестественное, пассивное книжное обучение с огромным количеством учебного материала и при неподвижном сидении, школа, которая душит свободную деятельность, ведет к нарушениям физического и психического развития ученика, оказывает пагубное влияние на душу и тело. В результате обследований учеников в Гермагии оказалось, что до 70% их, окончив школу, страдают различными болезнями.

Школа и жизнь находятся в противоречии друг к другу. Нередко выдающиеся ученые — Линней, Дарвин, Гельмгольц, Эйнштейн и др. — не обнаруживали успехов в пассивной школе словесного обучения и с отвращением вспоминали о ней, но преуспели впоследствии благодаря своей незаурядности. Это происходит потому, что в школах царит однообразие методов и программ, имеется установленное количество готовых выводов и сведений, предназначенных для всех детей, многие дети в большинстве школ в определенный день и час имеют один и тот же урок с одинаковым наполнением. За всем этим пропадает индивидуальность отдельного ребенка.

Оканчивая школу, молодежь оказывается неподготовленной ни к какой работе, не обладает практическими знаниями и навыками.

Итак, организация школьного обучения, стиль отношений педагогов и детей, учебные помещения — все это устарело, было пригодно для школы слушания и подлежит коренному изменению.

В последней четверти XIX в. начался процесс кардинальной перестройки школы, проходивший на протяжении всего XX в. Эти изменения были обоснованы прежде всего новыми теориями образования.

§ 2. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Заметное место в ряду педагогов-реформаторов XIX—XX вв. занимали Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи, В. Лай, предложившие новые решения школьных проблем¹.

Георг Кершенштейнер (1854—1932) — представитель немецкой педагогики, теоретик «гражданского воспитания» и его средства — «трудо-вой школы».

Джон Дьюи (1859—1952) — американский философ, один из основателей прагматизма, социолог и педагог. Краеугольным камнем его педагогики являются опыт, индивидуальная деятельность человека, импульсивная и инстинктивная.

Вильгельм Август Лай (1862—1926) основал так называемую педагогику действия.

Кроме названных представителей реформаторского направления, к концу XIX в. получили известность сторонники экспериментальной педагогики. *Эрнест Мейман* (1862—1915) — немецкий педагог, объединивший данные психологии, педагогики, психопатологии, анатомии и физиологии в целях разностороннего изучения ребенка, разработал методику изучения психики ребенка в лабораторных условиях. В основу своей педагогики он ввел также этику и эстетику.

Эдуард Аи Торндайк (1874—1949) — американский психолог и педагог исходил из утверждения, что поведение человека — это внешние реакции организма, вызываемые стимулами и закрепляемые многократными упражнениями. Экспериментальную работу свел к тестам. Экспериментальная педагогика стимулировала изучение ребенка, установила некоторые закономерности развития ребенка.

Педагогика «гражданского воспитания» и «трудо-вой школы» Кершенштейнера

Сущность детской природы, утверждает он, состоит в том, чтобы работать, творить, пробовать, познавать и переживать, непрерывно изучать окружающую действительность. Все дети предпочитают книжному рассуждению и абстрактному материалу практические занятия. Только там,

¹ Наиболее известные работы указанных педагогов: *Кершенштейнер Г.* Основные вопросы школьной организации. Пг., 1920; *Дьюи Дж.* Школа и общество. М., 1924; *Лай В.А.* Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. СПб., 1914.

где чужое знание помогает в собственном опыте, у ребенка появляются внимание и заинтересованность.

Кершенштейнер объявил, что школа будущего — это школа работы. Для новой школы необходимо:

- 1) обширное поле ручного труда, который, в зависимости от способностей ребенка, станет средством умственного развития;
- 2) освоение труда, которым занимаются родители;
- 3) работа, осуществляемая совместно с товарищами.

Суть «трудовой школы» Кершенштейнер видел в том, что она дает ученику *минимум знаний и максимум умений и трудолюбия* и соответствующие *гражданские убеждения*.

Учить работать практически нужно не для того, чтобы дети умели пилить, строгать, шить, ткать, а для того, чтобы, став взрослыми, они понимали *цель и благо государства, службе ему посвящали бы себя, работали преданно во имя людей или великой идеи*. Метод работы учеников значительно важнее, чем ее продукт. Каждый ребенок найдет себе по силам работу в мастерской, лаборатории, на школьной кухне, в музыкальном или рисовальном классе. Дети не будут «маршировать плечо в плечо», а, работая рядом друг с другом, могут переживать радость от совместного труда.

Знания «книжной» школы органически включаются в процесс работы учащихся «трудовой» школы, здесь чтение, письмо, счет не останутся без внимания.

Кершенштейнер организовал обучение в школах Мюнхена, где руководил народным образованием, следующим образом. Вначале были введены обязательные занятия на школьных кухнях. Затем при школах были устроены сады, цветники и огороды, организованы террариумы, птичьи садки. В мужских школах (старшие классы) организованы мастерские для обработки дерева и металла. Здесь также учились рисованию, геометрии и счету. Была проведена реформа обучения рисованию, в основу которого положена творческая деятельность ребенка. Вместо рисования кругов и орнаментов ученики стали развивать свои художественные способности, рисуя предметы, дома, сады, занимаясь декоративной отделкой предметов ежедневного обихода. Преподавание физики и химии было организовано в условиях лабораторной работы. Здесь ученики учились наблюдать, сравнивать, экспериментировать и делать свои открытия. Занятия в лабораториях позволяли организовать групповую работу, во время которой ученики помогали друг другу, учились сотрудничать и сопереживать, что особенно ценно для воспитания.

Результатом изменившихся условий, целей и содержания работы школы, как отмечает Кершенштейнер, стал внешний вид учеников: с покрасневшими щеками, с веселыми глазами мальчики и девочки занимаются в мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах. Те, кто

считался тупым и ленивым, оказались на самом деле способными и деятельными.

Таким образом, «трудовая» школа ведет при помощи труда к более высокому образованию, и она, заключает Кершенштейнер, не вписывается в традиционно сложившиеся представления об этом учреждении.

Джон Дьюи

Основная задача школы — сделать общество «более достойным, приятным и гармоничным». В центр внимания школа должна поставить практическую деятельность учащихся. Он считает, что для громадного большинства людей интеллектуальный интерес не является господствующим, они обладают практическими склонностями. Поэтому школе не стоит задаваться высокими целями, а ввести такие виды деятельности, которые удовлетворят большинство.

Человек появляется на свет с определенными способностями и инстинктами. Наследственность лимитирует воспитание, «педагог не может использовать то, чего нет в личности». Выявление и развитие способностей — в этом состоит сущность воспитания.

Обучение есть процесс переработки личного опыта, а не овладение знаниями, в которых обобщен опыт человечества; в обучении главную роль выполняют спонтанный интерес и импульсивная деятельность ребенка, «Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего».

Так как в опыте ребенка отражается окружающий его мир, материалы обучения и нужно брать из опыта ребенка. Отсюда выводится Дьюи невозможность предварительного составления учебных курсов.

Основным методом обучения Дьюи считает «обучение посредством делания». Вовлечением детей в практическую деятельность вызывается необходимость приобретения знания. Например, занимаясь постройкой игрушечного домика, дети практикуются в измерении площадей, узнают о квадратных метрах. Так обучение связывается с приобретением практических навыков.

Центром школьной жизни должен стать труд в столовой, мастерской, в огороде.

В XX в. идеи Дьюи нашли широкое распространение, у него появились последователи, которые развили его принципы и преобразили старую школу.



Педагогика «действия» В. Лая

Лай представлял свое видение школы в так называемой педагогике действия.

Основной педагогический принцип *действия* имеет в теории Лая следующую формулировку.

Питомец школы испытывает на себе влияние окружающей среды, в которой он живет и на которую реагирует. Врожденные и приобретенные реакции должны составлять основу воспитания. Воспринятые и переработанные ребенком впечатления могут на всех ступенях обучения и при освоении всех дисциплин иметь внешнее выражение, что позволяет, в свою очередь, совершенствоваться в наблюдениях. При этом внешнее выражение каждый раз сопоставляется с чувственным или же с «духовным» прообразом и бесконечно повторяется. Внешнее выражение представляет собой *сознательное, преднамеренное, целесообразное приспособление человека к обстоятельствам*. А такое активное приспособление позволяет человеку стать господином окружающего мира.

Лай раскрывает *содержание основного педагогического принципа действия*:

1) воспитанник — это член, элемент окружающей среды, на которую он реагирует;

2) врожденные рефлексy и инстинкты, проявляющиеся в детском возрасте в игре ребенка, составляют биологическую сторону воспитания;

3) воздействие на врожденные и приобретенные реакции с целью их развития в соответствии с требованиями общежития, совместного проживания людей составляет социологическую сторону воспитания.

В школьном обучении основной принцип педагогики действия это: моделирование, проведение опытов, уход за растениями и животными, рисование красками, иллюстрирование произведений, математическое изображение, словесное и драматическое творчество, игры, танцы, гимнастика, способы общения друг с другом, используемые в тесной связи с наблюдением вещей. Все эти элементы изменяют обстановку, весь привычный образ школы, а движение, активность, действие преобразят детей и укрепят их здоровье.

Труд выступает не в качестве предмета преподавания, а является принципом обучения. Школа действия — это учреждение моторного и сенсорного воспитания, она создает ребенку возможность реагировать на все окружающее и превращается в школу-общину, в которой люди естественно общаются между собой.

В *действии* лежит тайна успешного обучения, развития интереса и внимания ребенка, ведь человек предназначен для деятельности, в этом состоит его особенность, благодаря действию развиваются его физические и духовные силы. Лай пишет, что Гёте был прав, когда сказал: «Пусть все твои стремления будут проникнуты любовью, пусть вся твоя жизнь будет действием».

Итак, в основе воспитания и обучения должен лежать, по мнению Лая, принцип «реакция — действие». Испытывая внешнее влияние, ребе-

нок его перерабатывает, а затем выражает в предметном виде: рисунок, эксперимент, поделки, выполняемые в мастерской, выращивание растений на пришкольном участке. Получается триада: восприятие — переработка • — выражение, в которой особенно важен третий элемент. Выражение учит ребенка приспосабливаться к окружающей среде.

В школах нужно создать такую микросреду, которая приучала бы учащихся согласовывать свои действия с интересами других людей в обществе.

Каким должно при этом быть научное образование, осталось в педагогике «действия» не проясненным.

Описанные подходы к школьному образованию позволяют выделить общие черты педагогики реформаторов.

1. Школа должна заботиться не столько о передаче знаний, сколько об общем развитии детей, об их умении самостоятельно приобретать знания, наблюдать факты и делать выводы, формулировать обобщения.

2. Важную роль в обучении нужно отвести ручному труду учащихся, имеющему также цели общего развития и позволяющему сочетать умственный и ручной труд.

Трудовые занятия являются условием развития ловкости, сообразительности, координации движений и т.п. Предлагаемые виды труда с общеразвивающими целями: слесарное, столярное дело, работа с глиной и пластилином и др.

3. Признавалось необходимым эстетическое воспитание. Им школа вообще не занималась до конца XIX в., лишь церковное пение входило в структуру религиозного обучения в школе, физическое развитие, спорт также отсутствовали в программе общеобразовательной школы (исключение составляли закрытые платные аристократические учебные заведения), педагоги-реформаторы его считали также необходимым.

4. Практическая направленность обучения, подготовка школьников к активному участию в труде.

5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей и создание условий для развития индивидуальности.

Так как в школах господствовали догматика и формализм, бездушное отношение к детям, подчиненность всей работы обезличенным учебным программам, таких условий не было. Поэтому было выдвинуто требование отказа от планирования учебного процесса, единых учебных планов, единых программ и учебников. Вместо этого — свободное творчество учителя и учеников.

Высказанные в конце XIX в. идеи имели свое дальнейшее развитие и практическое воплощение в XX в.

Часть II

ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИИ
(до XX в.)

Предлагаемый для изучения период охватывает большой пласт истории, начинающийся со времен первого государства восточных славян и заканчивающийся через тысячу лет. За этот период произошли изменения в природе, даже во внешнем облике людей, не говоря уже об экономике, государственном устройстве, культуре восточных славян — великоросов. Это было время значительных исторических событий, важных для судеб всего народа и отдельных личностей, проникновения и распространения христианской религии, заменившей язычество и во многом определившей новый взгляд человека на окружающий мир.

Одна из составляющих цивилизованного общества — школа, она имеет в России долгую историю. Ее начало, связанное с появлением алфавита в X в., во многом предопределило главные атрибуты школы и в последующие века: характер и содержание обучения, состав учителей, учебные книги, методы обучения. Развитие школы шло неспешно, из века в век сохранялся ее облик, схожим был состав учителей и учащихся и во многом повторялись результаты обучения. И все-таки школа продвигалась вперед, обогащаясь опытом и откликаясь на нужды практики. Каковы были условия, повлиявшие на развитие школы, как она отражала потребности жизни, как была связана с семейным воспитанием, имелись ли свои традиции обучения, созвучные с сегодняшним днем? Попытаемся найти ответы на эти вопросы.

Раздел I

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ДРЕВНЕЙ РУСИ И РУССКОМ ГОСУДАРСТВЕ (до XVIII в.)

На протяжении веков в России постепенно складывались традиционные формы ведения хозяйства, определялись нравственные устои, развивались этические представления, эстетические пристрастия и многое другое, касающееся духовной стороны жизни людей.

С течением времени определились *основы* воспитания детей, т.е. процесса, обеспечивающего преемственность поколений и закрепления опыта, накопленного предыдущими поколениями.

До нашего времени дошли *традиционные* основы народной культуры, частью которой является педагогическая культура...

Известно, что *каждый индивид проживает в определенном культурно-историческом пространстве*; оно имеет свои особенные жизненные реалии, свои отличия от других и свои приметы. *Взаимозависимые и взаимовлияющие культурно-исторические факторы определяют характер жизнедеятельности индивидуумов*, отпечаток на развитие личности накладывает *этнокультурная среда*. Этнопсихологические черты личности предопределяются самыми различными компонентами материальной и духовной культуры, в том числе воспитанием.

При рассмотрении проблем воспитания в историческом аспекте возникает целый ряд вопросов: какие факторы определили характер воспитания? В чем состояло содержание воспитания? От чего зависело это содержание? Какими методами, средствами осуществлялось воспитание?

Предлагаемый далее материал этого раздела призван помочь найти ответы на поставленные вопросы.

Представляется необходимым проследить, какие педагогические идеи влияли на практику воспитания, какие из них вышли за рамки своего времени и сохраняли свою значимость на протяжении веков.

История воспитания, особенно на ранних этапах общественного развития, является малоизученным разделом педагогики, тем более важным представляется обращение к ней.

В данном пособии при рассмотрении истории воспитания использован *междисциплинарный подход*: привлечены для рассмотрения материа-

лы по истории России, философии, этики, этнологии, фольклористики. В течение долгих столетий, когда специальных воспитательных заведений не существовало, а немногочисленные школы мало что значили в воспитании, не было разработанной педагогической теории, роль других факторов в его осуществлении была значительной. Влияние *природно-исторического пространства, социальной среды, видов трудовой деятельности, семьи, религии, народного искусства было огромным*, и без изучения этого влияния невозможно выявить своеобразие такого многогранного явления, как воспитание детей у русского народа. Поэтому история воспитания представлена как междисциплинарная область знаний, развивающаяся на стыке различных наук о человеке.

Необходимость знания педагогом традиционных основ воспитания вызывается тем, что учитель и его ученики *живут* в определенной *этнической среде*, взаимодействуют с детьми — носителями национальной ментальности и без ее учета невозможно надеяться на успех школьного воспитания. Кроме того, в наше время трудно найти моноэтническую школу в России, что обостряет задачу воспитания толерантности — терпимости к окружающим, признания права каждого человека на индивидуальность.

Глава 1

ВОСПИТАНИЕ — РЕЗУЛЬТАТ МНОГОФАКТОРНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

§ 1. Понятие народности в воспитании. § 2. Факторы, определившие своеобразие народной культуры и воспитания. § 3. Влияние религиозных воззрений русского народа на воспитание детей. § 4. Этнопедагогика: сущность и составляющие

§ 1. ПОНЯТИЕ НАРОДНОСТИ В ВОСПИТАНИИ

Зарождение русской педагогики принято относить к периоду Киевской Руси — первого государства восточных славян (IX—XI вв.), когда и начала складываться национальная система воспитания. На протяжении многих веков она обогащалась опытом, в ней появились теоретические обоснования, веками происходило становление *народной педагогики*.

Важность и необходимость учета в педагогической практике сложившейся национальной системы воспитания детей были обоснованы в XIX — начале XX в. выдающимися отечественными философами и педагогами; они же сформулировали и принцип народности.

Под народностью в воспитании понимается:

— каждый народ имеет свой *идеал* человека и стремится воспроизвести его в отдельных личностях;

— каждый народ имеет свою особенную *систему воспитания*, посредством которой и стремится достичь своего идеала;

— система воспитания «произрастает» из глубины веков и вырабатывается самим *народом*;

— самобытность системы воспитания объясняется *уникальностью* и *неповторимостью* каждого народа;

— всеобщего, единого для всех *стандарта* воспитания *не существует*;

— имеются и *общие для всех народов* педагогические идеи, например идея общественного воспитания, некоторые общие организационные и дидактические средства, но и их воплощение имеет национальную окраску.

С этих позиций рассмотрим некоторые теоретические обоснования идеи национального характера воспитания.

Как замечает Н. Бердяев¹, человек рождается и входит в человечество через *национальную* индивидуальность, как *национальный*, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец. Каждый представитель человечества несет в себе черты индивидуально-национальные, поэтому тщетно пытаться созидать культуру и воспитывать детей на некоем абстрактном, лишенном конкретного смысла содержании, выдаваемом за общечеловеческий. Желая единения народов, нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных культур.

Ребенок при рождении сразу входит в *этническое поле матери*, установив с нею связь своим первым криком, Темперамент, способности и возможности ребенка, характерные для этноса, т.е. *генный код*, проявляются даже при смене этнической среды. Стереотипы поведения ребенка формируются в первые годы его жизни в определенной национальной среде².

Как невозможно найти на земле две совершенно одинаковые семьи, так же нет и одинаковых во всем народов и идеалов воспитания. Идеал этот соответствует характеру каждого народа, определяется его общественной жизнью, изменяется вместе с его развитием. «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву»³.

Воспитание изменялось, развиваясь с течением времени, но сохраняло при этом самобытные черты.

¹ См.: Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990. С 93—94.

² См.: Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 1990.

³ Ушинский К.Д. Собр. соч.: Б 11 т. М.; Л., 1948—1952. Т. 3. С. 32.

Поэтому, рассматривая характер воспитания народа в определенный исторический период, не следует упускать из виду его основную канву, остающуюся осевой для всех времен, проложенную самим народом и отражающую его особенности.

Мы подошли к понятиям, без выяснения содержания которых будет трудно вести дальнейшее исследование особенностей воспитания: это понятия «этнос», «этнокультура», «этнопедагогика».

Прежде всего предстоит определиться с понятием «этнос» и его составляющими. Этнос, как известно, может быть представлен *родом, племенем, народом* или *нацией*. Сущностными характеристиками этноса этнология и психология признают следующие:

- этнос — это устойчивая, исторически сложившаяся группа людей, имеющая общую страну происхождения, свою Родину;
- члены этнической группы обладают общим языком общения и осознают себя носителями ее культуры;
- представители этноса обладают относительно стабильными особенностями психики;
- члены этнической группы осознают свое отличие от других.

В качестве отличительных *характеристик* этноса выступают *язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное искусство, воспитание.*

Возвращаясь к сущностным определениям понятия «этнос», можно заметить, что в нем содержатся элементы, отражающие специфику культуры. Имеется множество толкований этого термина; из них в данном контексте представляется наиболее уместным следующее: «культура» — это то, что не есть «природа», а то, что создано людьми. Она предстает в виде технических изделий, шедевров искусства, научных открытий, мифов о прошлом, *воспитании подрастающих поколений, образовании молодежи*, способах приготовления пищи, видах одежды и многом другом¹. При этом невозможно найти двух разных этносов с одинаковыми культурами; но и в рамках одного и того же этноса живут различные субэтноты. Так, *русские* — это и поморы, проживающие на Севере, и кержаки — старообрядцы Сибири, и камчадалы — русские на Камчатке. *Татары* как этнос включают субэтноты казанские, в Среднем Поволжье и Приуралье, *кряшены*, *мешаре* — на верхней Волге и др.; в их культурах есть много различий: строительство и украшение жилищ, диалекты, виды одежды. Но *сущностные характеристики* объединяют их в один этнос.

Этнические культуры, возникшие еще во времена племенной изолированности и замкнутости, вели к формированию *генотипа* и стали

одним из механизмов защиты этноса. *Сохранение и передача из поколения в поколение своеобразия этнокультуры позволяют народу сохраниться в пространстве истории.*

Однако этническая культура не есть нечто, данное раз и навсегда; она многолика, динамична, изменчива, в процессе своего развития впитывает в себя новые реалии, подвергается влиянию других культур. Россия была и остается полиэтнической страной, она является родиной более 130 этносов. Многообразная взаимосвязь различных народов, веками живших рядом в едином природном пространстве (как, например, в Волжско-Уральском регионе), приводила к взаимовлиянию культур, но при этом сохранялись традиционные комплексы этнокультуры.

Различие этнокультур не отрицает и черты, свойственные всем народам. Хорошо известно, что повсюду на земле существует совместный труд, танцы, музыка, этикет, религиозные обряды и другие культурные универсалии, но *формы* их проявления различны у людей в разных культурах, так как культурно-специфические элементы *уникальны* в разных культурах.

При таком понимании культуры возникает вопрос об ее *общечеловеческих ценностях*. Несмотря на то что все творческое носит на себе печать национального, существуют реалии, воспринимаемые представителями разных народов как родные. *Гений* возводит национальное во всемирное, и вершины его творчества становятся общечеловеческими. *Все великие национальные культуры всечеловечны; в то же время не существует нивелированной, лишенной национального содержания цивилизации.*

Как происходит ретрансляция этнической культуры через века? Средствами такой передачи культуры от одного поколения к другому, осуществления исторической преемственности служат *наследование* (передача генного кода личности) и *воспитание*.

При изучении этноса значимой является проблема национального *характера*, под которым часто понимают *совокупность* особых психологических черт, ставших общими для определенного этноса. Национальный характер выражается:

- в традиционных привычках и поведении;
- в эмоциональном восприятии среды;
- в ценностных ориентациях;
- в потребностях и вкусах, что в свою очередь отражается в национальных особенностях культуры.

Вычленив отличительные черты, присущие какому-то одному народу, абсолютизировать их невозможно. Одно и то же качество может быть присущим разным народам: терпеливость характеризует и русских, и китайцев; вспыльчивость — различные южные народы; эмоциональная сдержанность присуща и финнам, и эстонцам, и русским и т.д.

Уникальны *не сами* специфические черты и качества, присущие народу, а *их совокупность, их структура, сочетания*. «Не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу, только данной нации, только данной стране. Все дело в некоторой их совокупности и в кристаллически неповторимом строении этих национальных и общенародных черт»¹.

Кроме того, история народа вносит свои изменения в национальный характер, поэтому он динамичен, а механизм передачи национального характера тот же: наследование и воспитание.

Все изложенное выше позволяет подчеркнуть следующее: *система воспитания есть неотъемлемая часть этноса и его этнокультуры, она своеобразна, как и сам этнос*.

Но в силу каких причин возникли неповторимые особенности этносов, **этнокультур**, национального воспитания?

§ 2. ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛИВШИЕ СВОЕОБРАЗИЕ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ И ВОСПИТАНИЯ

Природа. Особое место среди причин, определяющих характер культур и этнических отличий, занимают объективные условия жизни. Народы Земли живут в разных природных зонах. «Родина» есть один из компонентов понятия «этнос»; это его исходная территория, имеющая неповторимое сочетание различных элементов *ландшафта*¹. Ландшафт, географическое положение, климат, флора, фауна, полезные ископаемые и многое другое отличаются разнообразием; так же, как многообразны и связанные с природой занятия людей на своей территории проживания. Поэтому многое в национальном характере, господствующих ценностях и воспитании детей определяется особенностями природной среды, в которой оказались люди в силу объективных причин и обстоятельств. Как подчеркивает В.О. Ключевский, разным частям человечества природа, географическая среда отпускает неодинаковое количество света, тепла, воды — даров и бедствий, а от этой неравномерности зависят местные особенности людей, т.е. те бытовые условия и духовные особенности, которые вырабатываются у людей «под очевидным влиянием окружающей природы и совокупность которых составляет то, что мы называем *народным темпераментом*»².

Рассмотрим природные факторы, обусловившие своеобразие русского этноса и являющиеся его колыбелью,

¹ Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. 1950. № 3. С. 36.

² См.: Гумилев Л.Н. Указ. соч. 185.

³ Ключевский В.О. Курс русской истории: В 9 т. Т. 1. М., 1987. С. 40.

Территория древнерусского государства — это бесконечная Восточно-Европейская *равнина* с небольшими возвышенностями и обширными низменностями, с разными почвенно-растительными зонами. «Восточные славяне... увидели себя на бесконечной равнине, своими реками мешавшей им плотно усесться, своими лесами и болотами затруднявшей им хозяйственное обзаведение, ...в стране, ненасиженной и нетронутой, прошлое которой не оставило пришельцам никаких житейских приспособлений и культурных преданий, не оставило даже развалин, а только одни бесчисленные могилы в виде курганов...»¹.

Мягкость, размытость очертаний, отсутствие резких переходов в природе, скромность и даже робость тонов и красок — все это вызывает чувство невозмутимого покоя.

Лес, *степь*, *река* — основные географические реалии, которые повлияли на быт, хозяйство, культуру и политический строй людей в Древней Руси. До второй половины XVIII в. большая часть населения России обитала в лесной полосе; еще в XVII в. иностранец, ехавший в Москву, представлял эту страну, как сплошной лес, среди которого были разбросаны города и села.

Лес значил для человека очень много:

- сосна и дуб давали материалы для жилищ,
- береза и осина отапливали жилье,
- березовая лучина освещала избу.

Лес обувал лыковыми лаптями, из лесных материалов делались посуда и мочало. Пушной зверь и лесная пчела также были необходимы людям. Лес служил и убежищем от внешних врагов, заменяя горы и замки; в лес удалялись отшельники, избегая соблазнов мира и пытаясь спасти свою душу.

Но лес доставлял и много неудобств в жизни людей: он был препятствием для дорог, местом обитания медведей и волков, угрожавших как самому человеку, так и скотине; в лесах укрывались разбойники. Лес постепенно наступал на участки земли, отвоеванные у него для земледелия. Поэтому и робел человек, вступая в лес, и населял его в своем воображении злыми духами и озорниками, например образом лешего, любившего подурачиться над путником. Таким образом, жизнедеятельность человека, его характер во многом определялись условиями обитания.

Южно-русская *степь* способствовала развитию земледелия и скотоводства, особенно табунного; ее соседство с морями позволяло установить связь с южноевропейской цивилизацией.

Можно предположить, что степь со своими бесконечными просторами воспитывала в древнерусском южанине чувство шири и дали.

Но из степи шло и много бедствий: в ранние периоды истории — от набегов степных кочевников, а с XVI—XVII вв. — от «вольных» беглых людей, казаков.

Границы территории в Древней Руси во многом определяли реки. Река, так же как лес, была многофункциональной для людей: помогала сориентироваться в пространстве при переселениях, на ее берегах они строили свои жилища; река кормила и поила, служила летней и зимней дорогой для торговца. Видимо, не случайно так много ласковых песен было сложено о ней. Река являлась даже *воспитательницей*, как бы подавая пример порядка и закономерности: восточноевропейские реки спокойны, размеренны, чем отличаются от разрушительных горных рек Юга и Запада Европы.

Река воспитывала у человека дух предприимчивости, развивала стремление к совместной, артельной деятельности, в которой важно было уметь взаимодействовать, общаться, учитывать характеры и интересы друг друга, обмениваться товаром, придерживаться определенного этикета.

Общей особенностью всех территорий, освоенных русскими, явилось *однообразие ландшафта*, что предопределило основные виды занятий жителей различных мест. Если природная среда Западной Европы, отличавшаяся обилием гор, возвышенностей, способствовала специализации хозяйства, то в России ее однообразие привело к однотонности хозяйственной жизни: *возделыванию пашни и разведению скота*.

Схожесть природных условий и занятий приводила, как считает СМ. Соловьев, к очень важным последствиям. «Однообразие природных форм исключает областные привязанности, ведет народонаселение к однообразным занятиям; однообразность занятий производит однообразие в обычаях, нравах, верованиях; одинаковость нравов, обычаев и верований исключает враждебные столкновения; одинаковые потребности указывают одинаковые средства к их удовлетворению; и равнина, как бы ни была обширна, как бы ни было вначале разноплеменное ее население, рано или поздно станет областью одного государства...»¹.

Уместным будет заметить, что на территории, где расселились славяне, проживали и другие этносы в тех же климатических и территориальных условиях. Возможно, единое природное пространство и предопределило поразительное *сходство разнообразных культур народов* России. Например, жилища у разных ее народов четко разделялись на *женскую и мужскую половины*; существовало *доминирующее положение мужчины*; *приемы ведения сельского хозяйства, орудия труда* и многое другое имели

¹Соловьев СМ. Соч.: В 18 кн. Кн. 1. М., 1988. С. 56.

также много общего. *Эмоциональная окрашенность взаимоотношений, любовь к детям, почтение к старшим* характерны как для русского, так и для многих других народов России¹. Эти общие элементы культур осваивались детьми и передавались благодаря воспитанию.

Но климатические и почвенные условия на обширной территории имели свои отличия, что и повлияло на особенности ведения одних и тех же отраслей хозяйства — земледелия, животноводства, а также развития местных промыслов. Эти условия наложили свой отпечаток и на педагогическую практику народа, например, определили своеобразие физического воспитания детей, их подготовки к трудовой деятельности, семейных взаимоотношений взрослых и детей, связанных с бытом, трудом.

Большую роль в определении видов деятельности человека, а также черт его характера играли климатические условия.

Ветры, беспрепятственно носясь по всей равнине из-за отсутствия гор, сближали в климатическом отношении даже отдаленные места. На большой территории России наблюдались резкие колебания температур. Холодные зимы приводили к промерзанию почвы; короткая весна и жаркое лето подгоняли крестьянина, выработывали у него способность выложиться и провести быстро и успешно работу в короткий срок. От умения крестьянина определить нужные сроки для пахоты, сева, жатвы зависела вся его жизнь в течение года, поэтому мобилизовывались все силы человека, работа требовала не только большого физического напряжения, но и значительных познаний, учета своего и чужого опыта.

Краткий период теплого времени и долгая холодная зима вызывали относительную пассивность в зимние месяцы и бурную эмоциональную разрядку летом.

Итак, во многом под влиянием климата складывались виды деятельности, определялись быт и взаимоотношения людей, традиции, обычаи, формировались психические черты. Все эти реалии в свою очередь сказывались на характере подготовки детей к жизни, передаче опыта хозяйствования, методах воспитания.

Отметим и педагогическое значение природных условий. *Природа влияла непосредственно на каждого ребенка*: учили его лес и трава, степь и река, птицы и животные. Мир живой природы открывал перед ним свои законы, вызывал радостные или печальные чувства, учил правилам поведения.

Как видим, роль природы в жизни народа велика, она определяет многое. Но далеко не всё.

¹ См.: *Никишенков А. А.* Традиционный этикет народов России XIX — нач. XX в. М., 1999. С. 21.

История этноса. Существенное влияние на развитие этноса и его культуры оказала история. Она опосредовала связь ландшафта и этноса, осваивавшего территорию обитания. *Ведь не существует нации без истории*, реальной или мифологической; история отражает дух нации, она обнажает ее корни, раскрывает ее культуру.

Не останавливаясь на общеизвестных фактах истории России, сосредоточимся на основных ее эпизодах, имевших первостепенное значение для развития русского этноса.

Исторические корни русских уходят в Киевскую Русь. *Начальный же этап формирования их этноса* приходится на XVI в.

В результате объединения восточнославянских племен (IX в.) возникла Киевская Русь — государство с киевским князем во главе, занимавшее территории от Белого моря до Черного и от Карпатских гор до Волги. Основная масса населения сосредоточилась в среднем и верхнем течении Днепра и на реках Ловать и Волхов. Русь в это время (IX—XI вв.) состояла из отдельных обособленных территорий, в каждой из которых был центр — большой торговый город с князем во главе. Лесной промысел, звероловство и бортничество (лесное пчеловодство), а также внешняя торговля являлись экономической основой жизни населения. Это *Русь Анепровская, городовая, торговая*¹. Постепенно в состав государства включались угро-финские, балтские и тюркские племена. В княжеских дружинах находились, кроме славян, варяги, финно-угры, тюрки, принявшие крещение.

Главными факторами исторического процесса еще с периода Анепровской Руси стали *непрерывающиеся перемещения, миграция* русского населения и *колонизация*² им других территорий с проживавшими там народами. Славяне переносились, переселялись подобно птицам, из края в край, навсегда покидая насиженные места и устраиваясь на новых.

С берегов Днепра они стали перемещаться группами в *Волго-Окское междуречье*. Места эти в течение нескольких веков были заселены финно-угорскими племенами: меря, мешера, чудь, весь, ижора, мурома и др.

Такая колонизация верховьев Волги происходила мирно, без особых стычек и столкновений.

Переселенческий поток в X—XI вв. в Волго-Окское междуречье шел также с севера, из земель новгородских словен, и с юга — с верховьев Десны. Славяне-земледельцы селились в более возвышенных, сухих мес-

¹ *Ключевский* ВО. Указ. соч. С. 40, 48.

Русские / Под ред. В.А. Александрова, И.В. Власовой, Н.С. Полищук. М., 1997. С. 12.

тах, а коренные финны, занимавшиеся лесными промыслами и железорудным производством, — в низменных, болотистых местах.

Особенность расселения состояла в том, что русские переселенцы не вторгались в край финнов крупными группами, а просачивались тонкими струями, занимая обширные территории, которые оставались между разбросанными среди болот и лесов финскими поселениями.

Местное население *частично ассимилировалось*, т.е. было поглощено славянами, слилось с ними, утратив свой язык. Славяне же *приняли новые этнические компоненты*. В результате рождения детей в смешанных браках появился новый тип русского человека, наделенный чертами и внешними данными и славян, и абorigенов.

На территории Волго-Окского бассейна и сложилось основное ядро русского народа.

Период с XIII по XV в. характеризуется политической раздробленностью не на городские области, а на княжеские уделы. Происходит удельное дробление верхневолжской Руси.

Тогда вместо единого народа появляется несколько обособленных образований: у каждого князя возникает свой удел, свой «великий стол» взамен прежнего Киевского.

И начинается период войн и вражды между владимирскими, тверскими, рязанскими, суздальскими и т.д. князьями. Воюют друг с другом как с иноземцами, грабят и жгут города, убивают ни в чем не повинных людей. Древнерусские княжества поражают современников бессмысленной жестокостью в отношениях друг с другом. Утрачивается даже общее название народа, вместо него появляются «тверичи», «новгородцы», «киевляне» и др.

На этот период приходится порабощение Руси Золотой Ордой, когда русские княжества хотя и *не были оккупированы*, но были *обложены* тяжелой *данью*. Население пыталось бороться против переписи и дани, поднимая восстания. После их подавления право дани было передано русским князьям, доставался ярлык на княжение тому князю, который мог собрать большую дань для Орды и держать население в повиновении. Но в отношениях между Русью и Золотой Ордой наблюдалось и конструктивное сотрудничество, а не только конфликты и соперничество, как, например, поддержка Руси золотоордынцами против западной агрессии шведов и немцев.

В XIII—XIV вв. князья не только не помогают друг другу в борьбе с Ордой, а, наоборот, злорадствуют, видя разорение своих соседей.

Это период Руси Верхневолжской, удельно-княжеской, вольно-земледельческой.

Остановимся на одном значимом факте истории. С начала XIV в. вместо бесформенной людской массы, способной лишь плакать о «погибели

земли русской» да разбежаться при появлении врага, возникает новая «порода» людей, твердо ориентированных на объединение. И возникает ядро нового народа в Москве.

Московское княжество в удивительно короткие сроки поднимается и крепнет, быстро разрастаясь в огромное целостное государство, которое впоследствии превратится в государство-континент Россия-Евразия. *При этом русские и другие евразийские народы этого государства оказались вовлеченными в совместную созидательную деятельность, но сохранили свою самобытность.*

Москва притянула к себе со всего Евразийского континента энергичных, отважных, деятельных людей. Это были славяне и выходцы из Золотой Орды, литовцы, финно-угры. Они несли государеву службу, единственным условием для зачисления на нее служило принятие православия. Но и не приняв этой веры, можно было жить спокойно и заниматься своим делом: никого не преследовали за иную веру, но от каждого требовали уважения иных обычаев и ненавязывание своих. Москва, ставшая главным городом, получила поддержку не только русских княжеств, но и самых разных народов.

При этом не прекращаются непрерывные перемещения — миграция русских, что стало фактом, влиявшим на этническую и культурную ситуации. С XIV в. начался процесс славянской колонизации северных территорий — Поморья (земель, примыкавших к Белому морю и Северному Ледовитому океану); эти земли много раньше освоили карелы, вепсы, саамы, коми-пермяки, ненцы. Происходят сложные этнические процессы, идет постепенная ассимиляция славянами части местного населения.

С XV по XVII в. основная масса русского населения с Верхней Волги расселяется на юг и восток (по Дону и Средней Волге). Появляется огромная по территории страна Великороссия с ее населением *великороссами*. Великороссы впервые объединились в единое политическое целое под властью московского государя, который правил с помощью боярской аристократии (это бывшие князья и бояре). Вольный крестьянин начинал терять свою свободу из-за сосредоточения земель в руках военного сословия (дворян), которое вербовалось государством для несения воинских обязанностей при обороне от внешних врагов.

В результате образовалась *Русь Московская, царско-боярская, военно-землевладельческая.*

Окончательно отмерло понятие «княжество» в XVI в., что можно объяснить усилением формирования *многонационального* Российского государства, поэтому чаще стали употреблять понятие *Россия, Российская земля.*

Происходило расширение России также на восток и юго-восток: народная миграция в XVI—XVII вв. осуществлялась в Уральский, Поволж-

ский регионы — места проживания тюркских народов и в Сибирь. В результате в состав русских снова проникли иные этнические компоненты: в районах юго-западнее Перми новые поселенцы приобретали в своем облике черты тюрков, а русские выходцы из Вятки в бассейне реки Камы приняли черты народа коми. Русские в Сибири также смешивались с местным населением: у сибиряков можно обнаружить примесь местного тунгусского, якутского, бурятского элементов у русских поселенцев, а у бурят, эвенов, манси, хантов появилась значительная доля русской крови. Лишь часть русских сибиряков жила обособленно, не вступая в контакты с местным населением (старообрядцы).

Таким образом, *длительная и интенсивная метисация приводила к смешению представителей различных генотипов*¹.

В результате миграций происходило чересполосное или смешанное с другими этносами расселение русских. Наблюдалось передвижение и других этносов, хотя и в более ограниченных масштабах (коми, мордвы, казанских татар и т.д.).

С начала XVII в. продолжался процесс интенсивного освоения русскими других земель: в европейской части — степной Новороссии, Нижнего Поволжья, Южного Приуралья, Северного Кавказа; в Азии — степей Сибири, Средней Азии, а также Дальнего Востока. К Великороссии примыкают одна за другой Малороссия, Белороссия и Новороссия, образуя всероссийскую империю. Власть теперь сосредоточивается в руках военно-служилого класса — дворянства. Основным занятием населения оставалось земледелие, к нему добавляется фабричная и заводская промышленность.

Это период всероссийский, императорско-дворянский, период земледельческого и фабрично-заводского хозяйства.

Чем объясняется постоянная миграция русского населения?

Причиной стихийных или организованных перемещений был прежде всего поиск самим населением новых, более благодатных условий жизни (миграция на пустующие земли). Возникали новые поселения, чересполосно чередовавшиеся со старыми, заселенными другими этносами. Миграция производилась и по политическим причинам: так, в XV в. переселяли из Новгорода Великого в Новгород Нижний опасных и неугодных людей, а на их места переселяли своих людей. Переселение происходило в результате религиозных конфликтов и гонений на иноверцев (старообрядцев). В XIX—XX вв. появилась масса переселенцев в результате земельных реформ.

Становится очевидным, что в результате миграций расширялась территория проживания русских людей, причем в новых районах пересе-

¹ Русские. С. 74.

ленцы стали *преобладать численно*. В процессе приспособления к местным условиям вырабатывались и черты психического склада (уральцы, сибиряки, волжане и т.п.), появились и особенные черты внешнего облика.

Процесс миграции русского населения вел к переносу своей культуры и заимствованию разных этнокультур. Но при этом заметим, что *миграция не означала постоянного кочевья*, это были эпизоды, хотя и очень много значившие для судьбы народа. Обосновавшись на новых местах, переселенцы и их потомки затем проживали здесь веками. Из поколения в поколение, из века в век не покидали насиженного места, если не возникала особая ситуация.

Огромные расстояния и небольшая численность населения *на века привязывали* людей к своей местности, что вело к созданию и *консервации этнорусской культуры* и включению в нее местных особенностей. «Что ни город, то норы, что ни деревня, то обычай».

Таким образом, на протяжении всей истории народа в результате миграционных процессов происходило проникновение в русский этнос *различных этнических компонентов*. Многообразные контакты с другими этносами, населявшими территории европейской равнины, сделали русских открытыми для сотрудничества с другими народами. Возможно, это обстоятельство и определило главное в стиле взаимоотношений между народами — принцип *этнической терпимости*, ставший издавна ведущим: между народами России не существовало межнациональной вражды, они жили по соседству, сотрудничая и почитая своих богов.

История этноса наложила свой отпечаток и на *его педагогическую культуру*. В процессе переселения в новые природно-климатические условия изменялись быт, виды труда, появлялись новые занятия. Это означало необходимость развития у детей тех трудовых навыков, которые диктовались новыми обстоятельствами жизни (например, умения ухода за скотом в условиях более суровой или, наоборот, более теплой зимы, навыков рукоделия и ремесел, подходящих для данной местности). При этом в педагогическую культуру проникали приемы, методы воспитания, используемые соседними коренными народами, приспособившимися ранее к данным условиям жизни. Этнические нормы, поразительная схожесть которых у разных народов России уже отмечалась выше, видимо, тоже перенимались друг у друга, осваивались молодыми как в практике общения, так и благодаря специальному воспитанию. При этом сохранялись и сложившиеся, традиционные особенности воспитания.

Численность русского населения в разные периоды истории России была различной.

Численность русского населения в XVIII в. (тыс. человеку)

Всего населения		В том числе русского			
1719 г.	1795 г.	1719 г.		1795 г.	
		число	%	число	%
15 738	41 175	11 128	71	19 615	49

Таким было соотношение русского населения на территориях Центра России, Поволжья, Североευропейской части, Сибири.

Численность русского населения в 1917 г. (тыс. человек)²

Всего населения	В том числе русского	
	число	%
171 750	76 700	44,7

§ 3. ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ВОЗЗРЕНИИ РУССКОГО НАРОДА НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

В развитии традиционных культур велика была роль религии, определявшей мировоззрение человека, его отношение к природе и обществу, его национальную психологию (ментальность).

Древней религией славян являлось язычество, оставившее неизгладимый след в народной культуре, в том числе педагогической.

Культура язычества. *Язычество* — религия, основанная на поклонении многим богам и обожествлении сил природы (воды, огня, земли, ветра), животных, растений, деревьев. Это — воззрения на космос, природу, человека, которые не были единообразными. Так, в славянском язычестве одни племена верили в силы космоса и природы; другие — в Рода; третьи — в души умерших предков и в духов; четвертые — в тотемных животных, пращуров и т.п., поэтому возникли различные обряды и ритуалы.

Основу народного мировоззрения составляла *мифология*, в которой отразились представления о миропорядке, о том магическом, таинственном, «чудесном», с чем была связана вся жизнь славянина. Но так как она не была записана, исследователи пытаются восстановить ее, изучая заклинания, народные песни, поверья, ритуалы, заговоры, былички, загадки и т.п. Отсюда — неоднородность толкований.

Рассматривая язычество, отметим два существенных момента:

— не существует полной его картины, и древняя вера славян напоминает обрывки старинных кружев, полный узор которых утерян;

¹ Русские. С. 37.

² Народы России. Энциклопедия. М., 1994. С 25.

— нет и устоявшегося мнения отдельных исследователей по вопросу о языческих культах и их отдельных персонажах.

Наиболее известны исследования языческой мифологии, проведенные В.В. Ивановым и В.Н. Топоровым, Б.А. Рыбаковым. Последний из названных авторов предостерегает исследователей язычества, в частности, от категорических утверждений о времени зарождения представлений о божествах, так как они могут быть результатом естественного накопления в памяти людей взглядов, возникших в разные эпохи. То же предостережение касается и толкования функций разных божеств: есть свидетельства того, что некоторые божества со временем теряют свои «обязанности», другие же, наоборот, сохраняя свои имена, становятся более значимыми, иногда наблюдается слияние нескольких божеств в одно. Необходимо осторожнее судить и о количестве славянских богов¹. Крайне противоречиво толкуют этимологию и семантику этих богов и лингвисты. Следовательно, разночтения в суждениях о языческой культуре естественны и закономерны.

«Познание народной культуры, всех видов крестьянского творчества невозможно без выявления его архаической языческой подосновы. Изучение язычества — это не только углубление в первобытность, но и путь к пониманию культуры народов»², — писал Б.А. Рыбаков.

Самые древние боги не имели имен, а известны были только *Род*, отождествляющий мужское начало, и *Рожаницы*, отождествлявшие начало женское, дающие жизнь всему живому. Позже они стали наделяться многообразными силами и получили в разных племенах имена собственные: Яровит, Световид, Мокошь, Златая Баба и др. Древнеславянские божества — это также *упыри* и *берегини*, олицетворяющие души добрых или злых умерших людей; впоследствии эти безыменные персонажи получили свои имена.

К X в. на Руси установился более организованный культ, в котором согласно «Повести временных лет» выделяются высшие божества; именами их клялись, заключали договоры. Наряду с высшими божествами известны и низшие — духи лесов, водоемов: лешие, водяные и т.п.

Как считает Б.А. Рыбаков, космогонические представления славян были связаны с образом женщины. Земля, почва, вспаханное поле были уподоблены женщине; засеянная нива, земля с зерном — женщине, ожидающей рождения ребенка. Рождение из зерна новых колосьев уподоблялось рождению ребенка. Женщина и земля были сопоставлены и уравнены на основе древней идеи плодovitости, плодородия.

См.: Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси. М., 1988.

² Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М., 1981. С. 606.

Мифология определяла систему мифологических персонажей, составляющих пантеон — совокупность определенных богов, которые располагались на разных уровнях. Этот уровень зависел от того, с какой сферой человеческой жизни они связаны.

На высшем уровне, как свидетельствует начальная летопись, находились семь богов: *Перун*, *Хорс*, *Даждьбог*, *Стрибог*, *Симаргл*, *Мокошь*, *Велес* (*Волос*). Они составляли так называемый Владимиров пантеон, в честь этих богов князь в 980 г. поставил на холме «кумиры» — идолы.

Перун — бог грозы считался покровителем военной княжеской дружины и самого князя, хотя его культ возник, видимо, в III тыс. до н.э. В мифологических сюжетах Перун громовыми стрелами поражает противника — змея, похитившего у него скот (варианты — жену, воду, людей), побеждает его и освобождает скот (вариант — воду: идет дождь).

Велес — покровитель скота («скотий бог»), его атрибут — золото, само слово «скот» могло обозначать богатство, ведь скот с древнейших времен считался основным богатством племени, семьи. Культ Белеса был весьма распространен на Руси.

Мокошь (Макошь) — наиболее загадочное и противоречивое женское божество, возможно, это богиня плодородия/плодов земледелия, она покровительствовала домашнему очагу, по преданиям, пряла нить судьбы. В то же время Мокошь связана со всем нижним, темным, влажным, с половой жизнью, с дождем. Б.А. Рыбаков допускает, что Мокошь вполне могла восприниматься как «мать хорошего урожая», «мать счастья». Она представлялась в виде женщины с распущенными волосами, большой головой и длинными руками. Ее изображения можно встретить и в наше время в кружевах и вышивках.

Даждьбог, *Стрибог* — эти божества связаны между собой. В «Слове о полку Игореве» Даждьбог назван и предком русичей. Некоторые племена считали его богом солнца. Культ этих богов, по предположению Б.А. Рыбакова, возник еще во II—I тыс. до н.э. в эпоху праславян.

Хорс — бог солнца; известен был больше всего у юго-восточных славян. Ему были посвящены два крупных славянских праздника в году — дни летнего и зимнего солнцестояния.

На *втором уровне* находились Ярило, Купала, Коляда, Чур, Див.

Ярила был широко известный персонаж языческой мифологии, хотя он и не упоминается в числе богов. Празднества в его честь проходили даже в первой половине XX в. (в Белоруссии, например). Имя его происходит от славянского «яр» и обозначает мужскую силу, мужское семя, рождение и связывается с обеспечением плодородия, прироста урожая. Праздник проходил так: всадник в белой одежде, но босой, на белом коне, молодой, красивый, держал в одной руке «человеческую голову», в другой — колосья. Пляски, игры, еда и пьянство, кулачные бои состав-

ляли содержание праздника и заканчивался он сжиганием куклы Ярилы. Гулянья носили эротический, «разнузданный» характер, что было *отголоском* еще более *древних культов*, призванных путем магических обрядов, символизирующих *оплодотворение земли*, обеспечить урожай.

Купала — персонаж, «ответственный» за плодородие, само слово родственно глаголам «купать» и «кипеть», а может быть «куп» — куст, сноп. На 24 июня (7 июля) — это день летнего солнцестояния — приходился праздник Купалы, обязательными атрибутами которого являлись вода и огонь — очищающие костры, через которые прыгали, чтобы избавиться от скверны плоти и духа. Купала — тряпичная или соломенная кукла, сжигалась в конце праздника, что связывало умирание с последующим воскресением, с плодородием и сезонным обновлением природы.

Коляда — персонаж, связанный с новогодними празднованиями. Его праздник приходился на 24 декабря (7 января) — пик зимнего солнцестояния. Песни-колядки содержали пожелания благополучия дому и семье; праздник носил карнавальное значение: надевались вывернутые наизнанку тулупы, раскрашивались лица.

Широко известный персонаж славянской мифологии — *Кода*, которая покровительствовала красоте, любви и браку; она же олицетворяла несчастную любовь. Празднования в ее честь проводились весной (1 мая) и в середине мая — начале июня. Ее сын Лель — то же, что греческий Эрос или древнеримский Амур; он так же поражал сердца людей страстью, любовью. Отсюда и слово «лелеять» — нежить, любить.

На самых низших, уровнях находятся *Баба-Яш, Кощей Бессмертный, Лесной, Морской, Водяной цари и многие др.* В представлениях древних славян мир был заполнен разнообразными духами, под покровительством которых находилось все вокруг. Это — дворовые, домовые, кикиморы, русалки. Вера в *этих духов* была самой *прочной*, и память о них сохранилась до нашего времени в фольклоре, обрядах, поверьях, заговорах, вере в волшебную силу трав, камней и пр.

Культы *высших* богов были насильственно *уничтожены* вместе с сожжением их идолов при христианизации Руси.

Таким образом, в сознании людей, живших в глубокой древности, мир был заселен множеством добрых и злых духов, помогавших или вредивших им. Человек робел перед необъяснимыми явлениями и силами природы и искал заступничества у богов. Но не только страх порождал веру в богов. «В детском лепете языческого мышления постоянно и неизменно слышится тот же вещий голос: я хочу все знать, все видеть, везде существовать» (И.Е. Забелин). Среди удивительных божеств, которым поклонялись, нет отталкивающих, уродливых, омерзительных. Есть среди них злые, страшные, непонятные. Славянские боги воспринимались как родствен-

ники, были суровы, справедливы, а сам мир божеств был простым и естественным, схожим с бытом людей.

Например, кто такой леший? Он похож на человека, живет в лесах, все в его одежде перепутано: левая пола кафтана запахнута за правую, правый лапоть надет на левую ногу, волосы на голове зачесаны налево.

Но как бы ни скрывался леший, его можно узнать, если посмотреть на него через правое ухо лошади; бровей и ресниц у него не видно. Если леший идет лесом, он становится ростом с самое высокое дерево, а на опушке становится ниже травы. Лешие умеют хохотать, аукаться, свистеть и плакать по-человечески, а при встрече с людьми делаются бессловесными. Они не столько вредят людям, сколько шутят и проказничают. Так, они могут завести грибников в лесную чащу, из которой трудно выбраться; но все-таки не ведут людей на прямую погибель, так случается только раз в году — 4 октября. С малолетства человек знает, что надо сделать, чтобы выбраться из лесу: сесть на пенек, вывернуть наизнанку одежду, левый лапоть надеть на правую ногу и т.п.

Реальные люди — жрецы, волхвы и кудесники служили как бы посредниками между людьми и божествами, были служителями языческих богов. Они руководили обрядами, приносили богам жертвы от имени народа, составляли календари, хранили в памяти историю племен и мифы. Были волхвы-целители, ведуны (от ведать — знать), волхвы-баяны (от глагола «баять» — рассказывать, петь, заклинать). Жрецы приносили богам жертвы и предсказывали будущее.

Языческие представления о мире сохранялись в памяти людей еще в XIX в. и проникали в систему воспитания: дети приобщались к старинным праздникам, утверждались в вере языческие персонажи, действия, заклинания. Желая предотвратить какие-то поступки детей, родители запугивали их русалками, лешими и др. Пытаясь узнать свою судьбу, девочки-подростки обращались к гаданиям и верили в них. Сохранялись и старинные обереги: вышивки на платье вокруг шеи и на подоле; кички, кокошники, оберегавшие от злых сил; вышивки и кружева с рисунками Мокоши, коня (возил по небосводу солнечное божество), птиц, приносящих весну; эти рисунки со старинными оберегами украшали и жилища, и орудия труда, и утварь.

С самого детства попадал в эту атмосферу ребенок, впитывая мифы, сказки о волшебствах, сам участвуя в создании рукодельных вещей с языческой символикой.

Православие. Крещение Руси в X в. означало провозглашение новой религии. Введение христианства способствовало развитию культуры во всех направлениях: распространению грамотности, литературы, совершенствованию архитектуры, обогащению изобразительного искусства. Христианство определило и заповеди новой морали, основанной на любви, почита-

нии родителей, порицании пороков — убийства, кражи, лжесвидетельства, прелюбодеяния и т.н.

Но так как введение новой веры, зародившейся вдали от славянских племен, проводилось сверху, оно встречало противодействие волхвов и кудесников; не хотело на протяжении нескольких веков расставаться с древними богами и само население. Христианские проповедники поначалу подвергали гонениям язычество — идолов рубили, сжигали, волхвов и колдунов казнили.

И все-таки у крестьянина сохранился *языческий* взгляд на природу, он поклонялся солнцу и грому, почитал деревья, хотя в то же время и молился Богу. Им одухотворялось все окружающее, наделялось особой силой, которая могла или препятствовать человеку, или доставлять радость.

Не сумев преодолеть сложившихся веками народных обычаев и обрядов, церковь избрала тактику приспособления их к христианской идеологии. Приняв христианство, народ не отказался от дедовских обычаев, а наоборот, сохранил их, придав им иную, религиозную форму. Так как язычество соответствовало практическим и духовным потребностям человека, оно не погибло, а *внедрилось* в новую религию, образовав нечто новое, уникальный сплав — *бытовое православие* крестьянства. В нем ярко проявлялась собственная эстетика и этика, это было христианство нового толка, со своими святыми и праздниками.

Языческие представления и действия стали принимать христианизированные формы: так, объявляя святым источник или дерево, объясняли это явлением здесь иконы; целительные свойства дерева тем, что здесь похоронен святой.

По древнейшей традиции детей приучали, стоя на земле, не говорить о ней плохого слова, так как верили, что «мать-земля не простит этого». Ранней весной нельзя было бить по земле палкой, потому что в это время она «находилась в состоянии беременности», т.е. готовилась рожать хлеб и возрождать все растения. С принятием христианства это языческое верование даже попало в церковную книжность: «Если бил землю... 15 дней епитимьи», т.е. церковного наказания. При встрече со взрослыми следовало кланяться и доставать рукой до земли, чем выражалось пожелание благоденствия. И землю называли не иначе, как «мать», «кормилица».

В народных праздниках соединялись как «бесовские», так и христианские начала. В святочные дни жгли костры и объясняли это так: «умершие родители приходят обогреться и от этого пшеница уродится ярая». Под христианский праздник Рождества гадают, продельвают ряд магических языческих действий: вечером кладут в чашку кутью и мед, каждый кладет свою ложку углублением вниз, накрывают. Утром, *придя из церкви*, смотрят, чья ложка перевернулась • — жди беды. Запрет плевать через правое плечо основывался на утверждении, что «ангел-хранитель при правом

боке, а дьявол при левом: на него и плюй», стучать по столу нельзя — он ладонь Бога и т.п. (Даль В.).

Гадания, посещения церкви, почитание животных и деревьев можно было увидеть почти в каждом народном празднике. Так причудливо переплелись языческие и христианские начала в православии..

В то же время идеи, сюжеты Библии вошли в фольклор народа, легли в основу пословиц и поговорок: «Кто не работает, тот не ест», «Не судите, не судимы будете», «Нет пророка в своем отечестве», «Не хлебом единым», «Зарыть талант в землю» и др. И такие выражения: «Вавилонское столпотворение», «Фома неверующий», «хлеб насущный», «соль земли», «манна небесная» и т.п.

Со времен Киевской Руси возникает понятие «*Святая Русь*», которое обычно связывают со святыми, пролагавшими духовные пути для народа, открывавшими ему Небо. В святцы записано несколько сотен имен христиан, причисленных церковью к лику святых. Но при этом народ *хотел не столько личной святости*, сколько преклонения и благоговения перед нею, *почитания святых*¹.

К святым у крестьянина устанавливалось особое отношение как к мудрым и всесильным существам, способным помочь ему за их почитание; святых наделяли определенными «обязанностями»: заботиться о хозяйстве, здоровье людей, помогать в сельскохозяйственных работах. Их можно было отблагодарить, но также и попенять им, пристыдить. Святые и чудотворцы были переведены народным сознанием на крестьянское положение.

Рассмотрим лишь некоторые сюжеты. Святой великомученик Георгий Победоносец считался покровителем домашних и диких животных и представлялся разъезжающим на белом коне, раздающим зверям наказания. В день этого святого впервые после зимы выгоняли скот на пастбища и приступали к полевым работам. Святой апостол Онисим был переименован в Онисима-овчарника; Иов-многострадальный — в Иова-горошника; святой Афанасий Великий — ревностный защитник благочестия — переименован в Афанасия-ломоноса, потому что около его имени — 18 января бывают самые сильные морозы, от которых кожа слезает с носа; праздник святого Луки: «На Луку пекли пироги с луком»; «Дождь на Акулину — хорошая калина».

Новые *святые* часто воспринимались через *явления природы*, которые повторялись из года в год в дни святого; поэтому те праздники, которые церковь считает своими, как праздники рождения, смерти и воскресения Христа, также оказываются по своему происхождению

¹ См.: Бердяев НА. Указ. соч. М., 1990. С. 17.

языческими, а бытовое содержание праздников всегда оказывалось более устойчивым. Б.А. Рыбаков пришел к выводу, что праздник *святых Бориса и Глеба совпал* по срокам с более ранним — языческим — праздником *Перуна* (20 июля); 4 июня языческий «семик» был связан с *Троицей*; 20 июля — день *Ильи, перенявшего у Перуна* грома; 24 июня — *день Ивана Купалы*, также соединившего в названии православие — *Рождество Иоанна Предтечи* и язычество — *Купалу*.

На Христа, Богородицу и святых были перенесены многие черты древнеславянских покровителей — Перуна, Рода, Мокоши, Белеса и др. Элементы *древнеславянского быта* вошли в церковный календарь, например промежуток времени между Рождеством и Крещением заняли святки с их языческой символикой, за которыми следует дохристианская масленица. В православной Пасхе имеются языческие поминальные обряды, а также древний культ хлеба.

Можно заметить синтез язычества и христианства и в *морали*. Православная мораль покоилась как на канонических основах христианства, так и на древних народных представлениях о морали. *Нравственность* в сознании русских крестьян связывалась с православием, с твердостью веры. «Креста на тебе нет» — говорили о том, кто вел себя бессовестно, и наоборот: «живет по-божески», «живет по-христиански» — о том, кто был совестлив и милосерден.

В церковных проповедях постоянно содержались и тем самым передавались нравственные поучения. Судили же о следовании заповедям по посещениям церкви, соблюдению постов и обрядов и по выполнению нравственных норм. В поведении православного человека ценились такие проявления морали, *как уважительное отношение к старшим, забота о старых, детях, беспомощных людях, милосердие, миролюбие, взаимопомощь, трудолюбие, совестливость и многое другое*.

Отпечаток христианской этики можно наблюдать в приветствии, выражении благодарности, прощения. Переступая порог чужого дома пришел обычно молился перед иконой и кланялся: первый поклон Богу, второй — хозяевам, третий — всем добрым людям. Обращаясь к работающим, приветствовали их: «Бог в помощь», а слово «спасибо» как выражение благодарности есть редуцированное пожелание «Спаси Бог»; «прощай» — это просьба о христианском прощении (так, последнее воскресенье перед Великим постом, когда все односельчане просили прощения друг у друга, называлось «прощеным воскресеньем»). Просили прощения у домочадцев и у всего мира, у общины, в случае бездетности или тяжелых родов, а также перед дальней дорогой.

Богоугодным делом признавались помочи, поэтому они проводились и в праздники, и в воскресенья, когда любая работа считалась грехом, а отказ от участия в помочи воспринимался как большой грех.

Давая обещание, клятву человек целовал крест, нарушение обещания считалось смертным грехом; сам же обычай целования способствовал выработке таких личностных качеств, как честность, ответственность.

Важным фактором воздействия на определение норм поведения являлась исповедь, отправляясь на которую просили прощения у домашних и которая была важна не только с религиозной, но и этической точки зрения, так как приучала оценивать свои поступки с позиций добра и зла.

К большим церковным праздникам приурочивались общественные пиры, трапезы, добро на которые давала церковь. Пир у устраивались мужчинами на полях после службы в храме; принято было приглашать и тех, кто не мог внести пая — бедняков и нищих. В храмовые праздники также было принято ходить по гостям, на застолья; радушный прием любого гостя считался священным, говорили: «Гость в дом — Бог в дом». Стол в понимании крестьян то же, что в алтаре престол, поэтому вести себя за ним нужно так же, как в церкви; был обычай целования стола перед дальней дорогой.

Религиозность стала наиболее глубокой чертой характера; она выражалась в молитвах, обращениях к Богу с просьбами помочь в добрых делах; вера поддерживала в невзгодах и помогала их преодолевать. Вера же определяла и одну из основных черт народного характера — «*выдающуюся доброту*»¹, она проявлялась в поведении и выражалась в гостеприимстве, хлебосольстве, взаимопомощи, отсутствии злопамятности. Доброта выражалась в жалостливости ко всем, терпящим беду и нужду, даже к преступникам.

Основной задачей *воспитания* православного христианина было научить его жить по воле Божьей и через это привести к вечному блаженству на небесах. Для этого следовало добрые побуждения ребенка поддерживать, превратить в сознательное стремление к добру и правде. Делу воспитания благочестия православного человека служила вся христианская литература, она вся поучительна, педагогична. Описанием исторических событий, псалмами и притчами *Библия* давала уроки добродетельной жизни.

Православное просветительство, проводимое церковью, оставляло, безусловно, свой след в душе ребенка, подвигало его к благочестию. Однако судить о результатах воспитания можно по конкретным поступкам, по всему складу жизни человека, а не только по внешним проявлениям веры. В данном случае мы и говорим о стремлениях, а не результатах воспитания; они имели свои особенности и тонкости.

¹ Лосский Н.О. Характер русского народа. М., 1956. С. 6.

Одну из важнейших составляющих нравственного воспитания подметил Н. Бердяев. Православие, которое во многом определило нравственное воспитание, отличалось огромной нравственной снисходительностью; человеку предьявлялось прежде всего требование *смирения*, предполагающее отказ от гордыни, самопревознесения. В награду за добродетель смирения ему разрешалось даже такое: «Лучше смиренно грешить, *чем* гордо совершенствоваться».

При этом не следовало задаваться высокой целью приближения к идеалу святости, она удел немногих: слишком героический путь личности православие объявляло гордыней, попыткой стать человекобожеством. Поэтому, не задаваясь высокими целями, человек поклонялся святым и святости, полагаясь на заступничество святых. Он должен был жить в своем коллективе, следовать устоявшемуся укладу жизни, воспитываться в духе своего сословия, своей традиционной профессии.

Это приводило к тому, как отмечает Н. Бердяев, что *русский человек больше полагался на Бога*, на социальную среду, а не на собственную ответственность и активность, искал спасения у святых, их посредничества. В то же время «в русском душевном типе есть огромное преимущество перед типом европейским. Европейский буржуа наживаетея и обогащается с сознанием своего большого совершенства и превосходства, с верой в свои буржуазные добродетели. Русский буржуа, наживаясь и обогащаясь, всегда чувствует себя немного грешником и немного презирает буржуазные добродетели»¹.

Идея Святой Руси имела глубокие корни, но она *заключала в себе большую опасность*, так как расслабляла нравственную энергию, препятствовала развитию ответственности, активности, раскрытию своей человеческой индивидуальности. Русская доброта часто бывала бесхарактерностью, слабоволием, болезнью страдания.

В основу формирования русской души легли два противоположных начала: «природная, языческая стихия и аскетически монашеское православие». Именно в этом видит Н. Бердяев причину совмещения в русском народе двух противоположностей: деспотизма — анархизма; жестокости, склонности к насилию — доброты, человечности; смирения — наглости; рабства — бунта и т.п.

Эта оценка особенностей православного воспитания помогает увидеть истоки некоторых ментальных черт личности русского человека.

§ 4. ЭТНОПЕДАГОГИКА: СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Особенности русского этноса, как можно заметить, отразились и в его этнопедагогической культуре, т.е. в выборе идеала, содержания, средств, методов воспитания детей; в этических воззрениях, передаваемых ребенку и регулирующих его взаимоотношения с окружающим миром природы и людей.

Для определения сущности этнорусской педагогики обратимся прежде всего к общему понятию «этнопедагогика». Оформившаяся как специфическая *область* научно-педагогического знания, она стала развиваться с середины XX в. (Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков). Но особая *роль* этнопедагогики была осознана еще в XIX в., когда начались поиски национальной идеи в школьном образовании. Этнопедагогическая же *практика* вообще уходит своими корнями в глубокую древность и известна как *народная педагогика*. Содержание народной педагогики раскрывается Г.С. Виноградовым: «У народа были и есть известные представления, взгляды на жизнь, на воспитание и обучение появляющихся новых поколений, цели и задачи воспитания и обучения их, известные средства и пути воздействия на новые поколения... Совокупность и взаимосвязь их и дают то, что следует назвать народной педагогикой»¹.

Народная педагогика, отмечает Г.Н. Волков, это совокупность педагогических сведений и педагогического опыта, сохраняющихся в устном народном творчестве, обычаях, детских играх и т.п. «Сила народной педагогики — не в авторитетных именах и плодотворных теориях, а в авторитетных мыслях и плодотворных результатах»².

Взгляды народа на воспитание складываются исторически, под влиянием особенностей всего уклада жизни:

- исторических и географических условий;
- характера трудовой деятельности;
- быта;
- системы взаимоотношений людей;
- традиций, обычаев, обрядов.

По отношению к подрастающему поколению все эти реалии выступают в *педагогической роли*, являются составляющими народной, этнической системы воспитания.

Изучение особенностей воспитания отдельных этносов, т.е. их *народной педагогики*, составляет цель и содержание науки *этнопедагогика*. Г.Н. Волков (XX в.), являющийся ее основоположником в России, разрабо-

¹ Виноградов Г.С. Народная педагогика. Иркутск, 1926. С. 17.

² Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974. С. 7.

тавшим методологические проблемы данной науки, так определяет ее предмет. «Этнопедагогика — наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации»¹. Г.Н. Волков отмечает, что этнопедагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохраняющиеся благодаря национальной системе воспитания и претерпевающие эволюцию вместе с условиями жизни, вместе с педагогической культурой народа.

Предметом *этнорусской* педагогики является национальная система воспитания, выработанная русским народом.

Далее возникает вопрос о том, какой социальный слой населения является ее носителем? Безусловно, весь этнос. Но ядро, сердцевина русской народной культуры и педагогики — *крестьянская культура и крестьянское воспитание*.

Так как земледелие истари было основным занятием населения, в связи с земледельческой деятельностью человека находился быт, земледельческий характер носило большинство праздников и обрядов, детей подготавливали к будущей сельской жизни. Крестьянство мало изменялось на протяжении веков, сложившаяся народная культура являлась традиционной и не подвергалась значительным внешним влияниям.

Вся жизнь сельского жителя, его трудовая деятельность и хозяйственный уклад, быт, регулировались реальными условиями — сменой времен года. С изменениями в природе и предопределяемыми ими особенностями трудовой деятельности людей были связаны календарное исчисление, народные праздники, обычаи, фольклор; приметы, игры, развлечения также привязывались к природным изменениям.

Оставаясь самым многочисленным сословием в России (около 80% всего населения в XIX в.), *крестьянство было создателем, носителем и хранителем национальной культуры*. Оно выработало и свою *воспитательную систему*.

Подытожив сказанное, можно отметить, что, когда мы говорим о народной педагогике, имеем в виду два ее пласта. Один — это то, что можно назвать *средой* обитания ребенка: природа, быт, условия жизни, виды трудовой деятельности и т.п. Второй — собственно педагогический, или *воздействие взрослых на ребенка* с целью передачи ему какого-то знания (через фольклор, религию, игру, обычаи и т.п.). Оба эти пласта одинаково значимы, и без знания их невозможно понимание народных основ воспитания.

И, наконец, отметим типичные черты народной педагогики, выделенные Г.Н. Волковым:

— творцом ее является не отдельный автор, а сам народ, поэтому ее можно назвать анонимной;

— эта педагогика основывается на *неосознаваемой, подсознательной сфере психики*, она бытует в силу традиции, обычая, авторитета старших;

— отсутствует *письменное закрепление* педагогических установок и воспроизводится механически;

— • педагогические и нравственные нормы *обязательны для каждого*, независимо от материального достатка и социального положения.

Здесь уместно напомнить, что длительное проживание по соседству разных народов, общность природных условий и исторических судеб привели к созданию некоторых общих моделей организации своей жизни и поведения, а также воспитания детей. Поэтому в *этнорусской* педагогике отразились и некоторые *общие черты воспитания других народов России*.

Исходя из выявленной сущности этнопедагогики, представляется логичным дальнейшее рассмотрение тех традиционных элементов жизни, которые определили дух русского народного воспитания: быта, труда, обрядов, обычаев и т.п.

Глава 2

ТРАДИЦИОННЫЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

§ 1. Влияние на воспитание детей уклада семейной жизни и общественного быта. § 2. Развитие личности ребенка в трудовой деятельности. § 3. Влияние традиционных праздников на процесс социализации ребенка. § 4. Семейные обряды и воспитание детей

§ 1. ВЛИЯНИЕ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ УКЛАДА СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ И ОБЩЕСТВЕННОГО БЫТА

Выявить характер семейного воспитания можно, лишь зная те социальные и бытовые условия, в которых проходила жизнь ребенка, проследив особенности взаимоотношений окружающих его людей. Поэтому анализ семейного воспитания предварим рассмотрением этих вопросов.

Крестьянский быт

Бытовые условия проживания людей наложили свой отпечаток на систему культурных ценностей, в том числе и на воспитание подрастающего поколения.

Под бытом принято понимать *уклад повседневной жизни и систему внутрисемейных отношений*, причем у различных социальных групп в городе и деревне сложились различные формы быта.

Бытовые условия. Рассмотрим прежде всего те особенности, которые определили крестьянский быт.

Так описывает жилища крестьян (в XVI—XVII вв.) Н.И. Костомаров: «У *простолудинов избы были черные*, т.е. без труб, дым выходил в маленькое окно; при избах были пристройки... В этом пространстве жил бедный русский мужик со своими курами, свиньями, телками среди невыносимой вони. Печь служила логовищем целому семейству; а от печи по верху под потолок приделывались *полати*»¹.

Изда с низкими потолками и таким же дверями — это *основной* тип жилища. Маленькие окна, закрывавшиеся рамкой с натяжным бычьим пузырем (оконное стекло начало распространяться лишь с XIX в.) пропускало мало света; печь не имела дымохода.

В избе готовили пищу, спали, пряли, ткали, занимались домашними работами, здесь же почти всю зиму держали коз, телят и поросят.

Большое место в помещении занимала глинобитная *печь*, служившая для отопления, приготовления пищи и для сна. По диагонали от нее находился *красный (святой) угол*, где стоял стол и висели иконы. Вдоль стены укреплялись лавки, а за боковой стеной над лавкой — *полати*, где также спали и хранили вещи. В избе, размером в 16—20 м² проходила жизнь семьи, которая могла состоять из 7—8, а часто и из 15—20 человек.

Скученность, тесноту, антисанитарные условия в избе, куда почти не проникали свет и свежий воздух, можно было обнаружить во многих крестьянских жилищах даже в начале XX в. В этих условиях почти всю зиму находились дети; неудивительно поэтому, что велика была детская смертность.

Значительно лучше жили крестьяне на севере России и в Сибири, где жилища были просторными и дворы включали разные постройки.

В помещичьих и боярских усадьбах, как правило, большой дом имел парадные комнаты, личные хоромы хозяина, покои его жены и т.п., но в то же время немало имелось помещичьих усадеб, в которых дворянское жилище мало чем отличалось от типичного крестьянского.

В таких условиях проходила жизнь крестьянской семьи, где росли и воспитывались дети.

Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. М., 1992. С. 192

Состав семьи и взаимоотношения ее членов

Нравственное и материальное благополучие человека определялось семьей, обеспечивавшей важнейшую функцию — воспитания детей и сохранения преемственности поколений. Передача жизненного опыта молодым, сохранение традиционного уклада жизни, культуры, освоение ребенком нравственных устоев осуществлялись прежде всего в семье.

Основными типами русской семьи в различные исторические периоды были: *простые*, малые (родители — дети); *сложные, неразделенные* состояли из 2—4 поколений. Уже в Древней Руси и далее в XV—XVII вв. существовала малая семья. В среднерусской и южнорусской полосе, в Сибири даже в XVIII—XIX вв. часто встречались неразделенные семьи¹.

Мужчины в доме. Классическая семья состояла обычно из деда, сыновей, внуков, правнуков, во главе которой стоял *большак*; эта роль передавалась от отца к сыну. Старший по возрасту мужчина управлял всей жизнью и хозяйством семьи. В отсутствие отца его обязанности исполнял старший сын, потому-то он и обладал большими правами в сравнении с остальными детьми. Лишь в конце XIX в. семьи стали часто выделяться из большого коллектива, совместное проживание семей братьев было уже редким явлением.

Хозяин, большак нес основную тяжесть сельскохозяйственных работ, строительства — «всякий дом хозяином держится». Большак собирал на *семейный совет* всю семью; в присутствии детей решались важные хозяйственные дела, такие как выбор культуры для сева, покупка, продажа вещей, а также женитьба сыновей и пр. Наибольший вес в решении семейных вопросов имели старшие, а дети получали наглядный урок совместного и ладного обсуждения дел и почтения к старшим.

Вообще вся культура поведения строилась на принципе почтительного отношения к *мужчинам и старшим*. Даже изба имела свою половину для мужчин и отдельно — для женщин с детьми. В переднем углу под образами за столом всегда садились старшие мужчины семьи и почетные гости — мужчины.

Женщины в семье. Распределением домашних работ среди женской части семьи — дочерей, снох, вдов, солдаток, живших в доме, — руководила *большуха* (старшуха) — жена большака, т.е. мать и свекровь. Она не только определяла, кто чем займется, давала конкретные указания по делам, контролировала и осуществляла выполнение («выговаривала» в случае нерадивости), но и сама выполняла много работы по хозяйству.

На старших в семье лежали и определенные обязанности религиозно-го характера: так, большак читал молитвы перед общей едой, большуха — перед тем, как начинали выполнять общие женские работы.

Женщины в крестьянской семье были на разном положении и имели неодинаковые права, например хозяйка и многодетные невестки имели большие права при обсуждении общих дел, вели себя свободно. Но они должны были быть сдержанными и относиться почтительно по отношению к мужчинам семьи. В приниженном положении оказывались молодые невестки. Им нужно было повиноваться не только своим мужьям, но и всем старшим родственникам, на них возлагались все домашние работы. Но в то же время старшие в семье старались вводить вчерашнюю девушку в новую роль жены и невестки постепенно. «Молодуха» до рождения первенца могла ходить на хороводы, гулянья, но этих поблажек она лишалась, как только появлялся ребенок. С этого времени она надолго попадала полностью в подчиненное положение.

Порою возникали конфликты между родителями и «молодыми», которые могли заканчиваться семейным разделом — молодые самовольно или с согласия родителей строили отдельный дом и образовывали отдельную семью.

На особом положении до замужества в крестьянской семье находились *девушки*. Они были более свободными в выборе одежды, причесок. Так, девушка могла ходить простоволосой, с одной косой, украшать голову лентой. (В то время как замужняя женщина обязана была покрывать голову Платком или носить чепец, кокошник, появление ее простоволосой считалось безнравственным.) Девушек освобождали от многих домашних работ, если в семье были невестки, но они обязательно трудились в поле. Им разрешалось много времени проводить в других деревнях. Все это делалось с целью найти будущего жениха,

Если в семье было две непросватанные девушки, то младшая сестра не должна была проявлять особую активность в гуляньях и хороводах, а если в дом приходили молодые люди, ее вообще выпроваживали из избы. Младшая должна была ждать своей очереди, пока старшая не выйдет замуж, в случае же если младшую просватали раньше, это считалось позором для семьи.

Почтением, особым уважением была окружена в крестьянской трудовой семье *мать*, что закреплено обычаем повседневного поведения. Такое отношение было важным элементом нравственного воспитания и оно закладывалось с самого раннего детства. «Муж голова, жена душа» (семьи) — так в народе определили роли супругов в семейной жизни. Ответственность, заботливость мужа по отношению к жене выразились и в пословице: «Хоть крест с шеи продай, а жену корми». Во многих семьях отец, поддерживая авторитет матери, обращался к ней по имени-отчест-

ву, называя «хозяйшкой», «матушкой», «премноглюбезной и предражайшей», «чести и фамилии хранительницей». Были, конечно, примеры и другого рода, однако давний обычай закрепил уважительные отношения супругов. Мать показывала детям личный пример любви к ним, повседневной заботы, нежности и ласки. В свою очередь, в старости она могла рассчитывать на уважение и уход со стороны детей. Если же взрослые забывали о своем долге перед матерью, на ее защиту становилось общество, требовавшее наказания для них.

Строгостью отличалось отношение главы семьи к домочадцам, к жене и детям, такой стиль предписывала и церковь. Даже взрослые сыновья не смели ослушаться родителей, даже слабохарактерного отца дети уважали и слушались.

Особыми были отношения *зятя и тещи*, отличавшиеся уважительностью, вниманием. Зять постоянно навещал с подарками родителей жены, помогал им в хозяйственных делах. Это в городском фольклоре отражено насмешливое отношение к данной родственной паре, в крестьянской же среде — свой ритуал.

Отметим и еще одну особенность крестьянской семьи — широкий круг ее родства; нередко все жители деревни состояли в родственных отношениях. Увеличивался этот круг и благодаря «духовному» родству: имелись *крестовые братья и сестры*, т.е. те, кто, обменявшись нательными крестами, обязывались помогать друг другу всю жизнь. Крестовые братья становились как родные, а к их отношениям общество было строже, чем к отношениям кровных родственников. Побратимство было частым явлением при переселениях: русские поселенцы, придя на новые места, брались с аборигенами и тем самым крепили дружеское расположение к себе. Побратимство можно было встретить в бурлацких артелях. Заболевшего работника обычно бросали по пути, но если у него был побратим, он заботился и ухаживал за больным.

Крестные родители (кумовья) имели свои обязанности перед крестником, отвечали за его поступки так же, как и родные отец с матерью.

Независимо от численности членов семьи существовало половозрастное распределение обязанностей. *Мужчины выполняли все тяжелые работы*: заготовка дров и кормов для скота, уход за рабочим скотом, строительство, пахота, сев.

Уход за землей, выращивание урожая — дело трудоемкое, требовало больших знаний, сноровки, интуиции. Приходилось 2—3 раза пахать землю сохой; потом шло боронование. Весной нужно было угадать срок ярового сева. К севу, что и неудивительно, относились очень серьезно и готовились к нему особо — накануне мылись в бане, чтобы хлеб уродился чистым; на пашню выходили в чистой белой рубахе.

В зимнее время мужчины возили из лесу бревна, чинили сани, телеги, бороны, плели корзины, охотились.

Женской работой считались уход за скотиной и птицей, высаживание овощей и уход за ними; полевые работы, заготовки летом трав, веников; женщины топили печи, доили коров, а также жали хлеб, вязали снопы, дергали лен и коноплю. А главным делом было ведение домашнего хозяйства и воспитание детей.

Во время жатвы и сенокоса все объединялись: женщины, мужчины, дети: жали, вязали снопы, косили траву, ворошили ее граблями и т.п.

В семье дети не только осваивали свои будущие трудовые обязанности, овладевая практическими умениями, но и осознали свои функции в будущей взрослой жизни. Девочка перенимала у матери стиль ее поведения в семье, училась строить свои взаимоотношения с другими членами семьи, признавая безусловный авторитет мужчины — главы семьи. Врожденный инстинкт материнства развивался благодаря постоянной практике участия в воспитании детей: нянчании, приглядывании за младшими. Уже с раннего детства девочка начинала заботиться о своей будущей семейной жизни, готовя себе приданое — пряла, ткала, вышивала. Общество ценило в девушках смирение, доброту, хозяйственность, трудолюбие, здоровье; этому идеалу она старалась соответствовать.

Мальчик также начинал осознавать свою будущую ответственность за семью, включаясь в различного рода трудовую деятельность и также постепенно входя в сложившуюся систему взаимоотношений. Достоинствами юноши были ловкость, сила, трезвенность, трудолюбие — те ориентиры, к которым он стремился.

С детства дети знали, что их семейное будущее определяется родителями, роль которых в их браке была велика. Родительский выбор считался в этом неоспоримым и молодые подчинялись ему. Известны были и те условия, которые учитывались при выборе жениха или невесты родителями: материальное положение семьи, отношения будущих жениха или невесты к труду, количество приданого у невесты, которое полагалось иметь обязательно. С малолетства девочке в семье готовили утварь, одежду для приданого и, как известно, сама будущая невеста принимала в этом активное участие.

Родительская семья, таким образом, служила для детей прообразом их будущего жизненного устройства.

Отметим и еще одну важную сторону крестьянской семьи — ее особый *микроклимат*. Само упоминание о родительском доме сразу вызывает у каждого человека теплые и добрые чувства, потому что исстари в семье господствовали любовь и душевность, доброжелательность и терпимость, гостеприимство и чуткость к душевному состоянию других; в семье находили утешение при невзгодах. О тихом, добром уюте дома можно

судить и по народной лексике, в которой встречается много уменьшительно-ласкательных имен и названий предметов и явлений (утречко, водичка, курочка, котенька, котик, миленький, кровиночка моя). Детей ласково называли Ванюшами, Анютами, Дуняшами. «Жизнь по сердцу, а не по правилам» (Лосский Н.О.) отличалась открытостью души, отсутствием внешних условностей и в то же время деликатностью.

Ощущал это тепло даже чужой, странник, попадая в незнакомую семью. Его здесь кормили, чем могли, участливо и терпеливо выслушивали его жалобы на тяготы жизни, искренне сострадали ему; хотя в это время у хозяев могли быть поводы и для более радостного настроения, они переклюпались на эмоции гостя. Доброта русского человека, как замечает Лосский, побуждала его иногда ко лжи, только чтобы не обидеть собеседника, не нарушить мир и добрые отношения.

Простота, прямота, бесхитрость были характерны во взаимоотношениях членов семейного коллектива, так же как радушие и гостеприимство. Поэтому и считали, что «родная избѹшка и плоха, да мила».

Вместе с *тем* во взаимоотношениях между членами семьи редкими были внешние проявления эмоций: публичных признаний и проявлений любви между супругами, между всеми взрослыми членами семьи, чуждыми были гонор, поза.

Муж и жена не могли идти рядом по улице деревни, даже беседовать в общественных местах. В некоторых местностях за общий стол не сажались невестки со своими детьми, а трапезничали на кухонной половине.

Отношения с детьми: В отношениях с детьми родители прибегали не только к ласке, но и к наказаниям за проступки. Причем пока ребенок был мал, его чаще всего не наказывали, а *пугали*: «Смотри, встретишь лесового, видел я его раз, ростом он с берез}', а глазища мутные, борода белая, не дай бог его встретить», — так говорили загулявшемуся до позднего вечера ребенку. Или: «Сел за стол с грязными руками, тут же к тебе пристроился бес. Он-то и смотрит, как бы схватить кусочек» и т.п.

Становился ребенок старше — использовалось *наказаниям*. Это могли быть упреки матери, когда приходил в разорванной рубахе; строгое отчитывание за грязь в доме, порчу вещей; порка за неосторожное обращение с огнем. Плачущего, раскאיвающегося ребенка старались простить. Доброжелательное, ласковое отношение к детям создавало у них ощущение защищенности.

Кстати, необходимость строгих наказаний проповедовали авторы многочисленных «наставлений», «поучений», «притч о воспитании». Давались советы такого рода: «Любящий сына своего палки для него не пожалет, чтобы страх Божий укоренился в нем», «Не оставляйте детей без наказания: если палкой побьешь — не умрет, а еще здоровее будет», «Наказывайте детей своих не только словом, но и побоями». И хотя прислу-

шивались родители к таким советам, особенно потому, что их пропагандировала церковь, но в практике воспитания физическое наказание считалось крайней мерой, так как «ласковое слово пуще дубины».

Строго придерживались в семье и правила не наказывать детей трудом, так как труд должен быть сопряжен с радостью, тогда и не будет в тягость.

Таким образом, семья с ее бытом, традиционными взаимоотношениями была для ребенка прообразом своей будущей семьи, она определяла хозяйственные и нравственные устои, на которых держалась крестьянская жизнь.

Общественный быт., его влияние на воспитание детей

Община, мир, сход. В становлении ребенка как личности важна была роль окружающей его социальной среды, а именно: регулирование поведения человека на основе определенных нравственных норм *обществом* — ближайшими соседями, всем селением в целом.

Сельской жизнью с древнейших времен (с X—XI вв.) руководила *община*. Она ненамеренно, но властно влияла на развитие определенных черт характера человека, учила его всем укладом своей жизни соблюдать определенные правила, вырабатывала навыки совместного проживания. Замкнутость деревенской жизни способствовала консервации выработанных веками жизненных установок. В эту атмосферу общественного быта погружался человек с малолетства, здесь проходила вся его жизнь. Посмотрим, как все это происходило и каким было влияние общества на личность.

Крестьянская община объединяла отдельные хозяйства, ее жизнь контролировалась помещиком или государством — теми, кому принадлежала земля. Община, владея переданными ей в пользование землей, лесом и пастбищами, осуществляла раздел и передел участков между крестьянскими дворами, за которыми они закреплялись на основе потомственного землепользования. Частное владение землей крестьянами наблюдалось лишь на окраинах государства, в центре же — помещичья земля отдавалась во владение миру, общине.

Каковы были функции общины? На ее сходах решались хозяйственные, административные, судебные, бытовые вопросы, но хозяйственные дела занимали основное место. Так, на сходе определялись сроки начала различных полевых работ, наем пастуха, починка дорог и др. Кроме того, здесь рассматривались и *внутрисемейные конфликты, конфликты между соседями, назначались опекуны* над сиротами и одинокими стариками.

Как видим, крестьянский сход, мир выступал организатором общественных дел, регулятором взаимоотношений между хозяйствами, поколе-

ниями; он следил за соблюдением норм морали; это была и среда общения людей по определенным правилам. Сельский мир, объединяя людей, *заставлял их подчиняться* давно заведенным *порядкам*. Общественное поведение регулировало этические нормы.

На сходе, куда приводили и детей, соблюдались свои обычаи, например предельно выраженное уважение к старшим по возрасту. Старики — главы семейств сидели, их мнение было решающим, молодые же мужчины стояли. Не принято было перебивать старших. Права голоса не имели женщины. Все эти «уроки» усваивали дети.

Сход рассматривал, кроме хозяйственных нужд, и случаи, связанные со взаимоотношениями, поведением отдельных членов общины. При этом прибегали обычно к мирному решению конфликтов: убеждали, увещевали, уговаривали поссорившихся помириться, нросить прощения друг у друга, нарушителей заведенных порядков покаяться перед миром и испривиться, родителей, чьи дети в чем-то провинились, построже спрашивать с них. Не принято было такие увещевания игнорировать или противиться им, так как тогда сход мог использовать и другие меры воздействия — от штрафа до отдачи в солдаты или даже отправки в ссылку. Все это заранее было известно каждому общиннику, поэтому и предпочитали обходиться мирными решениями, не доводить дела до таких крайних мер. «Что миром положено, тому и быть так», «Мира никто не судит».

Такое совместное решение дел на сходах положительно сказывалось на самих общинниках, так как давало возможность каждому из присутствующих стать соучастником общинной жизни, проявить свою мудрость и великодушие, ощутить себя зависимым от мира и в то же время защищенным им.

Отмечая огромную роль, которую играла община в жизни деревни, можно заметить, что она не давала достаточных стимулов для развития творчества, ослабляла ответственность человека за собственное поведение, так как эту функцию брал на себя мир, затрудняла проявление собственных инициатив, так как многие полагались на опеку со стороны общины. Но при этом развивалась тяга к единению с другими, отзывчивость, готовность к самопожертвованию, миролюбие, стыдливость и справедливость.

Характер взаимоотношений в общине и дети

Открытость семейной жизни в деревне, благодаря которой многие события семейного характера становились достоянием всех, способствовала *саморегулированию поведения* сельчан, заботе о собственной репутации.

Так как мнение мира для крестьянина значило очень много, он оберегал свою честь, стремился составлять о себе доброе мнение, старался так

трудиться, чтобы не прослыть лентяем и мотом. Старался не идти на обман, на плутовство, на ложь, т.е. сам заботился о собственной репутации. Иначе становился объектом язвительных насмешек, получал обидные прозвища, закреплявшиеся за семьей на долгие годы.

Благодаря общественному мнению поддерживались определенные *взаимоотношения* между поколениями. Одна из главных черт этих отношений — безусловное *уважение старших*: родителей, дедов; по устоявшимся нормам поведения, уважения были достойны не только родители, но и все старшие вообще. Дети обязаны были их во всем слушаться, а родителей своих опекать в старости и оказывать им почтение и повиновение. Обязательно полагалось почтительно поприветствовать старших при встрече; уступить место и не сидеть в присутствии старших; в семейном застолье старики сидели на почетном месте; нельзя перечить пожилым людям, а нужно терпеливо их выслушивать; просить прощения за свой проступок не только у родителей, но и у стариков общины на сходе и т.д. Дочь или сын вообще не имели права противоречить отцу. С жалобой на непокорность детей, если такое случалось, родители обращались к общине, и сход всегда без разбирательства принимал решение в пользу старших, наказывал детей.

Наблюдая за поведением взрослых, ребенок с детства также был почитителен со старшими и потому в деревнях старики и больные чаще всего оказывались окруженными заботой и спокойно доживали свой век.

Община считала себя обязанной проявлять заботу об одиноких стариках и детях-сиротах, определяя родственников, которым отдавала их на попечение. Могло быть и так, что каждая семья брала их к себе по очереди на определенный общиной срок, если не оказывалось родственников. Могли отдать сирот в состоятельные семьи и наблюдать за тем, как относятся к ним приемные родители. Так *дети получали уроки милосердия, видели на практике, как можно проявить его, и сами совершали милосердные поступки*.

Отметим еще одну характерную черту народного сознания — особое проявление человеколюбия. Огромное число нищих и погорельцев издавна ходило с сумой за милостыней по селам и деревням, ведь недороды и пожары были нередкими на Руси. И в отношении к нищим проявлялось чувство, которое В.О. Ключевский назвал *нищелюбием*, особым проявлением *человеколюбия*. Целительная сила милостыни состояла не только в том, чтобы утереть слезы страдальцу, но и в том, чтобы *самому пострадать* с ним, пережить чувство человеколюбия. «В рай входят святой милостыней», — говорили в старину. «Нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается».

Отсюда и утвердился взгляд на милостыню как на средство собственного духовного совершенства, как на один из главных способов нравствен-

ного самовоспитания народа. *Любить ближнего — это значило накормить голодного, напоить жаждущего, утешить несчастного и обогреть его сочувствием.*

Ежедневная, тысячерукая сострадательная милостыня смягчала человеческие сердца, приучая любить других людей, вызывала жалость и стремление облегчить участь страдающих. Это была постоянная школа человеколюбия, источником которого было сострадание, а целью — облегчение страдания и уничтожение нищеты. (Заметим при этом, что нерасчетливая благотворительность вскормила *ремесло* нищенства, стала источником праздности и человеческих пороков, примером которых стало множество тунеядцев, наводнивших городские мостовые и церковные паперти.)

Из поколения в поколение передавалось сострадательное отношение к нуждающимся; ведь в такое положение мог попасть любой человек. Нередко бывало, что из-за того, что пала лошадь, сгорело сено, урожай на корню побил град, семейство оказывалось в нужде, и тогда старик с мальчиком, взяв суму, отправлялись по миру за милостыней, переходя из избы в избу, из деревни в деревню. Встречали страдальцев обычно с сочувствием и всячески старались обласкать и ободрить их.

Последним куском хлеба делились даже небогатые крестьяне. А женщины, слушая рассказы путников об их страданиях, сочувствуя, бывало обливались слезами. Странников оставляли ночевать, если время шло к ночи: «Куда ты пойдешь на ночь глядя, ночуй — ночлега с собой не носят, вот вместе поужинаешь с нами, обночешься, а утром и пойдешь с Богом». В редком доме отказывали прохожим, разве что побоится женщина, оставшаяся дома одна или те, у которых самим-то нечего было есть.

Эта атмосфера сострадательности, готовности помочь любому, оказавшемуся в нужде, являлась для ребенка важным условием его нравственного становления. Так общество неосознанно подавало детям определенные образцы нравственного поведения.

Отметим еще одну сторону общественных взаимоотношений.

Благополучие семьи зависело во многом не только от общего климата, от трудолюбия ее членов, но и от объективных обстоятельств: непогоды и неурожая, несчастных случаев, болезней (поэтому всегда в деревне имелись люди бедные, бездомные, увечные, сироты). Общее отношение общины к ним было *сострадательным, жалостливым*; но были, особенно часто среди богатых крестьян, и люди равнодушные к чужому горю, о чем нам повествуют сказки, поговорки, пословицы.

Взаимовыручка, взаимопомощь, взаимные услуги отличали многие соседские отношения: ведь добрые соседи могли прежде всех помочь в тяжелую пору облегчить жизнь. Дети не только наблюдали такие отношения, но сами вступали в них. Заболела одинокая соседка — мать отсылает

своих дочек к ней: отнести пищу, прибрать в избе, истопить печь. Приходит и сама, поит большую отваром из целебных трав, сочувственно выслушивает ее жалобы и утешает.

Приходили соседи на выручку, если у кого-то случался пожар: принимали к себе погорельцев на житье, помогали одеждой и вещами, хотя у самих-то всего этого было немного.

Доброе соседство выражалось и в том, что широко бытовала готовность делиться друг с другом своими запасами: так, перед Пасхой с теми, у кого не было коровы, делились запасами творога, а осенью угощали яблоками тех, у кого не было своих. Пользовались взаимно инвентарем, уварью. Приглядеть за маленькими детьми, если нужно было отлучиться, тоже просили соседей, часто это поручалось соседской девочке постарше. Обращались друг к другу по хозяйственным делам: починить косу, подправить плетень, помочь погрузить бревна и т.п. Отказов в помощи не бывало, доброе соседство и ценилось прежде всего готовностью к взаимовыручке.

Возникающие конфликты соседи старались разрешить мирно. Случалось, например, сосед по полю заезжал за межу и сеял на чужой полосе. Конфликт могли погасить так: виновный по обоюдному согласию уступал хозяину полосы часть посева, а могли договориться и так: «Ты посеял на моей полосе, я посею на твоей; сколько ты семян посеял на моей полосе, я отдам тебе, но работа твоя уж должна пропасть даром, потому что сам залез на чужую полосу».

Многочисленные житейские случаи подавали детям пример добрососедских взаимоотношений, милосердия и сострадания. Ребенок был не сторонним наблюдателем поведения взрослых, но вовлекался родителями и обществом в совершение нравственных поступков.

В свою очередь, родителям общество *вменяло* в обязанность *воспитание* детей в духе нравственности. Особо следовало заботиться о воспитании девушки, для которой незапятнанная честь считалась важнейшим достоинством. Потеря невинности до брака считалась большим грехом, а беременность девушки — высшей степенью позора и бесчестия. Поэтому обществом осуждались добрачные связи, а к девушке переступившей порог нравственных требований, относились с пренебрежением, и ей трудно было рассчитывать на замужество, «порченная девка» могла быть сосватана только бедняку или вдовцу. Девушку могли обвинить в грехе, прибегая при этом к таким способам: вымазать дегтем ворота, поднять ей подол, подрезать косу. Ворота, вымазанные дегтем, — это позор для всей семьи, после этого девушку высмеивали, оскорбляли, презирали.

Но если обвинение было ложно, девушка могла снять с себя позор, обратившись к сходу. Тогда на сходе, где обязаны были присутствовать все

парни, она выходила перед всеми и вызывала оскорбителя: «Кто меня обесчестил, выходи ко мне и обвиняй меня!» Девушка удалялась с женщиной, которую заранее назначали, она осматривала ее и о результатах объявляла всем. Если обвинение было напрасным, участники сходки кланялись ей со словами: «Прости нас, ради Бога, ты не виновата». А она в свою очередь кланялась обществу: «Благодарим вас покорно за мое оправдание». После сходки оскорбления в адрес девушки порицались и с обидчика брался штраф, а родственники девушки расправлялись с ним по своему со всеобщего одобрения.

Все эти этические нормы демонстрировались перед детьми постоянно, и они усваивали их, ориентируясь на пример родителей, старших братьев и сестер. Такие наглядные уроки дополнялись различными назидательными историями, как будто происходившими на самом деле.

Отметим и еще одну особенность общинного быта — ответственность за всех детей села или деревни.

Каждый ребенок находился под приглядом *любого взрослого*, оказавшегося рядом, ему приходили на помощь, ободряли, оберегали. Но при нарушении общепринятых норм поведения строго спрашивали с ребенка, могли сделать ему замечание, отчитать, разъяснить, как нужно вести себя. Любой старший, остановив расшалившегося подростка, спрашивал его: «Ты чей будешь?» И так как в деревне все взрослые были известны друг другу, этот строгий вопрос останавливал мальчишку, он понимал, что своим поведением вредит репутации своей семьи. «Детей наказывай стыдом, а не грозою и бичом» — поучает пословица.

С самого детства ребенок находился в атмосфере всеобщего *порицания* безнравственных поступков и приучался к соблюдению норм поведения. Так, в соответствии с христианской заповедью «*не укради*» греховным считалось посягательство на чужую собственность. Чтобы ребенок запомнил это правило, принято было маленьких детей сечь на меже, чтобы знали, где свое, где чужое.

Обычно двери в селах не запирались на замки и запоры, так как редкими были случаи воровства, если же оно случалось, вся деревня занималась поисками вора¹. Если его ловили, устраивали самосуд, иногда избивая провинившегося до полусмерти. А не обнаружив вора, считали, что он все равно будет наказан Богом. С малолетства ребенок усваивал эти нравственные уроки. «Воровское стяжание не пойдет впрок». «Как вору ни воровать, а петли не миновать». Но тут же и горькая примета: «Алтынного вора вешают, а полтинного чествуют».

Обществом порицалась *леность*, которую легко было увидеть у юноши и девушки на общественных работах, когда всем миром помогали

¹ Николаев В.А. Истоки русской народной педагогики. М.; Орел, 1987. С. 28.

возвести дом, сложить печь, дожать полосу во время жатвы; или на работе в своем хозяйстве и даже на посиделках: здесь и можно было подметить сноровку, умение работать быстро и хорошо или, наоборот, прослыть неумехой, ленивой. Язвительные шутки слышались в адрес последних, они не только получали обидные прозвища, но зарабатывали неважную репутацию, что сказывалось и на замужестве и женитьбе. Ведь трудолюбие было одним из главных требований к будущим женихам или невестам.

С малолетства девочка знала, что ее будущее зависит и от нее самой: если она расторопна, умеет работать, то будет в семье уважаема. «Веретеном оденусь, сохой укроюсь» — так выражалось и отношение к результатам своего труда. Рукоделие девушки было видно всем: это вязаные носки и рукавицы, шерсть для которых она прядла сама, наряды, сшитые и расшитые ею. Если у девушки к 15 годам было мало наткано полотна, в глазах общества она могла прослыть ленивой, «неряхой», что считалось позорным.

Неопрятность, нечистоплотность девицы вызывали такое же порицание и осуждение, ведь они свидетельствовали о лени. Поэтому еще маленькую девочку запугивали: «Если плохо подметать пол, муж будет *рыбой*», «Если сметать со стола рукой, муж будет лысым» и т.п.

Отрок, юноша — будущий глава семьи, и его пригодность для этой роли также оценивалась обществом по готовности к труду, способности содержать благодаря ему жену, детей и престарелых родителей. К 18 годам парень считался полноценным крестьянином, если мог пахать и сеять — это самое сложное и ответственное дело, — мог заготовить сено для скота, построить дом, умел столярничать и многое другое. Он уже понимал, что «Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится». К этому времени у юношей появлялась тяга к степенности, они старались усвоить манеру разговора мужиков.

Но если парень ленив, то и на этот случай есть примета: «Если холостой много спит, наспит кривоглазую жену». И правда, кто из родителей захочет отдать дочь за ленивого?

О достоинствах и недостатках молодых людей было известно всему селу, поэтому людская молва и ее мнение оказывали на юношество большое воздействие.

Не только уроки доброты преподносила общественная жизнь ребенка, он наблюдал и случаи жестокости: таким бывало обращение некоторых мужей со своими женами, родителей с детьми, немало было примеров общественного неравенства и жестокого, бездушного отношения богатых к бедным, которым приходилось унижаться, заискивать перед богатыми.

Таких случаев немало представлено в русской классической литературе, а в фольклоре отражено и отношение народа к ним. Видимо, неслу-

чайными персонажами сказок стали злые мачехи и богатые мужики, не-
радивые и плутоватые старшие сыновья и т.п.

Какие из этих разных примеров оказывались для ребенка наиболее
важными, зависело во многом от общей атмосферы семьи, но важным
являлось и собственное отношение подростка, юноши к ним. Можно
предположить, что вся система организованных и неорганизованных вос-
питательных воздействий сочеталась с процессом *самовоспитания*, роль
которого в становлении личности в условиях жизни крестьянской общи-
ны становилась исключительно *значимой*. Большой опыт собственной
практической деятельности во всех сферах жизни — труде, общественных
делах, развлечениях, играх — оказывался решающим фактором самовос-
питания.

Церковь

На сельскую жизнь большое влияние оказывала *церковь*, определяя
нормы общественного и личного поведения людей. Она давала свои пред-
писания о соблюдении требуемого отношения к постам, молитвам, ико-
нам, возлагая особую ответственность в этом на старших членов семьи. Ею
проводилось много религиозных праздников, большие крестные ходы.
Церковь определяла и обязанности православных: жить по христианским
правилам, посещать храм.

Церковь обычно обслуживала несколько деревень; поэтому на служ-
бах встречались жители различных селений, родственники, друзья. В этом
смысле здесь осуществлялись и светские цели сборов: церковная площадь
становилась местом общественной жизни, сюда приходили задолго до на-
чала службы и расходились не сразу.

Такое общение вырабатывало и хорошие манеры и приучало быть оп-
рятно одетым. Здесь узнавали новости, общались, присматривали женихов
и невест.

Крестный ход проводился по разным поводам: в честь военных побед,
как моление об избавлении от эпидемии или о дожде во время засухи
и др.; в них участвовали и взрослые, и дети.

Церковь использовала и другие формы религиозно-нравственного вос-
питания, в частности, распространяла собственную литературу (правда,
из-за неграмотности населения немногие ее читали). Деревенская Россия
получала церковные сведения не из полных церковных книг, даже сель-
ские священники, а не только полуграмотные крестьяне пользовались
адаптированными, упрощенными изданиями «для народа».

Обобщая все вышеизложенное, можно заключить, что под влиянием
семейного и общественного быта закладывались основы человеческой
личности, развивались ее нравственные установки, складывалась система

межличностных отношений, вырабатывался взгляд на все окружающее. Здесь ребенок готовился к своей будущей взрослой роли, впитывая жизненные впечатления, приобретая свою неповторимую индивидуальность,

§ 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Виды крестьянского труда

Прежде чем приступить к знакомству с детским трудом, вспомним вкратце о крестьянском труде в целом.

Основу всей крестьянской жизни, как известно, издревле составляло *земледелие*, которое во многом определяло уклад общественной и семейной жизни, взгляды на окружающее, взаимоотношения людей и воспитание детей. Земледелие развивалось в различных и сложных природно-климатических зонах, требовало огромного труда, наблюдений и накопило богатые традиции.

Главной и надежной сельскохозяйственной культурой была *рожь*, которая почти всегда давала урожай; выращивались также ячмень, пшеница, просо, горох, лен, конопля и др. Главным орудием обработки почвы являлась *соха* (XIII—XX вв.), которая со временем совершенствовалась, в отдельных регионах пользовались плугом с металлическим лемехом. Главное рабочее животное — лошадь. На подворье содержались коровы, козы, овцы, куры, гуси. Сельскохозяйственные орудия — коса, серп, борона. Все это были атрибуты аграрной культуры, сохранявшейся на протяжении многих веков.

Успех земледелия во многом зависел от природы, в частности, погода для земледельца значила очень много, поэтому за ней тщательно наблюдали, а результаты наблюдений позволяли определиться с сельскохозяйственными работами. Так, если на Сретенье (15 февраля) было холодно — жди поздней весны, значит, готовься в определенные сроки сеять хлеб и т.п.; если курочка в день Евдокии (14 марта) воды напьется из лужи, то овечка на Егория (6 мая) травы наестся, т.е. будет хорошая весна. О многом говорили и другие природные особенности: период цветения черемухи, распускание листьев у дуба; много снега зимой — много хлеба, если снег таял «дружно» — сеяли яровые рано. Метель, выюга на день Евдокии предвещали — скот придется держать в хлеву весною дольше, что было трудно для небогатого кормами крестьянского хозяйства. Так, наблюдая за приметами в определенные дни, крестьяне составляли долгосрочный прогноз, что позволяло им соответствующим образом подготовиться к предстоящим сезонным сельскохозяйственным работам.

Специфика природно-климатических условий России отразилась и в названиях русского народного календаря, возникшего в древности.

<i>Традиционные названия</i>	<i>Нынешние названия</i>
сечень, просинец —	январь
снежень, лютый —	февраль
сухий —	март
цветень, березень —	апрель
травень —	май
червень —	июнь
липец —	июль
серпень —	август
вересень —	сентябрь
листопад —	октябрь
грудень —	ноябрь
студень —	декабрь ¹

Были и другие варианты названий: жарник, страдник — июль, изюк — июнь и т.п. При этом на каждый месяц и день имелись свои приметы: коли в декабре снег привалит вплотную к заборам — плохое будет лето; май холодный — год хлебородный; в ноябре снегу надует — хлеб прибудет и т.п.

Земледелие в крестьянских хозяйствах было тесно связано со *скотоводством*, которое требовало также неустанного внимания и много труда как летом, так и зимой.

Отметим характерную особенность крестьянского труда: несмотря на повторяемость из сезона в сезон, из года в год одних и тех же работ, в нем *отсутствовала рутинa*. Может показаться, что однообразие дел не требует ничего, кроме механических навыков, но нет: погодные условия, состояние семян для посева, состояние здоровья скотины, норы каждого животного и многое другое требовали живости ума, сообразительности, наблюдательности и каждодневного приспособления крестьянина к этим особенностям. Даже маленькие дети приучались выполнять работу по-разному, с учетом неординарных обстоятельств; так, девочка-нянька, стараясь успокоить ребенка, прибегала к разным мерам: с одним говорила строго, другого ласкала, кого-то развлекала. Также и в обращении с животными требовался разный подход: мальчик-подпасок мог одну корову осадить грозным криком, а другую приласкать, т.е. труд постоянно требовал проявления *творческого начала*.



Труд детей

С самого раннего детства ребенок погружался в трудовую атмосферу семьи, становился участником разнообразных дел, втягивался постепенно в систему трудовых обязанностей и отношений.

Как только ребенок подрастал, начинал твердо стоять на ногах и понимать речь окружающих, он легко и естественно включался в работу. Его *не принуждали* родители, не заставляли трудиться, а *заинтересовывали* делом, позволяли делать что-то самому, помогать старшим, ведь известно, что ребенок по природе своей активное существо. Детская жажда подражания, активность, пример окружающих были самыми действенными побудителями к труду. Уже в *четыре-пять* лет девочка помогала сестре сматывать нитки, кормить кур, мальчик подавал лько отцу, плетущему лапти и т.п. Мальчик начинал гонять скотину на водопой, учился ездить верхом. *Шести-семилетнему* ребенку доверяли загнать скотину во двор, принести дров в избу. Мальчики были возле плотничаящего отца, девочки — возле матери за прялкой и выполняли их посильные, несложные поручения. Девочки очень рано начинали нянчить младших братьев и сестер и приобщались к работе по дому — ухаживали за птицей, мыли посуду и полы, носили воду.

Крестьянский мальчик в *семь-восемь* лет уже помогал отцу на пашне, управляясь с лошастью. Зимой он помогал отцу в заготовке дров, учился владеть пилой и топором. С отцом ходил на охоту, учился ставить силки, стрелять из лука, мог рыбачить.

В *девять-десять* лет подросток сам мог управляться с лошастью, умел запрягать ее.

Но не сразу дети принимались за настоящее дело, народный опыт воспитания подсказывал взрослым, что делать это надо постепенно, включая их в игру. Маленькая лопата и грабли были в руках у ребенка, когда он работал вместе со взрослыми; отец часто оставлял для сына маленький клочок земли, где мальчик учился пахать. Девочка училась стирать вместе с матерью, делая из теста свои лепешки и хлебцы. В маленьком ведерке она начинала носить воду. Для девочки делали маленькую прялку и она сидела за нею рядом со старшими сестрами. Она училась шить наряды для куклы, которую могли изготавливать дети постарше. Так, постепенно овладевая трудовыми навыками, дети с возрастом втягивались в работу, умело обращаясь с орудиями труда, инвентарем, скотиной.

От игры постепенно переходили к настоящей работе.

В *десять — тринадцать* лет подросток мог уже пахать, а к четырнадцати годам — косить, жать серпом, работать топором и цепом, т.е. становился настоящим работником. В зимнее время он мог плести лапти и лукошки.

Парень в *четыренадцать* — *шестнадцать* лет обучался таким трудным видам работы, как косьба, занимался пахотой, молотьюбой, заготовкой дров в лесу, знал многие тонкости крестьянского дела. В *восемнадцать* лет он мог провести сев (это самая сложная работа), и с этого времени он считался полноценным хозяином.

Помогали подростки семье и своим заработком, нанимаясь на лето в подпаски или выезжая пасти лошадей в «ночное» вместе с группой сверстников. Семейство получало нужный приработок, а для самого подростка это была своего рода школа, где он выучивался соблюдению взятых на себя обязательств и дисциплинированному выполнению дела.

Девочка кроме домашней работы, к которой приобщалась очень рано, начинала с *девяти-десяти* лет работать серпом в поле, с этого же времени она по-настоящему занималась вязанием снопов, полола грядки, теребила лен и коноплю. В *десять* — *двенадцать* лет она уже доила корову, могла замесить тесто, стряпала, стирала, присматривала за детьми, носила воду, шила, вязала и делала много другого по хозяйству.

В *четыренадцать* лет девочка жала хлеб, косила траву, начинала работать наравне со взрослыми. И не забудем — к этому времени она уже должна была заготовить себе приданое.

Соревнование, соперничество особенно характерно для отрочества. «Подростка приходилось осаживать, ведь ему хочется научиться пахать раньше ровесника, чтобы все девки, большие и маленькие, увидели это. Хочется нарубить дров больше, чем у соседа, чтобы никто не назвал его маленьким или ленивым, хочется наловить рыбы для материнских пирогов, насобирать ягод, чтобы угостить младших»¹.

В возрасте *четырнадцати* — *шестнадцати* лет юноши и девушки, пройдя большую трудовую выучку, становились самостоятельными, уверенно принимались за работу, держались более степенно.

Менялись с возрастом и требования взрослых к поведению молодых людей, при этом парень был более свободен от родительской опеки, он мог без спроса уходить вечерами, бывать на гулянках. Другое дело девушки, с них родители старались не спускать глаз, им нельзя было без разрешения взрослых посещать гулянья, вести себя в доме при гостях положено было скромно, есть мало, больше молчать, потупив взор, и не смеяться громко.

Здесь описаны далеко не все трудовые занятия, в которые включался ребенок с ранних лет. Но и описанные выше свидетельствуют о том, как много они значили для подрастающего ребенка.

¹ Белой В. Лад. Очерки о народной эстетике. Избр., произв.: В 3 т. М., 1983. Т. 1. С. 119.

«Вся жизнь крестьянина была пронизана заботой об урожае, скотине, погоде, что формировало мировоззрение детей, приучало к ответственности за судьбу урожая, благополучие семьи. В бедной и богатой семье труд составлял основу существования»¹.

Труд — это не только выработка навыков и умений, это и развитие миропонимания, нравственная закалка, эстетические переживания и, конечно, физическое развитие и здоровье.

Включаясь в труд, человек познавал закономерности природных явлений, видел их взаимосвязь и взаимозависимость (например, что сеять можно только в определенное время, когда природа этому благоприятствует, что она созреет через несколько недель и что убирать ее можно тоже с учетом природных условий и т.п.). Тонкие наблюдения за окружающим миром, осуществляемые в процессе выполнения различных дел и необходимые для их успешности, способствовали развитию мыслительных операций, умению делать выводы из наблюдений, пробуждали проницательность и пытливость.

Включаясь вначале добровольно, а позже и по необходимости в различные дела, ребенок, подросток воспринимал свою работу как *естественное и необходимое занятие*, от которого нельзя будет уйти в течение всей жизни: ведь все окружающие трудятся, не нужно было и говорить, что без труда немислимо само существование. Осознание роли труда как жизненной необходимости формировало и соответствующее отношение к нему. Крестьянская работа трудна, связана со многими неудобствами: раннее вставание, работа под дождем или снегом, в грязь и хлябь — требует большого физического напряжения. Все эти трудности воспринимались и Маленьким ребенком, и юношей как неотвратимые, и они принимали их безропотно, хотя, наверное, и мечтали о более легкой жизни. Возможно, сказочные Иванушка и Емеля и были воплощением этой мечты?

Терпение, умение переносить жизненные тяготы, радоваться трудовым успехам, испытывать трепетные чувства при виде поднимающихся зеленей в полях — это также следствие трудовой деятельности. *Труд с малолетства воспитывал ум и душу человека.*

Трудовая деятельность укрепляла и закаливала растущий организм, вырабатывала физическую силу и выносливость, что в свою очередь проявлялось в труде.

Выработке серьезного, уважительного отношения детей к труду способствовали обряды, связанные с основными крестьянскими работами. Остановимся на двух таких обрядах.

¹ *Николаев В.А.* Указ. соч. С 26.

Обряд *начала сельскохозяйственных работ*. Началу весенних полевых работ придавалось острое значение, так как от него во многом зависела судьба урожая и благополучие семьи. Поэтому сложился особый ритуал начала работ с различными магическими действиями, соблюдение которых должно было гарантировать успешность вспашки и посева, а значит, было залогом хорошего урожая. В каждом селе этот обряд исполнялся по-своему, но были и общие особенности. «Правильное поведение при «зачине» должно было обеспечить успех в дальнейшем, предотвратить, по мнению крестьян, возможные неприятности и стихийные бедствия»¹, помочь оградиться от них всем миром.

Перед зачином — началом вспашки проходила сходка, на которой избирали человека, зачин которого, считали, будет «легким». Нужен был такой крестьянин, у которого «легкая рука», человек добрый, хороший, обязательно мужчина: «Самим Богом положено, чтобы сеял мужик». Здесь же решали, когда начинать сеять всем остальным: до обеда или завтра. Затем выносили хлеб и икону, запрягали лошадь в соху и отправлялись в поле. Избранный крестьянин перед иконою клал три земных поклона, затем, поклонившись на все четыре стороны, делал сохой борозды через все участки.

На общинные деньги заказывали в церкви крестный ход во время засева; в этот день обычно не работали.

Когда озимые «пошли в рост», тоже могли служить на поле молебн. А затем, тут же на поле, устраивали пирушку, где присутствовали все крестьяне.

Также по-особому обставлялся день, посвященный *первому выгону скота*, совершавшийся 6 мая, в день Георгия Победоносца, которого исследователи считают пришедшим на смену языческому Яриле². Крестьяне верили, что Егорий сам, невидимо для людей, выезжает на своем коне и пасет скот, оберегая его от зверей, над которыми тоже властвует (известно, что выпас скота был всегда связан с опасностью нападения зверья, которого в окружающих деревню лесах было полно). «Отче наш, Георгий, спаси и сохрани нашу скотинку в темных лесах, в жидких местах от диких зверей, от ползучих змей и от злых людей. Аминь»³.

Перед этим днем ребятишки ходили по домам с песней «Батюшка Егорий» и собирали мзду. В семьях совершали целый ряд ритуальных действий, направленных, как считалось, на сохранение скота; например, хозяева молятся, потом обходят свой скот с хлебом-солью, с иконой

¹ Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М., 1986. С. 117.

² Русские. С. 632.

³ Круглый год. Русский земледельческий календарь, М., 1989. С. 171.

святого Георгия, приговаривая: «Святой Егорий-батюшка, сдаем на руки тебе свою скотину и просим тебя: сохрани ее от зверя лютого!» Затем кладут под ворота замок и ключ — чтобы пасть звериная была так крепко заперта, как запирается замок ключом. Выгоняя скотину со двора, приговаривали: «Егорий храбрый, прими мою животину на все полное лето и спаси ее!»

Выгон скота начинался одновременно во всей общине перед обедом. Из каждого двора дети гнали вербами коров, овец и свиней, за ними шли хозяин с хозяйкой. Когда стадо собралось, пастух обходил его трижды, держа на голове ковригу хлеба, а на плече кнут. За пастухом шла здоровая, цветущая молодуха, за нею — староста, тоже с ковригой на голове. Затем все молились.

Пастух собирал все стадо потеснее и перебрасывал через него палку: «Ну, слава Богу, перешвырнул все болезни нашей скотинушки через все стадо». Ну, а после этого мальчишки играли в горелки, бегая вокруг стада, что должно было способствовать хорошим урожаям. Работать в этот день было нельзя.

В день Николы Угодника (22 мая) проводился первый выгон лошадей в ночное. Деревенские подростки и пастух ночью жгли костры, пекли в золе картошку, затевались игры вплоть до зари.

За этими днями шли и другие, обставляемые определенными ритуальными действиями: «Зажин» — начало жатвы; начало сенокоса и др.

Спросим себя: как эти обряды способствовали трудовому воспитанию детей, ведь обряд не требовал участия детей в труде? При их исполнении дети еще раз проникались главными заботами крестьян — о хорошем урожае и сохранности скота. Включаясь в обряды, связанные с сельскохозяйственными делами, подростки овладевали теми ритуальными действиями, которые, по убеждению крестьян, *способствовали хорошим результатам труда*, вызывали помощь магических сил для обеспечения вместе с повседневной работой благополучия семьи. Серьезность, с которой взрослые относились к описанным обрядам, вызывала и у детей понимание большой важности начинаемого дела и развивала у них такое же серьезное отношение к работе.

Участие детей в общественных работах

Помочи. Были такие деревенские работы, которые сплачивали, учили взаимовыручке и поддержке, вызывали к жизни такие человеческие качества, как милосердие, великодушие, отзывчивость, совесть.

К работам такого рода относится *оказание помощи соседям, односельчанам*, оказавшимся в трудном положении: погорельцам, сиротам, вдовам, одиноким старикам, семьям рекрутов, помощь во время похорон

и т.п. Пострадавший, например, от пожара крестьянин обращался к миру с просьбой помочь построить избу, и общество обязательно откликалось на просьбу: сообща заготавливали бревна в лесу, вывозили их и ставили дом. Больному хозяину, не сумевшему вовремя заготовить семена, могли собрать их для посева по лукошку со двора и обработать землю, посеять семена.

Такая форма взаимопомощи называлась *помочью*. Обычно помочи бывали в полевых работах, при вспашке земли, жатве для тех, у кого нет лошади или не хватает рабочих рук. Хозяин, как правило, обращался за помощью либо к общине, либо к своим близким знакомым, соседям и родственникам. Редко кто отказывался от участия в помочах, ведь Каждый крестьянин понимал, что и сам может оказаться в бедственном положении.

На помочи крестьяне собирались не только при обращении хозяев, но и сами проявляли инициативу, если видели бедственное положение хозяев. Участие в помочах считалось *нравственной обязанностью* каждого, обыкновенным явлением, а если кто отказывался прийти на помощь, то никто его не наказывал, но общество осуждало, а поступать против общественного мнения решались редко.

Привлекали помочи молодых и потому, что уже во время работы звучали песни, шутки, затевались шалости. А по окончании работы могли целую ночь петь, кататься на лошади хозяина и т.п. Существовала своя этика для хозяина: он не указывал, кому и как работать, не делал замечаний, а был любезен и приветлив, но нерадивых в следующий раз не приглашали.

Вот некоторые виды помочей:

Вздымки — возведение сруба, подготовленного хозяином, на фундамент, когда разбирали готовый сруб, ставили на подготовленное место, конопатили.

Печebитьe — складывание глинобитной печи, чем занимались обычно холостые парни и девицы. Это молодежные помочи, на которых труд сочетался с вечеринкой. Нужно было привезти глину, затем мять и утрамбовывать ее досками, утаптывать ногами. Как правило, эта помочь собиралась при строительстве новой избы.

Супрядки — это прядение из шерсти, льна, конопля женщины и девушками. Обычно их устраивали в семьях, где было мало женщин или слишком много детей. Вначале из сырья готовили пряжу; сырье для этого заранее рассылалось к женщинам — знакомым и родственницам, они пряли нитки, иногда каждая работала отдельно в своей избе, а часто и на общих посиделках. Потом назначался вечер супрядок, на который пряжи являлись с готовой пряжей и нитками в лучших своих нарядах, а хозяйка устраивала угощение с песнями и плясками.

У бабушки у нашей
 Супрядка была,
 «Что ты, бабушка, прясти даешь?»
 «Старым-то старушкам
 Шерсти кужелёк,
 А молодым-то молодушкам
 Беленький ленок,
 А молодцам-то, прощельягам
 Коневый хвост».

Устраивались супрядки и как поочередные помочи, по очереди у многих девушек, когда собирались то в одной, то в другой избе.

Толока льна — это преимущественно девичьи и женские помочи, хотя могли участвовать в них и молодые парни. Они собирались поочередно в разных избах, начиная с крайнего двора деревни, и были необходимы потому, что нужно было быстро обработать собранный лен. Девушки и бабы-молодухи приходили со своими мялками на ночь, работали до рассвета при свете фонаря или сальной свечи. Каждая работница должна была обработать за время работы 100 снопов. Всю ночь работали с песнями, а днем хозяин угощал их обедом.

Было еще немало поводов для помочей: при распашке, завершении жатвы, сеновницы — помощь в заготовке сена, дровяницы — при рубке леса, капусты — при засолке капусты и др.

Необходимость взаимопомощи ребенок осознавал очень рано, наблюдая за жизнью своей семьи, слушая разговоры взрослых о предстоящих помочах и постепенно включаясь в них. Для него, так же как и для взрослых крестьян, помочи являлись данностью, необходимостью, поэтому обязательность участия в них не вызывала сомнений. Так с самого раннего детства пробуждались в душе человека *доброта к людям, готовность к взаимовыручке и стремление облегчить жизнь* своим соседям, родственникам и просто нуждающимся в помощи.

Во время общих работ проявлялись сообразительность, ловкость, виртуозность в отдельных делах. Мнение о девушке складывалось и по внешнему виду, многое в своей одежде она изготавливала сама, и по этому было видно какая это работница.

Совместная работа вызывала у ее участников большой эмоциональный подъем, молодые здесь не только трудились, но и сплывались, сближались, лучше узнавали друг друга, а песни и шутки вызывали радостное настроение. Все это окрашивало тяжелую работу в мажорные тона, и поэтому участие в помочах не воспринималось как тяжелая обязанность. Для помочей было как раз характерно переплетение трудовых и праздничных элементов.

Трудовые праздники, В середине августа оканчивался период уборки хлебов. Жатва — это время очень напряженной работы, когда важно было

собрать урожай в короткие сроки с минимумом потерь, когда невозможно было оттянуть сроки работы — их диктовала природа. Именно в это время в поле была вся семья: жали, вязали снопы, ставили копны и т.п., работа шла от зари до зари.

В завершающие дни работы проводилась помочь — «*дожинки*», которые органично срастались с праздником по поводу окончания всей жатвы. Помочь могли устроить на полосе у хворой бабы или у сирот, старшей из которых всего 13—14 лет, т.е. у тех, кто не мог сам управиться с уборкой. Была и помочь, на которую приглашали специально родственниц и близких людей, а бывало и парней.

Радость по успешному завершению напряженной работы была так велика, что требовала специального праздника.

По окончании работ жнеи катались по ниве, чтобы спина у них не болела к будущему жнитву, со словами «нивка, нивка отдай мою силку». И обязательно был обряд завивания «бороды», сохранившийся еще с древних языческих времен и направленный на то, чтобы вернуть земле силу для урожая в следующем году.

Накануне обряда обходили дома и, стуча палкой в окно, приглашали: «Затра на бороду!» Помощницы приходили на поле рано утром со своими серпами и работали с песнями и шутками, пока не выжинали весь хлеб. А в некоторых местах последний сноп жали молча; если кто-то заговорит, у той «жених будет слепой». Последние колосья оставляли несжатыми, их связывали — это и есть борода. Украшали ее лентами, обвязывали травой и пригибали к земле, слегка присыпав ею, под бороду клали хлеб с солью, низко кланялись и говорили:

— Вот тебе, Илья, борода, уроди нам ржи да овса!

После того как завили «бороду», с последним сжатым снопом — «именинником», наряженным в сарафан, уходили с песнями с поля. К этому случаю было припасено немало особых песен. Сноп торжественно вносили в избу хозяина и ставили под иконы, а потом скармливали его скотине и птице. В доме хозяина к приходу помочанок было приготовлено угощение и начинался пир. После угощения девушки с песнями и плясками ходили по деревне и величали хозяина; здесь же были и парни, иногда на лошадях хозяина они с песнями и шуточками катались по улице.

В праздник превращался *сенюкос* — трудная, но веселая пора, продолжающаяся около месяца в разгар лета, в июле. Скошенную косарями траву женщины сушили — переворачивали, растрепывали, сгребали в кучу — копнили и т.д. *Косили* траву, сушили ее и складывали в стога *сообици*, а потом готовое сено *делили по душам*.

И везде нужно было знать правила работы, чувствовать, когда сено готово к закладке в стога; много хлопот добавляли дожди. Но при благоприятных погодных условиях уборка сена — приятная сельхозработа.

Теплые ночи, благоухание трав на лугах, купание после зноя — все это создавало праздничное настроение.

Все участники, особенно девушки, надевали лучшие платья, наряжались, во время работы много пели. Луг тогда превращался и в место гулянья, где водили хороводы, играли на гармониках, шутили, где девушки красовались перед женихами. Часто на дальние луга крестьяне выезжали семьями, брали с собой младенцев. В шалашах отдыхали, на кострах готовили пищу. Для обеда объединялись по несколько семей, после работы на лугу старшие отдыхали, а молодые отправлялись за ягодами. В шалашах за деревней переселялись и тогда, когда луга были неподалеку; в эту пору молодежь оставалась на лугах во все время сенокоса. Поэтому времени этого ожидали с нетерпением и, несмотря на тяжелый труд, считали его праздником.

Осенними *капустками* начиналось время осенних вечорков молодежи. После окончания сбора капусты предстояла трудоемкая работа по ее засолке, для этого и приглашались на нее девушки «капустницы», а парни приходили без приглашения для помощи девушкам, а главным образом — для развлечения работниц. Предстояло за один день изрубить, нашинковать капусту, уложить ее в кадки и опустить в погреб. Бывало обрабатывали до 5000 кочанов, тогда и помочанок требовалось много — до 200 девушек. А часто собирались на капустки и в небольшом составе, если капусты было немного. Но оставался неизменным обычай: работа сочеталась с праздником.

После того как управлялись с работой, хозяйка приглашала всех в избу и выставляла угощение для молодежи. Тут и начиналось веселье до утра: песни, игры, пляски; пели обычно игровые песни, исполнялись и величальные, те, которые пели на свадебных вечерах в честь холостых родственников.

Итак, помочи, играя важную роль в хозяйственной жизни деревни, много значили и в деле закрепления определенных этических норм, в сохранении обычаев и составлении общественного мнения. Через помочи передавались *из поколения в поколение* хозяйственные умения и навыки, молодежь воспринимала знания, приобретенные старшими в их практике. Здесь создавалась репутация жениха и невесты, выявлялись их достоинства и недостатки, а в процессе общения во время помочей закреплялись дружеские привязанности.

Оценивая в целом значение детского труда в становлении личности, отметим его огромную роль в развитии физических и духовных сил и в подготовке к активной трудовой деятельности. Основная особенность труда крестьянских детей видится в *привязанности* его ко всем видам работ взрослого крестьянина. Именно так, входя в трудовые отношения и обязанности, дети постепенно, шаг за шагом включались в основные

сферы жизнедеятельности, проживали еще в детстве основные ее этапы. Они *не готовились* к будущему труду, а *жили им*, занимались значимыми для семьи и общества делами, одновременно овладевая практическими навыками и умениями, выдавая определенный продукт работы. Труд являлся не столько средством воспитания, сколько смыслом жизни человека с раннего возраста. Связанный с основными сферами жизни, детский труд обеспечивал многостороннее развитие личности и был залогом преуспевания человека в самостоятельной взрослой жизни.

§ 3. ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПРАЗДНИКОВ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Большое место в жизни русского населения занимали народные праздники.

Рассмотрим некоторые особенности народных праздников. Они являлись специфическим видом народной культуры, и многие из них уходили своими корнями еще в дохристианские, языческие времена; складываясь, развиваясь в течение веков, праздники сохраняли древние традиции и впитывали новые черты. Большинство праздников и обрядов носило земледельческий характер, это были календарные праздники.

Рассматривая особенности праздников, выделим *две основные их черты*: мировоззренческий аспект и коллективный характер проведения.

Уклад жизни земледельца определялся прежде всего сменой времен года, где главными ориентирами были летний и зимний солнцеворот, весеннее и осеннее равноденствия, а также естественные изменения в природе. Переход от одного этапа к другому отмечался календарными праздниками: святки, масленица, семиково-троицкие празднества, день Ивана Купалы. Между ними в каждом цикле имелся ряд не столь широко отмечаемых земледельческих праздников.

Отметим особенности календарных праздников: «они были «не просто эмоциональной разрядкой» от трудовых будней, а своеобразным итогом прожитого отрезка времени и одновременно «подготовкой» к следующему. Как «итог», так и «подготовка» осуществлялись через определенные обряды и ритуальные действия... В центре календарных праздников — *мотивы продолжения человеческого рода, плодородия земли, плодovitости скота, птиц*»¹.

Крестьяне в большинстве своем даже в конце XIX в. *плохо понимали причины явлений природы*, смены времен года и представления о причинно-следственных связях у них были иными. Так, приход весны они объясняли прилетом птиц и, желая приблизить это время, обращались к жаво-

¹ Русские. С. 616.

ронкам, ласточкам с просьбой вернуться в родные края, выпекали фигурки птиц, подражали птичьему щебетанию. Земледелец считал, что на зиму земля засыпала, а в начале лета была беременна урожаем, страдала (отсюда, возможно, «страда»), рожая хлеб, лен (отсюда «урожай»).

Яйца, зерна символизировали новую жизнь, пробуждение природы, земли, поэтому обряд поедания яиц в поле перед началом сева или первым выгоном скота, катание яиц с горки призваны были повысить плодородие земли, обеспечить сохранение скота.

Крестьянин был уверен, что особой силой воздействия на природу обладает *слово*. Поэтому мы находим в обрядовых текстах много повелительных обращений: «Покров-батюшка, покрой землю снежком, а меня женишком!», «Жаворонки, летите, весну красну принесите!». Соединенное с музыкой и пением слово приобретало еще большую силу. Отсюда в обрядовых действиях так много песен, музыки, ритмических плясок.

С магией слова были связаны и обрядовые песни; описывая изобилие, довольство, они призывали их в реальную жизнь. В песнях — пожеланиях, величаниях воспевались неправдоподобное благополучие, идеальные семейные отношения. С такими пожеланиями обходили двory колядовщики на святках, во время масленицы, первого выгона скота. «Выполняющие такой обход выступали не скромными просителями-нищими, а коллективом людей, совершающих магический обряд, который должен был вызвать желаемое в будущем»¹, — считает А.Ф. Некрылова. Поэтому ватага колядовщиков не просила смиренно и покорно, а требовала угощения.

Земледельческие праздники давали крестьянину ощущение полного слияния с природой.

Виды праздников. Первыми возникли праздники, связанные с земледельческим календарем славян, — *календарные*, которые начинались в декабре и заканчивались осенью, с завершением уборки урожая.

Затем, с принятием Русью христианства, появились праздники *церковные* (православные). В праздничные дни верующие были обязаны посещать церковь для общей молитвы, а по выходе из нее — совершать богоугодные дела и поступки,

С принятием христианства появились и особые праздничные дни, посвященные святым, чудотворным иконам, событиям священной истории. Многие из них совпадали по датам с древнеславянскими календарными праздниками. Так, Пасха слилась с продолжительными празднествами, включающими жертвоприношения и магические обряды, призванными обеспечить обильный урожай и приплод скота; Рождество

Христово — с древнеславянским праздником, посвященным зимнему солнцевороту; праздник Ильи Пророка — с культом древнего Перуна; Успение, приходящееся на период завершения жатвы, совпало с древними празднествами по этому поводу и т.п. И не спешили славяне расставаться со своими хороводами, песнями и плясками, ряженьем, играми вокруг костров, что не одобряла церковь. Хотя церковь не только обличала, но даже расправлялась физически с участниками «бесовских игрищ», она так и не смогла полностью вытеснить из жизни древние верования, обряды и обычаи.

Сравнивая праздники и обряды, выполнявшиеся во время их проведения, можно заметить, что многие компоненты их *совпадают, повторяются* некоторые действия, употребляются одни и те же поэтические формулы. Все это исходило из мировоззрения земледельца, все действия и помыслы которого были направлены на одно — вырастить и сохранить урожай, обеспечить сохранность скота. Поэтому и во время святок, в масленичные и некоторые другие дни колядовали, неоднократно повторялись на празднике ритуальные кушанья, в летних праздниках использовались хороводы, одни и те же обряды, украшения деревьев, гадания на венках, сжигание чучел и др. Заговоры, заклички, песни — также атрибуты многих праздников.

Типичной особенностью народных праздников был их *коллективный характер*, участие всех жителей села, деревни, включенность в них всех возрастных групп, в том числе детей и подростков. В празднике человек особенно четко ощущал свою неотделимость от других, здесь устанавливались, укреплялись контакты и проходило свободное общение.

Каждая губерния, деревня придерживалась своего набора и последовательности элементов празднования; различным был песенный репертуар, игры, шутки, но при этом сохранялись основные их черты.

Начнем знакомство с русскими народными праздниками с молодежных досуговых форм, так как они являлись не только самостоятельными видами свободного времяпровождения, но были и обязательными элементами многих празднеств.

Молодежные праздники

Рассмотрим на примерах наиболее массовых форм досуга, как вовлекали молодых в жизнь общества и общественные отношения, освоение детьми и подростками норм поведения в легком, приятном, притягательном для них виде.

Особенности *молодежного досуга* состояли в том, что чаще всего гулянья молодежи не были бессмысленным времяпровождением, они тесно связывались с трудом, отражая его последовательность в связи с природ-

ными циклами. В процессе различных форм проведения досуга шла *передача* от поколения к поколению представлений об окружающем мире, передача опыта, навыков труда и повседневной жизни, проходило освоение нравственных норм младшими его участниками и развитие их эстетических вкусов. Как замечает В. Белов, труд и гулянье словно бы взаимно укрощались, одно не позволяло другому принимать уродливые формы.

Хоровод. Обязательной частью почти всех летних народных праздников являлись хороводы. Они зародились еще в дохристианский период Руси и имели магический смысл: с помощью специальных способов — песен, игр, наполненных особым содержанием, — воздействовать на природу. Целью же такого воздействия было стремление вырастить и сохранить урожай. Девичьи хороводы также должны были способствовать достижению этой цели, так как они были связаны со стремлением перелить, перераспределить жизненные силы природы и молодого организма. От девичьего тела получали новую дополнительную силу земля-кормилица и растущие на ней злаки: «Где девки прошли, там ржи густы, умолотисты».

Хоровод занимал особое место среди сборищ молодежи. Это не только движение молодых по кругу с песнями и плясками, а целый ритуал со своими правилами и запретами для его участников, а также представление для тех, кто пришел посмотреть на него. Он проводился в весенне-летний период (зимой редко), главными его участниками были молодые *девушки*; девочки начинали участвовать в хороводах с 10—12 лет, парни — примерно с 12—13 лет. Правда, младшие допускались в хоровод чаще как зрители, они должны были рано уходить домой и участвовать не во всех развлечениях. Приходили посмотреть на хоровод и крестьяне старшего поколения, и совсем маленькие дети.

Специальные девичьи хороводы выполняли роль смотрин девушек на выданье. Тогда девушки ходили днем на улицу показать себя и свои наряды, тут же прогуливались женихи с матерями, высматривая, к кому бы заслать сватов. Двигаясь по кругу, девушки пели песни на тему о выборе невесты.

Хороводы водили по *праздникам* (Пасха, Семик, Иван Купала и др.) и в *будни*, бывали они днем или вечером, были для молодых женщин и девушек или смешанными. И даже если состав их был смешанным, костяк хоровода составляли девушки; бывали на хороводах молодые замужние женщины. Возглавляла и направляла хоровод самая бойкая, бедовая и умелая молодая женщина. Она не только вела весь хоровод, но одновременно обучала искусству его проведения и тех, кто шел в хороводе, и тех детей, которые наблюдали за ним.

Смешанные хороводы были будничными и праздничными. В праздничном часто бывало так: сначала молодые люди брались за руки, с песней проходили под специально натянутыми поясами и становились в

круг, а в центре были «музыканты» — парни, девки, бабы, игравшие на дудках. Девки и молодайки, взявшись за руки, поджав губы и стараясь не шелохнуться, вытапывали ногами в такт музыке, а несколько парней выплясывали перед ними, поводя платочком, покрикивая и пронзительно свистя¹.

Часто хоровод проходил с гармошкой и балалайкой, а в более давние времена — с жалейкой, рожками, дудочками, на них играли парни. При хороводе проводились подвижные коллективные игры, сопровождаемые часто речитативами, в них охотно принимали детей (например, в «редьку»). Эти динамичные игры включали в себя бег и борьбу по определенным правилам, в них ценились подвижность и быстрота реакции.

При наличии общих признаков хороводы имели и свои отличия: порядок их вождения, различные песни и пляски, игры, правила. Формы проведения хороводов были *многообразными*, и в каждой местности вносились свои элементы: так, внутри большого круга возникал еще один; шли хороводом по деревне с песнями, часто плясали внутри круга, внутри круга пары разыгрывали сцены, заканчивающиеся поцелуем и т.п. Были и свои правила поведения, часто отличавшиеся в разных местностях; свои запреты (например, в некоторых поселениях не разрешались поцелуи в хороводных играх, а в других — их было множество).

Хороводы вызывали одобрительное отношение старших. Правда, пожилые грехом считали пляску. «Ежели тихо ходят, не топают, ноги кверху не задирают, то пусть ходят». Священники же православной церкви относились к хороводам настороженно, особенно к игрищам во время Троицы или Ивана Купалы, осуждали «скверные песни», «хребтом виляние», «растление» и прочие «непотребства».

Хороводные песни — предмет особого внимания, так как они были основными элементами хоровода и имели свои особенности. Выделяют два вида песен:

— песни аграрной тематики, плясовые, игровые, т.е. те, где разыгрывалась последовательность сельскохозяйственных работ («А мы просо сеяли...», «Сеяли мак, мак...», «Выходили красны девушки», «Заюшка» и др.);

— песни брачной тематики, в которых повествуется о выборе жениха и невесты, песни, проигрывающие отдельные элементы свадьбы, отношения свекрови и невестки и др. Обычным было сочетание этих двух видов песен.

Вот длинная песня — целое сельскохозяйственное наставление молодежи о выращивании льна:

«Научи-ка меня, мать, научи-ка меня мать,
 Как пашню пахать, как пашню пахать».
 «Ла вот эдак, дочь, да вот эдак, дочь.
 Да вот эдак, доченька моя.
 И **еще** эдак, голубушка!»

Потом в песне рассказывается обо всем цикле выращивания и обработки льна: «Научи-ка меня, мать, научи-ка меня, мать, как лен рассевать, как лен расевать», потом: «как лен-то полоть», «как лен-то брать», как молотить, как лен стелить, толочь, мыкать, как основу сновать, ткать, холсты белить. И все «ответы» матери сопровождаются показом того, как нужно работать.

Подобная песня — «Кто с нами пашенку пахать».

«Кто с нами, кто с нами
 Пашенку пахать,
 Кто с нами?»
 «Мы с вами, мы с вами
 Пашенку пахать,
 Мы с вами!»

Далее описывается весь цикл выращивания хлеба: «жито рассевати», «жито косити», вязати, возити, а потом — молотити, пиво варити, сына женити.

Из множества песен дети узнавали о повадках птиц, зверюшек.

Как повадилсЯ, как повадилсЯ
 Как повадилсЯ, как повадилсЯ
 Вор — воробей, вор — воробей.
 В мою конопельку, в мою конопельку,
 В мою конопельку
 Летати, летати,
 Мою конопельку, мою зелененькую,
 Мою конопельку, мою зелененькую
 Клевати, клевати.

Правда, в таких песнях часто имеется свой подтекст, иносказание, но и «привычки» героя песни также здесь видны.

А в этой песне брачной тематики речь идет о том, какую девушку нужно брать в жены, а для девушки — это наказ о том, что в ней ценится женихом больше всего.

«На **улице**, мамонька, девок караван,
 А я у тебя, мамонька,
 Холост, не женат».
 «Женю, женю, дитятко,
 Женю, государево мое.
 Возьму, возьму, дитятко,
 Возьму я поповскую дочь».
 «Поповская дочь, матушка,

В поле не работница со мной,
 В доме не замeнушка тебе».
 «На **улице**, маменька, девок караван..
 «Женю, женю, дитятко,
 Женю, государево мое,
 Возьму я господскую дочь».
 «Господская дочь, матушка,
 В поле не работница со мной...»

И тогда последний куплет:

«Возьму, возьму, дитяtko,
Возьму я крестьянскую дочь».
«Крестьянская-то дочь, мамонька,
И в поле работница,
И тебе заменушка».

Что давал хоровод подрастающему человеку? Вначале, с раннего возраста наблюдая за ним, а затем постепенно втягиваясь в его Проведение, он получал прежде всего уроки *общения и взаимодействия* с людьми в коллективе и осваивал свою половозрастную роль. Нужно было действовать, вести себя так, чтобы быть в ладу с остальными, не задевать интересов других, уметь уступить (первенство, например), подчиниться общему ритму и правилам.

Робкий, застенчивый ребенок смелел в хороводе, мог проявить активность, сценический дар и способность к пению, пляске, а значит, становясь более раскованным, приобретал шанс быть признанным другими участниками игрищ и становился более открытым для общения. В процессе непринужденного общения дети и подростки на неосознаваемом уровне, благодаря примеру и собственной активности, «присваивали» определенные образцы поведения взрослых. Так, девушки принимали на себя роль костяка, хозяек хоровода, отсюда же и соответствующий этикет: они затевали его, приглашали для участия в хороводе, вели его и т.п. Как нужно было все ЭТО проделывать, видели дети, а затем уже в подростковом возрасте девочки повторяли весь ритуал, внося свои элементы.

И хотя *хоровод затевался не для воспитания* детей, он был тем не менее *учительным*. И песни, сценки, предназначенные совсем не для детей и имеющие свой ритуальный смысл, оказывались и образовательными средствами.

Хороводные песни, сценки раскрывали перед детьми целый мир: они рассказывали и показывали им, как живет природа, как трудится человек, какие взаимоотношения связывают родственников, как ведут себя люди в разных ситуациях и многое другое. Из приведенных ранее песен видно, что ребенок, даже не включаясь еще в трудовую деятельность, узнавал именно в хороводе, как пашут и сеют хлеб, как выращивают лен; узнавал о повадках некоторых животных и птиц, например о том, что воробей вредит урожаю, склевывая зерно. В песнях, посвященных брачной тематике, много говорится об обязанностях мужа и жены, о взаимоотношениях свекрови и невестки и т.д. И это была своеобразная школа, готовившая ребенка к будущей семейной жизни.

В песнях хоровода чаще всего различные персонажи предстают в иносказательной форме: голубок, зайныка, воробей: они и реальные герои, и символы; символичны их действия и их толкования в песнях; подтекст, иноска-

знание улавливались их слушателями и исполнителями. Символические ситуации раскрывали счастливые или печальные стороны жизни. Дождь, вихрь, зловещее пение птицы связываются с разлукой, тоской, изменой, смертью. И наоборот, радостное пение птиц, сияние солнца, совместная еда, преодоление водной преграды символизируют счастье, любовь, здоровье. Таких символов в песнях множество: горемычная кукушка, увядающий лес, белая лебедушка, сокол-молодец и т.п. Их использование настраивало на определенный душевный лад, вызывая те или иные чувства. Песни, таким образом, развивали эмоциональную сферу личности, вызывая тонкие переживания, учили сострадать несчастью и радоваться счастью.

Хоровод преподносил детям и свои уроки этикета: что дозволяется делать, а что осуждается, как вести себя в определенной ситуации (девушке — на смотринах невест и в пляске, например); как обращаться к людям («прости, друг мой, друг мой», «поглядите-ка, люди добрые...», «уж вы милые девушки мои...», «скажи Таня, Танюшка...», «Катенька-душа...», «мне-то батюшка наказывал: ты дитя мое, дитятко...», «уж ты батюшка, свекор мой...»). Здесь же приучались соблюдать заведенные ранее порядки и правила.

Огромна роль хоровода в эстетическом воспитании детей: уже с малых лет они запоминали множество песен и могли исполнять их вместе, овладевали искусством пляски, сценического перевоплощения. Учились различать прекрасное и безобразное. Здесь давался большой простор творчеству и развитию индивидуальности. Готовясь к хороводу, с детских лет усваивали, какой должна быть праздничная одежда, девочки сами ее и изготавливали, проявляя при этом эстетический вкус и творчество.

В песнях, сценках, речитативах обращает на себя внимание особая мелодичность, ласковость речи, наполненность ее своеобразной лексикой. Даже там, где повествуется о недовольстве, о возмущении, нет гневных слов и выражений (младешенка, которую свекор не пускает на игрища, рассердилась: «Я кросна-то изорву, я челнок-то залукну, а сама во игрища пойду»). Или: жена распродала весь скот и накупила себе белил и румян, а муж, возвратившись с поля: «Где, жена, корова, где, сударыня, корова?», «Чего, жена, бела, чего, сударыня, беда?»).

Эта особенная речь была и отражением душевного настроения, и сама создавала его еще с детского возраста.

Игры развивали физически, крепили чувство коллективизма и взаимозависимости; в сочетании с речитативом они вызывали бодрость, жизнерадостность.

Многое еще можно было бы сказать о значении хоровода для воспитания, но ограничимся такой оценкой: хоровод — это прекрасное средство, способствующее социализации ребенка, постепенному вхождению его в социум со знанием его требований к личности, с умениями и навыками общения.

Посиделки, вечорки. В осенне-зимний период в праздники (капустки, святки и др.) и в обычные дни проводились посиделки — одна из форм общения молодежи. Собирались на них либо в одной избе постоянно, договорившись с хозяином об условиях предоставления избы, либо переходили из одной в другую поочередно. Девушки начинали ходить в них с 14—15 лет, парни с 16—17. Обычно на посиделках соединялась работа и развлечения; но были посиделки и только развлекательные или только трудовые (например, во время различных праздников или постов).

Девушки приносили с собой прялки или пяльцы для вышивания либо шитье, а парни плели лапти, вили веревки; продолжались сборища до полуночи, а то и позже. Парни здесь высматривали и невест. Бывало так: девушки, приходя первыми, рассаживались по лавкам и начинали прясть. Подходили по одному парни: «Здравствуйте, красные девушки!», а в ответ: «Здравствуй, молодец хороший!» А если девушки в это время пели, парень делал лишь поклон и садился рядом с той девушкой, которая ему нравилась. Вполголоса разговаривали, пели, вели игры — все это чередовалось. Бывальщины и небывальщины, сказки, шутки-прибаутки, загадки — много всего было на посиделках. Были и двусмысленности, нескромные остроты и шутки, такие заигрывания, которым девушки пытались сопротивляться. В некоторых местах парень после посиделок мог переночевать в одной постели с девушкой, и это не осуждалось окружающими, но при этом была исключена интимная близость. Девушка сама блюла свою честь, если же она оказывалась обесчещенной или оставалась с внебрачным ребенком, ей жилось очень трудно: ее сторонились и осуждали. Поэтому самые дерзкие шутки парней находили отпор у девушки, заставляя ее всегда помнить о своем поведении. Но при этом ухаживания за девушками были открытыми.

Праздничные посиделки собирались без работы, только для веселья; сюда приходили и подростки, и взрослая молодежь, молодые вдовы и солдатки, а старшие, как правило, не ходили. Любовные и семейные песни, пляски, гармошка и балалайка, игры с поцелуями — таким весельем заполнялся вечер.

Игра «Дрема»

На скамье посреди избы ставится скамья, на ней сидят 2—3 парня — дремы. Девушки же, составив кружок, ходят вокруг дрем и поют:

Сидит дрема, сидит дрема,
Сидит дрема, сам он дремлет.
Полно, дрема, полно, дрема,
Полно, дремушка, дремати!
Пора, дрема, пора, дрема,
Пора, дрема, выбирати.

Бери, дрема, бери, дрема,
Бери, дрема, кого хочешь.
Сади, дрема, сади, дрема,
Сади, дрема, на колени,
Целуй, дрема, целуй, дрема,
Целуй, дрема, сколь угодно.

При словах «Бери, дрема», каждый парень сватывает девушку и целует. Песня начинается снова и поется до тех пор, пока не перецелуют всех девушек.

Посиделки девочек. На дневные посиделки собирались девочки с 8—9 лет, главной здесь была работа — прядение. Приносили с собой лучину, а хозяйке — гостинец: хлеба или кусок пирога. Чтобы скрасить однообразную работу, девочки придумывали игровые приемы: тянет пряха нитку и говорит: я к Степановым пошла, потом — к другим соседям. Сообщая вслух, из какой избы в какую пошли, «проходили» всю улицу с одной и другой стороны. «Ты вот так, нитка за ниткой идешь будто по деревне, а подружка тебя догоняет, ты поторапливаешься, так время-то и проходит». Скрашивало трудную работу и предстоящее ожидание игр и развлечений. Играли в «клетки» и «уголки», в «лягушки» (подвижные игры). Принимались играть в куклы. Идет девочка на посиделки — в одной руке прялка, в другой — повозочка с куклами.

Так трудоемкая, утомительная работа проходила веселее среди ровесниц, а ожидание развлечений придавало ей и заманчивость.

Как видим, посиделки — это время работы, здесь оттачивались трудовые умения, здесь молодые перенимали друг у друга отдельные приемы выполнения дел, обогащали свой опыт. В то же время посиделки были формой занимательного и привлекательного досуга, где узнавали новые песни и пляски, где каждый их участник получал радостный эмоциональный настрой, где он мог проявить свою творческую индивидуальность, где, наконец, девушка и парень присматривали себе пару. Посиделки были любимы молодыми, их ждали и охотно посещали.

Календарные праздники и обряды

Один из самых распространенных и популярных календарных праздников — *масленица* («Хоть себя заложить, а масленицу проводить») — отмечалась в древности как начало Нового года по лунному календарю, в начале марта. В XVI в. церковь утвердила начало Нового года 1 сентября; но масленица так и осталась весной как праздник проводов зимы и встречи весны.

Для масленицы были характерны два основных элемента: *изобильная еда имолодежные увеселения*, что имело, конечно, тот же смысл — провоцирования природы на благоденствие в пользу человека. Это был праздник, на котором предпочтение отдавалось белой пище — молоку, маслу, сметане, сыру. В большинстве случаев это была блинница; но в некоторых местностях вместо блинов выпекались пряники, плетушки, хворосты и др. Масленица продолжалась целую неделю, была заполнена изготовлением и поеданием блинов, другой выпечки и различными мо-

лодежными увеселениями, недаром ее называли веселой, широкой, объедухой.

В разных местах в масленицу соблюдали свои обряды, эта неделя была переполнена затеями, играми, традиционными действиями.

Нередко начинали масленицу ребяташки, соорудив снежную гору, они с нее призывали: «Уж ты Масленица, красная краса, приезжай ко мне в тесовый дом душою потешиться, в блинах поваляться, сердцем потешиться...» и т.д. Сбегают с гор: «Приехала Масленица!» С понедельника начинали печь блины; причем первый блин был за упокой, его клали на слуховое окно «для душ родительских» или отдавали нищему — тоже за упокой. Детей отправляли с блином в огород, «весну кликать», призывать. Ребяташки обходили избы деревни и выпрашивали блины, совершали такой обход также девушки и парни и припевали:

Масленица — кривошейка,
Сострачаем тебя хорошенько!
С блинцами, с каравайцами, с вареничками!

Каждый день масленицы имел свое значение и свой этикет: понедельник — «встреча», вторник — «заигрыш», среда — «лакомка», четверг — «разгуляй четверток», пятница — «тещины вечерки», суббота — «проводы», воскресенье — «прощеный день».

Начинались катания на санях. С середины недели к детям, катавшимся со снежных гор каждый день, присоединялись взрослые на салазках, на обледенелых рогожках, а молодежь каталась на тройках наперегонки, под песни, шутки с поцелуями и объятиями. В этих увеселениях принимали участие все, кроме младенцев и совсем немощных стариков.

Особое внимание в масленичные дни уделялось молодоженам; во многих местах был обычай, называвшийся «столбы». Молодые супруги выстраивались вдоль улицы в лучших своих нарядах и по первому требованию гуляк должны были целоваться — показать, как они любят друг друга. «Столбы» продолжались час-два, а потом все ехали кататься.

В некоторых местах утром вытаскивали молодого мужа на улицу и зарывали его в снег. Чтобы выкупить его, жена подносила «зарывальщикам» угощение и столько раз целовалась с мужем, сколько просили. При этом шутки, смех. Катали молодых с гор, они были в любом доме желанными гостями. Ни один праздник не отличался таким вниманием к молодоженам, как масленица. «Где больше молодых — той деревне и чести больше». Были и озорные шутки над холостыми парнями, их бесчестили, потому что считалось, если холостяк не реализовал свои возможности к продолжению рода, он плохо влиял и на плодородие земли, из-за этого могли произойти засухи, неурожай.

Обильные. застолья начинались с середины недели, когда поедалось большое количество блинов, хвороста, рыбных блюд.

Особый день посвящался встрече с зятями, когда теща приглашала их в гости, пекла для них блины и, если позволяли возможности, устраивала пир. Множество шуточных песен, поговорок, пословиц посвящено этому дню. Для тещи зять также устраивал застолье — «тещины вечерки».

На масленицу много катались и с гор, и на лошадях. При этом катанию с гор придавался особый смысл: девушки, скатываясь, смотрели, кто съехал дальше — та, значит, быстрее выйдет замуж или ей предстоит выйти в дальнюю деревню.

Катания на санях было одной из любимых забав, масленичные поезда могли состоять из нескольких сотен саней. К этим забавам добавлялись такие, как «взятие зимнего городка», кулачные бои и др. В последние дни масленицы по улицам расхаживали ряженые — «медведи», «козы», «цыгане».

В день проводов масленицы по деревне возили чучело Масленицы в сопровождении ряженых, устраивали целое представление похорон Масленицы. Разводили костры на реке, на перекрестках дорог, на поле и сжигали на нем куклу. «Масленица, прощай, а на тот год опять приезжай!»

Затем наступало прощенное воскресенье, когда все просили друг у друга прощения, даже у незнакомых людей. Заканчивался праздник, где было много веселых шуток, физической разрядки, гуляний, гостеваний, начинался семинедельный Великий пост.

Ах, Масленица, обманщица!
Довела до поста, —
Сама удрала.
Масленица, воротись,
Б Новый год покажись!

I

Весенне-летние праздники. Праздничные обряды этого времени года особенно наполнены аграрно-производящими мотивами, заботой об охране здоровья и очищении от скверны.

Семика и Троица. На седьмой четверг после Пасхи приходился Семика, Троица — это 50-й день после Пасхи. Это в основном девичьи и женские праздники. И здесь все было наполнено ритуальным смыслом: катание девушек на качелях способствовало плодородию полей, женщины олицетворяли идеи плодородия:

Ой, где девки шли, там и рожь густа,
Ой, где вдовы шли, там трава росла,
Где молодухи шли, там цветы цветут...

Семика начинался с посещения могил, где поминали усопших. Затем начиналось веселье молодежи: игры, хороводы в лесу, вокруг березки, или

в деревне вокруг срубленного деревца, украшенного лентами. Часто устраивали совместные пиры в складчину, к которым готовились заранее: варили мед, брагу, пекли караваи, сдобники, жарили яичницу, а сам пир устраивали в поле или в лесу «под ракитовыми кустами».

Девушки «завивали» березки, украшая их ленточками, цветными бумажками. «Пойдем, девочки, завивать веночки! Завьем веночки, завьем зеленые». Совершался обряд кумления: развесив венки из трав или цветов, две девушки целуются сквозь них, обмениваются крестиками и поют песни. Покумившиеся девушки считаются подругами и обязуются: «горюшко размыкаем, будешь мне помощница, рукам моим пособница».

Много других разновидностей увеселений было в разных местностях в этот день.

Троица — этот праздник был введен в обрядовую практику православной церкви в начале XV в. Сергием Радонежским. Он совпал с древнеславянскими семиковыми празднествами, вобрав в себя и их обряды. В этой обрядности вместе с зелеными ветками деревьев важными были цветы. «Семик на ветвях, а Троица на цветах». К службе в церкви принято было идти с цветами (зарей); вспомним А.С. Пушкина:

Умильно на пучок зари
Они роняли слезки три..

и С. Есенина: «Я пойду к обедне плакать на цветы». Трава, цветы, с которыми шли в церковь, должны быть оплаканы: это было или тайное раскаяние со слезами, или слезы могли быть оберегом от засухи и т.п.

Перед Троицей также поминали умерших, иногда готовили поминальный обед — это очень древний обычай.

Веселье молодежи вновь организовывалось в лесу, вокруг березки, теперь уже развивали венки. Наряженная, ухоженная, прославленная песнями березка должна была отдать всю свою силу зеленеющему полю.

В отдельных местах девушки для гадания о своей судьбе бросали в реку венки. Обычай идет от древних представлений о том, что река — это дорога на тот свет, где живут древние основатели рода; получив весть в виде венка, они давали знать загадывающим об их участи: утонул веночек — жди смерти, уплыл далеко — замужество в дальней деревне, пристанет к берегу — останется в девках, уплывет — выйдет замуж.

Иван Купала (23—24 июня / 6—7 июля) — один из наиболее массовых, разгульных летних праздников. В нем особое значение придавалось обрядовым купаниям, это был всенародный обычай, так как купания будто бы обладали животворящей и очищающей силой. Купания в реках порой сопровождалось пирами и хороводами с песнями. В ночь под Иванов день купались обнаженными, с букетом или веником. В глубокой

древности купания молодежи сопровождалась вольностью нравов, эротическими забавами.

Целебной считалась в этот день роса (если девушка умоется ею, то лицо будет чистым, безо всяких болячек); росую кропили в доме постель от всяких домашних насекомых и т.д.

Один из распространенных купальских обрядов — обливание водой любого встречного (кроме, разумеется, старых и малолеток), парни врывались даже в дома, выносили девушек на улицу и обливали их. В свою очередь девушки, схватив ведра, бежали за водой, начиналась общая свалка, крики, веселье. Заканчивалось обливание купанием в реке.

В день Купалы занимались сбором целебных трав, их заготавливали для лечения. «Иванов день пришел — траву собирать пошел». Также заламывали веники, добавляя к веткам деревьев мяту, полынь, ромашку, крапиву.

Травы собирали в разное время: некоторые днем, другие ночью или по утренней росе.

Главным же растением Иванова дня был папоротник, который будто бы в купальскую полночь внезапно и на мгновение расцветает. Считалось, что, если кому-то удастся сорвать дивный, необычайной красоты цветок, тот сможет увидеть все клады на земле, овладеть ими и сможет повелевать всеми.

В полночь парни сторожили папоротник (который вообще не цветет), стараясь не пропустить момент. Вера в возможность увидеть цветок папоротника подкреплялась множеством легенд.

Еще одна особенность купальской ночи — костры, очищающие от скверны и хворей. Через костры прыгала «вся русская деревенщина»: дети, подростки, парни с девушками. Иногда через них прогоняли с той же целью скотину. В кострах сжигали детские сорочки, снятые с больных, так сгорала хворь.

Девушки и парни прыгали через костры, взявшись за руки. Была примета: если не разомкнут рук, то поженятся. В некоторых местах прыгали через крапиву.

Детские и подростковые забавы в Иванов день — это шумные игры, потасовки, бег наперегонки, игра в горелки. И при этом множество различных припевок, речитативов,

Много других примет, легенд, увеселений было связано с Иваном Купалой, трудно даже назвать все, и в каждой местности что-то свое.

Яриловки, Ярило — народные игрища, главной фигурой праздника являлся ряженный молодой парень на белом коне, проезжающий по полям и лугам в сопровождении толпы деревенских жителей. Под его взглядом все должно было цвести и колоситься. Праздник Ярилы носил эротический оттенок: слышались непрерывные шутки Ярилы, сопровождавшиеся соответствующими жестами; не отставали от него и женщины, потеша-

лись над его атрибутами, а первоначальная цель была все та же — поспособствовать плодородию земли.

Петров день — июльский праздник после Петровского поста (12 июля). С этого дня начинался сенокос, начинали готовиться к озимому севу. В Петров день теици проводывали зятьев, кумовья — своих крестников, собирались за столом сваты, т.е. все ходили в гости; гости приезжали и из других деревень. Молодежь на всю ночь уходила в поле «караулить солнце», которое в это утро играет будто бы по-особому. Жгли костры, пели, гуляли всю ночь. Девушки в этот день собирали 12 цветов с 12 полей и клали их под подушку, приговаривая: «Двенадцать цветов с двенадцати полей, двенадцать молодцев! Кто суженый-ряженный, мне покажись и на меня погляди!»

Насколько приведенные выше объяснения различных культурных реалий однозначны и неоспоримы?

Знакомясь со множеством обрядов, праздников, обычаев и давая им определенное толкование, не следует забывать о том, что все эти объяснения приводятся исследователями на основе изучения мифологии, которая не может дать ни точных формулировок, ни четких ответов. Поэтому, пользуясь общепринятыми толкованиями мифологии, не будем исключать и возможность иных точек зрения и будем помнить об относительности высказываний. И еще одно: совершая различные обрядовые действия в древности, человек, по-видимому, вообще не давал им каких-то объяснений, хотя и верил в них, руководствовался при этом определенными мотивами. Все пояснения сделаны лишь в XIX—XX вв. исследователями.

Церковные праздники

Среди общих для всех христиан праздников отметим зимний *праздник Рождества Христова*.

Празднику предшествует длительная подготовка, начинающаяся с «филипповок» — начало Рождественского поста 27 ноября по новому стилю (14 ноября — по старому). Рождественский пост, и в прошлые времена не отличавшийся особой строгостью, с «Николы Зимнего» (19/6 декабря) становился строже: не только ограничивалось употребление пищи, но также полностью прекращались в деревнях гулянья и вечеринки молодежи. Шла тихая подготовка души и тела.

Праздник Рождества Христова на Руси стал отмечаться после введения христианства в X в. Он приходился на то время, когда древние славяне отмечали свой зимний многодневный праздник — святки. Они начинались в последние декабрьские дни и заканчивались в первых числах января. Многие святочные обряды и обычаи сохранились в рождественском

празднестве. Это и общие праздничные пиршества, и всякого рода увеселения, гадания, хождение ряженных, колядование и т.п.

Для церкви Рождество Христово всегда было особо *значимым* праздником. Пример Сына Божьего Иисуса Христа составлял и *составляет основу христианской морали*. Поэтому в рождественские дни в христианских храмах особенно подчеркивается, что жизнь Иисуса Христа есть путь, которым надлежит следовать каждому человеку.

Местные церковные праздники. Кроме известных и общих для всех верующих, в России существовало множество местных церковных праздников, начавших распространяться с XIII в. Каждый день года посвящается особым событиям или святым. В честь их установлены свои песнопения, молитвы и обряды. Наиболее чтимыми местными церковными праздниками были *престольные*. Каждый из них отмечался ежегодно всем приходом и посвящался либо дню освящения храма, либо памяти святого, в честь которого был сооружен храм; либо чудотворной иконе. Такой праздник мог продолжаться одну-две недели, переходя из одной деревни в другую, расположенных на территории данного прихода, отличался многолюдностью, приездом гостей и родственников из других мест, к нему готовились загодя: убирали, чистили улицы, дома.

Три элемента церковных праздников были обязательными: церковная служба и звон колоколов в течение всего дня; гостевание с обильным столом; общественные гулянья.

Церковный ритуал праздника был единым: праздничное богослужение и крестный ход с хоругвями и иконами; в некоторых случаях священники ходили до праздника и по домам, служили молебн. Во время крестного хода святой водой окропляли дома, источники воды, домашний скот. В награду за труды прихожане одаривали притч деньгами или продуктами — кто чем мог.

Далее начинался в домах прием гостей; в соответствии с достатком семьи заранее запасали припасы, водку, вино, так как «без блинов не масленица, а без вина не праздник». Обильное застолье, беседы, пение, в том числе и «божественное» (псалмы, духовные стихи), хождение из дома в дом продолжались несколько дней. Молодежь устраивала хороводы; а в те дни, когда гулять и петь считалось грехом, прогуливались возле своих ворот.

К числу церковных праздников относились также *обетные*, которые устраивали сами жители села по обету — обещанию по случаю спасения от пожара, наводнения, градобоя, от мора и гибели скота — как выражение благодарности Богу, Богородице, святым. В отличие от престольных, на этих праздниках не принято было гостевание, хождение из дома в дом и веселье молодежи. Трапезы готовились в складчину; обычно ставили стол

в церковной ограде. После торжественного молебна священник благословлял стол и присутствующие приступали к трапезе.

Продолжался праздник один — три дня, обычно летом, в течение которых запрещалась любая работа, а общество следило за исполнением запрета.

С церковными праздниками были косвенно связаны и так называемые *съезжие* (гостевые, гулевые, званые), которые хоть и приурочивались к церковным, но не имели религиозной цели и соответствующего ритуала. Каждое село справляло его по очереди, продолжались они до семи дней и собирали в каждый дом родственников, кумовьев, знакомых из ближних и дальних селений и даже понравившихся незнакомцев, которых встретили в церкви, на ярмарке. Их собиралось обычно много, так что все дворы были забиты подводами. Этому празднику, как и престольному, предшествовала подготовка: чистили, мыли избы, варили пиво, брагу, делали заготовки для стола.

В день праздника хозяева с поклонами и уговорами «не побрезговать хлебом-солью» усаживали каждого пришедшего за стол, приглашали отведать свое угощение и обносили гостей пивом и хмельными напитками. Старшие ходили гостевать из дома в дом, а молодежь летом веселилась на улице, зимой устраивались посиделки, вечерки.

На этих съезжих праздниках завязывались знакомства среди девушек и парней, которые могли закончиться свадьбой.

Церковные праздники, решая свои религиозные задачи — *укрепление православной веры* в душах прихожан, — служили и светским целям. На примере описанных праздников, а их число было значительным («У Бога, что ни день, то праздник», «У Бога всегда праздник»), можно увидеть, что благодаря им из поколения в поколение передавались *традиции поддержания широких родственных связей*, опоры на них в хозяйственных, семейных делах, традиции *гостеприимства и хлебосольства*.

Праздники, проходившие в атмосфере дружелюбия, доброжелательности, миролюбия, укрепляли эти качества характера у детей, молодых людей, способствовали сохранению их на протяжении веков и развивали такие душевные наклонности, как открытость в проявлениях чувств, уважение к человеку любого достатка.

§4. СЕМЕЙНЫЕ ОБРЯДЫ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Большим педагогическим потенциалом обладали обряды, передаваемые от поколения к поколению и служившие сохранению самобытности национальной культуры и воспитания. Они были постоянными спутниками всей жизни человека, сопровождая его от рождения до кончины, и имели яркую этническую специфику. Знакомство с некоторыми из них позволя-

ет увидеть влияние семейных обрядов на развитие нравственных и эстетических установок, на становление личности.

Свадьба. Это самый торжественный, затейливый и поэтический из всех обрядов, заполненный песнями, причитаниями, приговорами и занимавший несколько дней, а часто и недель.

В самые отдаленные времена у славян было принято «умыкание» невест по предварительному сговору, которое происходило на праздниках в честь языческой покровительницы влюбленных Лады. Известны кроме умыкания некоторые другие обряды, совершаемые в XI—XIII вв.: вождение вокруг дуба, «плескание водой» (для закрепления брака), разувание жениха невестой, что означало ее покорность мужу. В XIV—XV вв. брачный сговор стал скрепляться церковным обручением и специальной грамотой. В это же время сформировался свадебный обряд, который продолжал жить в народной культуре и в последующие века. В нем соединились действия, связанные с дохристианскими верованиями и христианской религией.

К языческим элементам свадебного ритуала относятся действия, оберегающие от враждебных сил. Так, во время сватовства ехали окольными путями с объездами; подменяли невесту; молодые подъезжали со двора, а не с крыльца, обметали свадебный поезд веником — все это проделывалось для того, чтобы обмануть темные, враждебные силы.

К древним элементам свадебного ритуала относятся также действия, обеспечивающие молодым *многодетность и богатство*. Это — обсыпание молодых зерном или хмелем, расстиланье под ноги невесты шубы, раскидывание сена и соломы, угощение яйцами и др.

В свадебный обряд входили и *церковные* элементы: моления при свечах и лампадах, участие в свадьбе священнослужителей, венчание в церкви.

В свадебном обряде был постоянный состав действующих лиц: жених — «князь» и невеста — «княгиня», ближайшие родственники, крестные, сваты, девушки-подружки, «дружка», «тысяцкий», который всюду сопровождал жениха, «бояре» — почетные гости.

Дружка (дружко) был представителем жениха и главным распорядителем свадьбы; он должен был следить за соблюдением обрядов, уметь веселить присутствующих, быть находчивым и сообразительным.

Свадьба включала в себя три основных этапа: предсвадебный, сама свадьба и послесвадебный, каждый из которых предусматривал свои обряды и обычаи.

Предсвадебный период начинался в доме жениха семейным советом, в котором жених не участвовал. Здесь обсуждали, каково здоровье, поведение намеренной родителями невесты, ее родословную, трудолюбие, ее умение вести хозяйство, имущественное положение и т.п.

Начальный этап свадьбы включал в себя несколько актов: сватовство, сговор; смотрины невесты; осмотр хозяйства жениха; рукобיתье, окончательное сватовство; завершающий акт — сговор, лады. «В конечном итоге все эти действия сводились к получению согласия на брак, выяснению экономических отношений между двумя семьями и, так сказать, обрядовому и юридическому (по обычному праву) оформлению переговоров, а многочисленные сидения (застолья) и взаимные гостевания способствовали знакомству сторон, привыканию невесты и жениха к своему новому положению»¹.

После того как невеста была одобрена, начинался следующий этап — *сватовство*. Сваты — кто-нибудь из родственников жениха или его крестные отец и мать, или просто односельчанин, шустрый на язык, и ловкая, бойкая баба подбирались тщательно и ответственно («выбирай не невесту, а сваху»). В ритуале сватовства учитывалось многое: день недели («легкие» дни — воскресенье, вторник, четверг, суббота), путь, по которому поедут сваты, их одежда и многое другое. Обычно празднично одетые сваты отправлялись в дом невесты вечером и даже ночью, старались проехать незаметно, ехали не прямо, а с объездом. Нередко свахи обували валенки, надевали шубу независимо от погоды. Палка, кочерга и сковородник в руках у свахи нужны были для того, чтобы «выгрести девку». Подъехав к дому, сваха бегом вбегала в него — так же быстро тогда пройдет и сватовство с положительным результатом; оборачивала трижды вокруг себя ступу (в ней девушка толкла лен) — значит, девушка трижды пройдет в церкви перед аналоем, будет повенчана; ударяла пятою в порог, чтобы невеста «не попятилась» и т.п.

Совершив различные магические действия, помолившись Богу и поздоровавшись с хозяевами, приступали к делу: «У вас товар — у нас купец», «у вас курочка — у нас петушок, нельзя ли их загнать в один хлевушок?». Иногда же прямо говорили: «Не пол топтать, не язык чесать, мы пришли дело делать — невесту искать». Сваты расхваливали жениха, расспрашивали о невесте. Не принято было, чтобы родители давали согласие сразу, это считалось неприличным; если подходило предложение, соглашались вести переговоры дальше. Если же жених не устраивал чем-то, то отговаривались, стараясь не обидеть: «Еще молода, надо подождать», «у нас товар не продажный, не поспел». Но сваты настаивали на своем, и только поняв свою неудачу, уходили. Посещения сватов повторялись несколько раз: вначале это была «разведка», потом «проверка» и др. Если предварительный этап сватовства удавался, сваты получали приглашение: «Хлеб-соль принимаем, а вас под образа сажаем». И тогда переходили к

¹ Русские. С 475.

обсуждению брачного договора: приходили к согласию о приданом девушки, о подарках с обеих сторон, о приобретении необходимых для свадьбы вещей. В приданое деревенской невесты входило личное имущество («сундук»), телка или овца, иногда денежное накопление или надел земли — в разных местах по-своему.

Просватанная невеста передавала жениху залог — обычно платок, который сваха несла в поднятой вверх руке через всю деревню, сообщая таким образом всем о предстоящей свадьбе.

Дальше наступал черед *смотрин*: вначале родители девушки осматривали хозяйство жениха; если оно их устраивало, через несколько дней приглашали «сторону» жениха на смотрины невесты. Тогда приезжал жених со своими родителями и ближайшими родственниками. Бывало и так, что жених и невеста на смотринах впервые видели друг друга. Невеста показывалась во всех своих платьях, нередко тут же она показывала и свое умение трудиться: прядла, шила и т.п. Смотрины завершались застольем, на котором, как во время всей свадьбы, пели песни с особым содержанием. После смотрин через 2—3 недели проходил *сговор*, заканчивающийся *рукобьем*. Во время сговора завершали обсуждение предстоящей свадьбы и закрепляли договор рукопожатием. До свадьбы после сговора могло пройти две-три недели, а иногда и целый год. В это время просватанная девушка занималась своим приданым, готовила подарки, иногда и венчальную одежду для жениха; ей помогали подруги, так как «кто на невесту шьет — помолодеет». Ее проводывал жених; невеста одевалась в эти дни буднично, не пела, на улицу не выходила.

Как видим, на протяжении всего предсвадебного периода жених и невеста не участвовали в переговорах, за них все решали сваты, родители, дружки.

За несколько дней до свадьбы проводились *посидки*, *плаканки* у невесты, на которые приходили девушки, женщины и дети — все, кроме мужиков деревни. С момента сватовства до отъезда в церковь девушка плакала, причитала, «выла», так как считалось, чем больше она плачет, тем легче будет ей жить в семье.

Стоя у порога избы, держась за скобу, невеста голосила и кланялась:

Уж я первый-то поклон да положу
Уж за красное солнышко,
За родителя-тятеньку.
Уж я второй-то поклон да положу
Уж за желанье — желаньице,
Уж за кормилицу, за матеньку.
Уж я третий поклон да положу
Уж за сизых голубочков,
За родимых любимых братиков...

Невеста обращалась с причитаниями то к отцу-матери, то к братьям-сестрам, то к подругам, просила заступиться за нее, не отдавать в «злычужьи люди».

Последний день перед свадьбой — *девичник* (пропой, посиды, девичий пир, вечеруха) означал, что приходил конец свободной девичьей жизни, когда девушка прощалась со своей семьей. Ритуальные обряды этого дня: баня; расплетение косы; прощание с «красотой» — символом девичьей жизни: кудель, деревце, лента, веночек. Перед отправкой в баню невеста просила благословения у родителей, после этого подружки с причитаниями вели ее в мыльню. Невесту парили веником, который присылал ей жених.

Особый момент перед свадьбой — расплетание косы невесты подружками под причитания:

Уж не свет ли рассветается,
Не заря ли занимается,
Не девичья ли жира коротается,
Уж не трубчатая ли коса да расплетается...

После «расплетания» невеста ходила с распущенными волосами, а две косы заплетали ей свахи после брачной ночи.

В этот же вечер жених и его родня отправлялись в дом невесты с подарками, сваха перед выездом в вывернутой мехом вверх шубе разбрасывала зерна овса. Крестная мать одевала невесту в присутствии подружек, те пели свадебные песни.

Посмотрите-тко, да — поглядите-тко,
Уж не едут ли да женихи?
Да не едут ли молодые?
Да закладите им дорожку,
Чтоб никто не проехал, да не прошел...

Иногда так и было: перед приехавшими «закладывали» дорожку, тогда начинались переговоры в иносказательной форме: «Ехали мы ночью, сбились с дороги, да увидели на снегу след зверушки, по этому следу мы жильё отыскали, да к вам невзначай пришли, не пустите ли странников?» Сторговавшись, отгадав загадки, попадали в избу, а в это время братья невесты распрягали лошадей прибывших. Все собирались в доме, помолвившись, «выкупив» место для всей компании, садились за стол, одаривали невесту и ее подружек подарками. Заканчивался для гостей вечер так: после стола прятали невесту, жених искал ее среди подруг, а ему подсовывали старух, так до тех пор, пока не выкупали невесту. После отъезда гостей девичник продолжался; невеста сидела, накрытая платком, и причитала.

День свадьбы являлся кульминационным в свадебном обряде. Он начинался в доме невесты, где проходило короткое застолье, и жених с невестой отправлялись в церковь. Заканчивались оплакивание и причитания невесты. Было принято перед церковью разметать дорогу вени-

ком, под ноги жениху и невесте бросать деньги на разостланный платок. Сам обряд венчания в церкви одинаков повсюду, но придавалось большее значение приметам; уронить обручальное кольцо — не к доброму житью; погасшая свеча предсказывала скорую смерть державшему ее; тот, кто под венцом держал свечу выше, тот и будет главенствовать в семье и т.п.

После церкви свадебный поезд отправлялся в дом молодого, здесь их встречали с песнями, молодых обсыпали хмелем и зерном, у ворот раскладывали огонь и переводили их через него. Мать молодого могла встречать новобрачных в вывернутой шубе, тогда из толпы встречающих восклицали: «Мохнатый зверь на богатый двор, молодым князьям да богато жить». Родители благословляли молодых, а молодые кланялись им в ноги.

Начинался свадебный пир, молодых усаживали за стол на лавки, покрытые шубами, со словами: «Шуба тепла и мохната — жить вам тепло и богато». Свекровь с помощью ухвата «вскрывала» молодую, т.е. снимала с головы ее покрывало (а в более близкие к нам времена — фату), гости одаривали молодую подарками. Это был первый свадебный стол, за которым сами новобрачные не ели, а окружающие не умолкали, произнося им пожелания, пели величальные.

После первого был второй стол, здесь появлялись родственники молодой, молодая одаривала подарками родню мужа.

Обращалась к свекру, кланяясь в ноги:

— Как вас звать?

— Батюшкой.

Затем к свекрови, кланяясь в ноги:

— Как вас звать?

— Матушкой.

И, конечно, не смолкали песни, которые пели девушки, сопровождающая всю свадебную церемонию:

Золото с золотом свивалось,
Да свивалось.
Жемчугом сокаталось,
Да Иван с Аксиньей сходились,
Да Иван с Аксиньей сходились.
А наше-то золото да лучше,
Наша жемчужина-то да подороже..

Заканчивался и этот стол, молодые падали родителям в ноги: благословите на брачное ложе. Его устраивали в каком-нибудь холодном месте — в нетопленной бане, в конюшне или в отдельной избе, а провожали молодых с музыкой и шумом — тоже, вероятно, пытались отогнать темные силы, чтобы не навели «порчу». А пир в это время продолжался. Через некоторое время будили молодых, те же дружка и сваха вели их в избу и

торжественно предъявляли присутствующим рубашку новобрачной. Если девушка была непорочной, все бурно радовались, кричали, шумели. Но если она была «испорченной», то родственникам молодой и ей самой доставались унижения: на них надевали хомут, подавали вино в решете, звучали оскорбительные шутки и т.п. Затем для молодых затапливалась баня, которую могли заменить обливанием водой или валянием их зимой в снегу. После этого выбирали лучших лошадей, украшали сани и катали молодежь по селу, молодые заезжали к родственникам и приглашали их на следующее застолье.

Застолье второго дня происходило во второй половине дня и называлось «княжой обед», «горячий», «вечерние гости». Здесь угощали родственников с особым радушием, снова пели величальные — гостям и сватам. В этот день молодая ходила к роднику, колодцу и кидала в него кольцо или пояс, или краюшку свадебного каравая. Во второй день также в дом мужа приходили ее родственники с сообщением, что молодая пропала. Начинались «поиски ярки» — так назывался этот обряд. Во второй и третий день на свадьбе было много розыгрышей, забав и игр; распространено было ряженье. «Солдаты», «звери», «цыгане», взяв горшки, веники, заслонки, проходили по деревне с шумом, плясками, песнями.

На третий день устраивали испытания для молодой, предлагали ей разжечь печь и готовить, но всячески мешали ей — то опрокинут тесто, то разольют воду, то разбросают мусор на полу: «кто над молодой не ломается!» И выкрикивали при этом: «Эх, не управилась молодая! Видно, не бойкая!»

Еще один значительный обряд — хлебины, когда зять навещал тещу. Она кормила его яичницей или блинами, а потом причесывала, мазала его голову маслом и приговаривала: «Баран, баран, не ходи по чужим дворам, люби свою ярочку»¹.

В эти дни шли застолья в домах молодых, различные развлечения; обычно свадьба завершалась третьим днем.

Но и после свадьбы молодожены на протяжении года находились на виду у деревни. Они ездили в гости, принимали сами родных; первый выезд обязательно к тестю с тещей; все эти церемонии могли продолжаться несколько недель. Так укреплялись связи породнившихся семей, происходило более тесное знакомство родственников друг с другом. Удерживалось внимание к молодым и на посиделках, и в хороводе, и в праздничных забавах во время масленицы. После Пасхи мужчины и дети ходили по дворам, где имелись молодожены и «окликали», поздравляли их. Гостей угощали, а те славили молодых.

¹ Русские. С 493.

Таков был ритуал свадебного крестьянского обряда с множеством специальных песен, а их известно *несколько тысяч*; все они разнообразны и функциональны: для каждого этапа свадьбы свои обряды и песни. «Свадебный обряд сложился как развернутое драматизированное действо, включающее песни, плачи, приговоры и присказки, заговоры, игры и танцы. Многожанровый свадебный фольклор был органичной и в значительной степени организующей частью свадебного ритуала»¹.

Но как мог обряд сохраняться веками? Видимо, благодаря тому, что к нему *начинали* приобщать детей с самых ранних лет. *Наблюдая* за свадьбами, которые неоднократно проходили перед их глазами, *слушая песни и участвуя* с малолетства в некоторых обрядовых действиях, помогая, например, невесте в приготовлениях к торжеству, девушки получали полное представление о церемониях этих дней.

Немалую роль играла и специальная направленность девушки на предстоящую свадьбу. *Усаживая девочку* за прялку готовить себе *приданое*, родители таким образом ориентировали ее на будущее замужество, она проникалась осознанием его обязательности и ждала этого момента.

На протяжении всех лет, предшествовавших замужеству, девушки учились петь свадебные песни и величания на посиделках, в хороводах, где проигрывались фрагменты свадьбы.

Свою роль выполняли и игры девочек с куклами в свадьбу, когда проигрывалась весь ее ход со сватовством, с причитаниями, расплетанием косы, величаниями (пример такой игры приведен далее в пособии).

В результате такой подготовки девушка к моменту свадьбы знала весь сценарий свадьбы, необходимые песни, сопровождавшие ее этапы, и игры. Она была готова к розыгрышам, знала, как вести себя при этом, умела в рифмованной форме и в нужный момент ответить присказкой. Все основные, традиционные этапы предстоящего торжества она «отрепетировала» до свадьбы.

Но все-таки каждая свадьба отличалась от других, поэтому требовались импровизации, выдумка, творчество, и свадебный обряд представлял огромные возможности для этого. Придумывались новые игры, новые затеи, на каждой свадьбе — свои шутки, присказки, из огромного числа свадебных песен выбирались необходимые для данной ситуации. Поэтому и получался яркий, красочный праздник не только для молодоженов, но и для всей деревни, ведь участвовать в нем мог каждый.

Надо отметить, что далеко не все свадьбы проводились со всеми ритуалами. Девушки из бедных семей, сироты выходили замуж очень скромно, часто ограничивались церковными церемониями и благословлением

¹ Русские. С. 470.

ближних. Однако каждая девушка еще с детства мечтала о широком свадебном празднике и готовилась к нему.

Несмотря на то что по внешнему виду свадьба предстает как веселье, игра, на самом деле по своему значению она была серьезным и важным событием. Облеченная в затейливые обряды, она внушала молодым, что семья создается на всю жизнь, что главная ее радость и обязанность — дети. Здесь молодых учили *семейной этике, азам семейной жизни*.

Ознакомившись со свадебными обрядами, можно увидеть скрытый в них *педагогический смысл*. Свадьба учила молодых, которым старшие передавали свой жизненный опыт, и детей, наблюдавших за нею или принимавших участие в праздничных действиях.

Свадебный обряд высвечивал *нравственные предпочтения* крестьянина: трудолюбие, хозяйственность, почтение к родителям, уважение ко всем людям своего села, открытость души, доброту и т.п. Наблюдая за свадьбой, ребенок усваивал многократно демонстрировавшиеся и в других условиях нравственные истины.

Подготовка к свадьбе была связана с множеством хозяйственных дел, к выполнению которых подключались близкие люди, дети и подростки; так осуществлялась взаимопомощь, крепилось родство. А для детей это был тоже один из уроков нравственности.

Таким образом, свадебный обряд являлся с педагогической точки зрения одним из элементов этнорусской воспитательной системы.

Обряды, связанные с рождением детей и первым годом жизни ребенка

Эта группа обрядов составляет особую область культуры *материнства и детства*, в которой отразились рациональные и магические взгляды людей и основы их миропонимания. Многие элементы культуры материнства и детства, возникнув в самые далекие времена, сохранились вплоть до XX в.; в ней переплелись дохристианские и христианские обрядовые действия, дополненные плодами народного религиозного воображения. Сложилась традиционные, специфические черты национальной культуры материнства и детства.

Уже с самого начала создания семьи • — свадьбы всеми окружающими молодых подчеркивалась важность *деторождения и многодетности*, чему было посвящено немало ритуальных обрядов, способных магически вызвать желаемое. («Дети — благодать Божия», «Один сын — не сын, два сына — полсына, три сына — сын».)

Ознакомимся с некоторыми традиционными взглядами крестьян на женщину — будущую мать. Во время вынашивания ребенка жизнь будущей матери мало изменялась, она занималась той же работой, что и

прежде, ее не освобождали от тяжелых видов труда. Немного могли облегчить жизнь перворожающей женщине.

Большое значение придавалось различным магическим действиям и суевериям, а также молитвам и церковным обрядам. Существовали, например, запреты сидеть на камне — роды будут тяжелые, переступить через коромысло — ребенок будет горбатым, пинать кошку, собаку — у ребенка будет «собачья старость» и др. Опасались порчи, сглаза и даже похищения и подмены еще не родившегося ребенка нечистой силой; чтобы такого не случилось, нужно было регулярно читать молитвы, креститься, причащаться. В последние дни перед родами женщинам необходимо было исповедоваться и причаститься, тогда при родах женщине помогут святые. Молиться рекомендовалось определенным святым: о **рождении** мальчиков — св. Иоанну Воину, девочек — Марии Египетской.

Предпочтительным считалось рождение *мальчиков*: ведь девочке нужно было приданое, а выйдя замуж, она уходила в семью мужа и ждать от нее помощи в старости не приходилось. Хозяйственно-экономические причины играли в сохранении такого предпочтения мальчиков тоже немалую роль. Поэтому бытовали такие присказки: «Мальчик родится — на подмогу, девочка — на потеху», «Растить девочку, что лить в пустую бочку».

Начинались роды, но их тщательно скрывали, об этом не должны были знать посторонние, иначе возможны сглаз и порча, и вообще будут тяжелые роды. Использовались различные магические средства, которые должны были способствовать благополучному разрешению женщины от бремени: развязывали все узелки на одежде у всех домочадцев, раскрывали все двери, печные заслонки, шкафы, сундуки. Женщина проползала под столом, под дугой, между ног мужа, все это под определенные приговоры. Эта подражательная магия призвана была способствовать легким родам.

Роды чаще всего происходили в бане, даже русские царицы в XVI—XVII вв. удалялись в свой срок в мьельню.

Принимала ребенка повитуха — повивальная бабка, обычно пожилая женщина безупречного поведения или вдова, она получала за свой труд вознаграждение. Повитуха была единственной помощницей при родах; ей доверяли, она могла успокоить и подбодрить роженицу, она знала некоторые средства облегчения родов, применяла лекарственные травы и т.п.

Повивальная бабка несла ответственность и за защиту матери и новорожденного от нечистой силы, для чего ею зажигались свечи, она обращалась к различным святым с особой молитвой, кадила ладаном, брызгала на малыша святой водой и т.п. Новорожденного заворачивали в отцовскую рубаху или порты — так устанавливалась магическая связь ребенка и отца.

Роль женщин, принимавших роды, была велика; не случайно, по-видимому, в их честь в русском календаре был специальный день — «бабины», «бабы каши». Его происхождение уходит в глубокую древность к языческим «рожаницам»; но впоследствии он стал отмечаться как христианский обряд с молитвами Деве Марии. В этот день бабка ждала к себе в гости женщин, у которых она «бабила», готовила угощение, а те в свою очередь благодарили ее и тоже приносили угощение, в которое обязательно входила каша.

К женщине, родившей ребенка, *отношение* окружающих было *двойственным*. С одной стороны, она представлялась, согласно канонам православной церкви, греховной, казалась источником «скверны», но, с другой стороны, сама могла пострадать от порчи и сглаза.

В течение первой недели она считалась особенно опасной, поэтому в это время ее держали либо в той же бане, либо в избе за перегородкой. Роженицу мыли в бане или печи (если не было бани) для восстановления здоровья и очищения от послеродовой нечистоты; эта процедура также сопровождалась различными магическими действиями.

«Принудительная изоляция приносила и несомненную практическую пользу здоровью роженицы, вынуждая не имеющих обычно возможности, да и не склонных к долгому лежанию и ничегонеделью деревенских женщин отдохнуть и набраться сил»¹. Так как считалось, что роды осквернили весь дом, приглашали священника для обрядового очищения и чтения особой молитвы. Частичное очищение осуществлялось крещением младенца; только после этого женщине можно было трапезничать вместе со всей семьей и заниматься домашними делами; но все равно ей нельзя было месить хлеб, доить корову, сажать что-либо в огороде. Лишь после молитвы в церкви на 40-й день она считалась очистившейся, с нею возобновляли контакты соседи, она снова могла выполнять все хозяйственные дела.

Для сохранения здоровья ребенка использовались испытанные в быту средства: травы, омовения, прогревания, растирания, но их часто оказывалось недостаточно. Главными были охранные средства, рекомендуемые церковью: молитвы, святая вода, ладан, детей крестили на ночь и учили их креститься самих, когда они подрастали. В силу разных причин (антисанитарии, недостаточного ухода за детьми, незнания родителями эффективных способов лечения) *детская смертность была велика*; она воспринималась покорно: «Бог дал — Бог взял».

Вместе с церковными осуществляли и различные магические действия: при бессоннице носили детей в курятник и там произносили быто-

вавшие заговоры, при общей хилости «перепекали» ребенка в теплой печи и т.п. Нельзя было качать пустую колыбель — у младенца разболится голова, смотреть на спящего — потеряет сон.

Но главной хранительницей ребенка была нежная любовь матери. Она ласково называла его «дитяtko мое любимое», «гостюшка моя желанная», старалась оберечь его заговорами. С давних времен известны были заговоры матери, корни которых уходят в дохристианскую эпоху, в них нет упоминания о Боге, ангелах, зато полно языческих персонажей (волхвы, летучий змей, кошей-ядун). Для матери заговор — это попытка уберечь своего ребенка от нечистой силы, которая виделась во множестве вокруг человека: «Отвожу я от тебя черта страшного, отгоняю вихоря бурного, отдаляю от лешего одноглазого, от чужого домового, от злого водяного, от ведьмы киевской, от злой сестры ее муромской, от моргуни-русалки, от треклятыя Бабы-Яги, от летучего змея огненного, отмахиваю от ворона вешего, от вороны-каркуни, защищаю от кошей-ядуна, от ярого волхва, от слепого знахаря, от старухи-ведуньи».

Обычно в колыбель ребенка клали после крещения, ее кропили святой водой, окуривали ладаном. А до этого он находился либо в бане, либо в закутке избы с матерью. В первый раз обмывали младенца сразу после появления его на свет, теперь же его купали «набело» — повитуха в нежарком помещении слегка парила его. Возле маленького клали орудия труда, чтобы он вырос умельцем.

Детей матери кормили грудным молоком полтора-два года, через 5—6 недель после рождения начинали прикармливать жидкими кашками или тюрей из хлеба. После рождения у ребенка появлялась и соска: разжеванный черный хлеб, завернутый в тряпочку, и рожок: коровий рог с натянутым соском коровьего вымени. Подкармливание ребенка диктовалось необходимостью, так как мать была занята на работе в поле, в лесу.

При крещении ребенка присутствовали крестные отец и мать, родственники. А приглашал родных на крестины братика или сестренки старший ребенок, он обегал всех родственников и оставлял в каждой избе специальной формы печенье.

Кум покупал для младенца крестик. Впредь ребенок должен будет почитать Господа Бога, молиться, соблюдать христианские обряды.

Наречение имени — важный момент в жизни ребенка, обычно ему давалось имя святого (по месяцеслову), память которого празднуется в этот или ближайший день. Считали, что святой становится ангелом-хранителем, небесным заступником человека.

Вместе с христианским крестильным именем обычно давали младенцу и некрестное, защитное имя, прозвище, которое должно было оградить человека от зла, ведь зная имя, лихие люди или темные силы

могли нанести человеку вред. Чужим именем прикрывались, скрывая настоящее.

Такие имена наряду с теми, что давались при крещении, были у русских людей вплоть до конца XVII в. Защитное имя употреблялось в быту. И зачастую только после смерти человека оказывалось, что на самом деле зовут его совсем не так. В старину верили, что зло, обращенное к ненастоящему имени, не коснется человека, которого зовут иначе.

Крестильное имя знали обычно лишь самые близкие родственники, а вот защитное имя было у всех на слуху. Мало кому известно, что при крещении царевич Дмитрий, убитый в Угличе, был наречен Уаром, а боярин Хитрово, знаменитый государственный деятель XVII в., всю жизнь носивший имя Богдан, при крещении был назван Иовом.

Порой защитное имя словно бросало вызов нечистой силе. В документах XV в. упоминается Ивашка, Дьяволов сын, а также зафиксировано обращение женщины к «мужу и господину Негодяю». Первый, Смирный, Паук, Злодей, Нехорошко — такие имена можно было не только услышать, но и встретить в деловых бумагах.

Завершением первого года жизни ребенка была его первая стрижка, сопровождавшаяся также различными обрядами. Это время было и окончанием первого периода детства — младенчества.

Семейные обряды, соблюдавшиеся людьми на протяжении веков, выполняли и определенные педагогические функции — через них передавались подрастающему поколению знания о хозяйственных обязанностях членов семьи, правилах поведения в супружестве, подготовке к материнству, нравственных нормах и о многом другом. Но эта передача осуществлялась не назиданиями, а наглядными примерами поведения взрослых, где как раз и не требовалось никаких объяснений. Дети просто перенимали определенные образцы поведения, включаясь в исполнение обрядов, • осваивая при этом целый пласт духовной этнокультуры.

Долго сохранялись в народе и другие семейные обряды, например похоронный. Несмотря на его печальный тон, он также закреплял в маленьком человеке ощущение принадлежности к своему клану, неразрывной связи с большим кругом родных, учил с сочувствием воспринимать чужое горе.

Описанные же выше семейные события — свадьба и рождение ребенка и сопровождавшие их обряды были связаны с радостными, счастливыми днями жизни, они затрагивали эмоциональный мир детей, учили радоваться, приносили ощущение единения с близкими. Так осуществлялось духовное развитие ребенка.

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

§ 1. Игра и игрушка в роли воспитателей. § 2. Устное народное творчество как художественная педагогика

Одним из действенных средств воспитания на протяжении многих веков служил фольклор — искусство, создаваемое народом и широко распространенное в быту. Это музыкальное, танцевальное, словесное творчество и др.

Педагогическая мысль Древней Руси дошла до наших дней и в произведениях, не имевших специального педагогического характера. Когда не было еще специальных педагогических трактатов, педагогические идеи можно было встретить в различных источниках: памятниках литературы различных жанров, произведениях изобразительного искусства, в устных проповедях, в церковной практике.

Велико было воздействие на воспитание детей слова, произведений устного народного творчества. В них прямо или косвенно высказывалось одобрение или осуждение поступков людей, воспевались нравственные идеалы. Красочность, яркость, меткость народного слова в фольклоре делали поучения ненавязчивыми, вызвали глубокие эмоции у детей и подростков, и таким образом с раннего возраста неосознанно воспринимались серьезные, возвышенные идеи и житейские правила.

Воспитывало и учило не только слово, но все русское народное искусство. Огромной силой воздействия на детей обладало, среди прочих его видов, народное искусство быта. Оно сопровождало человека на протяжении всей его жизни. Педагогический потенциал его был необыкновенно велик.

Издавна были известны такие средства народной педагогики, как игра и игрушка, творцом которых был сам народ. Еще в незапамятные времена люди поняли, как они необходимы ребенку.

§ 1. ИГРА И ИГРУШКА В РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Внимание многих педагогов и искусствоведов занимали народные игрушки и игры как средство развития ребенка.

Народная игрушка

В ряду известных средств народной педагогики особое место занимает игрушка — один из видов народного искусства. Она имеет долгую историю, в которой были периоды расцвета и упадка, связанные с историей народа, с его жизнью и бытом, культурой и изменением ее стилей.

Появление первых игрушек объясняется тем, что ребенку были не по силам предметы труда для взрослых; поэтому ему стали делать маленькие орудия земледелия или охоты. Изобретены они были в глубокой древности. При раскопках детских захоронений археологами были найдены игрушки, которые были сделаны три тысячелетия тому назад. Многие из них представляли точную копию предметов труда взрослых. Это миниатюрные предметы охоты — луки, стрелы, топорики, — предметы быта, посуда. Позже появились фигурки людей и зверей. Некоторые игрушки были созданы явно для забавы. Археологические находки свидетельствуют о том, что уже с X в. ремесленники Киева, а затем Новгорода вместе с прочими изделиями делали игрушки. В Киеве были найдены глиняные свистульки, бараны, коньки, птички (X в.). К более позднему времени относятся находки в Новгороде (XII—XIII вв.). Это лодочки, скакалки, детское оружие, игрушечные инструменты, волчки, кони, куклы. Игрушки XII—XIII вв. сохранились на территории Рязани и Твери. Это игрушечная посуда, глиняные свистульки.

Народная крестьянская игрушка была многофункциональной, выполняла разные роли. Это была детская забава, средство воспитания, предмет магии, праздничный подарок, свадебный атрибут, украшение, и все это выполняло одну главную функцию — функцию духовного общения. Игрушка была одним из тех средств, с помощью которых старшее поколение передавало, а младшее принимало, сохраняло накопленный жизненный опыт. Она тянула живую ниточку связи с народным культурным наследием, с далеким прошлым, являлась копилкой народной памяти.

Игрушка с самого рождения ребенка становилась постоянным спутником детской жизни. Среди игрушек не было случайных поделок, все они активно готовили детей к жизни, развивали их физически и духовно соответственно возрасту. Самым маленьким предназначались игрушки, которые могли привлечь внимание и успокоить, помочь их первым движениям — всевозможные погремушки, трещотки, хлопушки, шумные подвески с яркой окраской. По мере того как подрастал ребенок, игрушки изменялись и усложнялись. Теперь они помогали ему учиться ходить, осваивать пространство. Какой ребенок не знал каталку на палочке? Она оживала в движении: вертелись быстрые «меленки», крутились расписные чашки, ритмично стучали барабанчики. Каталка буквально завораживала, увлекала за собой и помогала ребенку делать первые шаги.

Когда же у ребенка появлялись устойчивость и уверенность, можно было поиграть с другой каталкой — на веревочке. Чаще всего это был конь на колесах. Он покорно следовал воле маленького хозяина, а тот переживал первые ощущения своей силы, превосходства и значимости. Так игрушка развивала ребенка физически и одновременно воспитывала духовно. Игровой набор крестьянских детей был небогат, но отличался

практичностью. Игрушки для бросания и стрельбы — мячи, луки — тренировали в ребенке меткость и ловкость; волчки, кубари, жужжалки открывали тайны механики, прививали технические навыки.

В далеком прошлом с помощью игрушки в играх-упражнениях *обучали крестьянских детей труду*. Детские забавы с игрушечной сохой, бороной, топором очень скоро переходили в настоящий труд.

Крестьянская игрушка отличалась большими возможностями, побуждающими ребенка к активной игре. Она требовала от ребенка живого участия. *Чисто созерцательных игрушек не было*. Погремушку трясли — тогда она звучала; каталку возили, и тогда она оживала; куклу одевали, и тогда она походила на человека. *Никогда не доводилась игрушка до такой законченности, когда ребенку нечего было с ней делать*. С ранних пор он должен был вложить в игрушку частицу своего труда, а позднее — творчества

Часто дети стремились и сами делать игрушки. При этом ребенок познавал, открывал, импровизировал, учился работать, сближался с природой. С этого начинался и его художественный опыт. В результате такого детского творчества происходило развитие наблюдательности, внимания — тех качеств, которые пригодятся ребенку и будут большими помощниками в его дальнейшей жизни. Чтобы создать игрушку, ребенку необходимо было и умение выбирать наиболее типичные черты. А это основа очень важного качества — пытливости.

Особенно важную жизненную функцию несла игрушка в деревенской среде, в крестьянском быту. С ее помощью передавалось по наследству мастерство, а с ним и традиции нравственной культуры.

Скромно и незамысловато выглядят «потешки» крестьянской детворы прошлых столетий. Кажется, чему могли научить топорные самоделки, примитивные куклы из тряпок и соломы, обычные глиняные свистульки? Оказывается, очень многому из того, что необходимо было знать и уметь будущему крестьянину, деревенскому жителю.

Самодельные игрушки

Они были наиболее распространенными в крестьянском быту. Их делали родители своим детям, старшие сестры и братья, сами дети для себя. Из любого материала могли смастерить хорошую игрушку. Использовали мох, шишки, бересту, прутья, лыко, мочало, кусочки материи, бусинки, черепки, камешки. И несмотря на занятость и тяжесть труда деревенских жителей, всегда находилась минутка на ребячью потеху. Ребенок не только играл ими, но и стремился повторить, сделать их самостоятельно — это побуждало его к труду, к творчеству — вот одно из главных достоинств самодельной крестьянской игрушки.

С пяти-шести лет дети создавали самодельные игрушки, которые поражали своим разнообразием. Рано овладевали деревенские ребята инструментом (топором и ножом), быстро перенимали приемы работы с разными материалами. Порой детские самodelки были настолько совершенны, что их невозможно было отличить от изделий старших.

Вот некоторые самодельные игрушки.

Погремушки, побрякушки и тарактушки. Обычай давать грудным детям эти игрушки существовал с давних пор. В России они делались из разного материала и были разнообразными по форме. Их мастерили в виде небольшого шарика, полого внутри, величиной с небольшое яблоко (а иногда в форме бубенчика или восьмиугольника) и укрепляли на деревянной ножке, а внутрь клали горох или мелкие камешки. Эти игрушки успокаивали ребенка при плаче, служили забавой для совсем маленьких детей.

Фурчалки. Для устройства фурчалки брали тоненький кружок или продолговатую пластинку из дерева или кости с закругленными концами. Посредине такой пластинки проделывали две дырочки, в которые продевали две нитки, соединяя их на концах. После этого закручивали нитки и начинали быстро дергать их обеими руками, то натягивая, то ослабляя. От этих движений происходило быстрое вращение пластинки и образовывался особый шум фурчания, откуда и название самой игрушки.

Волчок (кубарь). Чаше делались выточенные из какого-нибудь крепкого дерева в виде вазы, небольшого шара, в середине пустого, с боковым отверстием и на ножке. Делалось толстое вставное дно, которое было тяжелее основной массы и не позволяло кубарю падать на бок во время вращения. При волчке была палочка, называемая ручкой или веретенцем. Перед игрою ножка волчка оборачивалась шнуром, который пропускался сквозь ручки. Когда за шнурок дергали, волчок начинал вращаться, производя звук, напоминающий завывание волков, отчего и произошло название игрушки.

Плясуны (механическая, или самодействующая, игрушка). Из дерева вырезались два человечка, у которых руки и ноги слабо привязывались нитками. В шее человечка проходило отверстие, через него плясуны нанизывались на черный конский волос, который поддерживался в горизонтальном положении. Он то натягивался, то ослаблялся, отчего плясуны приходили в движение, то подпрыгивая, то подбрасывая руки и ноги.

Бубен — круг, согнутый из обруча или лубка. Окружность круга ушивалась маленькими колокольчиками или бубенчиками, а середина его обшивалась натянутым и высушенным пузырем. При сотрясении бубна или ударе по натянутому пузырю получались бряцающие звуки.

Дудки, сопелки, рожки, свирели, жалейки. Дети очень охотно и подолгу любили заниматься с такими музыкальными инструментами. Все эти на-

звания, по существу, составляли наименование почти одного и того же предмета. Наипростейшая дудка делалась из какого-либо растения, полого внутри. В стебле вырезали клапан или язычок, под который подкладывали конский волос, чтобы клапан был немного приподнят.

Если закрытый конец приложить к губам и дуть, то получался звук дудения. Чтобы тоны были разнообразными, делалось несколько отверстий, которые во время игры открывались и закрывались пальцами. Игроки сначала свистели робко, а потом начинали дуть сильнее и легче, перебирая пальцами на дудке. При хорошем слухе и терпении многие могли наигрывать правильные и разнообразные мелодии.

Кукла. Это была наиболее распространенная игрушка. До семи-восьми лет все дети вместе играли в куклы. Но как только мальчик начинал носить порты, а девочка — юбку, их игровые роли и сами игры строго разделялись.

Куклы делали из тряпок, дерева, лепили из глины, вертели из соломы. Куклой могло стать и березовое полено, завернутое в старую тряпку, и туго свернутый головной платок, и щепочка. Роль забавной развлекательной потешки выполняли соломенные стригунки, их делали везде, где растили хлеб. Ловко скручивали из пучка золотистой соломы, заплетали косицей руки. На забаву детям кукла плясала, прыгала, когда ставили ее на поднос и трясли его.

Куклы из ткани шили матери, бабушки и обучали этому искусству девочек. Лет с пяти такую потешку могла делать любая девочка. Как только девочка начинала шить, она обшивала свою куклу нарядами из лоскутков, ненужных тряпочек.

Кукла рассматривалась как эталон рукоделия, поэтому часто на посиделки вместе с прялочкой девочки-подростки брали повозочку с куклами.

Отношение у крестьян к игрушке было бережным. Их не оставляли на улице, не разбрасывали по избе, а берегли в корзинах, лубяных коробах, в ларчиках. Они так и переходили в семье от одного ребенка к другому. Тряпичные куклы девочки брали с собою на жатву, ходили с ними в гости. А потом их клали им в приданое. В куклы дозволялось играть даже «молодухе», пришедшей после свадьбы в дом жениха. «Моя бабушка Прасковья пошла замуж в 14 лет и кукол всех с собой забрала. Целую корзину этого добра привезла в дом жениха. И рассказывала потом, что свекор строго всем домашним наказал не доглядывать и не смеяться над молодой, когда она тихонько пряталась на чердак, чтобы поиграть в свои куклы. Потом их снова оттуда достали, уже для ее детей», — вспоминала крестьянка Ярославской губернии¹.

¹ См.: *Дайн* Г.Л. Русская народная игрушка. М., 1981.

Не перечить всех игрушек-самоделок. Многие дети без конца мастерили из всего, что им попадалось под руку, какую-нибудь игрушку. *Исключительное значение самодельных игрушек состоит в том, что они не давали угаснуть духовным силам ребенка, способствовали созиданию творческой личности.*

Игрушек у детей было немного. Ограничение детей небольшим числом игрушек объясняется практическими и воспитательными целями. *Малое количество игрушек должно было стимулировать детскую фантазию, стремление к изготовлению их самими детьми.* Здесь же сказывались и народные представления о порядке, и умение обходиться малым числом вещей.

С пяти-шести лет дети делали игрушки, подражая при этом взрослым. Из прутьев сооружали шалаши, гнули луки и стрелы, из древесной коры делали кораблики и лодочки. В ход шли цветы, листья, плоды растений, из них свертывали куклы для «мелюзги», делали кукольную посуду, из волокон крапивы пряли нитки на кукольное приданое, стебли трав и кустарников срезали на дудки, брызгалки, свистушки. Одни поделки появлялись и тут же исчезали, другие жили долго.

Поделки были и более сложными. И главным для ребенка был не конечный результат, а сам процесс самостоятельного труда.

На каждое время года приходились свои особые забавы с игрушками. По весне, когда строили запруды, ставили мельницы. В марте закликали весну. Для этого детям выпекали из теста куликов и жаворонков. А дети мастерили птиц из тряпок и лепили их из глины. Летом дети низали бусы из красной рябины. На природе оживал весь игрушечный мир крестьянского ребенка: мячи, луки, волчки и др.

Игрушечный промысел

Развитие игрушечного производства в специальных кустарных промысловых центрах началось в XVI в.

Изготовление детских игрушек являлось своеобразной отраслью народного творчества. Приемы их изготовления совершенствовались на протяжении веков вместе с ростом народной культуры. При этом всегда сохранялись и развивались особенности местных художественных традиций, которые и составили прочные основы национального производства игрушек.

Художественные промыслы имеют древнюю историю. Сложилось несколько промысловых центров изготовления игрушек. Наиболее крупным из них считался Троице-Сергиев посад (недалеко от Москвы). Игрушки здесь начали изготавливать еще в XVI в.

Ассортимент игрушек при большом разнообразии был очень устойчив. Преобладали фигурки барынь, гусар, модниц, франтов, мужиков, мо-

нахов, комплекты животных, птиц. В большом количестве вырезались ярко раскрашенные кони в упряжках — «тройки», «пары».

Благодаря дешевизне и массовости выпуска эти игрушки пользовались огромным спросом среди всех слоев населения, были подлинно народными, проникали в самые отдаленные уголки России.

В Вятской губернии кустари-крестьяне, вырабатывая хозяйственные изделия — сита, плетеные корзины, грабли, — делали их и в уменьшенном виде специально для детей как игрушки. Щепные и плетеные вятские игрушки отличались разнообразием, строгостью и четкостью форм, добротностью и тщательностью изготовления.

Из глубокой языческой древности пришел в Вятку ритуальный обряд, посвященный празднику весны и божеству Яриле, с участием свистулек. Со временем он превратился в традиционную праздничную ярмарку «свистунья» (свистопляска), на которой продавали расписные и раззолоченные игрушки. Несколько дней в мае продолжалась вятская «свистунья», и в ее шумном веселье главным был традиционный свист в глиняные свистульки.

Изготовление глиняных игрушек получило широкое распространение во многих районах России: в Московской, Тульской, Курской, Пензенской, Рязанской и других губерниях.

Как в самодельной, так и в промысловой игрушке долго сохранялись традиционные темы и сюжеты. *Образы медведя, оленя, коня были особенно любимыми.*

В крестьянской игрушке долгое время сохранялись отголоски древних языческих представлений. И куклы, и другие игрушки имели особый смысл, кроме своей главной игровой роли. Так, погремушки и свистульки выполняли еще и обережную функцию — шумом и свистом отгоняли от ребенка злых духов. Кукла символизировала древнее представление о женщине-прародительнице. Не случайно и красные кони, птицы, медведи, бородатые козлы прожили такую долгую жизнь в народной игрушке. В основе стойкости этих образов лежит не только их близость к человеку, но и глубокая связь со славянской мифологией. Конь, слуга солнца, приносил на землю его благодать, птица «отпирала» весну и теплое лето, козел покровительствовал урожаю, медведь подавал земледельцу добрую силу — целый мир существовавших когда-то мифологических образов. Они воплощались в игрушках. Повсюду дети играли в куклы, всюду лепили свистульки — птиц, козлов, баранов, резали игрушечных коньков и красили часто в красный, или «солнечный», цвет.

Со временем менялись жизнь и взгляды человека, изменялся и взгляд на игрушки. Сами же игрушки и их значение в жизни детей оказались постоянными.

Игрушки была и оставалась одним из тех веками проверенных средств, с помощью которых из поколения в поколение сохранялись и передавались представления о мире, человеке, животных.

Игры крестьянских детей

Народные игры — это традиционное средство педагогики. Испокон веков в них отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные обычаи, представления о чести, смелости, мужестве. В игре стремились проявить силу, ловкость, выносливость, смекалку, выдумку, находчивость. Народные игры передавали из поколения в поколение национальные особенности обычаев, своеобразие языка, но игры были не только развлечением. В играх с малых лет сначала путем подражания дети привыкали к тем обязанностям и ремеслам, которыми они будут заниматься, став взрослыми.

Сюжетно-ролевые игры. В сюжетно-ролевых, или подражательных, играх отражалась жизнь деревни, ее трудовой быт, взаимоотношения людей. Дети увлеченно изображали трудовую жизнь крестьян, их повседневные заботы и радости. Так, например, в свободное от домашних дел время собирались соседские ребята, искали укромное местечко и там строили шалаши из прутьев. Покрывали их соломой или травой и устраивали в ней все так, как в настоящем дворе: ставили стряпущую избу (кухню), горницу, сени, хлевы, сараи. Потом начиналась игра: «мужчины» уходили за дровами, пахать, косить, а «женщины» оставались дома стряпать, прясть пряжу, ткать холсты, нянчить детей.

Часто в играх участвовали куклы, и в кукольных забавах проигрывались почти все деревенские праздничные обряды. Больше всего — свадьба, торжественный и красивый обряд. Девочки восьми — шестнадцати лет мастерски разыгрывали ее.

На игры собирались группами в избе, в амбаре, летом на улице. Каждая девочка приносила с собой коробейку с куклами. В игре их было 20 и больше: жених, невеста, родители, подружки невесты, сват... все, как в жизни. Сцена за сценой развертывались сватовство, налаживание к богомолью, посиделки, баня, девишник... Кукле-невесте расплетали кудельную косу, и девочка в роли подруги голосила: «Не свет ли да рассветается...» А потом все участники игры пели хором: «Уж ты, Аксиньюшка...» После венчания кукле-невесте заплетали две косы и укладывали по-бабьи, сажали за стол, наконец, молодых оставляли вдвоем. Кукольная свадьба заканчивалась.

В этих играх был необыкновенный зрелищный эффект. Дети повторяли все основные драматические и комедийные сцены и обряды с песнями и причитаниями. В роль входили серьезно, пели в полный голос, «гляже-

ние» велось как положено, все учтиво слушали. Но при этом игра оставалась детской забавой. Детей увлекал сам процесс игры, ее ход, а не результат действия, как это бывает в жизни. Играющие по своему усмотрению сокращали или расширяли игру-обряд, вносили в нее новые ситуации, особо выделяли динамичные театрализованные моменты: долго и шумно катали кукол по избе, часто кланялись, предпочитали протяжным песням веселье, увлеченно танцевали. Игра была самобытной импровизацией виденного.

Обычно дети принимали участие и в настоящих свадьбах. Известно, что детям полагалось снимать с невесты покрывало, расплетать косу, шествовать перед «свадебным поездом», не говоря уже о том, что зрителями они были всегда.

Так же проигрывались в детских играх и другие обрядовые празднества деревни.

Игра была для ребенка активным вхождением в обряд, приобщением к традиции. Игра вводила ребенка и в реальную жизнь взрослых людей. Многие игры детей поражают сходством с серьезными занятиями жизни: охотой, жатвой, посевом льна и пр. *Точное воспроизведение быта и серьезных жизненных дел в их строгой последовательности путем многократного повторения игровых действий с малых лет приучало ребенка уважению к существующему порядку вещей, обычаям, учило его правилам поведения.* Игра — это подготовка к настоящим действиям, жизни, труду.

Подвижные игры. Игра — едва ли не самое древнее средство физического воспитания молодежи. Она всегда связана с радостными эмоциями и поэтому помогает маленькому человеку освоить важные жизненные функции легко и быстро.

Игры еще в глубокой древности занимали видное место в жизни детей. В старину было особенно много игр, отражавших языческий культ. Например, коляда, игры и празднества в честь Ярилы и др. В игровой ситуации дети приучались регулировать свое внимание, физические нагрузки, находить выход из критического положения, быстро принимать решение и приводить его в исполнение, проявлять инициативу, помогать товарищам, т.е. дети приобретали важные качества, необходимые им в будущей жизни.

Знакомясь в играх с природой, ребенок невольно изучал и ее особенности. Дети часто играли в животных. Эти игры полезны тем, что дети узнавали названия многих животных, их привычки, повадки.

С помощью игры ребенок учился определять расстояния, тренировал глазомер, развивал свои чувства. Он приучался к объяснениям, образности, простоте, быстроте речи. В играх дети учились сочетать свое поведение с поведением других.

В русских народных играх было много юмора, шуток, соревновательного задора. Точные и выразительные движения часто сопровождались неожиданными веселыми моментами, интересными и любимыми детьми считалками, жеребьевками, потешками.

Многие детские игры были небольшими театральными представлениями. Например, игра «Редька». К «матке» на колени садится другая девочка, к этой — третья и т.д. Водящая подходит и говорит: «Стук, стук у ворот!» — «Кого черт приволок?» — «Барин с печи упал, восьмерых котят задавил, речечки захотел». — «Дергай, дергай, да не из корню!» Водящая старается оттащить с места сидящую девочку и, поставив ее на ноги, уводит и сажает на определенное место, а сама идет снова к играющим. «Стук, стук у ворот» — снова начинает стучаться. «Кого черт приволок?» — «Барыня угорела, много сахара поела, брюхо заболело, речечки захотела...» — «Дергай, дергай, да не из корню!» — отвечают сидящие. Снова дергает, и когда остается один корень, т.е. одна «матка», то все играющие принимают участие в игре. Прежде всего «матку» стаскивают с места, потом усаживают на длинную палку, которую все игроки несут с громким смехом и восклицаниями: «Корень выдернули, матку несем!»

Протанцевав несколько сажень, опускают ее на землю. Игра заканчивается.

Описание некоторых игр

Дети очень любили игры с мячом. Он делался по-разному. У простолюдинов чаще всего из тряпок. Изготавливали и кожаные мячи. В северных губерниях мячи плелись из лыка. В Вятской и некоторых других губерниях они делались из овечьей шерсти.

Снежные изображения. Зимой дети с удовольствием лепили из снега разные фигуры, делали крепости и пещеры. Затем на них нападали «враги» (часть детей). «Владельцы» (другая часть детей) защищали их, но «неприятель» брал крепость приступом и разрушал. Этим игра и заканчивалась.

Лошадка. Летом мальчики бегали по двое или по трое с веревками в убах, схватясь за руки, изображая лошадок. Ими правил «кучер», который хлопал плетью и кричал на них. Эта игра была одной из любимых у крестьянских детей. Едва ребенок начинал ходить, как он уже скакал на члке или возил истоптанный лапоток. А когда начинал бегать, «впрягался» тройку или тележку.

Иногда играли проще: садились верхом на палки и изображали, что ут на лошадях, крича: «Пошел! Иди!» В эту игру играли преимущественно мальчики.

«Волк». Волк сидит на лугу. К нему подходят овцы — другие мальчики или девочки. «Позволь Н;М, ГОСПОДИН ВОЛК, поиграть на твоём зеленом лугу и пощипать травку». Волк позволяет. Тогда овцы подходят к нему, наклонившись к земле, начинают щипать травку, приговаривая: «Щиплю, щиплю ягодку, а серому волку грязи на лопате». При последних словах волк вскакивал, бежал за овцами и, поймав одну из них, сажал на место. Пойманная овца делалась волком, и игра продолжалась.

«У медведя во бору». Один из играющих изображает медведя, а другие идут в бор за грибами и ягодами, припевая:

У медведя во бору
Грибы, ягоды беру!
Медведь посыл,
На пути засыл!

При этих словах медведь, до сих пор как будто дремавший, тихо ворочается, потягивается и как будто неохотно идет на детей, которые бегут от него. Медведь ловит кого-нибудь. Пойманный становится медведем, и игра продолжается.

«Заря». Дети встают в круг, руки держат за спиной, а один из играющих — заря — ходит сзади с лентой и говорит:

Заря-зарница,	Ключи золотые,
Красная девица,	Ленты голубые,
По полю ходила.	Кольца обвитые —
Ключи обронила,	За водой пошла!

С последними словами водящий осторожно кладет ленту на плечо одному из играющих, который, заметив это, быстро берет ленту, и они оба бегут в разные стороны по кругу. Тот, кто останется без места, становится зарей. Игра повторяется. Бегущие не должны пересекать круг.

«Зайчик». Выбирают зайчика и обступают его хороводом. Зайчик все время пляшет, поглядывая, как бы выскочить из круга; а хоровод ходит вокруг него, напевая:

Зайнька, попляши,	Кружком, бочком повернись,
Серенький, поскачи,	Кружком, бочком повернись!
Кружком, бочком повернись,	Есть зайцу куда выскочити,
Кружком, бочком повернись!	Есть серому куда выскочити,
Зайнька, в ладоши,	Кружком, бочком повернись,
Серенький, в ладоши,	Кружком, бочком повернись!

При этом некоторые из играющих ослабляют руки, указывая, где зайчик может прорваться. Зайчик припадает к земле, высматривает мест откуда выскочить, и, прорвавшись там, где не ждали, убегает.

«Утка и селезень». Играющие становятся в круг, в середину которых ставят утку, за кругом — селезня, который ловит утку. Стоящие в кругу поют:

Селезень ловил утку,
Молодой ловил серую.
Поди, утица, домой,
Поди, серая, домой!
У тебя семеро детей,
Восьмой селезень.

«*Коршун*». Играющие выбирают коршуна и наседку, остальные — цыплята. Коршун роет ямку, а наседка с цыплятами ходит вокруг него и нараспев говорит:

Вокруг коршуна хожу,
По три денежки ношу,
По копеечке,
По совелочке.

Коршун продолжает рыть землю, он ходит вокруг ямки, встает, машет крыльями, приседает. Наседка с цыплятами останавливается, спрашивает коршуна:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| — Коршун, коршун, что ты делаешь? | — Зачем мешочек? |
| — Ямку рою.. | — Камешки класть. |
| — На что тебе ямка? | — Зачем тебе камешки? |
| — Копеечку ищув. | — Б твоих деток кидать. |
| — На что тебе копеечка? | — За что? |
| — Иголочку куплю. | — Ко мне в огород лазят! |
| — Зачем тебе иголочка? | — Ты бы делал забор выше. |
| — Мешочек сшить. | — Коли не умеешь, так лови их. |

Коршун старается поймать цыплят, наседка защищает их, гонит коршуна: «Ши, ши, злодей!» Пойманный цыпленок выходит из игры, а коршун продолжает ловить следующего. Цыплятам следует крепко держать друг друга за пояс. Тот, кто не удержался в цепи, должен постараться быстро встать на свое место. Курица, защищая цыплят от коршуна, не имеет права отталкивать его руками. Игра заканчивается, когда поймано несколько цыплят.

«*Кузовок*». Дети садятся играть, один из них ставит на стол корзинку и говорит соседу:

— Вот тебе кузовок, клади в него, что есть на «-ок», обмолвишься — отдашь залог.

Дети по очереди говорят слова в рифму на «-ок»: «Я положу в кузовок клубок; а я платок; я замок; сучок; сапожок; башмачок; коробок; чулок; воротничок; сахарок; мешок; листок; лепесток; колобок» и т.д. По окончании разыгрываются залого; покрывают корзинку, и один из детей спрашивает: «Чей залог вынется, что тому делать?» Дети по очереди каждому залого назначают выкуп. Например: скакать на одной ноге по комнате или в четырех углах дело предать — в одном постоять, в другом поплясать, в третьем поплакаться, в четвертом посмеяться; или басенку сказать, загадку загадать, или сказочку рассказать, или песенку спеть.

§ 2. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

Целый художественный мир представляет собой устное народное творчество — обширная область фольклора, выражаемая в слове. Являясь древнейшим народным искусством, зародившимся еще в дохристианские времена, оно сконцентрировало глубокую народную мудрость, отточенную веками, выверенную временем, и представляет собой одно из действенных средств народной педагогики.

Слово очень много значило для жизни народа. Оно объясняло жизнь и было хранителем народной памяти; слово утешало, помогало, лечило, побуждало к действию. Со временем возник культ слова, т.е. умение образно, умно и тактично говорить, что служило как мерилом положения человека в обществе, так и причиной уважения и почтительности к нему.

В устном народном творчестве имеются различные жанры: песня, былина, сказка, поговорка и др., но все их связывает общее и главное начало: они передают основные представления народа о *главных жизненных ценностях*: труде, семье, любви, общественном долге, родине. С самого рождения погружался человек в область словесного народного творчества и оставался в нем до конца своих дней, на протяжении всей жизни получал из сказок, загадок и т.п. информацию об окружающем мире и людях, постигая эстетические и нравственные ценности своего народа.

Особенно важную роль играл фольклор в становлении человека в его детские годы.

Поэзия пестования

Еще в глубокой древности была осознана огромная роль первых месяцев и лет жизни ребенка в его дальнейшем развитии. Поэтому с первых дней своей жизни младенец попадал в атмосферу материнской любви, нежности, выражавшуюся и специальными художественными средствами — поэзией пестования. Она включает в себя *колыбельные песни*, назначение которых — убаюкать, усыпить, обласкать младенца; *пестушки* — вызвать у ребенка бодрые, радостные эмоции; *потешки* — песни к первым играм ребенка с ручками, ножками; *прибаутки* — стихи с занятным содержанием.

Колыбельные песни — это осознание матерью необходимости постоянного общения с ребенком, приобщение его к речи. Издавна матери и бабушки понимали, как это важно для развития ребенка. Основные темы колыбельных песен: пожелание сна, здоровья, хорошей жизни, заговоры-обереги. В песнях мать обращалась к ребенку с самыми нежными слова-

ми: милый, желанный, пригожий, — использовала ласкательно-уменьшительные суффиксы от любых слов.

Дождливым осенним вечером, выюжной зимой, благоухающей весной, жарким летом сидела мама у колыбели, покачивая ее ногой, вертя в руках веретено и напевая своему малышу:

Спи, младенец миленький,
Голубочек сизенький,
Мой младенец будет спать,
А я буду напевать...

Каких только слов не придумывала она своему дитяти, укачивая его: дорогая дорогулечка, золотая золотиночка, жемчужная жемчужиночка, деточка-крохотулечка...

Сон да Дрёма,
Пойдем Ване в голову.
Уж как Сон идет по лавочке.
Дрёма по другой.
Они Ванечку нашли,
Спать оставили и ушли.

И так непрерывно поется одна песня за другой до тех пор, пока Ванюша или Настенька не уснут от мелодий материнского сердца.

Что же вызвало к жизни колыбельные песни? Врожденное чутье матери, которое и подсказало ей, что для младенца нужна светлая, монотонная и умиротворяющая песня, что все лучшее, что есть у нее в душе, она может передать ему именно через свое пение. Колыбельная песня успокаивала ребенка, безболезненно переводя его из состояния бодрствования в состояние сна. А сон для маленького — неременное условие его роста, развития и здоровья.

Назначение, цель колыбельной песни, как издавна было ясно матери, не только в убаюкивании, она многофункциональна: укрепляла здоровье младенца, развивала его слух и эстетическое чувство, знакомила его с жизнью.

Это несмышленища-то? — скажут иные. Да, даже тогда, когда не сформировано сознание человека, в подсознании откладываются ценнейшие для будущей жизни данные об окружающем мире, об отношениях людей между собой, в подсознании же «хранятся» чувства — любовь, нежность, — • подсознание «заведует» игрой, творчеством. И все дальнейшее развитие ребенка во многом определяется первыми годами и даже месяцами его жизни. Душевный комфорт, получаемый ребенком в первые годы жизни благодаря близости матери, сохраняется у него надолго, часто даже на всю жизнь. И все это передавалось малышу с колыбельной песней, а также с пестушкой, потешкой. Так приобщался он к человеческой речи, начинал слышать в ней звуки, слова, ее музыку,

мелодику. Постепенно усваивал он слова и понятия, развивалось его мышление. Уже в давние времена матери понимали, как важно для ребенка постоянное с ним общение, только благодаря ему ведь и может идти его развитие.

Умение убаюкивать переходило из поколения в поколение, передавалось от мам и бабушек дочкам и внукам. Едва девочка начинала играть в куклы, как мать учила ее баюкать своих «детей». А уже с 4—5 лет девочка становилась настоящей нянькой для своего братика или сестрички и сама пела им колыбельные, подслушанные у взрослых.

Нянча братьев и сестричек, крестьянская девочка как бы готовилась к будущему своему материнству, и связь между поколениями не прерывалась.

В старинных колыбельных песнях часто встречаются добрые языческие существа: Сон, Дрёма, Угомон, Упокой, считавшиеся носителями сна:

Ходит Сон близ окон:
«Все ли спят?»
Бродит Дрёма возле дома:
«Кто не спит из ребят?»

или:

А на Лёшеньку мово
Приди Сон, Дремота!
Спи, мой Лёшенька, усни.
Угомон тебя возьми!
А как вырастешь большой,
Будешь в золоте ходить,
Нянюшек и бабушек
Златом, серебром дарить!

Здесь не только обращение к мифическим Сну и Дрёме, не только языческий заговор: «Угомон тебя возьми!», но и пожелание богатой жизни, и назидание добром отдавать за добро.

Сна и Дрёму, укладывающих ребенка спать, надо отблагодарить за это:

Семенова жена
И Катчишко дала
«Ну спасибо тебе, Марьюшка!»
«На здоровье тебе, Дрёмушка!»

Частым персонажем был кот, которого просят принести Дрёму.

Ай да серые коты.
Принесите Дремоты,
Приди, котик, ночевать,
Приди деточку качать.
Уж как я тебе, коту,
За работу заплачу:
Дам кувшин молока,
Дам кусок пирога.

Приди, кисанька,
Приди, серенький,
Приди спать-ночевать,
Нашу Катюшу качать.
Мы тя ужином накормим,
Мы те щей нальем,
Калачик в роток,
И соломки под бочок.

В колыбельных песнях-оберегах были и печальные строчки — как будто бы матери желали смерти своим детям.

Баю-баю да люди!	В лес по ягоды пойдем,
Хоть теперь умри.	К тебе, дитяtko, зайдем.
Завтра у матери	Баю-баю, баю-бай,
Кисель да блины —	Поскорее умирай,
То поминки твои.	Батька сделает гробок
Сделаем гробок	Из осиновых досок,
Из семидесяти досок,	На погост увезет
Выкопаем могилку	И земелькой затрясет.
На плешивой	горе. (Оберега-заговор)

«Баю-бай, баю-бай, поскорее умирай», «батька сделает гробок» — что же это за пожелания матери своему ребенку?

Это все те же древние представления, корнями уходящие в языческие времена. Так матери хотели отвести от ребенка болезни, ведь если человек мертв, то и болезни оставляют его. Такими заговорами-оберегами старались уберечь малыша, призывая смерть, тем самым как бы отгоняли болезни, значит, на самом деле в такой форме желали ребенку здоровья и долгой жизни.

Рассказывала пестунья в колыбельной песне и о том, как живут люди, какая участь ждет ребенка во взрослой жизни. В этой маленькой по форме песенке перед ним открывается мир крестьянина: то, чем он занимается, какие домашние животные живут рядом с ним.

Я качаю, зыбаю,	Боровок Васильюшка,
! Пошел отец за рыбую,	Курочка Улитушка,
Мать пошла мешки таскать,	! Петушок Никитушка!»
Баушка — уху варить,	• Бай-бай, баю-бай,
А бабушка — свиной манить:	Поскорее засыпай!
«Чох, чох, чох, Аксиньюшка,	

Может быть, так укачивала своего братика или сестричку маленькая няня. И здесь тоже еще одна сторона крестьянской жизни: беден, богат, чем питаются.

А баю-баю-баю,	Все по лавочкам сидят,
Жил мужик на краю,	Кашку с маслом едят,
Он не беден, не богат,	Едят кашку с молочком,
! Полаз горница ребят,	Бьют по пузу кулачком.

А этой колыбельной ребенку дается целое наставление о его будущем.

Спи, посыпай, на повоз поспевай!	В зелены луга.
Доски готовы, кони сряжены...	Баю-баюшки-бай-бай.
Спи, посыпай, боронить поспевай!	Поскорее вырастай.
Мы те шапочку купили, зипун сошьем,	Ко работе привыкай,
Боронить пошлем в чисты поля,	Тяте с мамой помогай.

Когда вырастешь большой,
Пойдешь в поле за сохой.
Баю-баюшки, бай-бай.
Будешь сеять и косить,

Будешь хлебы молотить.
Баю-баюшки, бай-бай,
Спи, мой Коля, засыпай.

Как видим, колыбельная песня рассказывала обо всем, чем жила семья, чего она желала своему малышу.

С самого начала своей жизни ребенок оказывался во власти слова и музыки, колыбельные песни, пестушки, потягушки настраивали его на гармоничный музыкально-поэтический лад. Песенки-приговорки матери, бабушки, сестренки сопровождали весь младенческий возраст.

Вот малыш проснулся, он устал от неподвижности и в часы бодрствования ему нужны движения, радостные эмоции. Тут-то и приходил черед пестушек. Их цель — забавляя, потешая ребенка, выполнить с ним своеобразные физические упражнения, сопровождаемые стихами-речитативами:

Потягушеньки, порастушеньки,
Поперек толстунюшки,
А в ножки ходюнюшки,
А в роток — говорок,
А в голову разумок

Так приговаривали мамы, поглаживая малыша вдоль тельца. Эти ласковые прикосновения материнских рук, сопровождаемые простыми стишками, ободряли, веселили младенца, это веселый массаж для него.

Когда сон совсем отходил, начиналась зарядка: медленно разводили руки ребенка, он как бы плыл, и тут же приговаривали:

Лунь плывет,
Лунь плывет.

Потом, помахивая кистями ручек:

Галки летят,
Галки летят!

Или так: «Лебеди летели, летели...», «трататушки, тратата, вышла кошка за кота». Нехитрые упражнения и стишки, но для ребенка они важны, ведь так постепенно вырабатывалось у него умение управлять своими движениями.

Более длительные упражнения с ребенком сопровождались такими стишками:

Тятеньке — сажень,
Маменьке — сажень,
Дедушке — сажень,
Баушке — сажень,
Сестрице — сажень,
А Танюшке — большую, преольшую.

Чтобы развить мышцы торса, ребенка «тетешкали»: усаживали на ладонь одной руки и, поддерживая другой, подбрасывали его вверх. Эти движения также сопровождалось ритмическими стишками:

Чук, чук, чук, чук,
Наловил дед шук,
Баба рыбку пекла,
Сковородка уткла.

Так ребенок не только физически развивался, но и учился преодолевать страх, у него появлялась смелость.

У малыша рано возникает желание встать на ножки, и няня, поставив его, поддерживая за ручки, приговаривала:

Дыбки, дыбок,
Скоро Васеньке годок.

Таким образом укреплялись постепенно мышцы ног, ребенок учился держаться вертикально, управлять своим телом.

Делает ребенок первые шаги, мама водит его по лавке:

Дыбки, дыбки!
Ходит котик по лавочке,
Водит кошку по завалинке!
Дыб, дыб, дыб.

А так учила мама ребенка плясать и прыгать, приговаривая:

А, Надюша, попляши!
Твои губки хороши,
Нос сучком,
Голова крючком!

Большие ноги
Шли по дороге:
Топ-топ-топ,
Топ-топ-топ.

Маленькие ножки
Бежали по дорожке:
Топ-топ-топ-топ-топ,
Топ-топ-топ-топ-топ.

И еще приговаривают, когда ребенок скачет:

Ай, скок-поскок,
Молодой груздок,
По водичку пошел,
Молодичку нашел:
Целовал, миловал
Да к себе прижимал.

Множество пестушек придумали пестуны и этим помогали своим малышам активно развиваться, пробуждали у них чувство ритма, радостные эмоции, желание двигаться.

А чуть подрастал ребенок, где-то на втором году, в его жизнь входила *потешка*, призванная развеселить и развлечь его. Ребенок уже слышит

слова и понимает многие из них. И снова материнское чутье подсказывало, что нужно приготовить ребенка к игре, а через нее — к познанию окружающего мира. Потешка и становилась школой умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Через потешку ребенку передавались сведения о числах, счете, сообщалось о взаимоотношениях людей, нравственных нормах. Вспомним известную и сегодня потешку:

Сорока-ворона	Этому — весь горшок.
Кашу варила,	А этому — ничего нет.
Детей скликаала:	Ты круп не драй,
«Идите, детки, кашу есть.	Дрова не рубил,
Тому на ложке,	Воду не носил,
Этому на поварешке,	Кашу не варил».

Эти немудреные слова потешки несут ребенку массу информации: и элементарное понятие количества (мало, много), и сведения о том, как готовится пища, дается и нравственный урок: не работал, ленился, вот и наказан.

Вот так незатейливо приучали ребенка называть части лица и головы:

Нос лепешкой! Нос лепешкой!
Щечки-булочки у нас,
Ай люленьки, ай люлю,
Щечки-булочки у нас.
Зубки — словно миндалинки,
А глаза — кориночки...

Как видим, потешая ребенка, играя с ним, взрослые помогали ему войти в окружающий его мир легко и весело.

Не только ребенку была полезна материнская поэзия, она обогащала душу и самой пестуны. Баюкая и теша ребенка, она успокаивалась и сама, отвлекалась от житейских проблем. И в ней просыпался художественный талант, дар, о котором она и не подозревала; любовь к малышу чудодейственно преображала и ее.

Сказка

Сказки были важнейшим педагогическим средством и любимым детворой жанром устного народного творчества. Они представляют собой значительную область художественной педагогики, уходящей своими истоками еще во времена, предшествовавшие появлению Киевской Руси.

Исследователи народного творчества выделили такие типы русских сказок:

- сказки о животных,
- бытовые сказки,
- волшебные сказки и другие.

Долгими зимними вечерами при свете лучины, затаив дыхание, дети и взрослые слушали сказки о похождениях героев в тридевятом царстве, о Сивке-бурке, который верно служит Ивану, о Марье Моревне, Кошее Бессмертном. Увлекательные приключения героев волшебных сказок, их сила, смелость и находчивость пленяли слушателей, вселяя веру в торжество добра, уверенность в победу справедливости.

Трудно найти другое такое средство словесного воздействия на ребенка, с которым сравнима сказка, вымысел, где переплелись реальные и фантастические события, герои которых — знакомые незнакомцы. Это известные детям животные, наделенные чертами и характером человека, растения, приобретающие невиданные качества, люди, совершающие необычные поступки и подвиги. И в то же время все эти персонажи сказок хорошо знакомы детям, многие из них живут рядом. Сказки развивали и воспитывали ребенка, но такое воспитание воспринималось им с удовольствием, так как сказки развлекали его, веселили, увлекали в мир фантастики.

Сказки входили в жизнь ребенка с самых ранних лет, с тех пор, как он обретал способность понимать речь. Грустные и веселые, страшные и добрые, они знакомили детей с огромным миром, внушая им первые представления о жизни, добре и зле, справедливости и порядке, и становились любимой забавой.

Сказки завораживали, захватывали ребенка, он был способен слушать их без конца, особенно в раннем возрасте; но они не теряли своей таинственной силы и увлекательности и для подростка, и для взрослого человека, который так же мог слушать их часами. В чем же кроется причина такой силы воздействия иносказания? Отметим два свойства сказок.

Увлекательность сказок во многом объясняется *игрой слов*, их необыкновенной выразительностью (волк — «большой ротище», медведь — «толсты пятицы»). Сказочники *играют словами*, передавая этой игрой смысл сказочной истории. «Жил-был старик со старухой. У них была пестра курочка. Снесла яичко у Кота Котофеича под окошком на шубном лоскуточке. Глядь-ка, мышка вскочила, хвостом вернула, глазком мигнула, ногой лягнула, яйцо изломала. Старик плачет, старуха плачет, веник пашет, ступа пляшет, песты толкут. Принялись ворота скрипеть, сор под порогом закурлся, тын стоял-стоял да рассыпался». Становится понятным лукавый замысел сказочника: он смеется над всеми, кто шумит и волнуется без основания. Много шума из ничего — такова идея этого иносказания.

Такая же игра слов в сказе о беззаботном тетереве. Ему лень заводить домик, он и ночует в снегу: одна-то ночь куда ни шло. «Чем нам дом заводить, лучше на березыньках сидеть, в чисто поле глядеть, красну весну встречать, шалдар-булдар кричать!» В этом крике «шалдар-булдар» — те-

тервином бормотании и непонятность для ребенка, и беззаботность, и веселость.

Спокойное повествование в сказке сменяется стремительным, когда речь заходит о внезапных и быстрых действиях — это достигается с помощью глаголов движения («налетели», «подхватили», «метнулись», «пропали»). Подбор глаголов ярко передает динамику событий, остроту ситуации.

В сказках для маленьких детей используется особый прием, когда звенья-эпизоды образуют цепь, как, например, в сказке о петухе, подавившемся бобовым зернышком. Чтобы спасти его, курица бежит к реке, просит водицы: попеть петух — и проскочит зернышко. Река посылает ее в бор: «Бор даст кол, дак я дам воды». Бор запросил лыка, а лыко у липы и т.д. Курица торопится, стараясь выполнить условие за условием, но зато напился, наконец, петух речной воды и закричал «кукареку». Все эти повторы завораживают ребенка, он слушает сказку «на одном дыхании».

Увлечательность сказки обычно объясняется *преображением в ней хорошо известных детям предметов и явлений*. В русских сказках отражена родная природа: дремучие леса, широкие поля, могучие дубы, белые березы, свой особый животный мир. Даются и детали русского быта — изба, русская печь, лавки, красный угол, крыльцо, сени, погреб, описание национальной одежды и пищи. Как и в жизни, герои сказок пахнут землю, ловят рыбу, охотятся, работают от зари до зари.

Вымышленные предметы, явления, живые существа и похожи, и не похожи на настоящих.

В самом раннем детстве происходило знакомство маленьких слушателей со сказками о животных. Детей развлекают прибаутками о кошкном доме, сороке-белобоке, о долгоногом журавле, который на мельницу ездил. Легко запоминаются бесхитростные сюжеты, сказочные персонажи которых — петух, заяц — вызывают живое восприятие и эмоциональный отклик. Поэтизация привычного заставляет ребенка по-новому увидеть окружающее. *Мир зверей* может быть интересен и сам по себе, но в сказках он *одухотворен*.

Сказки представляют хорошо известный ребенку мир преобразенным и таинственным. В огороде вырастает огромная репа, которую не вырвать даже бабке с дедкой; горошина, закатившаяся в подполье, проросла до самого неба, так что пришлось прорубать пол, а потом и потолок; пошел Емеля по воду, зачерпнул в проруби ведром, попалась щука, научила она Емелю чудесному присловью — и сбывается все, что пожелаешь. В любой сказке *воссоздается обыденное*, чаще всего это быт, жизнь крестьянина, но жизнь сказочных героев наполнена *необыкновенными событиями и драматизмом*. И хотя дети понимали, что это выдумка, ощущение чуда оставалось в их душах, формировалась привычка смотреть на мир особенно, мыслить, выходя за пределы реального.

Часто в русской волшебной сказке рассказывается о странствиях героя, его встречах с друзьями и врагами, его бегстве, погоне за ним и, наконец, как награда — его победа. Достичь желанной цели герою помогают животные и добрые люди, которые дарят ему чудесные предметы. Меч-саморуб, волшебный клубок, скатерть-самобранка, ковер-самолет и живая вода приходят на помощь в тяжелую минуту. Эти атрибуты волшебной сказки всегда на службе положительного героя.

Перейдем к рассмотрению *потенциальных педагогических* возможностей русских народных сказок, ведь в них не только отражение, но и оценка многих сторон жизни общества. За приключениями царевичей в чужих землях, похождениями бравого солдата, за крестьянской обыденностью встают человеческие судьбы, а сказочные конфликты передают сложные отношения между людьми.

Несомненно *познавательное значение* сказок: они являются своеобразной энциклопедией, где рассыпаны сведения из географии, ботаники, истории, а также представлен как ближайший мир, так и далекие неведомые страны.

Сказки — это художественный способ познания мира, в старину они во многом заменяли детям школу.

Познавательное содержание прослеживается, например, в сказке о зайце и лисе, построивших свои избушки — лубяную и ледяную. Ребенок узнает из нее о смене времен года — за летом идет осень, затем зима «студеная, со вьюгой да снежными сугробами». О том, что зайчик линяет — зимой он белый, а летом серенький, что весной солнышко пригревает и т.д. В сказке хорошо просматриваются причинно-следственные связи в природе.

Познавательны для детей и описания процессов труда, и бытовые детали. В сказках говорится о работе летом на поле, о строительстве дома, приготовлении пищи, о торговле на ярмарке, даже можно узнать, как «хлебы ставить» (сказка о том, как овдовевший мужик «замесил тесто и вышел куда-то», а когда «воротился, ..услышал, что кто-то пытит», испугался мужик, и так и не догадался, что «это хлебы кисли»).

Многие сказки основаны на повторах, наращивании цепочки слов, что способствует развитию памяти и лучшему запоминанию, они вскрывают причинно-следственные связи, приучают к счету. Причем сказки могут быть как с последовательным наращением («Репка», «Терем-теремок»), так и с последовательным уменьшением, обратным счетом («Звери в яме»). В последней сказке сначала съели зайца, остались втроем, затем съели волка, остались лиса и медведь вдвоем, «только лисица надула медведя» и съела его, а потом выбралась из ямы с помощью дрозда, натаскавшего ей прутиков, но потом «собаки разорвали лисицу» (последовательное уменьшение).

Слушая сказку «Вершки и корешки», ребенок догадывается, какие части растения можно употреблять в пищу. Вздумал медведь с мужиком сеять репу, просит дать ему «верхушки» — и получает ботву. Мужик всю зиму ел, а медведь с голоду помирал. На другой год посеяли пшеницу. «Теперь ты бери верхушки, — сказал медведь мужику, — а мне коренья. Мужик всю зиму ел, а медведь едва с голоду не помер». Так, как бы между прочим, не специально, просвещался слушатель сказок.

Животные в сказках разговаривают и ведут себя так же, как люди, они наделены характерами людей, а в их жизнь привносятся человеческие отношения; все это расширяет содержание вымысла. Животные в сказках характеризуются определенными чертами: кот ленив, петух криклив, самоуверен, но и отважен, волк жаден. Неуклюжесть и неповоротливость медведя в повадках переносятся на характер и определяют поведение зверя.

Сказочные персонажи воспринимаются не только как звери, птицы, но и как люди с определенными чертами. У ребенка не возникает сомнения в том, как относиться к персонажу сказки: ленивому, жадному, доброму, смелому.

В сказках действуют соловей-вещун, белые голуби «перо в перо», вороны-воронье, ястребы сильные. Они могут не быть героями сказок, это второстепенные персонажи, но о повадках, внешнем виде зверей, птиц и рыб ребенок узнавал не только из жизни, но и из сказок. Передача познавательной информации осуществлялась занимательно, исподволь, однако она западала в душу и оставляла глубокий след в ней.

Небольшие сюжетные произведения давали маленькому слушателю также полезную информацию о растениях и природных реалиях, объясняя суть многих явлений в природе и обществе людей.

Сказка резко разграничивала положительное и отрицательное в поведении персонажей. Но это не примитивность подачи жизненного материала, а та необходимая простота, которая должна быть ясно усвоена ребенком, прежде чем он будет готов воспринимать серьезные и глубокие идеи.

Бесхитростные сюжеты бытовых сказок и сказок о животных легко запоминались и воспроизводились детьми, раскрывая перед ними *круг* простых, но *жизненно важных представлений*. Доставляя эстетическое наслаждение, эти произведения народного творчества приучали мыслить, обобщать, проводить сравнения. Эти сказки, передававшиеся от поколения к поколению, заменяли некоторые научные сведения из истории, географии, биологии, о которых крестьянские дети не имели ни малейшего понятия. Сказки способствовали развитию речи, образного и логического мышления, умению кратко, ёмко, красиво выразить свою мысль, развить воображения, фантазии.

Элементарные, но важные представления об уме и глупости, о хитрости и прямодушии, о добре и зле, о героизме и трусости, о доброте и жадности, почерпнутые из сказок, влияли на освоение ребенком норм поведения.

Персонажи сказок не просто попадают в какие-то сложные обстоятельства, но они *учат*, как нужно и как не следует *вести* себя ребенку в простейших жизненных ситуациях. Так, ушли из дома по делам взрослые, наказали маленьким детям не выходить из избы и не впускать никого чужого. Да не всегда слова матери бывали услышаны, ведь уже не в первый раз они говорились. Другое дело сказка: о козе и ее козлятах, о петухе, который ослушался наказа кота, высунулся в окошко и попал в лапы лисы. Или сказка о невидимой пыхтелке, которая сидит в погребе. Наказали детям дед да баба: «Не ходите в погреб, там пыхтелка вас съест». Не послушались дети, пошел Ваня за репой, а там: «пых-пых, это не Ванька ли, да не за репой ли, не съест ли мне его?» Хам-хам и проглотила. И Маню тоже. Страшно становится после этих сказок ребенку, и не захочется нарушать запреты родителей.

В сказках перед ребенком раскрываются человеческие характеры с их достоинствами и недостатками, особенно хорошо они прослеживаются в бытовых сказках. В них действие развивается в привычной для крестьянских детей обстановке. Это деревенская изба, улица, окружающие село поля и леса, город с трактирами и базарами, здесь и известные действующие лица — дед и бабка, барин и солдат. Персонажи сказок оказываются также в обычных жизненных ситуациях и проявляют разные черты характера. В реальном мире ценится *находчивость*, *ловкость*, умение найти выход из любой ситуации. Как раз такими качествами обладает солдат — герой многих сказок, мастер шутки шутить, веселый и находчивый. Он и кашу из топора сварит, и самого черта обманет, солдата не проведешь — он человек бывалый.

Тут же рядом и другой пример — на этот раз *пустого мечтателя*. Бедный мужик увидел зайца в поле, обрадовался: «Вот теперь я заживу! Убью зайца, продам за четыре алтына, на деньги куплю свинушку, она принесет поросят, я их приколю, мясо продам, на денежки дом заведу» и т.д. Да так громко крикнул, что заяц убежал, а дом со всем богатством и пропал!

Всегда ценится в сказке *смекалка*, о ней, например, говорится и в истории о том, как бедный мужик гуся делил: он разделил за столом гуся так, что гусь почти целиком ему и достался. Барин, однако, не рассердился: уж больно угодил ему мужик словами, которым сопровождался дележ. Хозяину: «Ты всему дому голова — тебе голову»; отрезал задок и подает барыне: «Тебе, — говорит, — дома сидеть, за домом смотреть». Лапки дал сыновьям: «Чтоб топтать отцовские дорожки», а дочерям — крылья:

«Вы, — говорит, — скоро из дома улетите». «Остальное себе возьму» — и взял почти всего гуся. Барин посмеялся, дал мужику хлеба и денег.

Наибольшее воздействие сказка оказывала на развитие *нравственных установок*, представлений о добре и зле, корысти и бескорыстии, справедливости и храбрости, правдивости и лукавстве. Почти все сказки основаны на нравовании, но оно дается не прямо, а вытекает из поступков героев, о нем нужно *догадаться самому*. Такая скрытая назидательность заключена почти в каждой сказке, а смысл их для ребенка понятен: нужно слушаться старших, обращаться к ним с почтением, помогать друг другу, не помнить зла и т.п. Но поучение облечено в такую тонкую и совершенную поэтическую форму, что усваивается незаметно вместе с занимательным сюжетом. В то же время *мораль* сказки прозрачна, она понятна слушателю и осваивается им *на эмоциональном уровне*.

В сказочной фантастике отражены черты самого народа, создавшего ее. Радостный и светлый вымысел отражает веру людей в победу над черными силами гибели, разрушения, в большинстве сказок *добро торжествует, а зло наказывается*. Например, в сказке «Злая девка» дурная, неласковая девушка как увидит собаку, так камнем в нее, как встретит ребенка, так оплеуху ему, а нищего — взашей. Раз шли по селу Христос да Егорий, оба слепые, она решила их напугать. Только те открыли ворота, она на них с криком. Услышал Христос и сказал: «Лети же ты кукушкой, своего гнезда не имей — как нищим не давала». Так она вспорхнула кукушечкой, до сих пор все жалеет да плачется, кричит: «ку-ку».

В этой сказке зло наказано, но ведь жалко ту же злую девку. Значит, сказка не только вызывает чувство справедливости, но и учит сочувствовать, сопереживать тем, кто глупо ведет себя. Во множестве сказок о мачехе и ее дочке и падчерице тот же урок: ленивая, злая, неуважительная и избалованная дочка наказана, а добрая, трудолюбивая, готовая помочь нуждающемуся падчерица становится счастливой. Неизбежность наказания за дурной поступок очень прямо высказана, например, в такой сказке для маленьких: Вышла баба на поле жать и спрятала в кустах кувшин с молоком. Прибежала лиса, всунула в него голову, а вытащить ее из кувшина не может. «Ну, кувшин, пошутил, да и будет: отпусти меня, кувшинушко! Полно тебе, голубчик, баловать — поиграл, да и полно!» Побежала лиса к реке кувшин топить, а он утонул и лису за собой потянул. И снова неминуемая расплата за совершенное плохое дело, ведь оставила лиса без молока работницу. Таких *поучительных* сказок среди огромного их количества большинство.

Сказочные персонажи не идеальны, они могут и слукавить, и обмануть, даже причинить зло близким людям (это не касается Бабы-Яги, черта и др., которые заранее известны как носители зла). В сказке «Лубок» заела мельника нужда, решил он отвязаться от старика-отца. Зимой до-

стал большой лубок и говорит отцу: «Ну, батюшка, пойдем. Будет тебе на свете маяться, чужой век заедать». Взял сынишку, привели они деда к глубокому оврагу и спустили на лубке вниз. Собрались домой, а сынишка: «Возьми лубок с собой, я тебя, когда ты станешь стареньким, так же скачу». Опомнился мельник, вытащил старика, попросил у него прощения, привел домой и кормил-поил его до самой смерти.

И здесь свой мудрый урок: даже если совершил зло, постарайся исправить его, делай вперед добро. Сказка утверждает доброту и верность нравственным идеалам.

Бескорыстие, радушие, постоянная готовность прийти на помощь любому, благородство, доброта — такими качествами наделены многие герои русских сказок. Среди них наиболее популярен Иван в разных лицах: Иван-царевич, Иван-крестьянский сын, Иван-дурак. Этот герой в воде не тонет, в огне не горит, и даже после смерти воскресает. Это младший сын, обделенный и обижаемый старшими братьями, он доверчив, благороден, наивен, может быть и смешон.

Самые привлекательные его черты раскрываются в ситуациях, когда возможен выбор: словчить, схитрить, обмануть или поступить честно, помочь тому, кто просит. Да для него и нет такого выбора: он всегда *бескорыстен, уважителен, радушен. Всегда придет на помощь всякому, кто в ней нуждается,*

В одной из сказок говорится о том, как после смерти отца братья, унаследовавшие семейные богатства, решили жить торговлей и выгодно торговать по ярмаркам. Собрался на ярмарку и дурак — надумал продать доставшегося ему быка. Зацепил быка веревкой за рога и повел в город. Случилось ему идти лесом, а в лесу стояла старая сухая береза: ветер подует — заскрипит береза. «Почто береза скрипит? — думает дурак. — Уж не торгует ли моего быка?» — «Ну, — говорит, — коли хочешь покупать, так покупай; я не прочь продать! Бык 20 рублей стоит, меньше взять нельзя... Вынимай-ка деньги!» Березка ничего ему не ответила, только скрипит, а дураку чудится, что она быка в дом просит... «Изволь, я подожду до завтра!» Привязал быка к березе и распрощался с ней. Береза же отблагодарила его: под нею он нашел клад с золотом.

Иван-царевич делится со встречным нищим последним куском хлеба; умирая от голода, не убивает животных; Иван-дурак на последние деньги выкупает собаку и кошку, освобождает журавля, попавшего в силки; терпя нужду, три года кормит орла. Таким же проявлением идеальных качеств становится почитание старших, следование их мудрым советам.

Иван-дурак чист душой, он никого не обижает, не совершает насилия; он *не понимает своей пользы, бескорыстно делает добро*, в то время как люди вокруг него ловчат и хитрят, да их все равно минует удача. Удачли-

вым же становится простодушный, честный, добрый и бескорыстный Иван-дурак.

Эти черты внутреннего душевного благородства героя возвышают Ивана над другими персонажами сказок, Иван становится любимым героем детей, образцом для их поведения. Через этот образ дети узнавали, что помогут в жизни обрести счастье те черты, которыми наделен Иванушка.

Такой же персонаж Емеля, тоже никому не желает зла, добро делает бескорыстно: пожалел щуку, отпустил ее в реку. И за это добро получает вознаграждение: полюбила его царская дочь, сделался Емеля богат и знатен.

Итак, Ивану-дураку везенье, богатство достаются прежде всего за его *нравственные поступки*, за умение делать добро окружающим, не ожидая **за** него вознаграждения. В других сказках непременным условием счастья выступает труд, без него нет и счастья. В сказках осуждается насилие, разбой, коварство, разоблачаются козни против добрых людей. В сказках прямо или косвенно высказывалось одобрение или осуждение поступков их персонажей.

Сказка оказывала сильное эмоциональное воздействие на ребенка, он становился *соучастником* того, что происходило в ней и сопереживал сказочным героям. В этом *эмоциональном опыте* также состоит большая ценность сказочного вымысла.

Велико было воздействие сказки на детей. В яркой образной форме передавая народные этические и эстетические представления, оценки людей и характера их взаимоотношений, сказки выражали непоколебимую уверенность в торжестве высоких нравственных начал, добра и справедливости.

Красочность и меткость народного слова делали поучения ненавязчивыми, вызывая глубокие эмоции детей. С раннего возраста ребенок через сказку воспринимал как *возвышенные идеи, так и житейские правила*. Все эти приобретения нужны были в жизни.

Сказки стимулировали творчество, слушали сказок сами превращались в их сочинителей и сказителей. Воображение и фантазия, пробуждаемые сказкой, служили затем взрослым опором творчества в любой сфере деятельности.

Народная песня и ее воспитательные функции

Термин «народная песня» очень широк. Он охватывает разные по тематике и бытованию такие песенные жанры: календарные и семейные обрядовые песни, хороводные и плясовые, лирические семейные, любовные, шуточные, подблюдные, рекрутские, бурлацкие и другие песни. Н.В. Гоголь писал о том, что трудно найти еще такой народ, у которого было бы больше песен; по Волге, от верховья до моря, над вереницей вле-

кущихся барж заливаются бурлацкие песни; под песни рубятся из сосновых бревен избы по всей Руси. Под песни мечутся из рук в руки кирпичи и как грибы вырастают города. Под песни баб пеленается, женится и хронится русский человек. Все дорожное — дворянство и недворянство — летит под песни ямщиков.

В русской народной песне передано все богатство человеческих чувств: печаль и радость, любовь и дружба, верность, ревность, мечты о счастье, жажда воли и протест против угнетения. В ней звучит шемая грусть, «сердечная тоска», порожденная крепостной неволей, бесправием, тяжелым трудом, семейным гнетом, но наряду с ней и веселая удаль, и здоровый заразительный юмор.

Содержание и характер песен был весьма разнообразен. В них изображались и человек, и домашние животные, и звери, и птицы, и насекомые — воспевалась вся природа.

В песнях часто говорилось о домашних животных — от лошади до курицы, о насекомых. Им приписывались свойства человека. Животные и насекомые все трудятся, хозяйствуют, веселятся, терпят бедствие, женятся и умирают.

Таракан дрова рубил,
Себе голову срубил,
Комар воду возил,
В грязи ноги завязил,
Ему мухи выдирали,
Живот-сердце надрывали,
Мушка банюшку топила,
Блоха шелок щелочила.

Дети, как и взрослые, были близки к природе, а птиц и животных они считали родными и разговаривали с ними.

Сова моя теща,
Ворона невеста,
Воробышек-шурин
Глазки сощурил,
Синичка-сестричка
На полочке топ-топ,
Глазками-то хлоп-хлоп!

С самых ранних лет дети принимали живое участие во всех событиях крестьянской жизни. Работа в поле, уход за скотом, другие домашние дела; радостные и печальные события в семье: свадьбы, похороны; народные праздники — во всем этом участвовали дети. А песня сопровождала крестьянина всю жизнь от рождения до смерти, до похорон. Их слышал и пел ребенок, впитывая при этом эстетические и житейские представления. Поэтому следует ознакомиться с разными жанрами народных песен, которые с детства сопровождали жизнь человека.

Обрядовые песни

В глубокой древности возникли обрядовые песни: календарные (новогодние, весенние, купальские, жнивные и др.) и семейно-бытовые (родильные, свадебные, похоронные).

Любой жанр имеет свои особенности как в поэтическом содержании, так и в художественной форме. Обрядовый фольклор по своей роли в обряде неоднороден. С одной стороны, в нем можно выделить такие произведения, которые выполняли те же функции, что и обряды. Так, очевидно магическое назначение следующей песни:

— Чувиль-виль-виль!
Прилетите к нам,
Принесите нам
Время теплого,
Хлеба нового!

Исполнители обряда обращались с просьбой к птицам, которые, по поверьям, приносили весну.

С другой стороны, в обрядах бытовали и такие произведения, которые не имели магического назначения, а выполняли функцию заклинания.

Пример, капусте при ее посадке приказывали:

Не будь голенаста,	А будь вкусна!
А будь пузаста!	Не будь стара,
Не будь пустая,	А будь молода!
А будь тугая!	Не будь мала,
Не будь красна!	А будь велика!

В обрядовых песнях можно выделить жанры: ритуальные, заклинательные, величальные, корильные, игровые и лирические. Рассмотрим некоторые из них.

Заклинательные песни (календарные)

Песни хорошо показывают, что крестьянин считал важным в своей жизни: в хозяйстве, в быту, в семье. Почти через все календарные песни проходит заклинание богатого урожая и здоровья домашним животным; человек просил у природы и для себя здоровья, а также богатства.

Часть заклинательных песен представляет собой непосредственное обращение к природе или к сверхъестественным силам.

Часто обращались к радуге, которая могла дать крестьянам, по их мнению, и дождь, и солнце. Когда нужен был дождь, пели:

Радуга-дуга,
Принеси нам дождя!

Анализ песен-обращений обнаруживает в них общую черту: они исполнялись от имени коллектива — *заклинание должно было помочь не одному человеку, а всей семье, всей деревне.*

Кроме песен, обращенных к сверхъестественным силам, были песни, обращенные к человеку. Этот человек — реальное лицо, участник обряда. Ради его земного благополучия и пелись заклинательные песни.

А дай Бог тому,	Из полужерна — пирог!
Кто в этом дому:	Наделил бы вас Господь
Ему рожь густа,	И житием, и бытием,
Рожь ужиниста,	И богатством!
Ему с колосу — осьмина,	И создай вам, Господи,
Из зерна ему — коврига,	Еще лучше того!

Это песня-колядка; колядующие желали хозяину дома и его семье счастья, и если в заклинательных песнях-обращениях мы видим, что исполнители, испрашивая у сил природы благо для себя, непосредственно к ним и обращались, то в этой песне они желали урожая и богатства не себе, а тому человеку, к кому обращена песня, выступая при этом как бы полномочными представителями тех сил природы, которые должны были дать урожай, богатство и здоровье людям.

К другой разновидности заклинательных песен близки песни, построенные при помощи диалога. Это в основном песни-веснянки. В Курской губернии в каждом селе как зажиточные, так и бедные крестьяне 9 марта пекли «кулики». Дети отправлялись с этим печеньем на огороды, где стояли стога соломы, клали на верхушки стогов своих куликов и, глядя на них, плясали и припевали (печальным напевом):

— Весна, весна,
На чем пришла,
На чем приехала?
— На сошечке, на бороночке!
— Кулики, жаворонки,
Слетайтесь в одонки!

Прбпев песню, дети схватывали каждый своего кулика и убегали без оглядки. Потом возвращались снова, снова сажали на стога своих куликов и заклинали их.

В песнях-заклинаниях нет развитой системы образов, пространственно-временная характеристика объясняется необходимостью заклясть будущий урожай, здоровье человека и животных, семейное счастье.

Масленичная песня

— Дай тебе Господь	Сметаны-те толсты;
На поле — прирост,	Сметану-то снимают —
На гумне — примолот,	Ложки ломают ,
На столе — гушина,	За окошко бросают,
В закромах — спорынья,	Наши ребята все подбирают!
Коровы-те дойны,	С праздничком!

Веснянки

Грачи-киричи.
Летите, летите.
Дружную весну
Несите, несите!

Игровые песни

Если человек, зависимый от природы, в песнях-действиях заклинал ее, предметом изображения игровых песен являлись мир растительности и мир животных. Растительный мир в песнях представлен лишь в определенной своей части: речь идет только о так называемых культурных растениях, от роста и созревания которых зависела жизнь крестьянина: о маке, луке, хрене, капусте, горохе, льне и др.

Животный мир изображался широко, что объясняется важностью для жизни человека как диких, так и домашних животных. Этим обусловлено то, **как** представлены в игровых песнях полезные и вредные для крестьянина-землепашца птицы и звери. В большом количестве вариантов записана, например, песня о воробье. Воробей портит посевы, поедает зерно и т.д. Его изображение в игровых песнях поэтому вполне определенное: во многих из них рассказывается о том, как у воробья болит голова, как он не может летать, ходить, как он умирает. В песне, после сообщения о том, что воробей «во скорби, боли лежит, ничего не говорит, головушка болит, право плечико щемит», идет прямое обращение-закливание к нему:

Ах ты, воробей,
Ах ты, семяничек,
Ах ты, коноплянничек!
Тебе семечка, горошку
Не клевывати!..

По-другому в игровых песнях изображены утка и селезень — полезные для человека птицы. Что в них прежде всего должно было интересовать крестьянина? Конечно же, количество и сохранность их потомства... Игровые песни рассказывают об этом. В песнях об утке речь идет о том, что она «совивала» гнездо, как садилась в него, как выводила «утенят», как растеряла их и как все-таки собрала вместе.

Игровые песни о селезне также изображают его в связи с производством потомства:

Селезень, селезень,
Сиз голубчик, селезень,
Селезень, догоняй утку,
Молодой, лови утку,
Хохлатый, лови утку.
Селезень, догоняй утку!

Зяец — промысловое животное. Игровые песни изображают его уже пойманным, подвластным человеку:

Заинька, заинька,
Серенький, попляши,
На лапочки присядь,
Бочком, кружком приляг!
Серенький заинька,
Не скачи, не вертись,
Приляжь, повернись,
Бочком, кружком покатысь!

Любая игровая песня, рассказывающая о растениях, птицах или животных, посвящена какому-нибудь одному растению, птице или животному. Размещение же их в пространстве не заинтересовало исполнителей, поэтому описание окружающей обстановки чрезвычайно скудное. В связи с изображением утки в песне упоминаются море, по которому она плавала, и гнездо, в котором выводила утят; в песнях о груше упоминается сад. Подавляющее же большинство песен не изображает места действия; для них важно самое действие с заповедным растением, животным или птицей и его результат.

Игровые песни являются особым жанром. Эти песни непосредственно связаны с действием, игрой участников ритуала, они рассказывают о растительном и животном мире природы, на которую, очевидно, таким образом воздействовал древний человек, стремясь получить богатый урожай культурных растений, большой приплод от домашних животных и птиц, стараясь обезопасить себя от зверей и птиц, приносивших вред хозяйству. Лишь в этих песнях растения, животные и птицы стали главным предметом изображения.

Уж ты груша, груша зеленая:	Станемте мы так,
Расти, груша, эдака, вот эдака,	Спросимте про мак:
Вот какая!	— Ермак, Ермак,
Маки, маки, маковицы,	Поспел ли мак?
Золотые головки!	— Выходит!
Станемте мы так,	Маки, маки, маковицы
Спросимте про мак:	Золотые головки!
— Ермак, Ермак,	Станемте мы так,
Поспел ли мак?	Спросимте про мак:
— Только посеян!	— Ермак, Ермак,
Маки, маки, маковицы,	Поспел ли мак?
Золотые головки!	— Цветет!

И т.д. Затем...

Зреет!
Поспел!

Древние песни-действия в процессе эволюции изменились, они обратились к изображению человека.

Лирические песни

В центре внимания лирических обрядовых песен — мир человеческих взаимоотношений. Обряд требовал выражения эмоциональной оценки изображаемых явлений. Этому и способствовали лирические песни. Совершавшиеся обрядовые действия ставили участников ритуала в определенные взаимоотношения, песни закрепляли эти взаимоотношения, благодаря чему создавался эмоциональный колорит, имевший большое значение при совершении всех обрядовых действий.

Но лирические песни не замыкались в рамках обрядовых интересов исполнителей. Их идейно-художественное значение значительно шире. И это проявляется прежде всего в тематике песен.

Тематика лирических обрядовых песен в основном семейно-бытовая. Значительная часть календарных, хороводных и свадебных лирических песен посвящена любви. Любовь рисуется как светлое чувство, несущее «красным девицам» и «добрым молодцам» радость. В песнях повествуется о зарождающейся любви, о любви, которая уже захватила влюбленных, о любви, которая порождает семью. Девушка показана независимо от воли родителей, она вправе распоряжаться своим чувством так, как ей хочется. Она красива, умна, рассудительна, ведет себя скромно. Таков же и ее возлюбленный. Он влюблен, умен, красноречив, не в его правилах обижать любимую.

Все песни *нравоучительны*. Показывая равноправие во взаимоотношениях молодежи, уважение друг к другу, песни воспитывали у молодежи чувство собственного достоинства, воспевали радости взаимной любви. Особенно ярко эта сторона лирических песен проявилась в песнях, в которых прямо высказывались советы, за кого можно выходить замуж и на ком можно жениться.

В одной из лирических песен соловей, приглашая девушек погулять по улице, уговаривал их это сделать такими словами:

Попрыгайте, красны девицы.
Вы покуда у батюшки,
У сударьни у матушки:
Неровен ли сват присватается,
Неровен ли черт навяжется,
Либо старый муж душливый,
Либо ровнюшка — ревнивый муж,
Либо молодой — горький пьяница!

Все песни, о которых шла речь, одинаковы по эмоциональному тону. Рассказывая о счастливой, желанной любви, о равноправии в любви, о свободе выбора жениха и невесты, протестуя против неравных браков, песни проникнуты жизнерадостным, оптимистическим настроением. В этом отношении они противоположны лирическим песням, рассказывающим об

уже свершившихся браках. Лирические песни о семейной жизни полны трагического пафоса. Они рассказывают о семейном деспотизме, о тяжелых невзгодах молодой женщины или мужчины, живущих в условиях патриархальной семьи.

Красна девица во садику гуляла,
Она в садику гуляла, грушицу ломала,
Она грушицу ломала, другу отсылала,
К милу другу отсылала, словом наказала:
Ты не вовремя, друг, ходишь, не в пору гуляешь,
Приходи моя надежда, иною порою,
Как иною-то порою, вечерней зарею,
Когда батюшки нет дома, а матушка в гостях,
Милы братья на охоте, сестры на посиделках,
Невестушки-голубушки пойдут по соседям...
Выдала меня матушка далече замуж;
Хотела матушка часто езжати,
Часто езжати, подолгу гостити.
Лето проходит — матушки нету;
Третье в доходе — матушка едет.
Уже меня матушка не узнавает.
— Что это за баба, что за старуха?
— Я ведь не баба, я не старуха.
Я твоё, матушка, милое чадо.
— Где твоё девалось белое тело?
Где твой девался алый румянец?
— Белое тело на шелковой плетке.
Алый румянец на правой ручке:
Плеткой ударит — тело убавит,
В щеку ударит — румянцу не станет.

Исторические песни

В условиях Московской Руси зародился новый песенный жанр, получивший название исторических песен. Этот жанр можно определить как народные песни, рассказывающие о событиях гражданской и военной истории в основном XIII—XIX вв. и содержащие оценку деятельности исторических лиц и событий.

Исторические песни многообразны в стилевом отношении. К ним относятся не только массовые народные песни, оценивающие деятельность исторического лица, но и солдатские песни о битвах и воинских походах, некоторые военно-бытовые и казачьи песни.

В исторических песнях запечатлелась история России. Изображение истории в них — большое достижение народного творчества. Конкретно-исторический подход к действительности позволил создать произведения, достоверно запечатлевшие как исторические события, так и героев, чьи дела и поступки остались в народной памяти. В целом в песнях представлена широкая панорама истории народа и государства XIII—XIX вв. Но не только в этом значение исторических песен. Как произведения народного

искусства они сыграли огромную роль в формировании исторического сознания народа, его национального единства, в создании общественного мнения.

ПОД СЛАВНЫМ ГОРОДОМ ПОД ПОЛТАВОЙ

Под славным городом под I Полтавой
Подымалась Полтавская баталья.
Запалит шведская сила
Из большого снаряда — из пушки;
Запалит московская сила
Из мелкого ружья — из мушкета.
Не крупен чеснок рассыпался —
Смешалась шведская сила.
Распахана шведская пашня,

Распахана солдатской белой грудью;
Орана шведская пашня
Солдатскими ногами;
Боронена шведская пашня
Солдатскими руками;
Посеяна новая пашня
Солдатскими головами;
Поливана новая пашня
Горячей солдатской кровью.

ТЫ ЗВЕЗДА ЛИ, МОЯ ЗВЕЗДОЧКА

Ты звезда ли, моя звездочка,
Высоко ты, звездочка, восходила —
Выше леса, выше темного,
Выше садика зеленого.
Становилась ты, звездочка,
Над воротцами решетчатыми.
Как во темнице, во тюрьменнице
Сидел добрый молодец,
Добрый молодец Емельян Пугачев!

Он по темнице похаживает,
Кандалами побрякивает:
— Кандалы мои, кандалики,
Кандалы мои тяжелые!
I Ю ком вы, кандалики, доставались?
Доставались мне кандалики,
Доставались мне, тяжелые,
Не по тятеньке, не по маменьке —
За походы удалые, за жите свободное!

Следует подчеркнуть, что *специальных детских песен*, кроме песен пестования (колыбельные и пр.), *не было*. Дети с самого раннего возраста попадали в песенный мир взрослых и получали из песни информацию о родине, об окружающем мире, об ее истории, о взаимоотношениях людей, о своем будущем.

Огромным был эстетический потенциал песен, в них годами отрабатывался свой лад, и поэтому их можно назвать школой народной эстетики. Песни передавали ребенку представления народа о нравственности; ненавязчиво учили народной этике, предупреждали ошибки в поведении.

Наряду с другими средствами, народная песня, сопровождавшая человека от его рождения до последнего часа жизни, оказывала большое влияние на становление личности.

¹ Чеснок — здесь: частокол, полевые укрепления.

² Орана (о пашне) — вспахана.

Малые жанры устного народного творчества

В мир загадок, пословиц, поговорок, так же как и в мир песни, ребенок попадал с самого раннего возраста. В крестьянской семье, где и взрослые, и дети разных возрастов много времени проводили вместе, все эти формы речи присутствовали в жизни. Дети, как уже отмечалось, были свидетелями и участниками различных событий в семье и деревне. И здесь дело никогда не обходилось без меткого словца взрослых, без пословиц и поговорок, иносказаний-загадок. Поэтому, даже не понимая смысла многих пословиц и загадок, ребенок запоминал их. А с возрастом приходило и понимание.

Загадки

Загадка — это поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью раскрыть ему глаза на поэтическую красоту и богатство окружающего мира.

Отсюда вытекают две основные функции загадок:

1. Загадка развивает в человеке догадливость, сметливость, сообразительность.
2. Загадка открывает поэтическую сторону в самых, казалось бы, прозаических вещах, предметах и явлениях.

Высота художественной мысли народа в том и выражается, что он не выделяет особых поэтических предметов, а предметом поэзии становится все, на что брошен взгляд крестьянина.

Поэтическая природа загадки отражает реальный предметный мир не ради него самого, а ради эстетических целей. В отличие от пословиц, поговорок и прочих малых жанров фольклора загадка открывает полный простор для творческой фантазии ребенка.

Появились загадки в те далекие времена, когда люди жили среди дремучих лесов, не было у человека власти над природой, но был страх перед нею. И казалось древнему охотнику, хлебопашцу и скотоводу, что всюду подстерегают его враждебные существа: в лесу — хозяин леса леший, в реке — водяной, а на дворе и в избе, кроме человека, хозяйничал еще невидимка — домовой. И не только они, но и трава, и дерево, и всякая тварь лесная понимает человеческий язык, природа подслушивает, что говорят между собой люди, и заранее готовится к встрече с ними. И поэтому собирались ли люди на охоту или на рыбную ловлю, старались таких слов, как «сеть», «капкан», вслух не произносить; не называли и зверя, если собирались на охоту. Для того чтобы природу обмануть, а друг друга понимать, и придумали особый загадочный язык.

Так, иносказательна свадебная речь, когда ни жених, ни невеста не назывались своими именами. Она была вызвана стремлением скрыть от черных, враждебных сил смысл происходящего.

Знаменитый путешественник XVIII в. С.П. Крашенинников отметил остатки древней тайной речи у русских охотников. «Чуницюю» называлась группа охотников; «верховым» называлась ворона; «запеченкою» — кошка и тд.

Издавна у русского населения, как, впрочем, и у других народов, было запрещено называть медведя настоящим именем, так как люди думали, что, назвав медведя, они накличут на себя непрошеного гостя. Поэтому медведь получил много подставных названий. В Сибири, например, медведя звали «быком», а медведицу соответственно «коровой». Корову называли «рыкушей», коня — «долгохвостым», петуха — «голоногим», молнию — «турицей», а гром — «туром». Такие условные названия встречаются и в загадках: «Корова комола, лоб широк, глазки узеньки, в стаде не пасется и в руки не дается» (медведь).

Женщины, которые, выполняя работу в избе, должны были хранить молчание (чтобы не разгневать в доме мужа духов предков и духов домашнего очага), придумали способ обмениваться речами так, чтобы их не понимали те, кого надо было бояться. Д.Н. Садовников включил в свой сборник такие словесные формулы: «Яюльник яряю; двухвостка, возьми цупызник да уцупызни его!», т.е.: «Горшок кипит; невестка, возьми ухват да выставь его».

Естественно, что когда народ оставил обычай прибегать к тайной речи, то ненужной оказалась и загадка с условными названиями. Но загадка не исчезла. Она лишь приобрела новую общественную функцию, стала явлением народного искусства слова. В народной речи «загадать» означает «задумывать», «замышлять», предлагать что-либо неизвестное для решения; загадка возбуждает любопытство своим скрытым смыслом.

Метко определил загадку сам народ: «Без лица в личине». Предмет, который загадан («лицо»), скрывается под «личиной» — иносказанием — или под намеком. Загадка есть мудреный вопрос, поданный в форме замысловатого, краткого, как правило, ритмически организованного описания какого-либо предмета или явления.

Первые записи загадок были произведены в конце XVII в. отдельными любителями народного творчества.

Сучок

На окошке пятак,

Ни дьяволу, ю не взять:
Ни дьякам,

Ни Горохов
Ни гороховникам,
Что пучеглаз в избе?

Хлеб

Выскочу с былинку

Вырасту с дубинку.

Трава

Что не сеянно родится?

Сосна

Что за дерево:

И зиму и лето зелено?

Рябина

Под ярцом, ярцом
Висит кафтан с гарцом.

Орехи

Чем больше ешь,
Тем больше остается.

Голова

Шелков клуб,

Семь дыр вокруг.

Рот

Что за обедом всего нужнее?

Основой загадок служат обычно свойства, качества, функции предмета, его внешний вид. Излюбленный прием загадки — игра в несообразность, замещение одного предмета другим.

Золот хозяин — на поле.

Серебрян пастух — с поля (*солнце и месяц*).

Невелик **мужичок**, ножки жиденьки, подпоясан коротенько, по избе пройдет — пыль пойдет (*веник*).

В некоторых загадках просто сообразуются качества неназванного предмета, способ его изготовления или применения.

Не драгоценный камень, а светит (*лед*).

Загадки создавались путем сообщения производимого шума, оставляемого следа, функции неназванного предмета.

Летит, а не птица, воет, а не зверь (*жук*).

Многие загадки построены по принципу отрицательного сравнения, отрицания свойств, качеств предмета.

Идет лесом — не треснет, идет плесом — не плеснет (*месяц*).

Висит сито, не руками свито (*паутина*).

Есть загадки-вопросы:

Что растет без коренья? (*камень*)

Что шумит без ветра? (*река*)

Загадки об окружающем мире и деятельности человека

В поле едет на спине, а по полю — на ногах (*борона*).

Лежу — ниже курицы, встану — выше лошади (*дуга*).

Щука ныряет, весь лес валяет, горы подымает (*косят косой, ставят копны*).

Брат брата трет, белая кровь течет (*жернова на мельнице, мука*).

Голову срезали, сердце вынули, дают пить, велют говорить (*гусиное перо*).

Что две недели зеленится,
Две недели колосится,
Две недели отцветает,

Две недели наливают,
Две недели подсыхает? (*рожь*)

Летят гуськи,
Дубовые носки,
Летят и говорят
— То-то мы, то-то мы (*цетями молотят*).

Тур ходит по горам,
Турица-то по долам;
Тур свистнет,
Турица-то мигнет (*гроза: гром и молния*).

Семя плоско,
Поле гладко;
Кто умеет,
Тот и сеет;
Семя не всходит,
А плод приносит (*бумага и письмо*).

Пословицы, поговорки

Каждое новое поколение накапливало наблюдения над миром, жизнью природы, семейными и общественными отношениями людей, и эти наблюдения отражало в произведениях устного народного творчества. Ни в одном другом жанре фольклора народная жизнь не отражена так широко и многогранно, как в пословицах. Их можно назвать энциклопедией народной жизни. Многие пословицы переходили из эпохи в эпоху, не меняя своего смысла и утверждая вечные истины добра и красоты.

Большая часть пословиц обращена к нравственной сути человека: добро, зло, правда, кривда, жалость, сострадание... Кажется, нет такой стороны человеческих отношений и качеств, которую не осветили бы пословицы. Народная педагогика так широко представлена в них, дает такие меткие и четкие указания о воспитании детей, что многие из них оказались полезными на все времена.

Ребенок что воск: что хочешь, то и слепишь.
Умел сына родить, умей и научить.
Оттого парень с лошади свалился, что мать криво посадила.
Учи, пока поперек лавки лежит, а когда вдоль ляжет, не научишь,

В народных изречениях заключена *целая программа воспитания детей*, в ней не забыто ничего: ни значения игрушки, ни подарков. Пословицы отмечают важность личного примера родителей:

Сам шатун — деточки пошаточки.

О детях нужно заботиться, но не следует их баловать, поскольку:

Засиженное яйцо всегда болтун, заняженный сынок всегда шатун и маслена головка [то есть шеголь], отцу-матери не кормилец.

Отличаются образностью характеристики людей:

За тину ногой не заденет (об осторожном).
 В лаптях парится (о бестолково-суетливом).
 Не смейся, горох, не оскаливай зубов (о насмешниках).
 Так по плечам и ходит (о нахальном).
 У него в боку дыру вертят, а он: ха, ха! (о легкомысленном).
 Сам корову за рога держит, а люди молоко доят (о простаке).

Не трудно заметить, что *изображение характеров*, качеств, достоинств и недостатков человека достигается в пословицах в основном через движение, действие, жест, отсюда их внутренняя динамичность.

Живой, яркий народный язык пословиц представляет образец красноречия, образности, многокрасочности слова.

Завершая рассмотрение этого большого раздела об особенностях воспитания детей в России с X в., отметим следующее.

Духовный мир, психология русского человека складывались под влиянием разнообразных факторов: природной среды, климата, обширности территории, соседства с многочисленными этносами, особенностями исторической судьбы, веры, быта народа и др. Воспитание как закрепляло в индивидууме духовные ценности народа, так и передавало их следующим поколениям, участвуя таким образом и в создании, и в передаче черт национальной ментальности. Как национальная культура в целом, так и ее часть — воспитание явились результатом многофакторного воздействия, своеобразие которого и создало неповторимый тип духовной народной культуры, отличающейся как от восточной, так и от западной.

Все русские философы XIX — начала XX в. (Бердяев, Лосский, Соловьев, Леонтьев) отмечали, что имеются типологические различия в понимании смысла жизни и поиска истины западным и русским человеком. Для Запада характерны *рационалистичность, логическая последовательность* в рассуждениях и поступках.

Бердяев писал, что в русской душе, в душе народной есть какое-то бесконечное искание града Китежа, незримого дом!;, русская душа сгорает в пламенном искании правды. *Потрясающая сострадательность и жалость, стремление к всемирной любви, поиск абсолютного добра, способность к всемирной отзывчивости, жажда безусловной справедливости, стремление к равенству — это черты характера русского человека, его отношения к миру и черты отечественной культуры.* Все это одухотворяло, питало народное искусство, придавая ему неповторимый облик, а через народное искусство воздействовало на человека с самого начала его жизни, воспитывая, воспроизводя в нем характерные и типичные особенности личности (так же и произведения великих писателей России пронизаны идеями сострадания, сочувствия, печали, любви к человеку, поиска смысла жизни).

Нравственные критерии, положенные в основу практического опыта, должны облагораживать жизнь и способствовать прогрессу. Духовность благоприятно влияла на развитие искусства: литературу, поэзию, живопись, пение, танец и др.

Но при этом все *жизненные установки не давали человеку стимула к лучшему хозяйствованию, улучшению качества своей жизни.*

Если к началу XX в. культура в России достигла мирового уровня, то условия жизни большинства населения оставались на отметке предыдущих веков (например, как ни сдерживалось развитие сельского хозяйства общинным укладом, он сохранился вплоть до 30-х гг. XX в.). В России была высоко развита культура, но отсутствовала развитая цивилизация, показателем которой являются качество труда и уровень жизни населения.

Данное противоречие жизни поддерживалось и воспитанием, идеалы которого определялись духовной культурой в целом. Средства народного воспитания — народное искусство, фольклор, проповедуя идеи добра, жалости, сострадания, миролюбия, *мало стимулировали инициативу и активность человека в созидании своей собственной судьбы, в практическом преобразении жизни*, считая их малозначимыми. «Россия самая небуржуазная страна в мире», у нее нет дара создания «средней культуры», ее дух был «устремлен... к абсолютной свободе и абсолютной любви»¹ — так определил Бердяев особенности развития культуры в России в прошлые века.

На протяжении истории под обширным влиянием объективных факторов вырабатывалась народная педагогика, формируя свои идеалы, определяя свои средства воздействия и закрепляя их в традициях, обычаях, обрядах. Очевидна *педагогичность народной жизни в целом*, без знания конкретных реалий жизни невозможно увидеть *истоки воспитания*, понять его особенности. Родительская педагогика веками мудро отбирала наиболее действенные *средства воспитания*, используя их повседневно, совершенствовалась, внося в них новые элементы, и творчески вновь и вновь перерабатывала известные приемы. Время доказало необходимость и действенность трудовой и игровой деятельности ребенка для его развития, выявило огромный воспитательный потенциал всех видов народного искусства: словесного, танцевального, песенного и др. Так постепенно складывалась система воспитания детей, закрепившая в себе опыт предшествовавших поколений, без осознания которой будет неэффективна педагогическая практика и в будущем.



Глава 4

НАЧАЛО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Церковно-религиозная педагогика. § 2. Типы обучения

Вся история развития отечественного образования может быть представлена тремя периодами:

I период — с X в. до XVIII в. — церковно-религиозная педагогика,

II период — с XVIII в. до второй половины XIX в. — государственная педагогика.

III период — со второй половины XIX в. до 1917 г. — общественная педагогика.

Церковная педагогика характеризуется преобладанием церкви и ее мировоззрения в народном образовании.

Период государственной педагогики отличается тем, что дело народного образования взяло в свои руки государство, оттеснив церковь. Образование теперь должно было служить государственным интересам, готовить просвещенных людей для государственной службы, быть практичным, профессиональным, а для этого *сословным*. Образование не должно выводить учащихся из тех сословий, к которым они принадлежат по рождению, но и не должно оставлять население вовсе без образования. Самое лучшее — давать образование в меру, каждому сословию — свой тип образования, свою школу, которая и будет готовить его к будущей деятельности. Государственность, профессиональность и сословность — вот самые характерные черты образования в этом периоде. Нуждаясь в образованных людях, государство сначала покровительствовало образованию, но, как только увидело, что оно грозит существующему политическому и социальному укладу жизни, стало сдерживать его.

Период общественной педагогики. Несмотря на то что государство имело сильное влияние на судьбу образования, общественность в лице земств, общественных организаций, отдельных деятелей просвещения внесла значительную лепту в развитие образования. Она выдвигала требования дать образование всему народу, обеспечить подрастающие поколения общечеловеческим развитием, сочетая его с национальными формами жизни. А для этого недостаточно открыть школы, необходима наука педагогика, педагогическая литература, собрания, общества, съезды педагогов. Все это создавало не правительство, а *общество*¹.

§ 1. ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНАЯ ПЕДАГОГИКА

Церковно-религиозная педагогика характеризуется господством церкви в просвещении народа, что отражалось в содержании и организации образования: изучали церковные книги, а учителями были духовные лица. Учились для того, чтобы лучше уразуметь церковные службы и тем приблизиться к Богу. *Церковное образование была единственным типом для всех: богатых и бедных, мальчиков и девочек.* Как внешкольное, так и школьное образование имело благочестивое и душеспасительное содержание. Идеал воспитания разъяснялся и внедрялся церковью.

Человек Древней Руси заимствовал педагогическую систему из Библии. Но Библия — это собрание многих различных книг с неодинаковыми педагогическими началами, так, в педагогике Ветхого Завета царит суровый патриархат, где права главы семьи громадны, а все члены семьи, все домочадцы полностью подчиняются главе дома. Их личности малоценны, ничтожны, отношение к ним главы семьи сурово. В новозаветной христианской педагогике господствуют другие начала — любовь, кротость, ценность каждой человеческой личности. Дети имеют не только обязанности, но и права. Христианская семья организуется не на началах подчинения и строгости, как ветхозаветная, а на началах любви, взаимной помощи, относительного равенства и свободы всех членов семьи.

Так как для древнерусской жизни был характерен патриархат, то его же поддерживала *педагогическая теория*. Ветхозаветные идеи о семье и семейных отношениях, варварский взгляд на женщину, идеал отца, подавляющего самостоятельность детей, суровая необходимость домашней дисциплины — все это было заимствовано из Ветхого Завета. Отношение родителей к детям должно быть суровым: отец, не бойся всячески учить и наказывать детей; суровое отношение к детям не только не противоречит отеческой любви к ним, но, наоборот, свидетельствует о любви. Поэтому из любви к сыну не оставляй его без наказания; если накажешь его розгою, он не умрет. «Лелей дитя, и оно утрашит тебя; играй с ним, и оно опечалит тебя. Не смейся с ним, чтобы не горевать с ним и после не скрежетать зубами» и т.п.

Кроме книг Ветхого Завета, педагогический идеал излагается в книгах отцов церкви, преимущественно Иоанна Златоуста¹. У него педагогические идеалы выше ветхозаветных, более широкие.

Отвергая врожденность в человеке зла, он прямо высказывает убеждение, что зло вкореняется вследствие дурного воспитания, высказывает

¹ Иоанн Златоуст (ок. 350—407) — византийский церковный деятель, автор многих богословских трудов и песнопений. Был идеалом проповедника и неустрашимого обличителя пороков.

свою непреклонную веру во всемогущество воспитания: «Не от естества приходит людям зло, — говорит он, — но своею волею злы бываем».

По Златоусту, родители могут сделать все из своих детей, от родителей зависит будущность детей, от них зависит посеять в их душе зло или добро, приготовить им бесконечное блаженство в будущей жизни или вечное мучение в аду. Он замечает, что родить детей — дело природы, но воспитать их в добродетели — дело ума и воли. *Нужно думать не о том, чтобы сделать детей богатыми, а о том, чтобы сделать их благочестивыми, богатыми различными добродетелями.* Если бы отцы старались дать своим детям доброе воспитание, то не нужны были бы ни суды, ни судилища, ни наказания. Палачи есть потому, что нет нравственности.

Цель воспитания, по его мнению, — добродетель или страх Божий, что может быть достигнуто аскетизмом, суровостью, монашеством. Земные блага малоценны, *нужно стремиться к небесному, духовному, к благочестию.* При этом все светские науки, искусства, все гражданские доблести отходят на задний план, теряют серьезное значение для жизни.

Такая воспитательная цель может быть достигнута только насилем над детьми. Юность, поучает он, подобна зверю неукротимому, коню необузданному, и ее необходимо обуздать. Не нужно позволять детям делать то, что им приятно, потому что приятное есть и вредное: родители должны иметь полную власть над детьми. Нужно действовать страхом. Обращаясь к Ветхому Завету, он пытается соединить его с учением Иисуса Христа, имеющим совершенно иной характер.

Идеал женщины у Златоуста также ветхозаветный. Матери больше всего должны смотреть за дочерьми: наблюдать, чтобы они сидели дома, учить их скромности, благочестию, отдавать их замуж.

Таковы источники церковных педагогических идеалов в Древней Руси. И хотя были известны поучения о любви христианской, о том, что без любви все добродетели ничто, что человек может спастись не исполнением внешних обрядов, но истинно христианской доброй жизнью, в древности господствовал ветхозаветный идеал.

Правда, всегда были люди, имевшие христианское мировоззрение и осуществлявшие его в жизни; была также народная мудрость, сказки, поговорки, пословицы и т.п. Но мягкие гуманные чувства не поощрялись. Причинами этого были: 1) патриархальный, суровый уклад жизни семьи; 2) чисто внешнее, обрядовое понимание христианства, когда внутренняя, духовная сила его упускалась из виду.

Все это вело к тому, что более всего проявлялось заботы о сохранении в неизменности церковных обрядов, канонов; сложилось убеждение, что православным нужно умирать за букву, за азы веры.

Это видно из церковных поучений, в которых говорится об обрядах церкви, но очень поверхностно раскрывается теоретическая сторона

христианства; в духовной литературе мало поучений, которые касались бы вопросов нравственных и которые будили бы христианскую мысль. В литературе XVI и XVII вв. преобладают описания самых обыденных обрядов («подробные наставления, что есть в тот или иной день того или другого поста», «притча о кадиле» — как кадить и т.н.). Родители учили детей земным поклонам, двуперстному или трехперстному кресту, но не объясняли, в чем состоит искупительное значение креста; преподавали им подробные до мелочей правила, а возвышенных истин христианства не объясняли даже кратко¹.

Делалось это так не потому, что родители не хотели передать своим детям глубокого и серьезного христианского знания, а потому, что сами его не имели. Для глубокого понимания христианства требовалось соответствующее образование, а его не было. Вера ограничивалась соблюдением церковных обрядов. О переоценке значения обрядов свидетельствует и церковный раскол XVII в. Русские патриархи Иосиф и Никон обратились к Константинопольскому патриарху за разрешением мучивших их вопросов. В 31 вопросе поражает их незначительность. И, несмотря на то что в ответе было сказано, что эти вопросы не важны, не существенны, все-таки раскол на этой почве состоялся.

Содержание древнерусского педагогического идеала отражалось в сборниках нравственно-религиозного содержания: «Пчела», «Златоуст», «Златоструй», «Измарагда», «Прологи» и др.

По учению древних моралистов выходило, что светлая сторона жизни есть соблазн и грех, истинное состояние настоящего христианина — печаль, плач. «Смех от лукавого, плач и рыдание от Бога».

Оставил свой след в истории просвещения XVI в. *Максим Грек*, приглашенный в Россию для описи греческих рукописей. Он был широко образованным по тем временам человеком. Наиболее интересны нравоучительные сочинения Максима Грека. В них он подвергает самому строгому разбору и осуждению недостатки религиозно-нравственной жизни народа во всех его сословиях, неправосудие и мздоимство судей и начальников, всякого рода насилие, фарисейство, лицемерие, отсутствие истинного благочестия в среде самого духовенства. Эти сочинения явились как бы зеркалом, в котором отразилась и нравственность современной ему России.

Большая заслуга Максима Грека заключается в том, что он раскрывал истинные начала христианской веры и точные ее понятия. Он доказывал, что для образованного священнослужителя простой грамотности недостаточно, что нужны понятия о пиитике, риторике, философии.

¹ См.: Кантнерв П.Ф. Указ. соч. С. 11

Ветхозаветный идеал воспитания ярко описан в «Домострое» (XVI в.) — произведении, содержащем свод житейских правил и наставлений; сходные идеи высказывались и в других педагогических сочинениях тех времен.

Сердца юношей подобны воску, и что напечатают на том воске — незлобивого голубя, высокопарного орла, лютого льва, ленивого осла, — то и останется на всю жизнь. Ум отрока сравнивается с чистой доской, на которой учитель пишет, что хочет. Неумеренная любовь к детям вредна. Для воспитания важна розга. Древнерусское церковное педагогическое учение проповедовало суровое отношение к детям, подавление самых простых и естественных проявлений детской природы.

Ветхозаветные идеи о женщине, жене, дочери в бесчисленном количестве воспроизводились в древних сочинениях.

Способы древнерусского просвещения

Здесь уместно вспомнить, как появилась грамотность на Руси. История древнерусского просвещения открывается летописными известиями о том, что киевские князья Владимир и Ярослав начали строить по городам церкви, стали собирать в них для учения детей и обязали новоприбывших из Византии священников учить детей.

В связи с проникновением в Древнюю Русь византийского духовенства просвещение целиком оказалось в руках восточнохристианской церкви, поэтому получило зависимый от нее характер. Для церковной службы потребовалось перевести греческие книги на язык славян, поэтому необходимо было создать славянскую азбуку.

Славяне давно пытались создать свою письменность. Так, первыми знаками, применявшимися при счете, были «черты» и «резы». Они состояли из прямых линий. С их помощью можно было сосчитать и записать сумму налога, составить календарь.

За нелегкий труд взялся славянин, византийский ученый-философ Константин, который в монашестве принял имя Кирилл. Ему помогал старший брат — Мефодий. Азбука создавалась первоначально для жителей славянского княжества Моравии. Моравийский князь просил императора Византии прислать ему проповедников христианства и книги.

Началась работа над азбукой. Константин выделил из живой славянской речи все ее звуки. Затем ему предстояло найти для каждого звука свою букву. Часть букв он приспособил из греческого алфавита, придав им несколько иную, более округлую форму. Но где же было взять буквы для таких звуков славянской речи, как Ж, З, Ц, Ч, Ш, Щ, Ю, Я? Для некоторых из них не существовало буквенных обозначений ни в латинском, ни в греко-византийском алфавитах. И тогда Кирилл изобрел для этих звуков новые буквы.

Некоторые славянские буквы схожи с финикийскими в обоих вариантах славянской азбуки. Первая получила название «глаголица», что означает «говорящая»; а более поздняя — «кириллица», в память Кирилла.

Славянская азбука пришла на Русь в конце IX в.

Переводя церковные книги на славянский язык и распространяя таким образом знание славянского алфавита, византийское духовенство положило начало древнерусской письменности и литературной разработке древнерусского языка. В то же время церковное зодчество давало местному населению первые представления об архитектуре, живописи и других искусствах. Отдельные представители высшего слоя общества отличались незаурядным знанием языков, греческой литературы и достаточно широкой осведомленностью в других областях знаний.

Обучение детей вначале вели пришлые греки, потом выучившиеся у них русские священники и впоследствии перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне — «мастера» грамоты. *Церковно-богослужебное образование охватывало всех*: учился не только тот, кто собирался стать священником, но и всякий, кто хотел и мог. Князья, кроме того, иногда вдобавок к церковно-богослужебному образованию изучали иностранные языки.

После приобщения России к христианству и европейскому Западу в ней появился круг не только грамотных, но и просвещенных людей, любивших книгу и науку, получивших образование, скорее всего, путем частного обучения и занятий с помощью учителей-греков.

Особенностью духовенства в России являлось то, что оно не было замкнуто в своем сословии, не передавало свою профессию по наследству. Духовенство выходило из народа, хотя дети церковников и могли продолжать деятельность своих отцов. Для подготовки духовенства *не было особых училищ*, будущие священники учились, как и все другие, у грамотеев-мужиков, у мастеров грамоты или же у своих отцов, выучиваясь малому. У мастеров духовенства учились искусству служить церковные службы (вечерню, заутреню и др.), служить наизусть, а не отправлять их по богослужебным книгам, так как было малограмотно. Получить лучшую подготовку у лучших учителей было невозможно, потому что более образованных, более просвещенных взять было еще неоткуда.

§2. ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Мастера грамоты были главными деятелями народного просвещения и подготовки духовенства. Это были *крестьяне, делавшие из обучения грамоте промысел*. Даже царевен учили мастерицы, состоявшие в дворцовом штате. Кроме собственно мастеров, обучением занимались *дьячки*,

иногда *монахи*, были еще и *мастера пения*, которые ходили по городам и учили церковному песнопению.

Школы мастеров были чрезвычайно низкой уровня: «как отойдет от мастера, то ничего не умеет, только по книге бредет» (т.е. еле читает). Вследствие низкой степени образования в народе мало-помалу начало распространяться мнение, что чтение не дело мирян, а в XVI в. стали даже побаиваться чтения, боялись взять в руки «Апостол» и Евангелие, а если находились любознательные люди, их отговаривали, замечая: «Не чтите книг многих, чтобы не сойти с ума и не впасть в ересь». Поэтому ревнителям просвещения приходилось защищать книги и доказывать их пользу. Сохранилось от XV в. немало отдельных наставлений и даже поучений о почитании книжном, которые обыкновенно помещались в предисловии к различным сборникам.

Так как почитание книжное, любовь и охота к чтению и списыванию книг процветали только в монастырях, в народе так привыкли к этому, что считали чтение книг прямо и исключительно «черническим делом». И действительно, в больших монастырях иноки были истинными книжниками, обладавшими большой начитанностью.

Мастера грамоты появились в начале XIII в., и их можно было встретить еще и в XIX в.

Другой орган древнерусского просвещения — *школа*. Школы возникли при монастырях, церквях, у епископов. В России чаще всего строил школы приход (на Западе России, в Малороссии), это были общинные, приходские школы. В них учились немногому — читать и писать (чтению священных книг, заучиванию их наизусть). В Великороссии школы обычно были семейные и ютились в домах учителей. Первоначально обучение в них мало чем отличалось от обучения у мастеров грамоты и дьячков. Лишь с XVII в. школы начали расширять и усложнять учебный курс и совершенствовать приемы обучения.

Характер и порядок обучения грамоте. Обучение детей и у мастеров, и в школах было тяжелым делом, требовавшим большого времени и затраты сил.

Чтению учились по азбукам и букварям; славянские буквы сложнее русских. Буквы назывались по-старинному: аз, буки, веди... Способ обучения чтению был буквослагательный, малопонятный и неудобный. Лишь в XVII в. начали появляться буквари с приемами звукового способа произношения, за буквами следовали слоги. Осложняло освоение азбуки множество различных надстрочных знаков, служивших для обозначения ударения в словах; к ним прибавлялись еще знаки препинания со своей системой правописания. Все книги были рукописными, причем в старину слова писались слитно, не отделяясь друг от друга. Каждая буква писалась

по-разному, часто сокращенно. И только постепенно письмо упорядочилось и появилась определенная орфография. Чтение в древности было очень трудным искусством, особенно чтение *Псалтири* (одна из книг Ветхого Завета, содержащая 150 псалмов — хвала Богу, мольбы, жалобы, прошения и др.), являвшейся *основной учебной книгой*. Читать учились по рукописному тексту, изготовленному учителем. В некоторых азбуках каждая буква для обозначения разных почерков писалась во множестве образцов; каждый ряд букв отделялся вычурной заставкой (буквицей) — большой прописной буквой, в которой переплетались в узор изображения трав, птиц и зверей.

Были в них и нравоучения. Например, под буквой «Ф»: «Фараоновых творений не чини и других на то не учи»; под буквой «Ш»: «Шатания и плясания дьявольского удаляйся, плясанье бо уподобися смертному убивству». В книгах помещались поговорки, загадки: «Аще кто хочет много знати, тому подобает мало спати, а мастеру угождати»; «Аще кто не упивается вином, тот бывает крепок умом»; «Стоит град пуст, а около него куст».

В буквари включались также молитвы, заповеди, псалмы, душеспасительные нравственные наставления и толкования непонятных славянских слов, в них могли входить и цифры до 10 000. Буквари и азбуки имели, таким образом, довольно разнообразное содержание.

Учащиеся не овладевали всем содержанием книг, часто будущие священники едва могли прочесть Псалтирь, а о выразительном чтении и говорить было нечего.

Значительные сдвиги в просвещении произошли в связи с началом книгопечатания. В 1564 г. в Москве была напечатана первая книга. В 1574 г. была издана славянская «Азбуки» *Ивана Федорова*, которая занимает особое место среди учебных книг, так как она послужила образцом печатной светской книги. За нею последовали буквари других авторов: Симеона Полоцкого, Кариона Истомина и др.

Заслуживают особого упоминания два букваря Кариона Истомина (конец XVII в.). Один из них состоит из множества роскошных рисунков, изображающих буквы: например, заглавная «А» составлена из фигуры воина с трубой и копьем, буква «Ж» — из фигуры человека с поднятыми вверх руками, расставленными ногами и поставленной между ними трубой.

В царском быту было введено обучение *по картинкам* (потешные книги). Так, отечественную историю дети узнавали из книг, которые были составлены из картинок с подписями (1639).

Потешные книги были двух родов. Одни — нечто вроде художественной энциклопедии, где были изображены сельские работы: как сеют, пашут, убирают урожай, а также птицы, звери, города и др. Под картин-

ками — объяснения изображенных предметов. Другие потешные книги содержали повести, рассказы, сказки с картинками.

После завершения изучения с грехом пополам азбуки приступали к укреплению и усовершенствованию чтения по Псалтири и другим «божественным книгам».

Древнее образование на каждом шагу твердило о Боге, грехе, покаянии, добродетелях, церковных службах. Оно хотело воспитывать детей в страхе Божиим. Но *образование* отличалось *непедагогичностью* всей постановки обучения. Картина была такой: чрезвычайно трудные и невразумительные способы обучения; совершенно неинтересный детям и превышающий их умственные возможности учебный материал; педагогически не подготовленные и очень мало знающие учителя. Учение непрерывно сопровождалось битьем учащихся. Оно было совершенно непривлекательным для детей, строго принудительным и безрадостным. В старинных учебных книгах розга часто воспевалась, в честь нее были сложены целые гимны: «Розга ум вострит, память возбуждает». В азбуковниках¹ определялся целый арсенал орудий наказания: розга черемуховая, двухлетняя; розга березовая; лоза; плеть; ремень; жезл; школьный козел — скамья, на которой секли детей.

Со второй половины XVI в. в некоторых училищах при обучении стали сообщаться минимальные грамматические сведения. С 1648 г. в употребление вошла славянская «*Грамматика Мелетия Смотрицкого*» (печатная). Вплоть до «Грамматики» М.В. Ломоносова (1755) она была главной книгой по филологии. Во второй половине XVI в. и в XVII в. незнание грамматики стало считаться признаком невежества. В это время в школах стали давать фонетические объяснения славянской азбуки, объяснения назначения букв (они уже разделялись на гласные, согласные и полугласные; ударные), указывались падежи и др. Вообще *учебный курс становился шире, в него стали включаться математика, риторика, другие предметы западного средневекового образования*. В Москве появляется все больше ученых, знакомых с древними языками. В высших кругах общества начинают учиться «по латыням» (латинскому и греческому языкам).

В XVII в. увеличилось число учащихся; вместо прежней дьяковской школы стали появляться более или менее благоустроенные училища. Встречаются даже указания на существование общежитий при школе. Но где были училища, чему в них учили, на какие средства содержались школы — сведения об этом очень скудны.

¹ Азбуковники — русские вначале рукописные, а затем печатные толковые словари или справочники, главным образом учебного характера, со словами и терминами, размещенными в алфавитном порядке (XIII—XVIII вв.).

Помимо школы, желающие получали сведения по различным отраслям знания *благодаря самообразованию, путем начтчества*.

К наиболее любимому чтению в Древней Руси относится *апокрифическая литература*. Апокрифы — сочинения, восполняющие священные книги (о детстве Иисуса, его родителей, о блаженном состоянии Адама и Евы в раю и т.п.). Обо всех этих подробностях, отсутствующих в Библии, сообщали апокрифы. Апокрифические книги рассказывали о людях, подходивших к концу земли и видевших, как хрустальный свод неба опускается к земле и соединяется с ней. Эта литература была чрезвычайно увлекательной, люди с детским доверием поглощали из нее сведения, книги способствовали развитию мировоззрения.

Таким образом, внешкольное образование до XVIII в. имело такой же церковный характер, что и школьное. Все знания основывались на религии, научного в них было мало, зато много фантастического и невероятного, что, однако, сомнений в подлинности прочитанного не вызывало. *Лишь одна область знания не была в зависимости от религии — это математика*. Но распространение в школе она имела очень ограниченное: математике почти не учили. Однако вне школы она существовала, так как необходимость в ней вызывалась жизненными потребностями. Уже в XII в. монах Кирик упоминает о ней.

Общее образование было еще настолько скудно, что не давало какому-нибудь реальному представлению о мире и его явлениях. О природе, растениях, животных, астрономических, физических явлениях древние учителя ничего не сообщали своим ученикам, так как сами о них мало что знали, но много твердили о Боге, ангелах, чудесах, злых духах, их действиях на человека. Обильными были сообщения о деяниях в мире божеской и демонической силы, о чудесном, таинственном, мистически страшном; вера в сверхъестественные силы, порча, колдовство — все это казалось обычным. Поэтому *охрана детей от всякого влияния нечистой силы была важнейшей заботой родителей*. Ведь даже дома всюду, в каждом углу было что-то таинственное, опасное — в пiske мыши, курокликe, треске стен, ухозвоне видели что-то особенное, какие-то указания на что-то, а к этому присоединялись и дурной глаз, и клятвое слово, и тому подобные вещи. От всего нужно было беречься, а то как раз попадешь в лапы домовому, лешему, водяному.

Но, несмотря на все трудности самообразования, оно все-таки помогло ряду выдающихся лиц подняться на высокую ступень образованности. Преподобный Нестор, митрополит Илларион, Кирилл Туровский, Владимир Мономах и другие хотя и не прошли какой-либо хорошей и серьезной школы, но, похоже, общались с образованными людьми. Несомненно

одно — они были начетчиками, самообразовавшимися личностями, много читавшими и думавшими¹.

В XI—XII вв. появились своеобразные руководства по семейному воспитанию — «Поучения», имевшие хождение среди определенной части населения. Они создавались священниками, образованными людьми вообще и, несмотря на то, что были адресованы детям, воспринимались родителями как рекомендации к воспитанию. Таким было «Поучение», написанное князем Владимиром Мономахом своим детям и получившее популярность в других семьях.

Владимир Мономах (XII в.) — великий князь киевский, был в близких отношениях со многими европейскими государями и с некоторыми из них породнился через женитьбы и замужества своих детей.

Матерью его была дочь византийского императора Константина Мономаха, а первой супругой — дочь английского короля. Владимир Мономах прославился как человек необыкновенно деятельный и образованный, умелый военачальник и книголюб.

«Поучение» Владимира Мономаха

«Дети мои или кто иной, прочитав эту грамотку, не посмейтесь, но примите ее в сердце свое. Прежде всего, ради Бога и души своей страх Божий имейте в сердце своем и милостыню давайте нескудную. Это — начало всякому добру.

Тремя добрыми делами можно от греха избавиться и Царствия Божия не лишиться: покаянием, слезами и милостынею. Не тяжкая это заповедь, дети мои. Бога ради, не ленитесь; молю вас, не забывайте этих дел. Ни одиночество (отшельничество), ни монашество, ни голод (пост), чему подвергают себя некоторые благочестивые люди, не так важны, как эти три дела... Послушайте меня, дети мои. Если не всё наставление мое примете, то примите хоть половину. Пусть Бог смягчит ваше сердце: проливайте слезу о грехах ваших, говоря: «Как разбойника и мытаря помиловал Ты, Господи, так и нас грешных помилуй». И в церкви это делайте, и спать ложаясь. Когда на коне едете, говорите мысленно: «Господи, помилуй!» Эта молитва лучше всех.

Всего же более убогих не забывайте, но по мере сил кормите их. Сироту и вдову сами на суде по правде судите; не дайте их сильным в обиду.

Ни правого, ни виноватого не убивайте и не позволяйте убивать, хотя бы и заслуживал смерти; не губите никакой христианской души.

Когда речь ведете о чем, не клянитесь Богом, не креститесь; нет в этом никакой нужды. Если же придется вам крест целовать (давать клятву), то

подумайте сначала хорошенько, можете ли сдержать клятву; а поклявшись, держитесь клятвы...

Епископов, попов и игуменов почитайте, принимайте от них благословение. Любите их и по мере сил заботьтесь о них, чтобы они молились за вас.

Более же всего не имейте гордости ни в сердце вашем, ни в уме: мы все смертны — • сегодня живы, а завтра — в гробу. Все, что дал нам Бог, не наше, а поручено нам на короткое время. В землю сокровищ не зарывайте: то великий грех. Старика почитайте как отца, молодых как братьев.

В дому своем не ленитесь, но за всем присматривайте сами... чтобы приходящие к вам не посмеялись над домом вашим и обедом. На войне не ленитесь, не надейтесь на воевод ваших, не предавайтесь ни питью, ни еде, ни спанью. Сами стражу расставляйте. Устроив все, ложитесь спать около воинов, а вставайте рано. Оружия с себя не снимайте, не разглядев, есть ли опасность или нет: от беспечности человек может внезапно погибнуть.

Когда проезжаете по чужим землям, не давайте слугам бесчинствовать и причинять вред ни своим, ни чужим, ни в селах, ни на нивах, чтобы не проклинали вас.

Куда приедете, где остановитесь, напоите, накормите бедного. Более всего чтите гостя, откуда ни пришел бы он, простой ли человек, или знатный, или посол. Если не можете почтить подарком, то угостите кушаньем и питьем. Гости мимоходом по всем странам разнесут молву о человеке, как о добром или злом.

Больного посетите; покойников провожайте и не минуйте никогда без приветов, скажите всякому доброе слово. Жену свою любите, но не давайте ей власти над собой.

Что знаете полезного, не забывайте, а чего не знаете, тому учитесь. Мой отец, дома сидя, знал пять языков. За это большая честь от других земель. **Леность** — всему худому мать: что знаешь, то забудешь; чего не знаешь, тому не выучишься. Творите добро, не ленитесь ни на что хорошее.

Прежде всего идите в церковь. Пусть не застанет вас солнце на постели. Так делал мой отец блаженный и все лучшие люди. Сотворив утреннюю молитву и воздав Богу хвалу, следует с дружиною думать о делах или творить суд людям, или ехать на охоту (если нет никаких важных дел), а потом лечь спать. В полдень самим Богом присуждено спать и человеку, и зверю, и птице.

А вот поведаю вам, дети мои, о своих трудах и ловах (здесь Владимир подробно перечисляет свои походы). Всех моих походов 83 больших, а меньших и не вспомню. 19 раз заключал я мир с половцами при отце и после смерти его. Более ста вождей их выпустил из плена... А вот как трудился я на охотах и ловах: коней диких по 10, по 20 вязал я своими рука-

ми; два тура (дикие быки) метали меня на рогах с конем вместе; олень меня бодал; два лося — один ногами топтал, другой рогами бо — вепрь оторвал у меня меч с боку; медведь у колена прокусил подседельный войлок; лютый зверь вскочил ко мне на колени и повалил коня со мною, а Бог сохранил меня целым и невредимым; с коня много раз я падал, голову разбивал два раза и руки, и ноги вредил себе в юности моей, жизни своей не жалея, головы своей не щадил. Что можно было делать отроку моему, то сам я делал — на войне и на ловах, ночью и днем, в летний зной и в зимнюю стужу. Не давал я себе покою, не полагался ни на посадников, ни на бирчей — сам все делал, что надо; сам смотрел за порядком в доме, охотничье дело сам правил, о конюшнях, о соколах и ястребах сам заботился. Простого человека, убогой вдовицы не давал в обиду сильным, за церковным порядком и службой сам присматривал.

Не осудите меня, дети мои или кто инои, кто прочтет эти слова. Не себя я хвалю, а хвалю Бога и прославляю милость его за то, что он меня, грешного и худого, сохранял от смерти столько лет и сотворил меня неленивым и способным на все человеческие дела.

Прочитав эту грамотку, постарайтесь творить всякие добрые дела. Смерти, дети мои, не бойтесь ни от войны, ни от зверя, но творите свое дело, как даст вам Бог. Не будет вам, как и мне, вреда ни от войны, ни от зверя, ни от воды, ни от коня, если не будет на то воли Божией, а если от Бога смерть, то ни отец, ни мать, ни братья не могут спасти. Божья охрана лучше человеческой...»¹.

Братские школы, академии. Вопрос о хорошо организованной школе рано или поздно должен был возникнуть на Руси. С этим вопросом первая встретилась юго-западная Русь, которая, войдя в состав Литовского государства, в 1386 г. соединившегося с Польшей, встала лицом к лицу с западной культурой и школой.

Возникла острая и напряженная борьба между просвещенными, хорошо вышколенными представителями католицизма и едва грамотными православными пастырями. Волей-неволей приходилось подумать о просвещении, хороших, благоустроенных школах. За дело взялись западные православные братства². Они учреждались при церквях или монастырях и от них получали свое название. Членами братств были люди разного звания, чина и положения: митрополиты, епископы, иноки, князья, паны,

¹ *Ситовский В.Д.* Родная старина. Н. Новгород, 1993. С. 107—109. (Текст печатается по изданию 1910 г. СПб.)

² Братства — национально-религиозные и просветительные общественные организации XV—XVIII вв. при православных церквях Белоруссии, Украины, Литвы, Чехии. Боролась против национального угнетения и насильственного окатоличивания православного населения. Имели уставы, открывали школы, типографии. Имели монастыри, богадельни, больницы, странноприимные дома.

мещане: иногда вступали целыми приходами, от них требовалась лишь дружная деятельность на пользу православной веры. Средствами они владели значительными. Самые *старые братства* — *львовское, виленское, киевское, могилевское, луцкое, пинское, оршанское*.

Братства активно взялись за обновление школьного дела. Школы должны были служить интересам православной веры и церкви, поэтому в них основательно изучались церковный устав, церковное чтение, пение, Священное Писание, учение о добродетелях и о праздниках. Все обучение велось в строгом православном духе, а догматы веры служили основным предметом изучения, составляли основу всего учебного курса.

Но религиозный характер обучения составлял одну только сторону организации братских школ, они имели довольно широкий курс образования, включающий научные светские предметы. Это были языки: греческий, славянский (старославянский), русский, латинский, польский; кроме них, преподавались грамматика, поэтика, риторика, философия, арифметика. Братские школы находились под значительным греческим влиянием, и первые учителя в них были греками. Поэтому и преобладающим языком был греческий; латинский знали слабее. Из методов обучения назовем такой (перешедший от иезуитов¹), как разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы.

В братские школы принимались дети всех сословий. Перед учителем все дети — богатые и бедные — были равны. Сидеть каждый ученик должен был на определенном месте, назначенном ему *по успехам*. Кто больше будет знать, будет выше и сидеть, хоть он и беден, а кто меньше знает — сидит на низшем месте.

Отдавая сына в школу, отец брал с собою несколько соседей и при них заключал договор о всем порядке учения. В обязанность же учителя входило посоветовать ученику в соответствии с его годами, наклонностями и способностями, какими науками ему следует заниматься. Забрать ученика можно было в присутствии тех же свидетелей, при которых его отдавали в школу, — это нужно было для того, чтобы не нанести оскорбления ни ученику, ни учителю. Дети членов братств, сироты обучались бесплатно, за счет братств; вообще членам братств вменялось в обязанность проявлять заботу о тех детях, которые не имели средств, но желали учиться. Для беднейших учеников при братских монастырях устраивались специальные помещения для жилья.

Распорядок школы. Приходили в школу и уходили из нее в определенное время, пропуски занятий воспрещались. Нельзя было во время

¹ Иезуиты — члены католического монашеского ордена (Общество Иисуса) в Западной Европе (основан в XVI в.). Орден организовал специальные учебные заведения — иезуитские коллегии.

урока переходить с места на место, разговаривать, нужно было слушать и замечать все, что читается и диктуется учителем. Для поддержания порядка в братских школах использовались сами учащиеся; для надзора на каждую неделю назначали несколько мальчиков-дежурных, в обязанности которых входило: прийти пораньше в школу, подмести пол, затопить печку, сидеть у дверей и замечать опаздывающих, а также уходящих рано с уроков, шалунов — в классе, в церкви и на улице. За непослушание учитель наказывал детей, но не тирански, а наставнически, не сверх меры, а по силам. Если же сам учитель допускал проступки, то он не мог быть не только учителем, но и жить в братстве. Ученикам братских школ запрещалось посещать пирушки, знаться с безнравственными людьми, предписывалось оказывать почтение достойным, прилично вести себя в церкви, монастыре, на кладбище. Дети делились на три группы:

- 1) на обучающихся распознавать буквы и складывать;
- 2) на читающих и выучивающих наизусть разные уроки;
- 3) на умеющих объяснить прочитанное, рассуждать и понимать.

Утром, сразу после молитвы, каждый учащийся пересказывал учителю свой вчерашний урок, показывая написанное дома; потом начиналось изучение Псалтири или обучение грамматике с разборами, другим наукам по усмотрению учителя. После обеда каждый ученик списывал на таблицу свои уроки, заданные на дом (для малолетних — сам учитель). Выученные трудные слова ученики должны были проверять друг у друга, идя из школы или в нее. Дома, выучив урок, должны были прочитать его своим родителям или хозяину квартиры; по субботам повторяли то, что учили в течение недели.

Так как школы *содержались на средства братств* (т.е. были общественными), братства и были в них хозяевами. Школа находилась под надзором двух избранных братством депутатов, которые должны были устранять всякие беспорядки. Хотя каждая школа жила по своему уставу, они имели много общего.

Несмотря на многие преимущества братских школ, они все-таки не могли соперничать с католическими. Юношество, искавшее лучшего образования, по-прежнему направлялось в иезуитские коллегии и там попадало под влияние католичества. Поэтому появилась необходимость создания школы высшего порядка. Такой стала братская школа в Киеве — *Киево-Могилянская академия*.

Крупную реформу братской школы произвел в 1633 г. *Петр Могила* (1596—1647). Сущность преобразований заключалась в превращении Киевской школы в коллегию по иезуитскому образцу. Обучение стало вестись на латинском языке; классов стало восемь: в низшем учили читать и писать, а дальше шли грамматика, синтаксис, поэзия, богословие и др. Все

способы преподавания, а также западная схоластика были перенесены в Академию; большое значение придавалось диспутам.

Преподаватели и выпускники академии стали видными носителями и проводниками просветительских идей в России. Часть их, в первую очередь *Феофан Прокопович* и *Стефан Яворский*, стали ядром так называемой петровской ученой дружины — интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I.

Потребность в хорошо организованной школе была осознана и в Москве. На Большом Московском церковном соборе 1666—1667 г. неоднократно звучали призывы к царю Алексею Михайловичу устроить в Москве постоянную школу, а в перспективе, возможно, и академию, которая стала бы главным просветительским центром Российского государства и всего православного мира. Вопрос об организации подобного центра активно обсуждался на протяжении второй половины 60-х — первой половины 80-х гг. Инициатором открытия академии был *Симеон Полоцкий*.

Начало организации академии положила школа греческих монахов братьев Лихудов. Школа приступила к занятиям в конце 1685 г.; вначале в ней было шесть учеников, потом появились еще два. С помощью князя В.В. Голицына было построено здание академии.

Так в 1687 г. появилась Элино-греческая академия, преобразованная затем в *Славяно-греко-латинскую академию*. К ней присоединилась славяно-российская школа, нечто вроде пригготовительных классов. В академии преподавались: богословие, риторика, логика, физика, математика — все это составляло курс философии.

В связи с этим было два класса: богословский и философский. Богословы сочиняли проповеди и произносили их по субботам в своем классе в присутствии философов, а философы в своем классе произносили составленные ими латинские и русские речи. Учитель преподавал всеобщую историю на латинском языке, риторику и науку о составлении стихов, латинских и русских, читал с учениками Овидия, Вергилия, Цицерона. Изучались также география с помощью карт и глобуса, синтаксис, грамматика. Помимо этого ученики изучали катехизис, славянскую грамматику, греческий, еврейский, французский и немецкий языки, медицину. Математика была поставлена слабо, естествоведения совсем не было.

Впрочем, курс Московской, как и Киевской, академии, построенный по образцу западных коллегиумов, мало чем отличался от них. И на Западе не было еще общего образования, светские науки и там ценились недостаточно. С течением времени Московская академия преобразовалась в духовную школу (XVIII в.).

Московская академия послужила распространению образования; долгое время она была в России единственным более или менее организован-

ным учебным заведением среднеобразовательного характера. Там, где были нужны образованные люди, вспоминали о Московской академии и ее выпускниках, они требовались всюду.

Число учеников в академии было от 200 до 600 самого различного происхождения: дети священников, дворян (князья Оболенские, Голицыны, Долгорукие и др.), разночинцы — дети канцеляристов, дьячков, солдат, конюхов, новокрещенные инородцы. Принимали учащихся от 12 до 20 лет, учились долго и не стеснялись пребывания в одном классе несколько лет (известно, что были ученики, просидевшие в академии в одном классе по 7—10 лет, а в общей сложности — по 20 лет). Но многих исключали, некоторых с особой «торжественностью». Так, например, «Даниловского, яко нерадивого и ленивого ученика, выключить, выгнав его из академии в присутствии учеников до ворот метлами».

Первыми учителями академии были братья Лихуды — греки. И поэтому греческое влияние было велико, занятия велись на греческом языке, в начале XVIII в. введены «учения латинские». Московская академия стала многое заимствовать у Киевской.

В XIX в. академия была перемещена из Москвы в Троице-Сергиеву лавру, в ней было восстановлено изучение греческого языка, усилено преподавание русского, введены новые предметы, таким образом, академия по праву называлась славяно-греко-латинской.

Московская академия для обновляемой России была не просто традиционным богословским учебным заведением, но прежде всего учреждением, дававшим общее начальное, среднее и высшее образование, местом подготовки учителей практически для всех типов зарождавшейся в XVIII в. государственной светской школы. Из ее стен вышли такие деятели отечественного просвещения, как *Кирион Истомин*, *В.К. Тредиаковский*, *Л.Ф. Магницкий*, *М.В. Ломоносов* и многие другие.

Подводя итоги развития просвещения на протяжении X—XVII вв., можно отметить, что школа развивалась неспешно, что большинство населения медленно осознавало необходимость образования. Школьное учение оставалось очень трудным делом для обучающихся из-за неразработанности общепедагогических и методических основ, отсутствия учебных книг, написанных с учетом детского восприятия, нехватки специально подготовленных учителей. Впрочем, с этими трудностями будет сталкиваться образование вплоть до конца XIX в.

Так как обучение населения находилось в руках *церкви, ею определялись цели и содержание образования и воспитания*. Церковный характер обучения не мог выйти за пределы религиозных рамок, поэтому ни общечеловеческому, ни профессиональному образованию еще, не пришло время.

Однако были в разные века и высокообразованные люди из церковного сословия и из знатных слоев; грамота распространялась и среди простых людей (о чем свидетельствует, например, факт распространения берестяных грамот в Новгородской Руси).

Основные события педагогической истории X—XVII вв.

X в. — крещение Руси, создание славянского алфавита, появление церковных школ.

С XIII в. — распространение грамоты через школы мастеров грамоты.

1564 — начало книгопечатания; появление печатных азбук.

XVI—XVII вв. — братские **школы**.

1633 — создание Киево-Могилянской академии.

1687 — открытие Московской славяно-греко-латинской академии.

Раздел II

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В XVIII в.

Глава 5

НАЧАЛО РАЗВИТИЯ СВЕТСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

- § 1. Типы школ. § 2. Академия наук, гимназии и университеты.
§ 3. Отношение населения к школе

XVIII в. занимает особое место в истории образования в России: именно в этом веке была создана светская школа, сделана попытка организовать *государственную систему* народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике основы *светского обучения и воспитания детей*.

В развитии школы и просвещения XVIII в. выделяются четыре периода:

I период охватывает первую четверть XVIII в. Это время создания первых светских школ, дававших начальные практические знания, необходимые для реформ разных сторон жизни общества. Создание Академии наук, университета и гимназий при ней (С.-Петербург).

II период — 1730-е — 1765 г. — возникновение закрытых сословных дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования и одновременно борьба М. Ломоносова за общенародное образование, создание Московского университета.

III период — 1766—1782 г. — развитие просветительских педагогических идей, возрастающая роль Московского университета, осознание необходимости государственной системы *народного* образования, реформы учебных заведений.

N период — школьная реформа 1782—1786 г. • — первая попытка создания государственной системы *народного* образования.

§ 1. ТИПЫ ШКОЛ

В начале XVIII в. были открыты: Навигацкая и Артиллерийская (пушкарская) школы (1701), Медицинская школа (1707), Инженерная школа (1712), Горные школы (1719 г. — при Оленецких и 1721 г. — при Уральских заводах), гарнизонные, архиерейские школы, школа подьячих, разноязычные школы. Школы ставили своей задачей подготовку специалистов в определенных отраслях хозяйства и офицерского состава для армии и флота. Морская академия (1715), Инженерная школа и высшие классы Артиллерийской школы, готовящие офицерские кадры, были рассчитаны на обучение дворянских детей.

Начиная с 1714 г. делаются попытки открытия школ для дворянских детей и в провинции.

Первый год XVIII в. был ознаменован созданием в Москве двух школ совершенно нового для России типа: Пушкарской (артиллерийской) и Навигацкой (школы математических и навигацких наук). Сами их названия достаточно ясно говорят, кого они должны были готовить.

«Школа математических и навигацких наук» (1701—1752) — первая реальная школа в Европе (в Германии такая школа была организована в 1708 г.). Указом от 23 июня 1701 г. школе математических и навигацких наук отвели одно из самых высоких в то время зданий в Москве: «Сретенскую на Земляном городе башню» (Сухаревскую) со всеми палатами, строением и с принадлежащей к ней землей. После соответствующей перedelки Сухаревской башни в ней с конца 1701 г. начала работать школа. Задачи школы ясно определялись в указе 1701 г.: «...быть математических, навигацких, то есть мореходных хитроство наук учению». В то же время она являлась общеобразовательной школой, поскольку в младших классах изучали общеобразовательные предметы, а многие ученики, закончив эти классы, переходили затем в другие специальные учебные заведения для продолжения учения или на службу, военную или гражданскую, в частности, на преподавательскую работу.

В указе говорилось: «...школа оная не только потребна единому мореходству и инженерству, но и артиллерии и гражданству к пользе». Школа должна была принимать грамотных людей, но таких в XVIII в. было мало, поэтому для начального обучения при школе математических и навигацких наук были созданы подготовительные классы — «русская школа», где учили читать и писать, и «цифирная школа», где обучали счету и началам арифметики. В самой же школе математических и навигацких наук учащиеся сначала изучали математические науки, а затем переходили к изучению специальных мореходных наук. По окончании классов навигации многих учащихся посылали за границу для усовершенствования в теории и практике морского дела.

Добровольно в учение шли главным образом разночинцы: дети дьячков, подьячих, церковнослужителей, посадских, солдат и т.п.

По принуждению приходили обычно дети дворян (недоросли), которые набирались в школу во время ежегодно проводившихся самим Петром I или по его указанию смотров дворянских недорослей.

Детей крепостных крестьян в школу не принимали, так как считалось, что вообще крепостным людям грамотность не нужна.

Возраст для приема был установлен с 12 до 17 лет, фактически же принимали старше 17 лет, даже в 20 лет.

В 1708 г. среди 200 учащихся дворянских детей было 19%. При приеме в 1714 г. из 180 учащихся дворянских детей принято 19. Причем, если в первые годы существования школы еще встречались дети знатного дворянского рода — князя Долгорукие, Волконские и др., то в дальнейшем, в особенности после смерти Петра I, в ней учились только дети беднейших дворян, так как дети дворянской знати могли поступать в другие учебные заведения, по окончании которых они имели возможность занимать высокие должности.

Дети разночинцев обычно оканчивали учение на первом этапе и становились писарями, помощниками архитекторов и т.п.

Дети дворян обязаны были учиться дальше и осваивать геометрию, тригонометрию, геодезию, мореплавание, архитектуру, навигацию, астрономию, фехтование. Часть из тех, кто заканчивал школу, посылались за границу для совершенствования службы на военных кораблях.

Любопытна внутренняя жизнь этой первой светской школы. Основание ее было встречено населением с большим недоверием: Сухареву башню, где она помещалась вначале, считали жилищем нечистой силы.. Несмотря на строгие указы, многие недоросли не являлись в школу; против них употреблялись самые жестокие меры, вплоть до отправки на галерные работы; за нехождение в школу били батогами и наказывали денежным штрафом; бежавших из нее ловили и под караулом возвращали, а имение их отбирали в казну.

Та же беспощадная строгость господствовала и в классах. Дядька, находившийся в каждом классе, при малейшем беспорядке бил учеников хлыстом, несмотря ни на какое звание, а среди питомцев были представители самых разных сословий, даже самых знатных семей.

Отличительной особенностью этой школы было то, что обучение шло на русском языке и по русским, хотя и далеким от совершенства, учебникам. При обучении грамоте шли старинным путем: за азбукой следовал Часослов, Псалтирь — на церковно-славянском, затем шло чтение гражданской печати¹. Остальные науки преподавались каждая от-

дельно. При таком обучении, лишенном какого-либо разнообразия, главным становилось заучивание наизусть учебников. Но, несмотря на все эти особенности, положительные результаты работы обнаружались в скором времени. Из навигаторов, отправленных для завершения образования за границу, выросли адмиралы: Головин, князь Голицын, Калмыков, Лопухин, Шереметев и др.; из этой же школы вышли первые отечественные инженеры, артиллеристы, топографы, землемеры, в числе которых, например, был составитель первого полного атласа России Иван Кирилов. Наконец, отсюда вышли и первые учителя для различных школ, возникших при Петре I.

В таком виде школа просуществовала до осени 1715 г., когда классы навигации были переведены в Петербург, где на их базе основали *Морскую академию*. Классы арифметики, геометрии и тригонометрии оставили в Москве, и Московская математическая школа продолжала работать как общеобразовательное учебное заведение, контингент ее увеличился до 500 учащихся. С 1701 по 1716 г. для морского флота было обучено 1200 человек. Выпускники школы направлялись работать учителями в цифирные, артиллерийские и другие училища.

В 1701 г. в Москве на пушечном дворе учреждается *Артиллерийско-инженерная школа* (пушкарская), где обучались до 300 юношей разных сословий, впоследствии число учащихся уменьшилось и в ней учились преимущественно дворянские дети. В начале века были открыты Московская и Петербургская инженерные школы, позже они были слиты в одну. В Петербурге была основана Артиллерийская школа.

Инженерная и Артиллерийская школы за все время своего существования мало чем отличались от Морской академии по содержанию образования. Здесь также главной задачей была подготовка к практической деятельности. Ученики, как свидетельствуют об этом бывшие питомцы, жили на «вольных квартирах», порядка в учении было мало, учителя нещадно били учащихся.

Впоследствии, в 30-е гг. XVIII в., в Петербурге были открыты: артиллерийская арифметическая школа для «пушкарских» (солдатских) детей, готовившая писарей и мастеровых по артиллерии, и школа для подготовки мастеровых по инженерному ведомству; подобные школы были открыты и в Москве.

В начале XVIII в. (1714) были попытки создания *цифирных школ* — общеобразовательной и общедоступной, в которую зачислялись, как и в другие школы того времени, дети всех сословий, кроме крепостных крестьян. В 1718 г. открыто 42 школы; учили грамоте, письму, арифметике, элементам алгебры и тригонометрии. Но открытие школ осуществлялось с трудом, а после смерти Петра I они сошли на нет. Цифирные школы были преобразованы в гарнизонные (1744).

В начале 1704 г. для подготовки переводчиков Посольского приказа Глюк создал *гимназию* в отведенных ему палатах боярина Нарышкина в Москве. В гимназии преподавали языки: французский, немецкий, латинский. Обучение проводилось по лучшим пособиям того времени. Кроме языков, в школе преподавались начальная арифметика, гимназисты обучались танцам и верховой езде. Намечалось еще изучение греческого, еврейского, сирийского и халдейского языков, но изучать их охотников не нашлось. Неустойчивость гимназии объясняется тем, что она не получала той поддержки со стороны государства, какую имела, например, навигацкая школа. Привлекавшее, особенно дворян, обещание учащимся не брать их на службу фактически плохо выполнялось. Ученики гимназии и «разноязычных школ» целыми партиями переводились в другие школы: навигацкую, «инженерной науки», «в гошпитальную для лекарской науки» и в «наборное учение», т.е. в типографии. Кроме того, гимназия как светская школа с преподавателями-иноземцами воспринималась с недоверием православным духовенством.

Одной из задач гимназии являлась подготовка работников для вновь организуемых коллегий, что подтверждает факт отправки учащихся по окончании гимназии за границу «для науки немецкого языка». Гимназия, просуществовав в Москве 11 лет, подготовила до 300 человек для работы в Посольском приказе и во вновь организуемых коллегиях.

После смерти Петра I проводятся различные преобразования учебных заведений, которые были вызваны следующими причинами. В 30-х гг. дворянство предъявило властям требование отменить установленный Петром I порядок военной службы: разрешить дворянским юношам поступать на военную службу в офицерском чине, минуя тяжелую «солдатскую школу», которая казалась им унижительной. Такое право дворяне получили. Поэтому возникла необходимость обучения детей военному делу «от малых лет». С этой целью были открыты *шляхетские кадетские*¹ корпуса: Морской и Сухопутный (1732). На базе Морской академии учрежден был *Морской шляхетский корпус*, а школа математических и навигационных наук ликвидирована, дворяне из нее переведены в Морской корпус, дети же «разных чинов» переданы в различные службы.

В 1758 г. Артиллерийская и Инженерная школы, созданные при Петре I в Петербурге, были объединены; они также стали сословным учебным заведением. В новой Артиллерийской и инженерной школе был введен широкий круг общеобразовательных предметов. Круг преподаваемых наук расширился как за счет введения математических дисциплин,

¹ От французского слова *cadet* — «младший». В феодальной Франции кадеты — молодые дворяне из военной службы до производства их в офицеры. Шляхетство — общее название российского дворянства в XVIII — начале XIX вв.

химии, физики, истории, географии, иностранных языков, так и введения рисования, фейерверочного искусства, танцев.

Воспитание во всех этих заведениях заключалось во внушении правил нравственности, амбиции, субординации; наказания — различны, вплоть до розог в присутствии всех воспитанников. Введены были и меры поощрения: серебряные и позолоченные медали с изображением на лицевой стороне вензеля Императрицы Екатерины II — для отличников.

В 1759 г. по образцу версальского был учрежден *пажеский корпус* для обучения и воспитания детей дворянской знати. Он состоял из трех классов по 50 человек в каждом и одного высшего (камер-пажеского) класса на 16 человек.

§ 2. АКАДЕМИЯ НАУК, ГИМНАЗИИ И УНИВЕРСИТЕТЫ

Важным событием в жизни России было учреждение в Петербурге Академии наук в 1725 г. Ее задачей была не только забота о «размножении наук», но и подготовка ученых и образованных людей. При Академии предусматривалось иметь университет и гимназию.

Петр I в бытность свою во Франции был принят членом во Французскую академию и так увлекся этим учреждением, что решил создать такое же в Петербурге. Он сразу хотел поставить русскую Академию наук на твердую ученую ногу и пригласил множество заграничных ученых, определив на содержание академии 25 тыс. руб.

Академия украсилась некоторыми блестящими именами тогдашней европейской науки: два Бернулли (механик и математик), астроном Делиль, физик Бильфингер, историк и филолог Байер («греческие и другие древности»). При Академии для удовлетворения насущных потребностей русского общества учреждены были два учебных заведения — *гимназия и университет*. Успешно окончившие гимназию должны были слушать лекции академиков, образуя университет с тремя факультетами. Курсы, которые здесь читались, охватывали науки: математику, физику, философию, историю и право. Сохранившиеся данные рисуют в самом печальном виде преподавание в академическом университете. Ломоносов говорил, что в этом университете «ни образа, ни подобия университетского не видно». Профессора обычно не читали лекций, студенты набирались, как рекруты, преимущественно из других учебных заведений и большей частью оказывались «гораздо не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции». Студентов за грубость секли розгами. В 1736 г. несколько студентов обратились в Сенат с жалобой на то, что профессора не читают им лекций. Сенат предложил профессорам читать лекции; профессора почитали немного, поэкзаменовали студентов и выдали им «добрые аттестаты для оказания», чем дело и кончилось. Между тем к 1730 г. Академия

успела наделать долгов в 30 тыс. руб.; императрица Анна оплатила их. К царствованию Елизаветы у Академии образовался новый, почти такой же долг; Елизавета оплатила и его. Живший в это время Миних Манштейн писал, что вся польза, полученная русским образованием от Академии за 20 лет ее существования (она открыта была тотчас после смерти Петра), состояла в следующем: издавались календари, академические ведомости на латинском и русском языках и набрано было несколько немецких адъюнктов с 600—700 руб. жалованья.

В своих научных исследованиях академики занимались высшей математикой, изучением «строения тела человеческого и скотского» и «разысканиями» о языке и жилищах «древних незапамятных народов».

Одновременно с академическим университетом в С.-Петербурге были основаны *две академические гимназии*: одна для дворян, другая для разночинцев, последняя имела в виду подготовку художников, артистов, поэтому кроме наук здесь учили пению, музыке и др. Академическая гимназия для дворян также долгое время не пользовалась популярностью, а с открытием Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в гимназию дети дворян стали поступать очень редко.

В 1736 г. из Славяно-греко-латинской академии были набраны 12 человек, двоим из них — М.В. Ломоносову и Д.И. Виноградову — была предоставлена возможность обучаться в университете за границей, остальных поместили в академическую гимназию. М.В. Ломоносов, вернувшись из-за границы в Россию, взялся за воссоздание академического университета; в 1758 г. академические учебные заведения были переданы под его руководство и их развитие пошло успешнее. Однако после смерти М.В. Ломоносова университет фактически перестал существовать, в нем было всего два студента. Причина была очевидна: *дворянство предпочитало скромной ученой деятельности блестящую военную и гражданскую карьеру*.

В 1755 г. был учрежден *Московский университет*. При открытии университета в нем числилось 100 студентов; 30 лет спустя в нем было лишь 82 студента. В 1765 г. значился по спискам один студент на всем юридическом факультете; несколько лет спустя уцелел один на медицинском. Во все царствование Екатерины ни один медик не получил ученого диплома, т.е. не выдержал экзамена. Лекции читались на французском или латинском языках. Высшее дворянство неохотно шло в университет; один из современников говорит, что в нем не только нельзя было научиться чему-нибудь, но и можно утратить приобретенные дома добропорядочные манеры. Так не удалась в это время цель Петра I — привить дворянству «обучение гражданству и экономии».

Лишь к концу XVIII в. Московский университет начал становиться на ноги.

В академической гимназии (1755—1812) при Московском университете обучались с 9 лет, курс обучения составлял 8 лет. Первым учебником для всех классов был «Мир в картинках» Я.А. Коменского. Здесь вместе с русским, латинским и «знатнейшими европейскими языками» изучались математика и география, физика (сокращенный курс), а желающие занимались музыкой и пением. В 80-х гг. для дворян при университете был открыт Благородный (платный) пансион, в гимназии остался бесплатный пансион для разночинцев; увеличивалось число приходящих учащихся.

Кроме Благородного, в Москве было открыто еще 11 частных пансионов с платой за обучение 150 руб. в год, учебные предметы в которых были те же, что и в академической гимназии. Воспитанники находились в пансионе постоянно. В 1785 г. в пансионах было 384 учащихся:

- русских — 284 (остальные — иностранцы);
- мужчин (из русских) — 228 (дворяне);
- женщин (в женских пансионах) — 39 (дворянки);
- купцов — 17.

В 1758 г. в Казани была открыта гимназия, готовившая к поступлению в Московский университет, который обеспечивал гимназистов и преподавателями, и учебниками. А позже, в начале XIX в., на ее базе был создан Казанский университет.

Для подготовки зодчих и строителей из россиян при Московском университете работала школа знаменитого архитектора Казакова; была открыта такая школа и другим крупнейшим архитектором Баженовым, который сам был выпускником Московского университета.

В 1779 г. при университете открыта *первая учительская семинария*, готовившая учителей для трех гимназий и пансионов.

Преобладающими предметами в университетских гимназиях были древние классические языки, французский и немецкий; вообще же число предметов было велико: философия, древняя словесность и др. Поэтому ученики не могли усвоить основательно сообщаемых им знаний, да и учителя часто не вызывали уважения. В своих воспоминаниях о годах своего учения один из питомцев тогдашнего университета Д.И. Фонвизин пишет:

«Накануне экзамена в нижнем латинском классе делалось приготовление, вот в чем оно состояло: учитель наш пришел в кафтане, на котором было пять пуговиц, а на камзоле четыре; удивленный этой странностью, спросил я учителя о причине. «Пуговицы мои вам кажутся смешными, — говорил он, — но они есть стражи вашей и моей чести: ибо на кафтане значат пять склонений, а на камзоле — четыре спряжения. Итак, извольте слушать все. Когда станут спрашивать о каком-нибудь имени, какого оно склонения, тогда примечайте, за какую пуговицу я возьмусь; если за вторую, то смело отвечайте — второго склонения. Со спряжениями поступайте, смотря на мои камзольные пуговицы, и никогда ошибки не сделаете».

Еще оригинальнее был экзамен по географии. Учеников по этому предмету было трое. «Товарищ мой спрошен был, куда течет Волга. «В Черное море», — отвечал он. Спросили о том же другого. «В Белое», — отвечал тот; сей же самый вопрос был задан мне. «Не знаю», — сказал я с таким видом простодушия, что экзаменаторы единогласно мне медаль присудили».

При чтении этого описания возникает естественный вопрос: какая необходимость была присуждать медаль, если ее никто не заслужил? Но торжественный акт в то время без раздачи медалей был невозможен. Торжественные речи, торжественные праздники, торжественные награды считались необходимостью, иначе не было бы нужного блеска.

Впрочем, такие недостатки в устройстве были характерны только для начала работы гимназий и университета. Тот же Фонвизин впоследствии свидетельствует, что к концу XVIII в. Московский университет уже не тот, как был при нем, а гимназия уже в состоянии была подготовить студентов к обучению в университете.

Характер воспитания в гимназиях отличался гуманностью; педагогам рекомендовалось избегать жестокости и наказаний. О жизни студентов университета можно получить представление из описания его бывшего питомца И.Ф. Тимковского. Студенты, получая жалованье из университетской казны, сами себя содержали. Живущие в университете с помещением, прислугой и отоплением объединялись по 10—12 человек, складывали по 3—4 руб. в месяц и так питались. Посуду, скатерти, жалованье поварихе оплачивали тоже сами. Недостаток средств на одежду, книги и прочее восполнялся либо помощью домашних, либо собственным трудом.

Студенты университета (казенного содержания) жили вместе с гимназистами. Они помогали младшим в приготовлении уроков, дежурные студенты водили учеников в столовую, там наблюдали за порядком (студентов было уже 50, гимназистов 150 человек к началу XIX в.). Вместе молились, вместе развлекались на каникулах, устраивали театральные и оперные постановки.

Учебная литература

В первой половине XVIII в. рукописные буквари стали вытесняться печатными. В 1701 г. вышел «Букварь словенскими, греческими, римскими письмены учиться хотящими и любомудрие в пользу душеспасительную обрести тщашимся», составленный педагогом и управляющим московской типографией Федором Поликарповым, учеником братьев Лихудов. Поликарпов был первым русским методистом, который выдвинул задачу обучения школьников осмысленному, выразительному чтению.

Значительный педагогический интерес представляет «*Букварь*» *Известкова*, в заключительной части которого помещено своеобразное «увещение к родителям о воспитании детей», где автор рекомендует отцам и матерям проявлять всяческую заботу об их чадах, любить их и наставлять, ибо и «птицы защищают птенцы своя от всякия противности».

В 1717 г. вышел вторым изданием уже упоминавшийся «*Букварь*» *Кариона Истомина*.

Представляет интерес книга знаменитого соратника Петра I Феофана Прокоповича — «*Первое учение отроком, в нем же буквы и слоги*» (1720), она пользовалась огромной популярностью и до середины века многократно переиздавалась. Это произведение написано по прямому указанию Петра; по словам Прокоповича, царь «начал прилежно рассуждать, как бы установить в России действительное и необходимое правило отроческого воспитания».

Обращаясь к родителям и воспитателям, Прокопович указывает на необходимость коренного изменения подготовки юношества, подчеркивает особую роль правильного воспитания в раннем возрасте — «каков отрок есть, таков и муж будет» — и выясняет общегосударственное значение вопросов образования.

Многие наши соотечественники, рассуждает автор, считают, что достаточно научить своих детей читать и писать, но при этом упускают из виду необходимость заложить основы морального поведения детей. Поэтому нужны руководства, разъясняющие основы нравственности. В своей книге Прокопович и попытался выполнить эту задачу.

Об отношениях учителей и учеников Прокопович высказывался так: «Пятый чин отечества суть учителя; которые или книжных учений или рукодельных хитростей учат и должны они учить прилежно, не завистно и как могут скоро, без суетной проволоки, А ученики должны им, наипаче когда учатся, любовь и честь, и послушание аки родителям, хотя они и на мзде учат».

Следует упомянуть еще об одном замечательном учебнике этого времени: первой русской печатной арифметике *Леонтия Магницкого* «*Арифметика, сирень наука числительная*» (1703), он продержался в русских школах более полувека и был заменен лишь в 1757 г. арифметикой Курганова.

Труд Магницкого — это солидный том в 360 страниц, содержащий полный курс арифметики, основ алгебры и геометрии, а также необходимые сведения для навигатора (приложение математики к навигации).

Автор (исходя из положений науки и методики обучения начала XVIII в.) тесно связывает теорию с практикой. Он учит главным образом, как производить действия, а не объясняет причины того или иного математического закона, приводит множество «прикладов» (примеров).

Учебник Магницкого был крупным вкладом в учебную и научную литературу того времени, и его появление было событием выдающимся.

Новоизданные учебники и книги расходились широко, достигая отдаленных пунктов России; например, известно, что Ломоносов в детстве нашел у одного крестьянина архангельского Севера не только переложенную в стихи Псалтирь Симеона Полоцкого и «Граматику» Мелетия Смотрицкого, но и «Арифметику» Магницкого.

В деревнях, в городах, в купеческих и даже многих дворянских семьях по-прежнему начальное образование в лучшем случае осуществлялось мастерами грамоты, дьяконами и дьячками. Но и в их «педагогику» проникло новое — и учебник Прокоповича, и печатные азбуки, и книга Магницкого, но Часослов и Псалтирь все же оставались основными учебными пособиями в их педагогической практике.

§ 3. ОТНОШЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ К ШКОЛЕ

То, каким было отношение населения к школе, видно из приводимого отрывка.

«Заводя школы, Петр I и его преемники и преемницы интересовались собственно не школами; до последнего им дела было мало, да у них, кроме самого Петра I и Екатерины II, слишком слабы были умственные интересы и вкусы, чтобы принимать к сердцу образование и школы. Государственные деятели руководились единственно сознанием необходимости достать для службы знающих, толковых, подготовленных людей. Они сами были мало образованны и не ценили образования, гнали за выучкой, за профессиональной подготовкой; воспитание пока еще существовало в форме суровой дисциплины и в своем настоящем виде не было и известно; развития человека не было и в помине, а имелась в виду подготовка, выучка шляхтича, моряка, офицера, подьячего, духовного. И в службе, и в школе одинаково царило насилие, насильно брали на службу — в солдаты, в матросы, в приказные, насильно посылали учиться за границу, насильно брали и в школу. Была установлена своего рода школьная рекрутчина»¹.

Для дворянства и духовенства была обязательной повинность школьного образования, для достижения этой цели были устроены смотры дворянских недорослей. Дети лиц, состоящих на военной и гражданской службе, являлись на смотры к начальству, которое направляло их, в зависимости от возраста и состояния здоровья, или к родителям для домашнего обучения, или в школы, или на службу. Эти смотры недорослей были тщательно организованы. Повелено было шляхтичам от 7 до 20 лет быть в науках, а от 20 лет — на воинской службе. Время от 7 до 20 лет разби-

валось на *три срока*, и по этим срокам распределялись *три ступени* образования недорослей. Первый смотр дворянским детям производился по достижении ими 7 лет в Санкт-Петербурге, Москве и губерниях для переписки всех недорослей. Время от 7 до 12 лет назначалось для получения в домах родителей обязательного элементарного образования, т.е. грамоты, умения читать и писать. В 12 лет производился второй смотр и вместе экзамен детям. Время от 12 до 16 лет назначалось на подготовку к будущему специальному образованию — изучению арифметики и геометрии. Эту программу также можно было проходить на дому, но разрешение давалось лишь родителям, имеющим свыше 100 душ крестьян, как достаточно обеспеченным в материальном отношении. Мелкопоместные же дворяне должны были отдавать своих детей в государственные школы. В 16 лет происходил третий смотр и экзамен недорослям в столицах — Санкт-Петербурге и Москве. Экзамен производился в Сенате с особенною тщательностью. Если на экзамене оказывалось, что родители не выполнили своего обязательства и дети не знают наук, нужных для данного возраста, то начинались кары — дети записывались в матросы «без всякого произведения». С 16-го по 20-й год происходило профессиональное обучение, при невыполнении которого были те же кары, что и в предшествующем возрасте. И этот последний образовательный период можно было провести дома, но губернаторам и воеводам предписывалось тщательно наблюдать, чтобы родители учили своих детей под угрозой, что необучившиеся будут записаны в солдаты навечно. С 16 лет можно было избирать вместо военной гражданскую службу и определяться на нее по усмотрению сената, после специальной подготовки.

Понятно, что дворянство, как и духовенство, пыталось всякими мерами и средствами скрыться от вынудительной и суровой школы и утаить своих детей при переписях и смотрах, приписывая их к другим сословиям, записывая на службу, преждевременно жени, отдавая в монастырь и т.п. За такое укрывательство правительство налагало строгие кары. Согласно закону 1736 г., у дворян, нарушителей установленного порядка, имущества и пожитки отбирались и отдавались доносчикам, если последние докажут свой донос.

Таким образом, поступление в школу и учение в ней были строго обязательны, как и поступление на службу и прохождение ее. Школа готовила непосредственно к службе, и, можно сказать, с поступлением в школу уже начиналась служба. *Школа и государственная служба составляли одно целое*, все петровские и позднейшие до Екатерины II законы о школах были законами о службе гражданской, военной, морской и духовной.

Соответственно взгляду на школьное обучение, как на отправление государственной службы, оно и было организовано. В школе господство-

вал не нравственный авторитет учителей, а обязательный и карающий государственный закон. По инструкции учителям нижегородских школ, данной в 1738 г., учителя и ученики должны были принести перед открытием школы присягу, что будут «действовать все по силе указов ее императорского величества безленостно со всяким прилежанием и по всем поступать, как доброму слуге и подданному принадлежит».

Как на государственной службе того времени, поставлена была дисциплина и в школах, дисциплина необычайно суровая и преследовавшая чисто внешние цели поведения. Повелено было еще Петром «для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, а быть им по человеку в каждой камере во время учения и иметь хлыст в руках; а буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, несмотря какой бы он фамилии ни был». *За проступки на учащихся налагались уголовные кары: плети, батоги, тюремный арест, отдача в солдаты без выслуги.* Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника «для вящего наказания» заковывали даже в «ножные железа». Беглые ученики рассматривались как беглые солдаты. Родители и посторонние люди, укрывавшие у себя, например, учеников гарнизонных школ старше семилетнего возраста, подвергались тем же штрафам, какие определены были за укрывательство беглых солдат. Кто поймает таких беглых и приведет в город, тому давалось награждение по 10 руб. за человека. Только детей ниже 7 лет было постановлено «за беглых не почитать», а лица свыше 15-летнего возраста сами подвергались наказанию, как беглые солдаты. Неявка в учебные часы в школу считалась уклонением от службы и носила старинное название «нетов». Кара за «неты» (за прогульные дни) была такой: денежный штраф, а в случае неуплаты — правож. «А для правезу тех штрафов взять людей их, а у кого людей нет — самих, и бить на правезе, покамест те штрафу не заплатят сполна». По инструкции Морской академии (1719), за нехождение в школу было назначено телесное и уголовное наказание: «Бить батогами и вычитывать за каждый день втрое против получаемого жалованья». По той же инструкции бежавших учеников велено сыскивать и наказывать конфискацией всего движимого имущества, что не освобождало беглеца и от телесного наказания.

При поспешном учреждении школ с Петра I до Екатерины II организация их была неудовлетворительна, почти хаотична. Прежде всего, это были школы не русские, а только полурусские, потому что русских учителей было мало и в учителя приглашались в большом количестве иностранцы.

Кроме государственных, отмечает П.Ф. Каптерев, в XVIII в. были основаны частные учебно-воспитательные заведения. Так, в 1784 г. в Петербурге было: иностранных частных пансионеров 22, школ — 4 (они основывались немцами, французами), в Москве — 10 пансионеров. Общее число

учащихся в них: в Санкт-Петербурге — до 500 человек (из них 100 девочек), в Москве — 370 человек (из них 65 девочек). Главными предметами в них были иностранные языки, Закон Божий, русский язык, арифметика. Учителя-иностранцы часто были невежественны.

Среди частных школ были и русские (в Санкт-Петербурге — 17 и 159 учащихся, в Москве — 1 школа с 20 учениками). Эти школы при осмотре их комиссией в 1785 г. были признаны совершенно бесполезными (кроме московской) ввиду слабости преподавания и закрыты.

Только с 1786 г., после принятия «Устава народных училищ», для открытия частных школ стало необходимым для учителей иметь свидетельство о знании наук, которые они намерены преподавать, а для этого вводились специальные испытания для них. Стало необходимым для руководителя пансиона или школы иметь полный план обучения и воспитания.

Глава 6

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ИЗВЕСТНЫЕ ДЕЯТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. И. Т. Посошков и его «Завещание отеческое». § 2. Педагогические воззрения В. Н. Татищева. § 3. М. В. Ломоносов — выдающийся ученый и просветитель. § 4. И. М. Бецкой — теоретик и организатор учебно-воспитательных заведений

Некоторое влияние на организацию, постановку задач образования, а также его содержание оказывали в XVIII в. педагогические теории, развиваемые либо в специальных педагогических произведениях, либо высказываемые попутно в других сочинениях, либо вытекавшие из практической деятельности отдельных выдающихся людей. Вот имена некоторых таких теоретиков.

§ 1. И. Т. ПОСОШКОВ И ЕГО «ЗАВЕЩАНИЕ ОТЕЧЕСКОЕ»

Одним из первых поддержал преобразования Петра I Иван Тихонович Посошков (1652—1726), выходец из семьи зажиточного крестьянина-ремесленника, ставший новгородским предпринимателем, а с 1687 г. — участником преобразовательской деятельности I Петра I.

И. Т. Посошков, как и многие мыслители того времени, пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением, как государственная школа. Это отчетливо видно в его произведении «Завещание отеческое к сыну своему». Это педагогическое

сочинение даже названо в духе древнерусской традиции, идущей от Владимира Мономаха. Однако содержание его вполне отвечало духу эпохи Просвещения. Главной задачей он считал «книжное научение», а основными языками обучения называл латинский и польский. В то же время Посошков требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам. Достижения светской западноевропейской науки он советовал рассматривать с позиций православной традиции, а многое он просто не принимал, например считая, что Коперник «Богу суперник».

Он предлагает учить славянскому чтению, письму, грамматике, «выкладке цифирной» до деления, латинской грамоте и языку, или греческому, или польскому, отдавая предпочтение последнему; а потом нужно учить «художеству, к какому кто способен». Особенно же полезно учить рисовать...

«Завещание отеческое» — это наставления, касающиеся нравственно-христианской жизни, выполнения обязанностей семейных, церковных и разных должностей, которые могут быть поручены человеку или добровольно взяты им на себя. Посошков является человеком с оригинальным мировоззрением и интересным в историческом плане педагогом. *Он человек двух миров, в нем очень много старого, ветхозаветного, но из старого пробиваются новые ростки, обещающие новую, более правильную жизнь.*

«По значительной части своего мировоззрения, содержащегося в «Завещании», *Посошков... суровый до жестокости, строгий приверженец обряда и формы*»¹. Он советует своему сыну: *«От всякого зла удаляйся. Так жить навывкай, чтобы никого ничем не оскорбить, ни старого, ни малого, ни богатого, ни бедного. Особенно не нужно лгать, потому что отец лжи — диавол. Когда едешь на коне, позаботься никого не теснить и с дороги не стиснуть в грязь, ни богатого, ни убогого, даже позаботься и о том, чтобы не забрызгивать никого грязью. «И не токма человека люби, но и скоты милуй». Если на дороге наедешь на курицу, роющуюся в песке, не тесни ее, а объезжай; если наедешь на спящую собаку или просто валяющуюся на солнышке, то также объезжай ее, «дабы и псу досаждения какова не учинити». Деревьев без толку ломать ни больших, ни малых не нужно, засеянную пашню топтать не следует. Дом свой не расширяй чрезмерно, чтобы не уменьшать света у соседа и не утеснить его. На поклоны непременно всем отвечай, даже детям, да непременно сняв шапку: «не буди шапка твоя пригвождена ко главе твоей»; за подарки отдаривай вдвое. Словом, всякому человеку нужно делать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, миловать животных, не истреблять без толку*

растений. «Богу бо ничто тако не любезно, яко милосердие». «Буди ко всем людям нисходителен».

Делая наставления о том, как вести себя в различных жизненных положениях и должностях, *Посошков особенно настаивает на необходимости честного посильного труда, работы неустанной, правильной, не за страх, а за совесть.* Будет ли то труд простой, физический, или духовный, административный, всюду и всегда трудись всюю, честно, «всею христианскою правдою работай»...

Так же здраво смотрел Посошков и на физическое воспитание — оно должно быть поставлено совершенно просто: ни богатых, ни мягких одежд не нужно, «пищами сладостными детей своих не весьма питай, но обучай их к ядению суровых ядей, понеже суровые яди приносят человеку здравие и долготлетие». От вина нужно особенно остерегать детей...

Но как только Посошков начинает говорить собственно о воспитании, появляются поучения совершенно в духе старого «Домостроя» XVI в. и Ветхого Завета. Самое главное в воспитании по Посошкову — «учить детей неоплошно и держать их в великой грозе, первое, чтобы пред Богом трепетали, а второе, чтобы и родителей боялись, одного их взгляда»... А затем автор нанизывает длинный ряд текстов из Ветхого Завета о сокрушении ребер детям. Древние святые повелевали детей своих бить нещадно; поэтому учи их добродетели и строго наказывай. Не только сам не играй с детьми, но и не пускай их на улицу играть с товарищами. Больше всего Посошков боится детской воли, детской свободы и самостоятельности, которые представляются ему своеволием. А потому крепко держи детей, чтобы они без родительского позволения ничего не делали, жили бы не по своей воле, а по воле родительской.

В таком же ветхозаветном духе должно пройти и первоначальное воспитание. Имя для родившегося следует избирать того святого, в какой день родится. Посошков советует избирать малоупотребительное имя, чтобы святые за неудобство имени не были в пренебрежении, каковы Созонт, Доримедонт, Акила, Урван, Фалалей, Епимах и др. Оставлять младенца долгое время без крещения не следует, чтобы не умер. На третий или восьмой день нужно крестить его и причастить... «Как и куда молодое дерево наклонишь, так согнутым оно и останется навсегда, не исправишь его и после; так и дитя, если научится рано злу, то, и сделавшись старым человеком, не будет добрым».

С самого начала *первыми словами дитяти должны быть не тятя, не мама, но «Бог на небе».* Взяв руку дитяти, указуй ею на небо и говори: «Бога бояся, ни с кем не бранися, не дерися; Бог с неба смотрит и, что ты ни сделаши, видит; и языка своего не выставляй: Бог за то тебя убьет»...

Посошков есть воплощенное педагогическое противоречие. Он - проповедник и защитник широкой гуманности, мягкого, сердечного, ми-

лосердного отношения ко всему существующему, особенно к животным, или, как он сам выражается, «добродетели скотинной», и суров в отношении к детям. Собаку, греющуюся на солнце, не тронь; курицу, роющуюся в песке, не потревожь; а сына, дочь бей нещадно, сокрушай им ребра. Деревя не ломай, а детскую волю сломи, отними у детей волю, пусть они живут не по своей воле, а по воле родителей, живут и трепещут.

Гуманный Посошков, предписывающий даже «добродетель скотинную», требует, чтобы родители постоянно держали своих детей в состоянии безволия, страха и страдания. Как понять такое противоречие?

В том-то и дело, что для Посошкова здесь не было противоречия, в нем, в его сознании любовь евангельская не устраняла сокрушения ребер у детей. Ветхозаветные педагогические идеалы так впитались в его сознание, так укоренились в его разуме, что, признавая хорошим и желательным милостивое отношение ко всему, любовное отношение к детям он видел в побоях, в детском страхе, в подавлении воли. Без суровости и страха в воспитании дети не могут сделаться счастливыми и хорошими — так учил Ветхий Завет, так учил и Посошков. Жесточайшие ветхозаветные взгляды и рядом гуманнейшие христианские чувства, одно бок о бок с другим. Это любопытное сочетание двух разнороднейших, даже противоречивых идеалов и мировоззрения: в одной руке педагогика насилия и палки, в другой — любви и свободы...

Посошков был цельный, а не противоречивый человек, это человек своего времени. Он был защитником патриархальной твердой и широкой власти, патриархальной семьи... Какого-либо противоречия между Ветхим и Новым Заветом для него не существовало...

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ В.Н. ТАТИЩЕВА

Василий Никитич Татищев (1686—1750) — создатель многотомной «Истории Российской», философ, составитель энциклопедического словаря «Лексикон Российский», был автором и ряда интереснейших педагогических сочинений — «Записка об учащихся и расходах на просвещение России», «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», «Духовная моему сыну», «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» и др.

В 1721 г. по его инициативе была открыта *первая профессиональная горнозаводская школа*, а затем возникла целая сеть подобных училищ. В Екатеринбурге, возникшем на базе основанного В.Н. Татищевым металлургического завода, была организована центральная горнозаводская школа, явившаяся своеобразным административным и методическим центром для всех подобных школ. Можно даже утверждать, что уральские

профессиональные школы, видоизменяясь, но сохраняя первоначальное назначение, существовали до конца XIX столетия.

В.Н. Татищев был представителем *светского направления* в русской педагогике XVIII в. В сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» он одним из первых поставил перед образованием сугубо светские, более того, утилитарные цели, вынося за пределы школьной жизни задачи религиозного, духовно-нравственного воспитания.

В.Н. Татищев считал, что уже с 10 лет ребенка необходимо обучать *ремеслу*, что является основной задачей второго этапа обучения — собственно профессионального. В инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» (1736), составленной Татищевым на основе изучения им школьного дела в Швеции и собственного педагогического опыта, содержались методические рекомендации учителям. Татищев высказывает убеждение в необходимости для каждого просвещенного человека познания самого себя, что достигается только с помощью науки. Познание себя и внешнее, телесное, и внутреннее, духовное, необходимо для будущего и настоящего благополучия, а следовательно, наука практически полезна всем. А так как в то время науку уважали очень мало, то Татищев считает нужным доказать пользу науки для государства вообще и для отдельных сословий в частности, опровергнуть мнение, что науки могут быть вредны в религиозном отношении и породить ереси. Пользу наук Татищев доказывает такими соображениями.

Говорят, что науки удаляют от Бога, порождают ереси, что Бог скрыл таинство веры от премудрых и разумных, а открывает ее младенцам, т.е. неученым. Татищев разъясняет необходимость науки для правильного понимания веры, так как не знающие наук искажают веру... Истинная философия нужна для познания Бога и служит на пользу человеку... *Татищев объясняет пользу наук для разумного управления государством, для правящего класса, а также и для простого люда, для правильного ведения им своих дел и для укрепления в нем добрых нравов.* Незнание же или глупость вредит успеху и личности, и общества. Народная глупость и в делах веры, и в делах правления приносит зло; вследствие «неучения» народ не знает ни естественного, ни божеского закона, а потому нередко и бунтует; народную глупостью он объясняет бедствия времен междоусобия, когда «семь плутов» обманывали народ, выдавая себя за разных царевичей; тою же причиной он объясняет и другие народные беды. Сущность науки заключается в ее практической полезности. Поэтому и *науки Татищев разделяет на нужные, полезные, щегольские или увеселяющие, любопытные или тщетные и вредные.* *Нужные науки* — это домоводство, врачество, Закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие; *полезные:* письмо, грамматика, красноречие или витийство, изучение иностранных

языков, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия; *щегольские*: стихотворство (поэзия), музыка, танцы, живопись; *любопытные*: астрология, физиогномия, хиромантия, алхимия; *вредные*: гадания и волшебства разного рода, некромантия (через мертвых провещания) и др.

Классификация наук

Нужные	Полезные	Щегольские или увеселяющие	Любопытные	Вредные
Те, которые «яко душевно, так и телесно весьма нужны, ибо от неискusstва или незнания, в них заключающегося, пользы и вреда благополучны быть»	Те, которые «до способности к общей и собственной пользе принадлежат и суть многочисленны»	Те, которые служат не общественной пользе, а развлечению, «веселию сердца»	«Сии науки суть такие, которые ни настоящей, ни будущей пользы в себе не имеют, но большею частью и в истине оскудевают...»	«Сии глупее преждереченных (любопытных), иже зовутся волхование, ворожбы, или колдунство»
1. Телесные — воспитание «спокойности телесной», воздержания», способности довольствоваться малым. 2. Душевные — воспитание «спокойности души»: душевного покоя	1. Грамматика 2. Риторика 3. Иностр. языки 4. Арифметика 5. География 6. История 7. Ботаника 8. Химия	1. Стихотворство (поэзия) 2. Музыка, скорморжество 3. Танцы 4. Вольтижировка («или на лошадь садиться») 5. Живопись	1. Астрология 2. Физиогномия, «или лицезнание» 3. Хиромантия 4. Алхимия	1. Некромантия — «через мертвых провещание» 2. Аэромантия 3. Пиромантия 4. Гидромантия 5. Геомантия

Педагогика Татищева была не только утилитарна, но и сословна. Конечно, главные его заботы были об образовании дворянства и педагогика его была дворянская, аристократическая, тогда как педагогика Посошкова, при всей ее церковности, была демократической.

При составлении образовательного курса Татищев проявляет двойственность: с одной стороны, он допетровский педагог, по обилию указываемых им занятий религиозно-церковного характера, а с другой — он новатор: вводит в курс неслыханные до Петра I предметы. Рассмотрим обе стороны педагогики Татищева.

В «Духовной моему сыну» Татищев заявляет, что главнейшее в жизни есть вера, что в Законе Божиим от юности до старости нужно поучаться

и день и ночь, и ревностно познавать волю Творца. Для этого нужно читать Библию и Катехизис, книги учителей церковных, прежде всего Иоанна Златоуста, потом Василия Великого и др.

Самое главное в светском или научном образовании — умение правильно и складно писать; затем должны следовать арифметика, немецкий язык, русская история и география, законы гражданские и воинские своего отечества и многое другое. Этот курс довольно широк и отличается не только математическо-реальным, но и профессиональным характером, имеются в нем такие учебные предметы, как артиллерия, фортификация, воинские законы. *Дух Петра веял над автором и вдохновлял его при составлении такого научного курса...*

Татищев не против просвещения народных масс: по его мнению, крестьянских детей обоего пола от 5 до 10 лет нужно обучать грамоте и письму, а от 10 до 15 лет — ремеслам. Он говорит об учреждении для элементарного обучения во всех городах от 120 до 200 мужских и женских семинарий «для начинания в научении»; за ними должны следовать школы для предуготовления «к высоким наукам» и, наконец, две академии или два университета, предназначенные «для произведения в совершенство в богословии и философии, и со всеми частями», а еще «корпус кадетов» и академия наук. *Образование он рассматривал с практическо-профессиональной точки зрения, в частности, образование крестьян как подготовку хорошей рабочей силы для помещика, как средство создать «доброе рукодельника», полезного самому себе и своему барину.*

Краткое знакомство с представителями теоретической педагогики показывает, что в XVIII в. одновременно с открытием различного типа учебных заведений предпринимаются попытки осмыслить цели, назначение и содержание образования. Так, при Петре I были составлены Феофаном Прокоповичем проекты образования, частично осуществленные в жизни; в них обоснованы причины предлагаемых мер и определены новые цели образования. Авторы вышедших в это время учебников излагали свои рекомендации учителям и родителям, внося таким образом свой вклад в методику обучения.

Особое внимание начинают приковывать вопросы семейного воспитания, его целей и содержания, что также отражается в сочинениях педагогического характера.

Все это являлось свидетельством зарождения педагогической мысли в России.

Следует заметить, что пока еще теоретические педагогические знания мало принимались во внимание практикой, т.е. они не имели широкого распространения и признания. Однако тот круг идей, который содержался в педагогических высказываниях Посошкова, Татищева и других деятелей просвещения XVIII в., явился исходной точкой для пос-

ледовавшего в дальнейшем становления научной педагогики. А отдельные высказывания педагогов того времени не утратили значения и для современности.

§ 3. М.В. ЛОМОНОСОВ — ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬ

В историю мировой науки вписано имя русского ученого Михаила Васильевича Ломоносова (1711—1765) — первого отечественного академика. Он оказал влияние на развитие науки и культуры России во всех областях человеческого знания: он был литератором, поэтом, языковедом, историком, географом, геологом, металлургом, физиком, химиком, художником, педагогом, стремившимся использовать науку для развития производительных сил, поднятия благосостояния страны. Защита интересов Отечества, борьба за развитие науки и просвещения характеризуют Ломоносова-просветителя.

А.С. Пушкин писал о нем: «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенной силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения. Жажда науки была сильнейшею страстию сей души, исполненной страстей...»

Возглавив учебную и научную часть Академии наук, Ломоносов проявил себя талантливым педагогом, методистом, организатором народного просвещения, преодолевая при этом огромные трудности и сопротивление руководителей Академии — чужеземцев.

«Положил твердое и непоколебимое намерение, — писал он И.И. Шувалову 1 ноября 1753 г., — чтобы за благополучие наук в России, ежели обстоятельства потребуют, не пожалеть всего моего временного благополучия».

Велики заслуги М.В. Ломоносова в развитии российской науки, он был первым русским ученым-естествоиспытателем, далеко опередившим науки того времени. Многие его открытия в химии, физике, астрономии заложили основы новых подходов к науке, выявили новые законы и закономерности и уже само научное и литературное творчество М.В. Ломоносова является огромным вкладом в просвещение. Но Ломоносов проявил кипучую энергию и в собственно просветительской деятельности, и здесь он оставил неоценимое наследство, открыв новые страницы в педагогике. Рассмотрим некоторые наиболее результативные начинания великого ученого.

С именем М.В. Ломоносова связано создание одного из ведущих в настоящее время университетов мира — Московского.

Ломоносов говорил о себе в официальном документе, что он был не только участником учреждения, но и «...первую причину подал к основанию помянутого корпуса».

Как известно, в ходе петровских преобразований в первой четверти XVIII в. были сделаны значительные шаги вперед в развитии науки, создана светская школа. Ведущими центрами новой школы и научных знаний должны были стать, как уже отмечалось, открытые в 1725 г. Петербургская Академия наук, а для подготовки кадров ученых при Академии — университет и гимназии. Однако ни гимназии, ни академический университет с поставленной задачей не справлялись. Немецкая академическая верхушка, руководившая Академией и возглавляемая Шумахером, утверждала, что в Петербурге университет «не надобен», предлагали либо выписывать студентов и профессоров из-за границы, либо готовить русских в зарубежных университетах.

Ломоносов приходит к идее создания нового университета и обращает свои взоры к Москве.

Ему удалось воодушевить этой мыслью графа И.И. Шувалова, фаворита императрицы Елизаветы Петровны, покровителя и просвещения, и самого Ломоносова, и дело стало быстро продвигаться.

Ломоносов составил и разработал план университета и даже программу преподавания. Ввиду особого положения Шувалова при дворе Елизаветы для обеспечения успеха задуманного дела ему и вышла честь считаться основателем университета.

В начале июля 1754 г. перед тем как предложить сенату план об учреждении университета, Шувалов послал черновик своего «доношения» Ломоносову. М.В. Ломоносов в ответ написал, что наконец-то «я уверился, что объявленное мне словесно предприятие подлинно в действо произвестись намерилось...», и отправил Шувалову план организации университета. В его составе должно было быть 3 факультета, среди которых, в отличие от западноевропейской традиции, не было богословского, и не менее 12 профессоров.

Обязанности профессоров Ломоносов определил так.

На юридическом факультете один профессор общей юриспруденции должен преподавать «натуральные и народные права», второй — это «профессор юриспруденции Российской» — «внутренние государственные права», третий — «профессор политики» — «показывать взаимные поведения, союзы и поступки государств и государей между собой». Все юридические предметы изучаются на исторической основе.

Медицинский факультет, как представлял себе Ломоносов, был факультетом естествознания. Основные кафедры в нем занимали профессора химии, натуральной истории и анатомии.

Философский факультет, насчитывавший шесть профессоров, объединял философию, физику, поэзию, историю и древности.

При университете предполагалась гимназия, без которой он «как пашня без семян».

Сенат утвердил представление И.И. Шувалова, и 12 января 1755 г., в Татьянин день, «Указ об учреждении в Москве Университета» был подписан Елизаветой. 24 января того же года опубликовано «Положение об Университете». Кураторами были назначены И.И. Шувалов и Л.Л. Блюментрост, бывший прежде первым президентом Академии наук. Фигура Ломоносова осталась в тени.

Тогда же стала работать гимназия при университете (существовала до 1812 г.).

Открытие Московского университета стало воплощением мечты Ломоносова о демократической высшей школе, доступ к которой был открыт для представителей разных сословий. Но университет не сразу обрел силу, так как попросту не было еще подготовленных людей, которые могли бы учиться в нем. Да и дворянство стало отдавать предпочтение сословным учебно-воспитательным учреждениям, открытым в середине века и сулившим, в отличие от университета, военную или гражданскую карьеру.

Ломоносов стремился открыть доступ в Московский университет «всякого звания людям», считая своим нравственным долгом оказание помощи каждому человеку, стремящемуся к науке. В течение всей своей жизни он выдвигал, растил, защищал *отечественных* ученых, помогал им, обеспечивая благоприятными условиями для развития их дарования.

В 60-е гг. М.В. Ломоносов возглавлял руководство академическими гимназиями и университетом в Санкт-Петербурге. Он определил общие правила их работы, разработал учебный план гимназии и распорядок учебной работы в ней, составил «Регламент академической гимназии».

Он строго наказывает гимназистам «к наукам простираться крайнее прилежание и никакой другой склонности не внимать и не дать в уме усилиться», запрещает «тихонько подшептывать» не знающим твердо уроки.

Сам терпевший в юности горькую нужду во имя занятий наукой, Ломоносов принимал близко к сердцу судьбу академических учеников. Ему удалось добиться улучшения положения гимназий и увеличить денежное содержание гимназистов.

Усилия Ломоносова не прошли даром, уже в первые десятилетия после его кончины многие воспитанники академической гимназии заявили о себе замечательными трудами.

Ломоносов *первый* стал читать лекции студентам на русском языке еще в Санкт-Петербургском университете в то время, когда в качестве языка науки в Европе и в России использовалась латынь. Его ученик Н.Н. Поповский мог с гордостью сказать об успехах в разработке русской научной терминологии: «Нет такой мысли, кою бы по-русски изъяснить было невозможно». Для популяризации и распространения научных знаний на лекции профессоров университета приглашалась публика.

Николай Никитич Поповский, поэт и ученый, наиболее даровитый ученик Ломоносова, являлся первым профессором, читавшим лекции в *Московском университете на русском языке*.

Вместе с Поповским в Московский университет и гимназию пришла группа молодых педагогов. Среди них — три ученых магистра, воспитанных академическим университетом под непосредственным руководством Ломоносова: Барсов Антон Алексеевич, преподававший вначале математику, после смерти Поповского занял его кафедру. Барсов впервые в 1766 г. начал комментировать на лекциях сочинения Ломоносова, причислив его, таким образом, к классикам; Филипп Яремский, магистр философии и свободных наук, преподаватель русской и латинской риторики в университетской гимназии; Алексей Константинов, преподаватель русской грамматики в университетской гимназии.

Несмотря на все трудности развития, Московский университет постепенно расширяет сферу своей деятельности, при нем создаются литературные и научные общества, в том числе «Типографическое общество», открыта типография и книжная лавка.

Тогда же стала выходить дважды в неделю первая в стране неправительственная газета «Московские ведомости». 3 (14) июля 1756 г. «Московские ведомости» сообщали, что в только что созданной библиотеке университета открыт доступ «для любителей наук и охотников чтения каждую среду и субботу с 2 до 5 часов».

Но в 70-х гг. все общества Московского университета были запрещены (в связи с крестьянской войной) и возродились лишь в XIX в.

Еще одна грань просветительской деятельности М.В. Ломоносова — создание им так необходимых для обучения *учебников и методических материалов*, которых вообще не было на русском языке. Им были написаны: руководство «Первые основания горной науки, или Горная книжица»; «Краткое руководство к риторике, на пользу любителей сладкоречия сочиненное»; учебник «Российская грамматика», который в течение полувека был лучшим учебником для школ; книга по истории, а также переведен с латинского учебник «Экспериментальная физика для студентов».

Одной из крупнейших педагогических заслуг Ломоносова является популяризация сочинений замечательного чешского педагога Я.А. Коменского, книгу которого «Мир в картинках» он считал необходимым учебным пособием в гимназии. При содействии учеников и последователей Ломоносова профессоров Н.Н. Поповского и А.А. Барсова конференция Московского университета в 1756 г. постановила перевести и перепечатать эту замечательную работу. В 1768 г. книга вышла первым изданием, а в 1788 г. была издана вторично. Был переведен и издан трактат Дж. Локка «Мысли о воспитании».

М.В. Ломоносов, горячо желая процветания науки, стремился в подведомственных ему гимназиях дать учащимся серьезную подготовку к научным занятиям. Для этого требовалось улучшить процесс обучения, введя в него новые приемы и принципы, т.е. сделать обучение педагогически обдуманном и обоснованным. Ломоносов стал *первопроходцем* в России и в решении вопросов содержания, методов и организации обучения.

Для того чтобы добиться основательности знаний у учащихся, необходим постоянный контроль. Например, учитель иностранного языка должен «задавать материи для переводу или предложения фразисов прозою и стихами, чтобы то делали школьники, не смотря в книги и не пишучи».

Кроме ежедневных, рекомендовалась проверка знаний в конце каждого месяца, для чего следовало давать всем перевод или предложение в устной форме. В старших классах, кроме того, в конце полугодия намечено было проводить публичные «экзерциции», на которых ученики должны были произносить речи на русском и латинском языках.

Рекомендовалось «не переводить из одного класса в другой, ежели кто не выучил всего того твердо, что в оном классе, в котором учился, положено для изучения».

Прочность усвоения знаний достигается не той бессмысленной зубрежкой, которая господствовала в это время в школах. Необходимо в обучении привлекать конкретный, фактический материал, исходя из убеждения, что «легче можно с примеров научиться, нежели по правилам».

Способ обучения должен соответствовать возрасту ребенка, его развитию, а учебный материал необходимо соразмерять с силами учащихся: «При обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство».

Это требование было уже совершенно новым для того времени.

В учебных заведениях XVIII в. еще прочно сохранились пассивность учащихся, догматизм в преподавании и бессмысленная зубрежка текстов. Ломоносов рекомендовал в обучении вместе с лекцией и рассказом учителя вводить самостоятельную работу учащихся, самостоятельное чтение учебной литературы. Так учащиеся смогут приобрести привычку сознательно, критически и самостоятельно читать научные труды и смогут сами принести пользу науке.

М.В. Ломоносов отстаивал необходимость по-новому организовать занятия — ввести классно-урочную систему работы. Новая организация обучения была описана Ломоносовым, было разъяснено, как следует строить уроки и чем заниматься на разных его этапах. Большой заслугой Ломоносова является то, что *классно-урочная* система была *впервые* введена в России в академической и университетских гимназиях, а по их примеру и в кадетском корпусе. Ее применение делало обучение упорядоченным и более успешным, чем существовавший ранее порядок учения.

М.В. Ломоносов обладал редким даром не только формулировать новые педагогические идеи, но и претворять их в жизнь. В своей педагогической деятельности в академическом университете и гимназиях он осуществлял реформы в соответствии со своими глубоко продуманными программами.

Личность Ломоносова поражает своей необычайной цельностью. Ученый, сказавший новое слово буквально во всех областях науки, художник, поэт, администратор и педагог — все это гармонически сочеталось в нем. Он сам наш первый университет — сказал о нем А.С. Пушкин.

§ 4. И.И. БЕЦКОЙ — ТЕОРЕТИК И ОРГАНИЗАТОР УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

И.И. Бецкой (1704—1795) является заметной личностью в России XVIII в. Один из образованнейших людей своего времени, он впитал в себя лучшие идеи современного ему века. Это был человек гуманный и сердечный, одаренный деятельной натурой; он пытался проводить в жизнь мечтания лучших умов своего времени — так оценивали И.И. Бецкого его современники.

Иван Иванович Бецкой родился в Стокгольме, где его отец — князь Иван Юрьевич Трубецкой — находился в плену у шведов. Родившись в результате гражданского брака, И.И. Бецкой считался в России «незаконнорожденным» сыном Трубецкого, который наградил его усеченной фамилией: Бецкой. Первые годы Бецкого прошли в Швеции, а затем он был привезен в Россию и воспитывался в семье отца. В 12 лет отдан в Копенгагенский кадетский корпус, в 1721 г. приехал в Россию и получил службу в коллегии иностранных дел. В 1728 г. он получил чин поручика, а в 1747 г. в чине генерал-майора ушел в отставку и отправился путешествовать в Европу. В это время он познакомился с идеями французских просветителей: Руссо, Дидро, Гельвеция, изучил их благотворительные учреждения; тогда же у него зародились и идеи всех тех начинаний, которые он более или менее удачно провел в жизнь в последующие годы своей деятельности в России. В 1762 г. И.И. Бецкой был вызван в Петербург и стал доверенным лицом Екатерины II. Получил чин генерал-поручика, орден Св. Александра Невского и должность главного директора Канцелярии строения домов и садов Его величества (Петра III). Бецкой, кроме того, становится президентом Академии художеств, шефом Воспитательного общества благородных девиц при Смольном монастыре, открытие которого состоялось благодаря ему, и занимает другие должности. В 1770 г. по замыслу Бецкого в Санкт-Петербурге возникает Воспитательный дом, а при нем учреждены вдовья и ссудная казны.

Екатерина II и те, кто по ее поручению ведал школьными делами, считали, что если человека правильно воспитывать с младенчества, то можно создать «новую породу людей» — дворян, купцов, промышленников и ремесленников. Просвещенные дворяне не будут озлоблять излишней жестокостью своих крестьян, купцы, промышленники и ремесленники станут прилежно трудиться; преданные престолу, несклонные к «вредным умствованиям», они составят общество, управлять которым просвещенному монарху будет легко и приятно.

С этой целью в 60—70-х гг. была сделана попытка создать систему воспитательно-образовательных учреждений. Для этого дела был привлечен Иван Иванович Бецкой.

В «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» (1764), получившем силу закона, Бецкой сформулировал понятие воспитания, которое, по его словам, должно придать *известное направление воле и сердцу, выработать характер, внушить согласное с природой человека здоровое чувство, нравы и правила, искоренить предрассудки*. Результатом такого воспитания становилось, по мысли Бецкого, *создание новой породы людей*, свободных от пороков окружающего мира. Для этого маленьких детей следовало изолировать от дурного воздействия среды, в частности семьи, в закрытых учебных заведениях, где и выращивать совершенного человека с 6 до 18—20 лет.

Бецкой перечисляет добродетели и качества, «принадлежащие к добродетели»: «утверждать сердце в похвальных склонностях, возбуждать в них охоту к трудолюбию и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предрассудков; обучать их домоводству во всех одного подробностях и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте».

При открытии учебных заведений строго проводился сословный принцип. Для дворянских детей предназначались привилегированные кадетские корпуса, «училища для благородных девиц». Для разночинцев — училище при Академии художеств, воспитательные дома во всех губерниях.

Выйдя из училища, разночинцы должны были составить новое сословие — «третий степень людей» — ученых, художников, ремесленников, учителей, врачей (первые две степени — дворяне и крестьяне). Об образовании и воспитании крестьянских детей не было сказано ничего. Крепостных ни в одно училище не принимали.

Бецкой мечтает, открыв различные воспитательные учреждения, создать в них «особую породу людей», свободную от пороков современного

сму общества, улучшить нравы людей. При этом задачу истинного воспитания Бецкой видел в том, чтобы внушить человеку уважение к себе: «Человек, почитая себя человеком... не должен допускать поступать с собою, как с животными». Он оптимистически относится к просвещенному абсолютизму, верит в силу разумного законодательства — все это было присуще большинству деятелей века Просвещения. И несмотря на то что его благородное стремление — путем воспитания преобразовать весь народ, изменить жизнь — потерпело неудачу, труд его имел большое значение, так как он показал обществу великую силу воспитания; после него остались в России не только идеи, но и реальное их воплощение.

По разработанным Бецким докладам и уставам были открыты:

1. Воспитательный дом в Москве (1764) и позже в Петербурге.
2. Училище при Академии художеств для мальчиков (с 5—6 лет) всякого звания, исключая крепостных (1764).
3. Такое же училище при Академии наук (1765).
4. Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (Смольный институт благородных девиц) (1764). Мешанское отделение при нем (1765).
5. Преобразован Сухопутный шляхетский корпус (1766).
6. Коммерческое училище (1772).

Все это строго сословные закрытые учебно-воспитательные заведения, открытые при Екатерине II.

Сам Бецкой был главным директором Сухопутного корпуса, директствовал в Воспитательном доме и Смольном институте.

Согласно проектам Бецкого, разработанным в 60—70-е гг., в России должна была возникнуть *целая сеть* закрытии учебно-воспитательных учреждений, которая включала бы низшие и средние учебные заведения для дворян (благородного сословия) — пансионы, а для лиц третьего чина (мещан и купцов) — воспитательные дома, педагогические, художественные, медицинские, коммерческие и театральные училища.

Воспитание Бецкой рассматривал с четырех сторон — со стороны физической, физическо-моральной, чисто моральной и учения. Физическое воспитание очень важно, так как в здоровом теле живет здоровый дух. Физическо-моральное воспитание основывается на мысли, что праздность есть мать всех пороков, а трудолюбие — отец всех добродетелей. Нужны труд, игры, забавы. Моральное воспитание прежде всего состоит в том, что удаляется от слуха и зрения воспитанника все то, что имеет хотя бы тень порока. Живые примеры воспитателей на детей действуют сильнее всего. Недопустимо телесное наказание, а другие наказания должны быть редкими. Детям необходимо дать краткую нравоучительную книгу о правилах, которыми человек должен руководствоваться в жизни.

Обучение имеет в виду развитие умственных сил; оно необходимо потому, что дает средства для добывания куска хлеба. Успешным обучение будет, если в начале оно будет носить характер игры; если будет идти на родном языке. Закон Божий, чтение и рисование — вот предметы начального обучения. Большую роль Бецкой придавал наглядности обучения.

Особо важным Бецкой считал хорошее *воспитание и образование женщин* как *будущих* жен, матерей, воспитательниц. В семье и семейных обязанностях женщина, по его мнению, должна искать смысл и содержание своей жизни.

Осуществление идей Бецкого на практике происходило в различных, основанных по его проекту и при его участии учебно-воспитательных заведениях.

На примере одного из учреждений можно увидеть конкретные направления воспитания детей.

Воспитательные дома. Одним из начинаний Бецкого было создание им Воспитательного дома в Москве, затем в Петербурге и других городах для сирот и подкидышей.

Развитие детей в этих домах Бецкой представлял себе так: до 2 лет дети находятся на попечении кормилиц и нянек; с 3 до 7 лет мальчики и девочки живут вместе и приучаются к легкой работе; с 7 до 11 — вместе ходят каждый день в школу; учатся читать и постигают основы веры. В эти же годы мальчики обучаются вязать чулки, колпаки, сети, привыкают к садовой работе, а девочки упражняются в прядении и вязании, плетении кружев и т.п. От 11 до 14 лет мальчики и девочки учатся письму и цифирю, а также изучают катехизис, арифметику, географию и рисование и продолжают заниматься бытовым трудом и ремеслами: девочки шьют, стряпают, гладят, мальчики привыкают к огородной, дворовой и другим работам. Когда воспитанникам исполняется 14—15 лет, образование заканчивается и они начинают заниматься тем ремеслом, которое выберут сами.

Сообразно с природными дарованиями воспитанников предлагалось разделить на три группы: первая — лица, способные к наукам и искусствам; вторая — способные лишь к ремеслам и рукоделию (наибольшее число лиц), третья — способные лишь к самой простой работе.

Главный принцип обучения должен был состоять в том, чтобы вести детей «играя и с приятностью»; заставлять же детей целые часы сидеть за книгой — значит расслаблять и притуплять их. «Быть всегда веселу и довольну, петь и смеяться — есть прямой способ к произведению людей здоровых, доброго сердца и острого разума». Лучше всего наставлять детей примерами, а не правилами, которые малопонятны в юном возрасте. Следует укоренять в детях склонность повиноваться без досады, препятствовать им бить животных, обнаруживать злость к сверстникам.

Бецкой отдает преимущество нравственному воспитанию перед умственным. Главное его средство — удаление всего порочного от ребенка, так как сама добродетель есть не что иное, как полезные и добрые дела, совершаемые нами для самих себя и для близких. Добродетель не исключает удовольствий. Бецкой настаивает на том, чтобы детям отводилось достаточное время для игр, при этом чтобы воспитатели не вмешивались, так как по приказанию веселиться невозможно; взрослым нужно лишь наблюдать, чтобы в играх не было никакой «неблагоприятности».

Что касается отвлеченных наставлений в нравственности, то, по мнению Бецкого, небесполезно было бы над всеми дверьми Воспитательного дома написать:

1. Не делай другим того, чего себе не желаешь.
2. Поступай с другими так, как хочешь, чтобы с тобой поступали.
3. Не делай зла и не досаждай никому.
4. Не вреди никакому животному и не озлобляй его.
5. Не лги.
6. Никогда не будь празден.

Наказания представляются излишними при хорошем воспитании. Под влиянием наказаний дети становятся мстительными, притворными, угрюмыми и нечувствительными, сердца их ожесточаются. Но в случае необходимости взысканиями могут служить: стояние на одном месте час или два; запрещение прогулки с другими детьми; выговор наедине; публичный выговор; хлеб и вода на 12 или 24 часа и т.п. Никогда и ни за что не бить детей. Прежде чем применить наказания, нужно обстоятельно разъяснить провинившимся, в чем заключается их проступок. При этом следует помнить, что нет врожденных пороков, но дурные примеры их внушают.

Теория воспитания Бецкого гуманна, от нее веет бодростью, доверием к людям, радостным настроением. Она призывает к уважению человеческой личности, признает необходимость удовлетворения всем ее требованиям. Свет, жизнь, теплота, сердечное чувство исходят от Бецкого. Не надо забывать, что он имел в виду прежде всего воспитание подкидышей, брошенных своими родителями, хотя те же начала считал необходимым применять и в воспитании других детей.

Блестящие педагогические идеи Бецкого, однако, слабо реализовывались в практике воспитательных домов. Недостаток средств, отсутствие хороших воспитателей существенно отразились как на положении детей, так и на их воспитании. Скудность, плохое питание и уход, отсутствие медицинской помощи имели печальные последствия. Была высокая заболеваемость и смертность детей, особенно в грудном возрасте.

За первые 15 лет существования московского Воспитательного дома в нем сменилось 9 главных надзирателей: подобрать воспитателей, удовлетворявших высоким требованиям, было нелегко. Ратуя за то, чтобы воспитатели были из «природных россиян», Бецкой тем не менее обращался к иностранцам.

Бецкой очень болезненно переживал недостатки в Воспитательном доме. В 1775 г. он писал Екатерине II о воспитателях: «...Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных выгодах... ссорятся между собой и сплетничают...» Но замену им он намеревался искать опять-таки среди иностранцев.

Мастера, которые обучали детей рукоделиям, педагогических навыков вовсе не имели, плохо обращались с детьми. На фабриках, куда отдавали воспитанников для обучения, их били, унижали.

В 1779 г. Бецкой, потрясенный неудачей своих замыслов в отношении воспитательных домов, признался: «Я никогда и подумать не мог, что до такой позорной крайности сие главнейшее дело... приставниками было пренебрежено». В первых воспитанниках он не нашел «ни малейшего послушания, никакой склонности к упражнениям и трудолюбию; ничего, кроме невежества, неповиновения и упрямства».

Судьба питомцев московского Воспитательного дома была такова. Отдельные из них, наиболее способные, обучались латинскому языку, готовясь к изучению аптекарского дела. Некоторые воспитанники учились рисовать и потом отправлялись в специальное училище для мальчиков разных сословий, открытое по плану Бецкого при Академии художеств. Наиболее одаренные мальчики учили иностранные языки и некоторые науки и потом единицы учились в Московском университете, а девочки — на мещанском отделении Смольного института. Большинство питомцев дома становились ремесленниками, земледельцами, шли в прислуги в богатые дома, а девочки — няньками, кормилицами.

Мысль Бецкого, что семья неспособна воспитывать хороших людей и граждан, не только не была отвергнута в последующие годы, но была возведена в степень педагогического догмата; открывались новые казенные воспитательные закрытые заведения — и мужские, и женские — для разных сословий.

Дела благотворительности И.И. Бецкого. Все свои внушительные богатства он употребил на воспитательные учреждения и им посвятил свою жизнь. Сделал огромные пожертвования на упоминавшиеся уже вдовью и ссудную казны; за его счет в течение многих лет воспитывались ежегодно по 5 девиц в Смольном монастыре и по 4 кадета в корпусе, а по духовному завещанию он оставил: Воспитательному дому — 162 995 руб.; Обществу благородных девиц — 38 999 руб., Академии художеств — 33 951 руб. и т.п.

Заведуя канцелярией строений, Бецкой много сделал для украшения столицы. *Исторические памятники, с сооружением которых связано имя Бецкого:* Петру Великому на Сенатской площади, решетка Летнего сада, Дом Академии художеств в Санкт-Петербурге и др.

Из педагогических сочинений И.И. Бецкого следует особенно выделить: «Генеральный план Императорского Воспитательного дома»; «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»; «Устав воспитания 200 благородных девиц»; «Устав Академии художеств»; «Физические примечания о воспитании детей от рождения до юношества» и др.

Как видим, деятельность Бецкого состояла прежде всего в составлении законопроектов, касающихся воспитания и обучения русского юношества. «...Одобрение честных людей будет моя награда; а успехи юношества будут венцом наших трудов», — писал Бецкой.

Несмотря на то что осуществить свою программу во всей полноте Бецкому не удалось, прежде всего из-за нехватки образованных педагогов, но и то, что он смог сделать, вызывает большое уважение.

С усилением дворянской реакции после восстания Пугачева идеи И.И. Бецкого были признаны слишком либеральными, и он был отстранен от руководства учебно-воспитательными учреждениями.

Глава 7

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДВОРЯНСКИХ СЕМЬЯХ

§ 1. Сочетание старого быта с заимствованиями из западноевропейской культуры и педагогики. § 2. Роль наемных домашних воспитателей и учителей

Суров и непреклонен был царь Петр в своей борьбе за новую Россию. На рубеже XVII—XVIII столетий рушились старые дедовские обычаи Московского государства, забыт был дремотный покой в опустевших боярских теремах. Мужское население страны участвовало в сражениях Северной войны и строило новую столицу на реке Неве, а иные постигали за морем науки и ремесла, неведомые до тех пор на Руси. Зашатались устои старозаветного московского быта. Государевы указы заставляли жить по-новому не только знать, именитое купечество, но и простой народ.

26 августа 1700 г. на всех городских воротах при въезде в Москву был вывешен царев указ о ношении боярством, дворянством и купечеством французского и венгерского платья, а также у ворот были выставлены чучела-манекены, одетые по новой моде. Новшества вводились одно за другим. Кроме крестьян и духовенства, всем приказано было брить бороды. Строить дома в городах разрешалось только по западноевропейскому образцу. Но трудно было расставаться с привычной обстановкой, с обычаями, заведенными отцами и дедами.

§ 1. СОЧЕТАНИЕ СТАРОГО БЫТА С ЗАИМСТВОВАНИЯМИ ИЗ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПЕДАГОГИКИ

Жизнь русского общества при Екатерине II, особенно в *столицах*, производила впечатление странного сочетания успехов образования, внешнего лоска, роскоши, блеска и старинного варварства. Встречались дамы и девицы, которые прекрасно говорили на трех-четырех языках, играли на разнообразных музыкальных инструментах. Люди со средствами заводили французские библиотеки и выписывали французских гувернеров и гувернанток для своих детей, другие отправляли детей учиться в Париж. К числу образованных людей относились А.Р. Воронцов, И.И. Шувалов, Н.И. Панин, княгиня Е.Р. Дашкова.

Но при том, что в дворянском быту старались освоить европейские нормы поведения, дворяне были близки к простому народу, они жили по несколько месяцев в деревне, соблюдали общеправославные праздники, чтили обряды, традиции народа, брали няню из крестьян, поэтому патриархальный быт семьи перекликался с крестьянским, особенно у провинциальных дворян. Традиционная культура, ее ценности, этикет глубоко входили не только в дворянскую, но и в мещанскую, в купеческую среду, бытовали в ней, определяя национальную сущность характера.

Дворянство в XVIII и XIX вв. отличалось неоднородностью и этнической пестротой. В него входили с XV в. представители татарской элиты; позже включились поляки, литовцы, немцы, с XVIII в. — представители кабардинцев, калмыков и др. Все они ассимилировались и имели соответствующие привилегии и обязательства перед государством, а на их традиционную культуру наложился еще один слой. Чуть более половины дворян были русскими, хранившими патриархальные, народные черты и пристрастия.

Неоднородным было дворянство и в имущественном положении: *высший*, чрезвычайно тонкий слой — элита, имевший огромные привилегии и богатства; *средний*, обладавший дворянскими правами и некоторым достатком; *низший*, жизнь которого в провинции мало отличалась от жизни простонародья. Но модный этикет, внешние формы поведения стремились освоить в каждой семье и выглядели они часто курьезно. Это была дикая смесь застарелого невежества, грубой некультурности и распушенности с мишурой западного просвещения и внешних форм европейской жизни.

«В глубине общества, на самом низу его, лежал слой, мало тронутый новым влиянием; он состоял из мелкого сельского дворянства. Живо рисует его человек первой половины века — майор Данилов в своих записках. Он рассказывает о своей тетушке, тульской помещице — вдове. Она не знала грамоты, но каждый день, раскрыв книгу, все равно какую,

читала наизусть, по памяти, акафист Божией Матери. Она была охотница до шей с бараниной, и когда кушала их, то велела сечь перед собой варившую их кухарку не потому, что она дурно варила, а так, для возбуждения аппетита»¹.

Образ жизни провинциальных дворян

В провинции жили почти исключительно престарелые, несовершеннолетние и женщины. Дома мелких помещиков очень напоминали собою крестьянские избы в северных губерниях: две комнаты и сени. Комнаты были малы, тесны, низки и мрачны, мебели и посуды немного. У более зажиточных помещиков дома отличались лишь большим количеством комнат и большей чистотой.

Свободное от еды, сна и несложных хозяйственных забот время помещики тратили на дворовые игры, качели, охоту, посещение соседей. Свадьбы, похороны представляли исключительный интерес; по вечерам слушали сказки, на святки рядились, гадали, смотрели на пляски и слушали песни. Жизнь текла сонно и вяло. Верили приметам, снам, гаданиям.

Семейный быт отличался патриархальностью, но отсутствие образования приводило к тому, что даже добрые, снисходительные люди в пылу раздражения проявляли себя настоящими дикарями.

Воспитание и обучение детей в провинциальных дворянских семьях не имело определенных теоретических и практических оснований. В одних семьях детям давали полнейшую свободу, даже за шалости ребенка наказывали не его самого, а приставленного к нему в товарищи крепостного мальчика или девочку; в других — детей держали в величайшей строгости, страхе, прибегали к постоянным и жестким наказаниям.

Девушки целые дни проводили без всякого дела, смотрелись в зеркало, думали о забавах и женихах, слушали сплетни и пересуды. *Образ Митрофанушки*, созданный Фонвизиним, был не исключительным, а типичным. Были, конечно, семьи, где родители, умные и нравственные люди, находили разумные пути воспитания.

Как отмечает В.О. Ключевский, на «этой сельской культурной подпочве покоился модный дворянский свет столичных и губернских городов. Это было общество французского языка и легкого романа, состоявшее, говоря языком того времени, из «модных шеголей и светских вертопрашек».

Случилось так, что Франция стала образцом светскости и общежития для русского общества, писал В.О. Ключевский. Эти веяния шли от царского двора. Вольтер был сделан почетным членом русской Академии наук и получил поручение написать историю Петра Великого; в этом Вольтеру

¹ *Ключевский В.О.* Указ. соч. Т. V. С. 155.

помогал жаркий поклонник французских мод и литературы И.И. Шувалов, влиятельный человек при дворе Елизаветы и куратор Московского университета».

Екатерина еще в молодости увлекалась французской литературой; вступив на престол, она спешила завести прямые отношения с вождями литературного движения, стремясь создать о себе лестное мнение в Европе. Сотруднику Дидро по изданию Энциклопедии Даламберу Екатерина даже предложила взять на себя воспитание наследника русского престола великого князя Павла, она долго и сильно пеняла Даламберу за отказ от этого предложения. И сам Дидро не был обойден ее милостями. Узнав, что издатель Энциклопедии нуждается в деньгах, она купила у него огромную библиотеку за 15 тыс. франков и оставила ее при Даламбере, назначив его библиотекарем с жалованьем по тысяче франков в год.

В высшем свете развилась мода на чтение. Читали без разбору все, что попадалось под руку. Но потом это чтение получило более определенное направление; призванное на помощь в борьбе с досугом, от которого не знали куда деваться, это чтение склонило вкусы образованного общества в сторону изящной словесности, чувствительной поэзии. То было время, когда стали появляться первые трагедии Сумарокова, между ними одна заимствованная из русской истории — «Хорев». Любознательное общество с жадностью накинулось на эти трагедии, заучивало диалоги и монологи Сумарокова, несмотря на его тяжелый слог. За комедиями и трагедиями следовал целый ряд чувствительных русских романов, которых немало написал тот же Сумароков; эти романы также заучивались наизусть и не сходили с языка умных барынь и барышень.

Некоторые знатные представители элиты достигали в усвоении французской моды и нравов колоссальных успехов. «Один из образованных русских вельмож — Бутурлин, разговаривая с приезжим французом, парижанином, удивил его точностью, с какой он рассказывал о парижских улицах, гостиницах, театрах и памятниках. Удивление иностранца превратилось в настоящее изумление, когда он узнал, что Бутурлин никогда не бывал в Париже, а все это знал лишь из книг. Так, в Петербурге люди были знакомы с французской столицей лучше ее старожилов. Около того же времени французский литературный мир Парижа и Петербурга восхищался анонимной пьесой «Послание к Ниноне», которая написана была такими превосходными французскими стихами, что многие приписывали ее перу самого Вольтера. Оказалось, что автором этой пьесы был не кто иной, как действительный статский советник граф Андрей Петрович Шувалов...»¹.

Но в целом в XVIII в. образованных людей среди дворян было немного, и большинство их было обязано своим культурным развитием самообразованием. Общечеловеческая культура, приносимая иноземным влиянием, воспринималась так, что не просветляла, а затемняла понимание родной действительности; непонимание ее сменялось равнодушием к ней, продолжалось пренебрежением и завершалось презрением.

Под внешней светской выправкой нередко скрывалась азиатская неяршливость. *Обломки старого быта мирно уживались с обрывками западноевропейских новшеств.*

Дворянские добродетели. Дворянское воспитание заключалось не в использовании особой методики, его обеспечивал весь образ жизни, усваиваемый как сознательно, так и путем подражания и соблюдения традиций. Конечно, дворянское воспитание все же подвергалось различным влияниям: веяниям европейской моды, предписаниям высших инстанций, но в целом оно придерживалось устоявшихся принципов и целей.

Дворянское воспитание было направлено на то, чтобы отшлифовать личность соответственно определенному образцу, который включал в себя набор различных добродетелей и этикетных норм.

Мироощущение дворянина во многом определялось положением и ролью в государстве сословия в целом: оно на протяжении нескольких веков являлось сословием привилегированным и служивым одновременно. Сызмальства дворянским детям внушалось, что необходимо осознавать свой гражданский долг и служить обществу и государю верно на любом поприще — военном или гражданском. Быть храбрым, честным, образованным дворянину следовало не для славы, богатства, высокого чина, а согласно своему положению.

В числе дворянских добродетелей на первом месте находилась *честь*, которая во многом определяла поведение дворянина.

Отправляли Петра Гринева на службу так: «Родители мои благословили меня. Батюшка сказал мне: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье с нову, а честь с молоду» (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»).

Старик Болконский, провожая сына на войну, напутствует его такими словами: «Помни одно, князь Андрей: коли тебя убьют, мне старику больно будет... • — он неожиданно замолчал и вдруг крикливым голосом продолжал: — а коли узнаю, что ты повел себя не как сын Николая Болконского, мне будет... стыдно» (Л.Н. Толстой «Война и мир»),

Эта установка — думать об этическом значении поступка, а не о его практических последствиях — традиционна, как заметил В. Набоков, для дворянского кодекса чести. Воспитание, построенное на таких принципах, не только не вооружает человека качествами, необходимыми для пре-

успевания, но объявляет эти качества постыдными. Однако многое зависит от того, как понимать жизненный успех. Если в это понятие входит не только внешнее благополучие, но и внутреннее состояние человека — чистая совесть, высокая самооценка и прочее, то дворянское воспитание предстает не таким уж непрактичным.

Храбрость и выносливость, которые требовались от дворянина, были невозможны без соответствующей физической силы и ловкости, поэтому эти качества высоко ценились и развивались с детства.

Усиленная физическая закалка детей отчасти диктовалась условиями жизни: многих мальчиков в будущем ожидала военная служба, любой мужчина рисковал быть вызванным на дуэль. Требовали физической подготовки и такие общепринятые развлечения, как охота и верховая езда. Вместе с тем в демонстрации физической выносливости был и особый шик.

Готовясь к жизни в свете, дворянский ребенок должен был приучаться выражать свои чувства в сдержанной и корректной форме. Сергей Львович Толстой вспоминал, что самыми серьезными проступками детей в глазах отца были «ложь и грубость» независимо от того, по отношению к кому они допускались — к матери, воспитателям или прислуге. Столь же недопустимой считалась и грубая фамильярность в отношениях между друзьями.

Чувство собственного достоинства, осознание родовой чести и доблести, превосходство над представителями других сословий, в том числе и над педагогами и домашними воспитателями, которые причислялись к прислуге, — также характерные черты многих представителей дворянского

Семейное воспитание

В богатых русских семьях попечение о детях было организовано широко и внимательно. Ребенок оберегался целой толпой кормилиц, мамок, нянек и прочих членов женской прислуги, неусыпно заботившихся, чтобы барское дитя росло в нежности, сытно ело и сладко пило, ни в чем не знало бы отказа и всегда развлекалось всякого рода забавами и утехами.

Начиная с петровских реформ родители считали, что воспитание ребенка следовало поручать наемным воспитателям и учителям, которые были обязаны обучить его разным наукам и языкам, а также элегантно манерам, умению держаться в обществе и казаться приятным. Что из этого получалось, ярко описал А.С. Пушкин в своей повести «Капитанская дочка».

¹ См.: *Муравьева О.С.* Как воспитывали русского дворянина. М., 1995. С. 73.

«Матушка была еще мною брюхата, как уже я был записан в Семёновский полк сержантом, по милости майора гвардии князя Б., близко-го нашего родственника. Если бы паче всякого чаяния матушка родила дочь, то батюшка объявил бы куда следовало о смерти неявившегося сержанта, и дело тем бы и кончилось. Я считался в отпуску до окончания наук. В то время воспитывались мы не по-настоящему. С пятилетнего возраста отдан я был на руки стремянному Савельичу, за трезвое поведение пожалованному мне в дядьки. Под его надзором на двенадцатом году выучился я русской грамоте и мог очень здраво судить о свойствах борзого кобеля. В это время батюшка нанял для меня француза, мосье Бопре, которого выписали из Москвы вместе с годовым запасом вина и прованского масла. Приезд его сильно не понравился Савельичу. «Слава Богу, — ворчал он про себя, — кажется, дитя умыт, причесан, накормлен. Куда как нужно тратить лишние деньги и нанимать мусье, как будто и своих людей не стало!»

Бопре в отечестве своем был парикмахером, потом в Пруссии солдатом, потом приехал в Россию *pour etre outchitel*¹, не очень понимая значение этого слова. Он был добрый малый, но ветрен и беспутен до крайности. Главной его слабостью была страсть к прекрасному полу; нередко за свои нежности получал он толчки, от которых охал по целым суткам. К тому же не был он (по его выражению) и врагом бутылки, т.е. (говоря по-русски) любил хлебнуть лишнее. Но как вино подавалось у нас только за обедом, и то по рюмочке, причем учителя обыкновенно и обносили, то мой Бопре очень скоро привык к русской настойке и даже стал предпочитать ее винам своего отечества, как не в пример более полезную для желудка. Мы тотчас поладили, и хотя по контракту обязан он был меня учить *по-французски, по-немецки и всем наукам*, но он предпочел наскоро выучиться от меня кое-как болтать по-русски, — и потом каждый из нас занимался уже своим делом. Мы жили душа в душу. Другого ментора я и не желал. Но вскоре судьба нас разлучила и вот по какому случаю:

Прачка Палашка, толстая и рябая девка, и кривая коровница Акулька как-то согласились в одно время кинуться матушке в ноги, винясь в преступной слабости и с плачем жалуясь на мусье, обольстившего их неопытность. Матушка шутить этим не любила и пожаловалась батюшке. У него расправа была коротка. Он тотчас потребовал каналью француза. Доложили, что мусье давал мне свой урок. Батюшка пошел в мою комнату. В это время Бопре спал на кровати сном невинности. Я был занят делом. Надобно знать, что для меня выписана была из Москвы

¹Чтобы стать учителем. — *Прим. ред.*

географическая карта. Она висела на стене безо всякого употребления и давно соблазняла меня шириною и добротою бумаги. Я решился сделать из нее змей и, пользуясь сном Бопре, принялся за работу. Батюшка вошел в то самое время, как я прилаживал мочальный хвост к Мысу Доброй Надежды. Увидя мои упражнения в географии, батюшка дернул меня за ухо, потом подбежал к Бопре, разбудил его очень неосторожно и стал осыпать укоризнами. Бопре в смятении хотел было привстать и не мог: несчастный француз был мертво пьян. Семь бед, один ответ. Батюшка за ворот приподнял его с кровати, вытолкал из дверей и в тот же день прогнал со двора, к неописанной радости Савельича. Тем и кончилось мое воспитание.

Я жил недорослем, гоняя голубей и играя в чехарду с дворовыми мальчишками. Между тем минуло мне шестнадцать лет»¹.

Нравственные нормы и правила хорошего тона усваивались дворянскими детьми в семейном кругу, а дворянская семья объединяла широкий круг близких и дальних родственников.

Число детей не принято было ограничивать, чаще всего в семье их бывало много и самого разного возраста. Соответственно было много дядей и тетей, и бесконечное количество двоюродных и троюродных братьев и сестер. Но эти и сами по себе огромные семьи не ограничивались отношениями лишь с близкими родственниками. Большинство дворянских семей находилось в близком или дальнем родстве даже между собой и было так или иначе причастно к воспитанию детей из разных семей.

§ 2. РОЛЬ НАЕМНЫХ ДОМАШНИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ,

В России существовало несколько типов домашних воспитателей для детей дворянского сословия: кормилицы, няни, бонны, гувернеры, гувернантки, учителя, домашние наставники, дядьки. Сложилась определенная типология лиц, отвечающих за воспитание и обучение детей.

Кормилица — первый воспитатель, к которому попадает ребенок. Нанимались для детей до 1 года. Влияние на ребенка со стороны кормилицы было огромно, поэтому и требования к ней были высоки: отличное здоровье, соблюдение правил гигиены, психическая уравновешенность, внимательное и чуткое отношение к детям. Как правило, кормилицами становились женщины из низших слоев общества — неграмотные, полные суеверий и предрассудков крестьянки, которые ради получения дополнительного заработка вынуждены были оставлять своих родных детей.

Няня часто являлась духовной кормилицей ребенка. В России в няни шли женщины самого различного возраста и положения, от девочек 14—16 лет до пожилых кормилиц, которые сумели приноровиться к требованиям своей хозяйки и оставались с ребенком до его поступления в какое-либо учебное заведение или до прихода частных учителей.

Среди нянь чаще всего встречались молодые необразованные женщины. В их обязанности входило мытье, одевание, кормление ребенка. Во многих семьях няня была гораздо ближе, ласковей и нежней для малыша, чем мать, многие матери — светские богатые женщины слишком много времени отдавали развлечениям и пренебрегали воспитанием своих детей, если и заглядывали к ним в «детскую», то только потому, что больше нечего было делать. Няня же все свое время проводила с ребенком, привязывалась к нему, во многих семьях являлась единственным другом и утешителем своего питомца.

Сердечные отношения с няней, ее нежность и теплота согревали детство многих людей из дворянской среды и оставляли свой отпечаток на их характере и воззрениях. Кроме того, няня приобщала ребенка к народным обычаям и традициям, к крестьянской культуре.

Бонна — нечто среднее между няней и гувернанткой, присматривала за детьми более старшего возраста. Обычно боннами были иностранки (немки или француженки), в естественной обстановке обучающие детей своему родному языку.

Гувернер (фр.) — это наемный домашний наставник, призванный образовывать детей. В основные его функции входило обучение детей иностранным языкам, музыке, пению, танцам, нормам этикета.

У гувернеров была очень неблагодарная роль: постоянно, ежечасно следить за тем, чтобы ребенок соблюдал правила поведения в обществе, избавляя от этой утомительной обязанности родителей, которые могли себе позволить не досаждать детям замечаниями и наставлениями.

Начальным обучением *в провинции* обычно заведовал дядька из крепостных; потом нанимали давать уроки священника или брали особого учителя, гувернера-иностранца. Большинство приезжающих в Россию «гофмейстеров» и «мадам'ов», как их тогда называли, были людьми совершенно неподходящими для педагогической деятельности. Их принимали по внешнему виду, не разбираясь в том, кем они были на родине — лакеями, мастеровыми или беглыми офицерами. Так, одни простодушные родители наняли сыну гувернером чухонца в полной уверенности, что это француз, и тот обучил их сына вместо французского языка финскому.

Основополагающим в воспитании детей «патриархального иерархического общества» являлось привитие им гувернерами привычки беспрекословного послушания родителям и почитания старших. Под руководст-

вом наставника и родителей, на основе их авторитета формировался круг интересов детей в музыке, литературе, искусстве.

Учителями для мальчиков и девочек, кроме гувернеров и гувернанток, нередко нанимали и преподавателей-предметников. В большинстве своем уже в XIX в. это были учителя гимназии, которые должны были проходить с детьми гимназический курс наук. Усваивался он по-разному, в зависимости от знаний и умений учителя, а также прилежания учеников. В отдельных случаях пробелы домашнего воспитания компенсировались наличием богатых библиотек, которыми открыто и тайно пользовались дети.

Учить детей частным образом разрешалось (с конца XVIII в.) лицам, получившим высшее образование, отставным военным и гражданским чиновникам, вышедшим в отставку учителям.

Домашние учителя раз в год представляли директору училищ отчеты о своей работе вместе с отзывами от нанимателей и предводителя уездного дворянства. Педагог, который подготовил троих учеников, поступивших в университет, получал звание заслуженного и имел право на государственную пенсию.

Содержание обучения. Дети младшего возраста получали первоначальные знания грамоты, заучивали наизусть стихи, а также изучали иностранные языки. Изучение языков происходило на основе приобщения воспитанника к грамматике как средству овладения логическим мышлением, при этом особое место отводилось чтению и переводам текстов. Проблемы обучения устной речи практически не существовало.

Детей старшего возраста учили математическим и естественным дисциплинам. Преподавание гуманитарных дисциплин заключалось в прочтении учениками интересных текстов, в беседах и рассказах педагогов.

Несмотря на то что дети учились дома, их день был распisan:

— подъем в 7 утра. Такой ранний подъем был обусловлен необходимостью совершать раннюю молитву, приветствовать родителей, повторить уроки, заниматься гимнастикой;

— уроки и разнообразные занятия — с 8 до 12 и с 15 до 18 часов;

— воскресные дни проводились в совместных играх детей.

Глава 8

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

§ 1. Сухопутный шляхетский кадетский корпус и другие военно-учебные заведения. § 2. Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре

§ 1. СУХОПУТНЫЙ ШЛЯХЕТСКИЙ КАДЕТСКИЙ КОРПУС И ДРУГИЕ ЮЕННО-УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

До XVIII в. в России для дворянства, которое обязано было нести для государства военную службу и получать образование, почти не было школ ни для специального военного, ни для общего образования. Мысль об учреждении такого учебного заведения, которое могло бы подготовить будущих офицеров для армии, впервые была высказана сподвижником Петра Великого — графом Ягужинским и был подготовлен доклад об учреждении в Петербурге Корпуса кадетов. Открытие же Корпуса состоялось позже, в 1732 г.

Сухопутный шляхетский корпус (1-й кадетский корпус) учреждался для 200 детей дворянского происхождения. Организован был корпус по военному образцу и имел 2 роты. Корпусу был отведен дом, ранее принадлежавший князю Меншикову — фавориту Петра I.

Система обучения кадетов была несовершенной, а организация работы связана с трудностями. В учении господствовала зубрежка; однообразие и скука на занятиях были типичным явлением, все это являлось следствием общей неразработанности педагогики. Нужно было за время обучения в корпусе пройти четыре класса, на каждый из которых отводилось 5—6 лет. Характерной была многопредметность, так как корпус должен был готовить не только офицеров, но и гражданских чиновников.

Время дня распределялось так:

вставали в 4.45 утра; в 5.30 молились и завтракали, в 6 уходили в классы; от 10 до 12 занимались строем; в 12 обедали; от 2 до 4 — опять классы; от 5 до 6 — строй; в 7.30 вечера ужинали, а в 9 вечера ложились спать.

В период царствования императрицы Елизаветы Петровны среди кадетов пробудился живой интерес к литературе, и у них возникло Общество любителей русской словесности. Члены этого общества собирались вместе, читали друг другу свои сочинения и переводы. При корпусе была учреждена типография для печатания учебных книг.

В 1765 г. управление кадетским корпусом было возложено на И.И. Бецкого, он составил новый штат и «Устав Императорского Шляхет-

ного Сухопутного кадетского корпуса, учрежденного в Санкт-Петербурге для воспитания и обучения благородного российского юношества». Им же были написаны «Рассуждения, служащие руководством к новому установлению Шляхетного Сухопутного кадетского корпуса...»

Согласно уставу, Совету — органу управления корпусом — предписывалось принимать 100 отроков российских и 20 — из завоеванных Лифляндской, Финляндской и Эстляндской провинций в возрасте не старше шести лет. Прием должен был проходить после осмотра докторов и принимать в корпус можно было только здоровых детей. Нельзя было принимать мальчиков без достаточного доказательства о дворянстве и без свидетельства о крещении. В число воспитанников было повелено принимать и детей тех, кто служил в штаб-офицерских чинах в действующей армии, а также «помогать тем, чьи родители убиты или ранены на службе ради Отечества и коих судьба не одарила достатком». Все принятые мальчики распределялись по 5 возрастам:

- 1-й возраст — от 6 до 9 лет;
- 2-й возраст — от 9 до 12 лет;
- 3-й возраст — от 12 до 15 лет;
- 4-й возраст — от 15 до 18 лет;
- 5-й возраст — от 18 до 21 года.

В каждом возрасте кадету нужно было обучаться наукам, необходимым как для воинской, так и для гражданской службы. Для всех возрастов был установлен перечень тех наук, которые кадеты должны были начинать изучать в 1-м возрасте и углублять свои познания в них до 5-го возраста. Все науки были разделены на 4 раздела:

1. Науки, дающие руководство к познанию прочих наук.
2. Науки, нужные прежде всего для гражданских занятий.
3. Науки, имеющие практическую пользу.
4. Художества.

Кадеты 1-го возраста «отдавались» на попечение управительнице и воспитательницам, их было десять. Должность управительницы заключалась в наблюдении за поведением и нравами воспитательниц и всех детей, принадлежащих к 1-му возрасту. Она должна была отвечать перед Советом за детей и за все, что происходит с ними. Непосредственно с детьми занимались воспитательницы, которые должны были «обучать кадетов со всякою ласковостью, терпением, любовью, наблюдать, чтобы отроки со служителями никакого сообщения не имели». Наряду с общеобразовательными науками кадеты 1-го возраста изучали вероучение, иностранные языки, рисование и танцы.

Вторым и третьим возрастами заведовали инспектора, которые выполняли ту же функцию, что и управительница в первом возрасте. На место воспитательниц-женщин приходили воспитатели-мужчины: начи-

ная со 2-го возраста кадетов воспитывали и обучали только мужчины. Инспектор 2-го возраста должен был носить голубое платье, а инспектор 3-го возраста — серое. Что касается наук, то большинство из них представляли собой более глубокий вариант «уже ранее изученных», но во 2-м возрасте добавлялась такая наука, как «учтивство и долг благопристойности», а в 3-м — «бухгалтерство и умение вести приходные книги» и «основание воинской и гражданской архитектуры». В 3-м возрасте решалась судьба кадета: быть ему военным или гражданским чиновником. Чтобы узнать, к какому призванию они имеют больше способностей, инспектору нужно было постоянно наблюдать за питомцами: на занятиях, во время отдыха. Воспитателям надо было стараться, чтобы все игры и гулянье служили только для пользы и увеселения.

В четвертом возрасте происходило распределение кадет на воинское и гражданское звания. Место инспектора теперь занимал подполковник, который должен был являть собой образец для подражания; в его обязанность входило следить за дисциплиной. В каждой из двух рот был капитан, так называемый местный инспектор, подпоручики и поручики — в должности воспитателей, прапорщики — в должности учителей. Все это относилось к воинскому званию, а в штат кадет гражданского звания входили: инспектор и один-два профессора, которые должны были носить платье зеленого цвета и выступать в роли воспитателей. Время пятого возраста служило для повторения и закрепления последних и самых важных частей наук: «Сей возраст долженствует быть жатвой посеянного в предыдущие четыре года». Кадет сам должен был понимать, что его будущее зависит от его знания наук, поведения и нравов. Кадеты отчитывались в своих познаниях в обязательном порядке: первый и второй возрасты — каждые 4 месяца, третий — через 6 месяцев, а четвертый и пятый ежегодно в присутствии всех членов Совета. По окончании корпуса отличившихся выпускников награждали медалями (всего 6 золотых медалей). Кроме того, те воспитанники, которые, по мнению Совета, отличились особо, выходили из корпуса в чине поручиков.

В своей работе «Рассуждения к новому установлению Кадетского корпуса» И.И. Бецкой размышляет о том, каким должно быть платье кадет, о награждениях и о наказаниях, об их нравах. Если в уставе Бецкой только перечислил науки, которыми должны овладеть кадеты, то здесь он объясняет, почему именно они необходимы молодым дворянам.

Например, для чего нужно обучение строевой ходьбе: «Прежде новому воину научиться нужно ходить (ступать). Только с помощью частых повторений можно научить ходить в строю легко и скоро. Сего ради необходимо молодых солдат до того довести, чтобы летним днем во время 5 часов могли по 20 миль ходить обыкновенным шагом». А славянскому языку следует обучать для того, чтобы «писать правильно и красноречиво,

и с тем удобнее разуместь церковные книги». О наказаниях: кадета нельзя было бить шпагой, так как это болезненное наказание только нагоняет ужас. Нужно наказывать «угрозой бесчестия», т.е. несколько дней не носить мундира, есть при своих товарищах только хлеб и воду, учиться, стоя на коленях, и др., или угрозой пренебрежения.

Бецкой считал, что нужно больше приучать кадет к *практике, чем к теории*, заставляя тело трудиться, а *разум не заставляя много размышлять*.

Так как первые профессиональные школы одновременно должны были готовить и военных, и гражданских чиновников, и архитекторов, и вообще служилых людей на всякую государственную потребу, Екатерина II про своих кадет, т.е. про воспитанников Шляхетского кадетского корпуса, писала: «Мои кадеты сделаются всем тем, чем пожелают быть, и выберут себе поприще по своим вкусам и наклонностям». Это они могли, по-видимому, сделать потому, что в Шляхетском кадетском корпусе готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников; в учебный курс, кроме военных предметов, введены были науки юридические и политические, философия, красноречие, бухгалтерия, архитектура, латинский и новые языки, живопись, гравирование, делание статуй и многое другое. Такое образование считалось не только достаточным, но и совершенным. Поэтому дворяне охотно отдавали сюда своих сыновей; меньше были популярны Инженерный и Морской корпуса.

Но, находясь в течение 15 лет в тепличных условиях корпуса, молодые люди оказывались оторванными от реальной жизни. Сталкиваясь с новой для них обстановкой по выходе из корпуса, бывшие кадеты нередко терялись и не могли найти применение полученным знаниям. Поэтому значительная часть воспитанников корпуса оставляла службу и возвращалась в родовые имения.

Влияние кадетского корпуса на культурную жизнь Петербурга с середины XVIII столетия было заметным. Его библиотека насчитывала до 10 тыс. томов и являлась одной из самых богатых в России. Широкую известность получил основанный кадетами театр, в котором выпускник корпуса А.П. Сумароков (писатель) ставил свои пьесы, а кадет Ф.Г. Волков получил первые навыки актерской игры (впоследствии актер и организатор первого в России профессионального театра в Ярославле).

Система отношений преподавателей и воспитанников определялась прежде всего военным характером учебного заведения. Кадеты подчинялись требованиям военных уставов, участвовали в строевых смотрах и ходили в караулы.

В 1794 г. была пересмотрена система воспитания кадет с целью приспособления ее к реальным потребностям военной службы. Ужесточалась дисциплина, был закрыт театр, открылось особое «малолетнее отделение»

для детей от четырех до шести лет — своеобразный детский сад. Эти малыши, почти поголовно сироты или дети малоимущих дворян, под присмотром бонн постепенно привыкали к нормам жизни корпуса (от посещений занятий они освобождались).

Для старших воспитанников вводились летние полевые лагеря. Особое место в обучении кадета заняли тактика и военная история.

С развитием гражданской школы необходимость в подготовке гражданских специалистов в системе военного образования отпала. Кадетские корпуса образца XVIII столетия полностью выполнили свою первоначальную просветительскую функцию и теперь должны были готовить *исключительно офицеров*.

С 1801 г., кроме кадетских корпусов, созданы 17 *«военных училищ»* — подготовительных учебных заведений, выпускники которых направлялись в кадетские корпуса. Таким образом, обучение «предварительным наукам» было изъято из ведения военных учебных заведений.

Несмотря на многие несовершенства, Кадетский корпус пользовался большой популярностью. Из его стен вышли выдающиеся полководцы — ПА Румянцев, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, а также известные русские писатели М.М. Херасков, А.И. Сумароков и др.

Кадетский корпус стал образцом для устройства других привилегированных учебных заведений в России. Это относилось как к их организации, материальному обеспечению, так и во многом к педагогическим принципам вообще. Так, привлекательными были устройство быта кадет и многие их занятия.

При корпусе, например, имелось много подсобных, вспомогательных зданий: для помещения больных воспитанников имелся обширный лазарет, были типография, аптека, манеж, сад и 3 церкви: Греко-Византийская, Евангелическая, Католическая. В классах кадеты проводили по 7 часов в день, и к тому же они обучались верховой езде, гимнастическим упражнениям и танцам. Наиболее отличившиеся воспитанники приглашались по субботам к императору и императрице, гораздо чаще кадеты приглашались на обеды и вечера к наследнику. Кадетский корпус просуществовал до 1917 г.

В системе военного образования в XVIII в. было создано еще несколько типов учебных заведений, целью которых была как военная выучка для армии, так и общегражданское образование, подготовка специалистов для гражданской службы.

Морской кадетский корпус (1752) сформирован на базе Морской академии (Санкт-Петербург) из ее воспитанников, а также из учеников Московской Навигацкой (в Сухаревой башне) и других школ, всего 360 воспитанников. Учащиеся старшего первого класса назывались гардемарины (*garde-marine* — фр., — морской пехотинец), а второго и

третьего — кадетами. В программе обучения значились: география, генеалогия, риторика, история, мораль, геральдика и «прочие шляхетские науки», математика, навигация, астрономия, артиллерия, фортификация, а также 3 иностранных языка (французский, немецкий, английский), рисование, танцы, фехтование.

Картину жизни воспитанников корпуса (70-е гг. XVIII в.) описал барон Владимир Штейнгель так.

Содержание кадет было бедным, многие были оборваны и босы, в учении не было никакой методы, наказания нещадны: «капитаны, казалось, хвастались друг перед другом, кто из них безжалостнее сечет кадет». Каждую субботу подавались списки ленивых, и в специальной комнате целый день не прекращался вопль наказанных воспитанников. «Была еще одна особенность в нашем корпусе — это господство гардемаринов и старших над кадетами», которых они считали как бы своими дворовыми людьми. «Я сам, бывши кадетом, подавал старшему умываться, снимал сапоги, чистил платье... помыкался на посылках с записочками, иногда в зимнюю ночь босиком по галерее бежишь и не оглядываешься. Боже избави ослушаться! — прибьют до полусмерти. Зато какая радость, какое счастье, когда произведут в гардемарины; тогда из крепостных становишься уже сам барином»¹.

В 1758 г. была создана *Артиллерийская и инженерная дворянская школа*. В ней, кроме военных дисциплин, преподавались гуманитарные: немецкий и французский языки, география, история; большое внимание уделялось религиозному и нравственному воспитанию. В 1800 г. была преобразована во *Второй кадетский корпус*.

Особое место в системе кадетских корпусов принадлежало *Пажескому корпусу (1759)*, который в правление Екатерины II превратился в элитарное, самое престижное военно-учебное заведение. В число пажей могли попасть лишь представители знатных фамилий и сыновья и внуки полных генералов.

Корпус подразделялся на четыре двухлетних класса с восьмилетним сроком обучения. Учебная программа включала Закон Божий, русский и иностранные языки, латынь, чистописание, рисование, арифметику, этику, геометрию, историю, географию, законоведение, а также обязательные для молодого аристократа танцы, верховую езду и музыку (по желанию).

В Пажеском корпусе преподавались и военные дисциплины, хотя он не считался исключительно военным заведением и только в начале XIX в. был превращен в военно-учебное учреждение закрытого типа.

§ 2. ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ОБЩЕСТВО БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ ПРИ СМОЛЬНОМ МОНАСТЫРЕ

Среди созданных Бецким учебно-воспитательных заведений одно имеет особое значение в истории русской школы и просвещения. Это Воспитательное общество благородных девиц (или Смольный институт). Оно положило начало женскому среднему образованию в России.

В XVIII в. образование женщин часто ограничивалось элементарным обучением грамоте. Если в «высшем обществе» дочерей учили французскому языку, танцам и светским манерам, то девушки из менее богатых семей практически не получали никакого образования.

В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан указ императрицы «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге». Каждый дворянин мог «дочерей своих в младенческих летах препоручить сему от Нас учрежденному воспитанию».

Так было основано Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре. Его уставом, составленным И.И. Бецким, был определен контингент в 200 воспитанниц. К каждому приему допускалось 50 девиц; прием производился раз в три года. Курс обучения длился с 6 до 18 лет, и родители обязаны были давать подписку, что *ранее чем через 12 лет они не имеют права требовать дочь из учебного заведения и видаться с нею*. Принимались в Воспитательное общество благородных девиц *только дочери дворян* не старше шести лет. Ученицы проходили программу обучения и воспитания в четыре этапа — четыре «возраста» (класса) по три года в каждом.

Для задуманного учебно-воспитательного заведения благородных девиц решено было приспособить помещение Смольного Новодевичьего монастыря (на этом месте при Петре I был устроен смольный двор, где лежала смола для кораблей). Оно было заложено в 1748 г., строительство его было поручено знаменитому архитектору графу Растрелли. Смольный монастырь явился одним из наиболее совершенных созданий гениального архитектора.

В 1764 г. после указа об учреждении в Смольном воспитательного заведения для благородных девиц началось приспособление здания монастыря для проживания и обучения воспитанниц. В монастырь были доставлены монахини, умеющие читать, петь, шить золотом, прясть и т.п. Они должны были исполнять различные административные дела, ходить за больными, петь на клиросе.

Вскоре воспитательное заведение расширилось: по предложению Бецкого в 1765 г. было создано «*особое училище для воспитания малолетних девиц недворянского происхождения*», или училище для *мещанских девиц*. Образование здесь давалось в минимуме, большое внимание уделялось домашним работам и рукоделию, изделия воспитанниц даже продавались.

За плату 300 руб. в год впоследствии в состав воспитанниц стали зачисляться пансионерки.

На содержание Воспитательного общества благородных девиц из государственной казны было предписано ассигновать ежегодно по 100 тыс. руб. — это значительная сумма. Кроме этого, периодически отпускались большие одноразовые суммы денег. Были сделаны и пожертвования различными лицами. В 1794 г. сумма ежегодных ассигнований из государственной казны возросла до 140,5 тыс. руб.

Расходы на воспитание (1764г.)

	Благородные девицы	Мещанки
На стол	по 30 коп. в день	по 20 коп. в день
На одежду и обувь (на каждую)	47 руб. 21 коп. в год	29 руб. 20 коп. в год

Много денег отпускалось на учебные пособия и книги, но еще больше расходовалось на увеселения. Так, к примеру, в 1777 г. на один спектакль было выделено 1000 руб.

Большие деньги уходили на содержание обслуживающего персонала. Вместе с воспитанницами и педагогами содержали сажащих, духовенство, мастеров, прислугу, воинскую команду для охраны и пр. — всего было больше тысячи человек.

Пища воспитанниц была простой и здоровой, состояла преимущественно из мяса и овощей, пили только молоко и воду, а чай, кофе, шоколад считались вредными для здоровья.

Платя воспитанницам шили из шерстяной ткани, которую выписывали из Англии. Для каждого возраста — свой цвет; для 1-го — кофейный, 2-го — голубой, 3-го — серый, 4-го — белый. По воскресеньям и праздникам надевались платья тех же цветов, только шелковые. Кроме того, как благородным девицам, так и мещанкам выдавались шпильки, булавки, пудра, перчатки.

Первый прием воспитанниц был проведен в 1764 г. Но родителей, пожелавших определить своих дочерей в Воспитательное общество, оказалось немного: они с предубеждением отнеслись к нему. Отпустить своих девиц решили только недостаточно обеспеченные дворяне. Лишь через полгода вакансии были укомплектованы. В числе принятых было 7 титулованных воспитанниц и много дочерей мелких чиновников и обедневших дворян.

Последующие приемы происходили не без трудностей, однако постепенно число желающих отдать своих дочерей в Смольный институт возрастало.

В уставе общества было сформулировано, в чем состоит «совершенное молодых девиц воспитание». Это «христианское благочестие, повинове-

ние начальствующим, взаимная учтивость, кротость, воздержание, благонравное поведение, чистое, к добру склонное сердце... приличная благородным особам скромность и великодушие».

Во главе Воспитательного общества стояла начальница, назначаемая императрицей. Второй особой после нее была правительница.

Помимо начальницы и правительницы были и другие должностные лица, которые назначались уже ими самими. Каждый класс в воспитательном заведении должен был находиться под наблюдением классной дамы — надзирательницы. Ее обязанности заключались в руководстве воспитанием девиц и содействии учительницам в деле обучения. Надзирательницы должны были непрестанно быть при воспитанницах, заботиться о «воспитании их характера», об их успехах, поведении, чистоте и учтивости, об одежде и белье воспитанниц, а также о том, «с благородной ли и приличной осанкой и опрятно ли кушают». Они по уставу должны были во всем поступать со своими воспитанницами с «крайним благоразумием, кротостью и веселостью, чтобы таким образом отвращать все то, что называется скукой, грустью и задумчивостью». Для этого им запрещалось показывать детям собственные домашние огорчения, предписывалось избегать наказаний, допуская лишь увещевания провинившимся, и в большинстве случаев наедине. Правда, были случаи, когда нераскаявшихся ставили на колени во время обеда, но редко.

Кроме надзирательниц по уставу полагалось двенадцать учительниц. Они также с утра до ночи, неотлучно находясь при девицах, занимались помимо обучения еще и воспитанием учениц. Если же учительница не была компетентна в каких-либо науках, то для их преподавания определялись специальные мастера, в обязанности которых входило только лишь преподавание. Учителей иногда приглашали из-за границы, но императрица желала, чтобы воспитание и преподавание сосредоточивались в руках русских учительниц и наставниц, а не «иностранок, видевших в своем труде лишь средство для наживы». Характер преподавания не должен был быть сухим и педантичным, «который мог бы удручающе действовать на настроение девиц». Уроки скорее должны были быть беседами между учительницами и ученицами. Учительницы должны были следить, чтобы воспитанницы «не привыкли излишне важничать и унылый вид проявлять». Им также предписывалось в преподавании учитывать особенности характера и способности каждой ученицы.

Образовательный процесс

Воспитанницы в Воспитательном обществе благородных девиц, как было ранее сказано, делились на четыре возраста, которые отличались и содержанием образования:

Возраст от 6 до 9 лет

Учение:

1. Закон Божий и катехизис.
2. Все части воспитания и благонравия.
3. Российский язык.
4. Иностранные языки.
5. Арифметика.
6. Рисование.
7. Танцевание.
8. Музыка вокальная и инструментальная.
9. Шитье и вязание всякого рода.

Возраст от 9 до 12 лет

Учение:

Продолжение всего прежнего.

1. География.
2. История.
3. Некоторая часть экономии, или домостроительства.

Возраст от 12 до 15 лет

Учение:

Продолжение всего прежнего. При этом:

1. Словесные науки, к коим принадлежит чтение исторических и нравочительных книг.
2. Часть архитектуры и геральдики.
3. Зачинают действительно вступать в экономию по очереди.

Возраст от 15 до 18 лет

Учение:

1. Закон Божий.
2. Все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости.
3. Повторение всего прежнего, в чем совершенного знания еще не имеют.
4. Во все части экономии действительно вступают по очереди.

Обучение воспитанниц грамоте возлагалось на монахинь. Устраивая в помещении, предназначавшемся для монастыря, учебно-воспитательное заведение, Екатерина II не желала нарушать волю Елизаветы Петровны. Поэтому она решила сочетать два начала, учредив в Смольном общину монахинь во главе с игуменьей, но выбрав таких монахинь, которые были бы полезны в учебно-воспитательном процессе. Отбор монахинь из различных российских монастырей шел по умениям в грамоте, письме, пении, шитье золотом, вязании и шитье. Помимо обучения грамоте на

одних монахинь возлагались некоторые административные должности, на других — обязанность петь на клиросе, на третьих — ухаживать за больными воспитанницами.

Всему педагогическому персоналу дополнительно изданной инструкцией полагалось подходить с крайней осторожностью к воспитанницам, делать все, чтобы девочки ничего никогда не видели и не слышали такого, что могло бы произвести на них плохое впечатление, относиться к ним снисходительно, «возбуждать в них веселые мысли и разрешать разные непорочные забавы; избегать всякого принуждения и строгости; не разжигать дух соперничества».

Программа предполагала предоставить благородным девицам приличное воспитание и способствовать разностороннему их развитию.

На первом плане стояло религиозное воспитание; далее шло нравственное, которое включало в себя усвоение «светских добродетелей»: кротости, учтивости, благонаправленного поведения, скромности и великодушия. Важной частью было физическое воспитание — соблюдение личной гигиены, прогулки на свежем воздухе, здоровая пища.

Экономии в курсе отводилось особое место. Даже обучение арифметике должно было производиться только для содержания в будущем в порядке домашней экономии. Воспитанницы в 12—15 лет должны были сочинять счета дневным расходам, вязать, шить себе платье. В старшем возрасте — вести ежедневную запись всех расходов, договариваться с поставщиками о припасах, определять цену каждому товару и т.п.

Уставом предусматривалось развитие педагогических способностей девиц: старшие воспитанницы должны были заниматься по несколько часов с младшими, чтобы могли впоследствии, став матерями, обучать своих детей.

В свободное от занятий время воспитанницам рекомендовалось чтение книг исторического характера и нравоучительных историй, главным образом на французском языке. В Воспитательном обществе особенно ценились знания языков, музыка, игра на арфе, пение, лепные работы, рисование, вышивание, черчение географических карт.

Для проверки успехов и прилежания предписывалось устраивать экзамены. Большое внимание уделялось экзаменам в старших классах. Они проводились в присутствии членов Совета, начальницы, надзирательниц и учительниц, а рисунки оценивались в присутствии профессоров Академии художеств. Отличившиеся хорошими знаниями ученицы третьего и четвертого возрастов награждались.

Начальнице уставом рекомендовалось как можно чаще приглашать к себе лучших воспитанниц «для беседы и непосредственного руководства ими». В этом случае девицы приглашались к столу начальницы во время обеда, что считалось и мерой их поощрения, и ценным образовательным

и воспитательным средством. Кроме начальницы за столом ее обычно сидели две воспитательницы и учительницы. Девицы учились вести себя в обществе, светским манерам. Окружающее воспитанниц общество, согласно Уставу, должно было быть избранным, прекрасно воспитанным и образованным. Разговор и переписка велись преимущественно *на французском языке*, господствовавшем при Дворе и в высшем обществе.

В уставе Смольного общества было записано, что девицы вверены госпоже начальнице «яко драгоценный для нее, для государства и отечества залог». Учителя и наставники обязаны помнить, что душа ребенка хрупка, ранима и потому требует величайшей осторожности. Если педагог вынужден быть строгим, он должен действовать с величайшей осмотрительностью, согласовывать свое поведение с возрастом и развитием ребенка... из всех нравственно-педагогических предпосылок вытекает категорическое — не раз предписанное, повторенное — запрещение телесных наказаний. Наказание должно строго соответствовать проступку и ни в коем случае не быть результатом раздражения, что встречается в практике дурных педагогов.

Повседневная жизнь воспитанниц

Она отличалась большой простотой и была сообразована с требованиями гигиены и педагогики. Очень тщательно заботились о чистоте в помещениях, их проветривании, умеренном отоплении. Постели были не слишком мягкие, чтобы не приучать девочек к излишней изнеженности («всякая излишняя нега из сего Общества вовсе изгнана быть долженствует»). Время *сна* было определено сообразно педагогическим и медицинским взглядам того времени: 9 часов для первого возраста, 8 часов — для второго, 7 — для третьего и 6 — для четвертою. Вставали воспитанницы рано. Надзирательницы тщательно следили за чистотой и аккуратностью учениц, и поэтому много времени уделялось умыванию.

В целях воспитания христианского чувства у воспитанниц было положено устраивать «стол для нищих женского пола». Воспитанницы здесь, независимо от происхождения, должны были им прислуживать в знак человеколюбия к ближнему и благодеяния к бедным. По окончании такого обеда девочки раздавали бедным мелкие серебряные монеты и по нескольку аршин холста. (Обеды устраивались 21 апреля — в день рождения императрицы и 21 сентября — в день рождения наследника престола.)

Религиозному воспитанию уделялось огромное внимание. Ежедневно утром и вечером должны были совершаться молитвы. В воскресные и праздничные дни воспитанницы обязаны были посещать церковную службу. А надзирательницы в это время смотрели, чтобы девицы во время службы не разговаривали между собой и стояли «со страхом и должным

благочинием». За малейшую провинность во время молитвы предписывалось строгое взыскание, чтобы «стыд служил воздержанию других от подобных поступков».

После утренней молитвы воспитанницы принимались за занятия. Уроки обычно шли с 7 до 11 и с 14 до 16 часов. Занятия науками чередовались с физическими упражнениями и прогулками воспитанниц на свежем воздухе в саду, в котором были устроены фонтаны и пруды, один для купания летом, два других — для украшения сада.

Празднества и развлечения

Для смолянок предусматривались и развлечения. Это было катание в придворных экипажах по улицам Санкт-Петербурга, прогулки на шлюпках, в Смольном устраивали спектакли с участием французских и русских артистов. Раз в неделю, по воскресеньям, воспитанницы танцевали друг с другом в присутствии публики и родителей, от которых их отделяла двойная балюстрада. Смольный посещали как иноземные царственные гости, как и отечественные. Часто бывала здесь Екатерина II, а цесаревич Павел бывал с самого раннего детства в Воспитательном обществе.

Бецкой часто устраивал воспитанницам веселые праздники, прогулки в Летний сад, поездки в Царское Село. Особенно торжественно отмечалось окончание учебного года, совпадавшее с днем рождения императрицы. На это празднество приглашался весь императорский двор, иностранные послы, знатные дворяне, высшие военные и гражданские чины.

В большом зале Общества воспитанницы показывали свое искусство в музыке, пении, танцах. После этого здесь же в присутствии приглашенных лиц начиналось торжественное заседание Совета. Избранные воспитанницы по очереди подходили к столу членов Совета и произносили на русском, французском, немецком и итальянском языках речи, в которых от имени своих классов выражали благодарность за образование и воспитание, даваемые им. В заключение объявлялись списки отличившихся воспитанниц в течение учебного года и происходила выдача им почетных наград.

С 1773 г. начали устраивать прогулки воспитанниц по городу в присутствии И.И. Бецкого, начальницы и надзирательниц и катание на нарядных шлюпках по Неве до Зимнего дворца. Там они выходили и шли в Эрмитаж, проходили по помещениям и картинной галерее, а потом шли в Летний сад. Воспитанницы, гуляя по саду, осматривали его достопримечательности, заходили в грот, обсуждали мраморные скульптуры. Затем все шли во дворец и, осмотрев покои Ее Императорского Величества, возвращались к пристани, садились в шлюпки и плыли уже в Смольный.

Воспитанницы бывали также на спектаклях в Эрмитажном театре, иногда сами принимали в них участие; присутствовали на придворных

маскарадах, обедали за Высочайшим столом, в присутствии императрицы посещали Царское Село, Петергоф, осматривали их достопримечательности. Воспитанницы бывали иногда на вечерах у Бецкого и других высокопоставленных лиц, куда в числе гостей приглашались и кадеты. После танцев устраивался ужин, во время которого воспитанницы старшего возраста выступали в роли хозяек и заботились о гостях. В свою очередь и кадеты устраивали для девиц балы и другие празднества. Кроме того, в программе учебного заведения была постановка театральных пьес, преимущественно французских, для чего имелась особая круглая комната, изящно расписанная. Парадные спектакли устраивались в большом зале Общества, на специальной сцене. Вскоре в Смольном был построен постоянный театр с двойным освещением, партером, амфитеатром, ложами. Иногда же представления устраивались в саду. Для спектаклей заказывали специальные театральные костюмы из придворного театра. Императрица любила эти театральные вечера, поэтому спектакли давались довольно часто.

Выпуск воспитанниц из Воспитательного общества

По окончании 12-летнего пребывания девушки «могли быть выпускаемы в замужество за достойных по их состоянию женихов». При приеме каждой девушки вносилось по 50 рублей в банк, а при выпуске вся эта сумма с наросшими за 12 лет процентами делилась поровну между выпускницами и отдавалась им в приданое. Кроме того, все сделанные девушкой за время пребывания в институте вещи продавались, а деньги вносились на ее счет. Те девицы, которые хотели остаться, могли служить в институте. Ну а те, у которых не было женихов и которые не хотели служить, могли оставаться в Смольном еще 3 года, получая только «покой, дрова и свечи» и довольствуясь платой от продажи собственных трудов.

В 1776 г. состоялся первый выпуск. Из благородных воспитанниц пятерых Екатерина II взяла ко двору фрейлинами. Большинство выпускниц были взяты родителями или родственниками. Тех, кого родители не могли взять по бедности, и сирот оставили в Смольном.

Из мещанок четыре были взяты ко двору в качестве камер-юнкерш, остальных или отправили родным, или оставили жить на средства от пожертвования при Смольном монастыре.

Реформы Воспитательного общества благородных девиц

В 1783 г. была создана специальная комиссия, которая провела проверку и выявила много недостатков в деятельности Общества благородных девиц. Было, например, установлено плохое знание воспитанницами

русского языка. Результатом проверки стала разработка реформы института. Предполагалось усилить внимание к русскому языку; тщательно подобрать педагогический персонал; подготовить специальные учебные книги, а также руководства и пособия по преподаванию отдельных предметов; улучшить обучение домоводству и т.п.

Но намеченные планы осуществлены не были. Главной причиной недостатков являлась изоляция школы от окружающей среды. Несмотря на устраиваемые «выходы в свет», Смольный институт был заведением типично закрытого типа. Выйдя из него, девицы были совершенно незнакомы с жизнью, что породило немало анекдотов о них.

Несмотря на все это, воспитание в нем было намного лучше того, которое получали девицы в частных домах и пансионах. Оно было ориентировано на развитие девушек, на воспитание нравственности. Общие оценки личных качеств выпускниц Воспитательного общества этого периода были положительными: они умели читать и переводить книги, учить своих детей, старались помогать крестьянам, лечили их, обучали их детей. Наконец, это было первое женское учебное заведение в России, и опыт его пригодился следующим поколениям педагогов.

Его выпускницы во многом способствовали просвещению русского общества, именно они, создавая семьи и воспитывая своих детей или в силу обстоятельств вынужденные воспитывать чужих детей, сумели привить им любовь к культуре, книге, уважение к истории своей страны, жадность к знаниям. Воспитательное общество благородных девиц стало тем зерном, из которого выросли впоследствии не только женские институты и гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии, но и женские заведения других ведомств России.

Глава 9

ПРОСТОНАРОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ И НАРОДНАЯ ШКОЛА

§ 1. Воспитание детей в крестьянской семье. § 2. Крестьянство и школа. § 3. Организация народного образования во второй половине XVIII в.

§ 1. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬЕ

Оно на протяжении веков менялось незначительно, сохраняя присущие ему особенности и в XVIII, и в XIX, и в начале XX в. Поэтому к той характеристике, которая была дана ему ранее, остается добавить некоторые детали. В воспитании детей многое осуществлялось непреднамеренно, в силу жизненных обстоятельств, традиций, примет.

Так, в старину считали, что судьба ребенка зависела от того, какие предметы находились в комнате в момент его появления на свет: если, например, рабочие инструменты, то это означало, что новорожденный будет хорошим мастером; имело значение и то, тихо или шумно было в то время, когда рождался ребенок: если кругом тишина, то ребенок будет кротким и послушным. Чтобы ребенок вышел хорошим человеком, старались устроить благоприятную обстановку в момент его рождения; под подушку новорожденного клали хлеб и соль, считалось, что впоследствии они привлекут к нему богатства.

Новорожденному ребенку мать отдавала всю свою любовь, делала для своего дитяти все, что подсказывали ее любовь и знания. Но многочисленные обязанности отвлекали ее от младенца, особенно в страдную пору. Летом только больные женщины освобождались от работы, матери же грудных детей трудились наравне со всеми другими членами семьи. Они забирали обычно своих детей с собой на поле и на время работы укладывали их в люльки, которые подвешивали к козлам и прикрывали пологом. Если были в семье большие дети 8—10 лет, то надзор за люлькой возлагался на них. Начинали нянчить и раньше — в 4—5 лет. Няньки должны были сообщать матери, когда ребенок проснется и станет плакать. Но малютка-няня, сама слабенькая, рано встав вместе с другими, часто не выдерживала и крепко засыпала на своем посту, утомленная летним зноем. Как бы ни было много работы, как бы ни палило солнце, мать забывала усталость, когда замечала, что ее долго не зовут к дорогой ей колыбельке, и шла к ребенку без зова.

Первые годы жизни крестьянский ребенок мало бывал на свежем воздухе; его больше держали в избе, особенно зимой, из-за недостатка теплой одежды. Так как крестьянские избы были тесны, в них была одна комната, то врывающийся через открытую дверь холодный воздух зимой быстро доходил до всех ее углов. Поэтому дети обычно ютились на печи. Там они играли, и там они спали...

На печи детям приходилось сидеть в полумраке, ведь крестьянская изба с небольшими окошками освещалась слабо, а место на печи было наиболее темным. Ребятишкам доставляло большое удовольствие посидеть у окна — не только, вероятно, из-за интереса к тому, что делается на улице, но и просто из-за потребности глаза к световым ощущениям. Однако и это удовольствие многие дети могли получить только украдкой: родители не позволяли им этого, опасаясь простуды.

Одежды и обуви крестьянским детям на зимнее время совсем не готовилось; в глубокую осень и даже зимой они нередко бегали на дворе и на улице босыми. Вследствие плохого питания, сырости, недостатка свежего воздуха в избах дети часто болели. Болезнь обычно объяснялась

«дурным глазом». Забота о больном ребенке целиком ложилась на мать, которая чаще всего обращалась к знахаркам.

Чтобы ускорить физическое развитие детей, матери часто прибегали к преждевременным мерам. Так, лишь только мать замечала, что ребенок может самостоятельно переворачиваться с одного бока на другой, она начинала приучать его к сидению; когда ребенок начинал ползать, его заставляли стоять и ходить. Последствия такого ускорения естественного развития нередко оставались у человека на всю жизнь: он делался кривоногим или сутуловатым. Немало и других увечий бывало у детей в этом возрасте. Старшие дети всегда нянчили младших. Нередко няни 4—5 лет роняли ребенка, что вело к печальным последствиям.

Мать, всегда занятая по хозяйству, не могла уделять много времени уходу за ребенком и часто предоставляла его самому себе. Как только ребенок начинал сидеть, мать сажала его на пол и он развлекался, как хотел, или выпускала его на улицу бегать с другими ребятами, когда ребенок уже мог ходить.

В деревнях часто можно было встретить на улице едва ступающего босыми ножками ребенка в одной коротенькой рубашонке. С корочкой хлеба в руке расхаживал он под окном избы, около которого сидела с работой мать, изредка на него поглядывая. Ребенок был спокойно занят своей игрой, иногда он силился отворять ворота, забавляясь их скрипом, не пугался, встретив корову, а, подняв какую-нибудь тоненькую хворостинку, даже старался прогнать ее. Крестьянский ребенок, предоставленный самому себе, рано развивался физически. Ему не мешали лазить сначала по бревнам, а потом по деревьям; он отправлялся к реке, если она была недалеко от избы, и спокойно входил в воду. Такая свобода, правда, подчас кончалась плохо: ребята не только расшибали себе лбы или ломали ноги, но часто тонули.

Но если мать была внимательна, если были в семье старшие ребята, чтобы успеть в минуту опасности к маленькому, то ребенку удавалось благополучно вырасти, и он становился здоровым, румяным и широкоплечим. Девяти-десяти лет его можно было встретить одного в лесу, в поле, он ходил в соседнее село и возвращался иногда поздно ночью без всякого страха. Мать могла радоваться, глядя на такого сына.

Посмотрим, как шло духовное воспитание детей в крестьянской среде.

Родители знакомили ребенка с окружающими его предметами, объясняли ему название вещей и их назначение, но активность при этом почти всегда шла от ребенка: он спрашивал, а родители отвечали.

В семьях, где были дедушка или бабушка, обычно духовное развитие детей шло быстрее. Между ними и детьми устанавливались с;тые близкие и крепкие отношения, основанные на любви. Старики передавали юным все лучшее, что сами приобрели за свой долгий век. Они охотно

говорили с детьми о том, что их интересует, отвечали на их расспросы, учили молитвам, давали наставления о поведении, рассказывали сказки и жития святых — чаще всего Георгия Победоносца и Алексея Божьего человека, воплотивших в себе идеальные черты святости по народному сознанию; героизм, смирение и т.д. Все природные явления объяснялись детям в связи с религиозными понятиями: Солнце — око Божье, дождь — слезы Бога, звезды — ангелы и души умерших людей. На вопрос ребенка, отчего огонь вверху сверкает (гром и молния), старики отвечали: «То Бог и Его ангел гоняются за сатаной и стреляют в него».

Религиозное чувство у ребенка пробуждали очень рано. Еще когда он не умел говорить и разбираться в своих впечатлениях, мать, играя с ним, показывала на икону и говорила: «Боженька». Но к Боженьке у ребенка прежде всего развивалось чувство страха. Когда ребенок шалил, мать грозила: «Боженька накажет». Ребенок пугливо смотрел на икону и смирялся.

Молиться ребенка приучали рано. Подражая матери или бабушке, он становился рядом с ней на колени, клал руку на лоб, нагибался, целовал пол. Если ребенок не хотел становиться на молитву, его принуждали к этому или заманивали к молитве разными мерами. Например, когда ребенок делал последний поклон, ему сзади бросали какой-нибудь гостинец и говорили, что это ему послал за его труды Бог.

После утренней молитвы дети должны были пожелать родителям, бабушке и дедушке доброго утра и поцеловать у них руку. То же и после вечерних молитв.

Когда ребенку исполнялось 7—8 лет, его начинали водить в церковь. Храм своей позолотой, свечами и простором производил на детей глубокое впечатление, так что, один раз побывав в церкви, они потом уже сами просили, чтобы их сводили туда. Передача детям религиозных знаний чаще всего велась матерями без системы, и ребенок больше учился на примере старших, чем получал разъяснения от них.

Как только ребенок вставал на ноги, ему предоставлялась большая свобода и надзора за ним почти не существовало: *крестьянские дети в большинстве своем росли на воле и под едва заметным руководством*. На деревенской улице проводили они свое время с 2- до 9-летнего возраста без всякого присмотра взрослых. Они бессознательно воспринимали все, что происходило вокруг, и старались всему виденному подражать. Для всего детского российского крестьянского населения деревенская улица была в смысле развития и воспитания и семьей, и начальной школой нравственности.

У родителей-крестьян было твердое убеждение, что детям недоступно понимание нравственных принципов, но когда они вырастут, они сами без постороннего руководства поймут «всё» и сами отойдут от худого дела.

Специальных бесед с детьми на нравственные темы родители не вели, такие разговоры носили случайный характер и зависели от поводов, которые давали дети своим поведением. В крестьянской среде не существовало ясно осознаваемых идеалов и обдуманых средств нравственного воспитания. И все же детям в крестьянской семье внушались определенные религиозно-нравственные понятия. Внушалось детям главным образом *почтение к родителям, старшим* и всякого рода начальникам (поклоны при встречах). Внушалась *необходимость молиться* и соблюдать посты и праздники. Не помолиться, нельзя было садиться за стол, а равно и выходить из-за стола. К *трудовому хлебу* — за столом или вообще при еде — детям внушалось *благоговейное чувство*, а потому бросание хлеба, даже небрежное обращение с крошками считались просто преступлением. За столом нужно было быть серьезным и не болтать, особенно о непристойных предметах. *Нищим отказывать* считалось *грехом*, и за скупость Бог мог лишить благосостояния или наказать болезнью.

В крестьянской семье существовало непреложное правило — жена обязана слушаться мужа, хорошая жена не должна поступать наперекор ему. Такие же отношения были между родителями и детьми. Почтение к родителям считалось залогом здоровой, долгой и счастливой жизни.

Особенно большое влияние на детей имел отец, он был особенно уважаем детьми, и обычно авторитет его был высок. Отцы в крестьянских семьях держались от детей в отдалении. Дети видели в отцах благодетелей семьи, источник всего полезного, хорошего. Авторитет этот поддерживала и мать. Хотя отцы мало занимались с детьми, мальчики нередко привязывались к ним, и с шести лет начинали всюду сопровождать отца, стараясь помогать ему в работах по мере своих сил и подражать ему в поведении.

В семьях, где родители не ладили между собой, условия нравственного воспитания детей, естественно, были неблагоприятны. Супруги часто ссорились друг с другом, и муж в таких случаях не только ругал жену, но и бил ее. Подобные зрелища оказывали плохое влияние на детей. К тому же мать шкала поддержки и сочувствия в своем тяжелом положении чаще всего у своих детей. Она жаловалась на побои отца, говорила, какой он плохой человек, что его не стоит любить и т.п. Ребенок, таким образом, оказывался в положении судьи своих родителей, нередко теряя уважение и к отцу, и к матери.

Одним из важных средств воспитания в крестьянской семье оставался *труд*. Каким бы трудом ребенок ни занимался, *в нем рано пробуждалось чувство ответственности, вырабатывалась серьезность в отношении к делу и жизни вообще*,

На детские игры и развлечения родители обращали мало внимания. Маленьким детям крестьянки вешали над их колыбельками цветные

платки, которыми забавлялся ребенок. Девочки играли в куклы, а мальчики — в лошадки. Если девочка хотела играть в лошадки, ей не давали, считая это предосудительным. Как и везде, крестьянские дети в своих играх подражали взрослым и копировали окружающую жизнь: обрабатывали хлеб, ухаживали за скотом, ездили на базар, пили водку и т.п. Из подвижных игр крестьянские дети любили игру в мяч, в шар, в снежки.

«Крестьянский ребенок, таким образом, формировался под влиянием среды со всеми ее противоречиями: угнетенностью и беспечностью, страданием и жестокостью, искренней религиозно-нравственной настроенностью и бедностью. Дети впитывали эту атмосферу с ее темными и светлыми сторонами. Поскольку среда была цельной и замкнутой, дети легко усваивали влияние и склад жизни старших поколений»¹.

§ 2. КРЕСТЬЯНСТВО И ШКОЛА

Широкая просветительная деятельность Петра I меньше всего коснулась крестьянских масс. Школы, созданные в первой четверти XVIII в., предназначались в основном для детей господствующего класса, которые, получив образование, должны были занять руководящие посты в армии, на флоте, в общей системе государственного управления.

Отдельные школы были созданы и для других сословий — для детей солдат, мастеровых, приказных и т.д. Целью этих школ была подготовка специалистов низшего звена. Однако и в эти школы крестьянские дети по существовавшим тогда правилам не принимались. Особенно строго запрещалось принимать в школы детей крепостных крестьян.

Отрицательное отношение правительства к вопросам крестьянского образования было связано с общим направлением крестьянской политики самодержавия, с усилением крепостной неволи и эксплуатации крестьян со стороны государства. Вместе с тем потребности государства: создание регулярной армии, развитие промышленности и т.д. — заставляли правительство, вопреки основной, сословной линии его внутренней политики, нередко нарушать сословный принцип комплектования школы. Именно этим обстоятельством объясняется то, что некоторым из крестьянских детей удавалось получить образование, удавалось преодолеть запрет на учение, тяготевший над крестьянским сословием. Это были немногие, единичные случаи, лишь подчеркивавшие бесправные условия, в которых жили крестьянские массы России.

О том, насколько редко удавалось крестьянским детям получить образование, свидетельствуют данные о сословном составе так называемых цифирных школ, которые были наиболее массовым типом учебных за-

ведений в первой четверти XVIII в. Известно, что открытие этих школ представляло собой первую попытку петровского правительства создать в России сеть государственных общеобразовательных начальных школ, доступных более или менее широким слоям населения. Цифирные школы предназначались для «всякого чину людей опричь однодворцев», т.е. для людей «всякого чину», кроме крестьян. Крестьянских детей запрещалось принимать в цифирные школы, поскольку, как отмечалось в одном из указов 1722 г., крестьянский труд не требует какого-либо образования¹.

По данным 1727 г., в «цифирных школах» насчитывалось около 2000 учеников, распределявшихся по сословиям следующим образом²:

Из духовного звания	931 (45,4%)
Солдатских (драгунских, казачьих и пушкарских детей)	402 (19,6%)
Приказных	374 (18,2%)
Посадских	93 (4,5%)
Дворян и детей боярских	53 (2,5%)

Как видно из этих данных, даже в наиболее доступных и наиболее массовых школах того времени крестьянских детей не было.

Иногда попадали крестьянские дети в так называемые архиерейские школы, которые устраивались под надзором архиереев при их домах. Так, в частности, в архиерейской школе, открытой в 1721 г. при Александро-Невской лавре, которая рассматривалась как учебное заведение, предназначенное «на пользу общую», среди учащихся были дети монастырских вотчинных служителей, в том числе и крестьян. В архиерейской школе при Далматовском монастыре, возникшей около 1719 г., также обучались дети монастырских вотчинных крестьян. Школы, отчасти доступные крестьянству, существовали в начале 1720-х гг. в Новгородской епархии. Однако уже через несколько лет после их организации в этих школах из 500 учащихся было только 30 детей «разночинцев», остальные — дети духовенства. Среди «разночинцев» к концу 1720-х гг. уже практически не было детей крестьян.

Такая же участь постигла крестьянских детей, обучавшихся в семинарии Троицкой лавры, открытой в 1742 г. В первые годы существования семинарии из 92 семинаристов только 12 были детьми монастырских приказных, подьячих, солдат, конюхов, портных, колесников и других служителей. Однако уже через два года после открытия семинарии было из-

¹ См.: Журавовский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России. М., 1978. С. 14.

² См.: Милоков П. Очерки по истории русской культуры. Ч. II. СПб., 1902. С. 297.

дано распоряжение солдатских и крестьянских детей отпустить к их отцам и впредь не принимать.

Аналогичное распоряжение последовало и относительно учащихся Славяно-греко-латинской академии. «Обретающихся в Московской славяно-греко-латинской академии в школах солдатских детей, — гласил указ 1728 г., — обуча отослать в полки в службу и впредь для обучения принимать таковых, о которых... прислано будет письменное уведомление, что они ныне и впредь вполне не надобны; помещиков людей и крестьянских детей, также непонятных и злонравных от помянутой школы отрешить и впредь таковых не принимать».

Этот указ, допускавший в академию только детей духовного сана, преградил доступ в нее крестьянским детям. Известно, что М.В. Ломоносову удалось поступить в академию только в результате того, что он выдал себя за поповского сына.

Проведение в жизнь указа 1728 г. существенно затруднило пополнение контингента учащихся Славяно-греко-латинской академии. Синод неоднократно пытался привлечь в академию детей-поповичей и удержать тех из них, которые там обучались. Эти попытки не имели особого успеха, о чем свидетельствует жалоба руководства академии, адресованная в 1732 г. в Синод, в которой говорилось, что «без духовных детей там учение пресекается», тогда как «солдатских, помещиковых и вотчинниковых и крестьянских детей принимать запрещено». Для пополнения академии, как и других церковных школ, детьми духовного сословия правительству в 1736 г. пришлось прибегнуть к такой мере, как угроза отдавать детей духовенства в солдаты, если они будут уклоняться от обучения. Однако и это не привело к благополучному решению вопроса о комплектовании академии детьми духовенства. В том же году Сенату пришлось принять постановление, согласно которому в академию было принято 158 детей светских родителей, сословный состав которых отличался удивительной пестротой: наряду с сыновьями князей Оболенских и Долгоруких были приняты и подьяческие, и солдатские, и конюховы дети¹. Так необходимость подготовки кадров заставляла правительство временами отступать от сословных принципов своей школьной политики. Эта же необходимость заставила правительство принять в число учащихся Петербургского академического университета и академической гимназии, созданных в 1725 г., не только детей солдат и мастеровых, но даже и крепостных, что, конечно, также было нарушением сословных принципов. Та же необходимость побуждала правительство допускать некоторых крестьянских детей к обучению в так называемых немецких школах, которые готовили специалистов со знанием иностранных языков.

Состав учащихся этих школ был весьма разношерстным. В сведениях об учениках московских «немецких школ» имеются такие пометки: «дворянский сын», «сын подьячего», «сын стольника», «сын бомбардира», «сын дворового человека», «солдатский сын» и т.д.

Все эти сведения позволяют утверждать, что школ, предназначенных собственно для обучения крестьянских детей, в первой половине XVIII в. было чрезвычайно мало. Такие школы изредка встречались в селениях удельных крестьян, например, в Царском Селе, в Кузьминой слободе, в Гатчине, в селе Бобрики, но это были *школы для крестьян, принадлежавших царской фамилии, в дворянских имениях их насчитывались единицы.*

Таким образом, вопрос о подлинно народном крестьянском образовании на протяжении всей первой половины XVIII в. и не ставился. Были созданы Академия наук и университет, создавались высшие и средние специальные учебные заведения, но *они не имели необходимой базы — народной школы.*

Все это не могло не волновать лучших представителей образованного дворянства: появляются публикации в защиту права крестьян на образование, проекты устройства народных школ. Суждения одного из таких общественных деятелей предлагаются ниже.

А.Я. Поленов о крестьянском образовании

Представители русской общественной мысли первой четверти XVIII в., ставя в своих работах проблемы крестьянского образования, исходили в решении этих проблем из существовавших условий крестьянского быта, т.е. рассматривали вопросы крестьянского образования применительно к условиям крепостного нрава. Выдвинутые ими проекты не отрицали крепостничества, хотя во многих из этих проектов указывалось на необходимость смягчения крепостного права, на необходимость улучшения положения крестьян. С иной точки зрения поставлены и рассмотрены проблемы крестьянского образования в работах видного представителя русского Просвещения А.Я. Поленова, одного из первых в России критиков крепостного строя. В работе «О крепостном состоянии крестьян в России», поданной в 1766 г. на конкурс в Вольное экономическое общество, Поленов решительно выступил против крепостного права, которое он отождествлял с рабством.

«Я не нахожу, — писал Поленов, — беднейших людей, как наших крестьян, которые, не имея ни малой от законов защиты, подвержены всевозможным не только в рассуждении имения, но и самой жизни обидам, и претерпевают беспрестанные наглости, истязания и насильства». Крестьяне, «лишившись всех почти, так сказать, приличных человеку ка-

чества, не могут уже видеть величину своего нещастия и кажутся быть отягчены вечным сном»¹.

Поленов восстает против бесконечных насилий над крестьянами, апогеем которых он считает торговлю крестьянами наравне со скотом.

Крепостному состоянию, порочному, по мнению Поленова, и в экономическом, и в нравственном отношении, он противопоставлял свободный крестьянский труд, доказывая, что этот труд значительно более выгоден для государства. Поленов предупреждал, что «угнетение не только вредно, но и опасно», что крепостничество приведет страну к гибели, что доведенное до отчаяния крепостное крестьянство открыто выступит против угнетателей.

Особое значение имеет раздел сочинения Поленова «Учреждение крестьянского воспитания». Считая крестьянское воспитание «великим делом», автор высказывает уверенность в том, что оно может направить на новый путь как жизнь каждого отдельного человека, так и всего общества.

Поленов выступает защитником всеобщего и обязательного образования крестьян. Понимая, однако, всю тяжесть жизни закрепощенного русского крестьянства, он стремится найти такие формы этой обязательности, которые бы «соответствовали простоте их житья и состояния». «В каждой деревне, — отмечал Поленов, — где только можно и обстоятельства дозволит», необходимо «учредить школу для обучения российской грамоте, по крайней мере читать и первым основаниям веры, малолетних крестьянских детей. Из малых деревень, где сего завести не можно, должны крестьяне посылать своих детей в самые ближние школы для обучения, разве невозможность какая воспрепятствует: тогда остается им с других брать пример. Каждый крестьянин должен десятилетних своих детей отсылать в зимнее время в школу, дабы они, заблаговременно научась чему должно, по их состоянию, по возмужании своем не имели никаких препятствий в работе».

Обязанности учителей в сельских школах, по мысли Поленова, должны выполнять сельские дьячки под наблюдением и руководством священников. Однако, и это очень важно отметить, общее руководство всей системой крестьянских школ должно находиться в руках светской власти, а именно правительствующего Сената. Поленов не противопоставлял в данном случае светскую власть духовной. Он полагал, что дело Синода направлять «ученых духовных особ для осмотра школ», тогда как «правительствующий Сенат для большей исправности может присоединить к духовным светских искусных людей, которые должны совокупными силами стараться об отвращении беспорядков».

Народную школу Поленов мыслит как школу бесплатную. Одновременно он стремится облегчить крестьянским детям приобретение учебников и учебных книг. Выдвигая вопрос о снабжении сельских школ соответствующими учебными книгами, он отмечает: «Нужные к тому книги должны им даны быть на первый случай без уплаты».

В программу обучения в крестьянских школах, по мнению Поленова, должны входить «церковная и гражданская печать, также прежняя, российская и ныне употребляемая цифирь» и элементарные сведения в области религии. Учебная работа, проводимая дьячком в школе под весьма «строгим смотрением» священника, должна пополняться специальными беседами священника с детьми по воскресным дням в церкви на религиозные темы.

Свои просветительные планы относительно крестьянского населения Поленов тесно связывает с организацией в селах врачебной помощи. При этом на врачей, которые должны работать в деревне, он возлагает задачи не только оказания медицинской помощи, но и содействия крестьянскому просвещению, поскольку «можно их старанием много хорошего открыть в рассуждении произрастаний, животных и рыб, и тем подать великий свет натуральной истории»

«Проект организации крестьянского образования», выдвинутый Поленовым, является одним из замечательных памятников русской общественно-педагогической мысли. По своей демократичности он значительно превосходит другие проекты создания крестьянских школ, так же как в целом работа Поленова «О крепостном состоянии крестьян в России» по своим социальным устремлениям значительно более радикальна, чем аналогичные работы передовых представителей русской общественно-политической мысли первой четверти XVIII в.¹.

§ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII в.

Видным деятелем в области русской государственной педагогики был *Федор Иванович Янкович де Мириево* (1741—1814).

При Екатерине II была предпринята попытка развить просвещение для народа. Система народного образования была заимствована из Австрии, а воплощать ее был приглашен в 1782 г. в Россию Янкович Федор Иванович — серб по происхождению, знавший русский язык. В этот же год была создана комиссия по учреждению народных училищ. Янкович перевел на русский язык разные уставы и инструкции учителям, а также перевел, переделал и издал учебники: «Букварь», «Сокращенный катехизис», «Руководство к арифметике», «Священная история», «Руководство к

российскому чистописанию» и др. Он проработал в России в области народного образования более 20 лет.

В Австрии им была издана «Ручная книга» — руководство для учителей славянских школ о содержании, методах обучения.

Главные теоретические положения были изложены Янковичем в «Руководстве учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» (1783). Оно составлено под влиянием педагогики Яна Амоса Коменского и содержит такие рекомендации:

Нужно *учить* учеников *совокупно*, т.е. *вместе всех разом одному и тому же*. Для этого учеников нужно разделять *на классы и учить не каждого порознь, а весь класс*. Когда один ученик читает или отвечает, весь класс следит за отвечающим. Книги должны быть у всех одинаковы и дети время от времени читают все вместе вслух.

Совокупное наставление и чтение реформировало школьное обучение. Прежде каждый ученик учился сам по себе, ему задавались особые уроки, учитель особо прослушивал каждого ученика, у каждого была своя учебная книга. Например, в рязанской цифирной школе в 1727 г. 11 учеников учились счислению, 5 сложению, 1 вычитанию, 1 приемам геометрии, 1 десятичным дробям и т.п.

Теперь учитель разучивал урок с классом, читал его сам и заставлял читать учеников, писал на доске и писали ученики, спрашивал отдельных учеников, заставляя прочих внимательно прислушиваться. «Руководство» рекомендует учителям прочитывать одну статью по 10—18 раз, пока дети не будут читать ее хорошо и отвечать на вопросы.

Были *разработаны методы преподавания*. Например, по арифметике, которую следовало изучать после того, как дети овладевали искусством чтения, учителю рекомендовалось вначале самому решить пример на доске, потом лучший ученик записывает его на доске, наконец, новый пример диктуется для записи всеми учениками.

В «Руководстве» пространно говорилось о *тех добродетелях, которыми должен был обладать учитель*: быть миролюбивым и порядочным, иметь постоянную бодрость духа и тела, быть терпеливым, прилежным. С учащимися поступать справедливо, быть к ним внимательным. Наказания учащихся могут состоять лишь в лишении приятных вещей, телесные же наказания запрещаются.

В 1786 г. был утвержден «Устав народных училищ», согласно которому учреждались два типа народных училищ — *главные (5 лет) и малые (2 года)*. В каждом губернском городе предполагалось открыть главное, в каждом уездном, а также в селах — малые народные училища. Предметы было положено изучать следующие: в малом (и в первых классах главного) — «чтение, письмо, цифры, числа церковные и римские, катехизис и Священная история», далее — арифметика, чистописание, ри-

сование; в главном — латинский и еще один иностранный язык, катехизис, Евангелие, русская грамматика с упражнениями. А также начала всеобщей истории, всеобщей и русской географии, физика, механика, гражданская архитектура и др. В постановке предметов подчеркивалась их прикладная сторона. Так, при обучении грамматике — сочинение писем, составление расписок, счетов; при сообщении сведений о природе требовалось знание, какую тот или иной предмет может принести пользу человеку, его здоровью, питанию, торговле; при рисовании полагалось заниматься рисованием таких вещей, которые встречаются при рукоделиях, ремеслах. В малых училищах полагались два учителя (в двухклассных) или один (в одноклассных) и особый учитель рисования. Преподавание Закона Божиего возлагалось на тех же учителей. В главных училищах — шесть учителей: два в нижних классах, два — в высших, один учитель иностранных языков и один — рисования.

Содержание училищ входило в обязанность местных властей, они должны были изыскивать средства, помещения, учителей.

Таков был проект, списанный для России по указанию Екатерины II с австрийского образца, но списанный с неточностями и ошибками. Так, была упущена идея всеобщего образования, участия государства в содержании, обеспечении школ и др. Поэтому намеченный план народного образования был *осуществлен лишь частично*. Училища открывались почти исключительно по городам и то довольно туго: лишь в половине из них они были в конце XVIII в. Для обширной империи народное просвещение сельского крестьянского люда даже и не началось. О какой-либо обязательности посещения школ не могло быть и речи, в деле образования всегда была свобода не учиться. В немногочисленных школах учились преимущественно мальчики.

Причины крайне ограниченного применения широко задуманной системы народного просвещения заключались в том, что *средств из государственной казны ассигновано не было*, государство взяло в свои руки заведование школами, а расходы на школы предоставило делать населению. Кроме того, *не было педагогического персонала* — на всю Россию была открыта только одна учительская семинария в Санкт-Петербурге, да и та вскоре была признана ненужной и закрыта. Обязанность подготавливать учителей была возложена на главные училища. Наконец, *вся практическая сторона дела была поручена приказам общественного призрения и губернаторам*, занятым другими делами и совершенно некомпетентным в педагогике.

Но главное, к делу просвещения народа не была привлечена общественность, ей было предоставлено право лишь вносить пожертвования на школу. Когда же появлялись люди с инициативой и развивали кипучую и разнообразную деятельность, такие, как *Н.И. Новиков*, их не только не

поощряли, но и засаживали в тюрьму, как политически неблагонадежных. Была без всякой нужды разорвана прежняя связь между школой и духовенством. Хотя и недостаточно хорошо, оно в течение целых столетий занималось народным образованием. Правда, само духовенство было малообразованным. Так, в 1786 г. в *Казанской епархии оказалось 380 церковнослужителей, которые едва могли читать, а другие вообще не могли ни читать, ни писать*. Но все-таки духовенство представляло собой сравнительно образованный класс.

Учительская семинария за все годы своего существования подготовила всего 420 учителей, которые и заняли места не только в народных училищах, но и в других учебных заведениях. Большинство же учителей были из семинаристов, нередко плохо подготовленные, но лучше подготовленных и не было. Даже для привилегированных школ найти хороших учителей не могли (так, в академической гимназии геометрию одно время преподавал танцмейстер) и приглашали иностранцев. В 1737 г. в Московской инженерной школе учителем был человек всегда пьяный и вздорный, «по третьему смертоубийству сидел под арестом». Известен рассказ Державина о том, как в Оренбурге он учился в школе, которую держал ссыльнокаторжный немец, человек развратный, жестокий и невежественный.

Наконец, не следует забывать общую *коренную причину*, вызывавшую трудность проведения всякого просветительного предприятия в то время, — отсутствие в обществе *осознания* необходимости образования и школ. Еще слишком много было людей, которые непоколебимо были убеждены, что очень легко и удобно можно прожить без образования, что школа только отвлекает мальчика от прямого практического дела — от прилавка, от сохи, от ремесла, от завода. Как только дело дошло до поиска источников расходов на содержание училищ, из разных мест пошли жалобы мещан и купцов, что они детей своих в училища не отдают и отдавать не будут, а потому и расходовать на их содержание не желают. Козловский купец, *смотритель местного училища, находил, что все училища вредны и что их полезно повсеместно закрыть*. И многие закрылись, а в те, что остались, набирали учеников насильно. Так, в Тамбове забирали детей в школу насильно, через полицию, в Вятке — также «силою власти».

В 1788 г. при ревизии народных училищ обнаружилось малое число учащихся в старших классах. Родители считали, что их детям достаточно умения читать и писать, а прочие науки бесполезны. «Всякий знает, что для снискания места в гражданской службе нужно одно чистописание, почему и невозможно ожидать, чтобы многие детей своих посылали в высшие классы», — отмечено в отчете ревизии.

Негативное отношение даже к государственным школам со стороны различных слоев общества длилось продолжительное время. В 20-х гг.

XIX в. старшие классы гимназий при переполненности низших пустуют. *Дворянство предпочитало гимназиям свои дворянские заведения и домашнее образование, а дети других сословий не доходили до старших классов, по требованиям отцов начиная изучение жизненной науки.* Для поддержки вновь открываемых школ закрывали старые училища или переводили их в новые. В Петербурге с этой целью были закрыты все частные русские пансионы (XIX в.). Учеников приобрели таким путем не особенно много — набранные насильно, они обычно разбегались, — но зато **был** утвержден *оригинальный педагогический принцип*: для насаждения новых школ нужно не преобразование, а разрушение старых.

Боязнь старой, свободной от казенных требований системы образования, какой бы ограниченной она ни была, и ретивая заботливость о внедрении новой, даже путем насилия, оказались присущи многим деятелям того времени. Так, один из них настойчиво требовал не допускать в школы никаких иных учителей, кроме подготовленных в правительственных семинариях, чтобы учителям не позволяли никаких отступлений от методов и учебников, им указанных, не позволяли пользоваться никакими другими пособиями, кроме рекомендованных. **Особенно** важно, считал он, охранять учительские семинарии; они в педагогическом деле то же, что образцы веса и меры в торговле — ими проверяется правильность всех школ.

По всем этим причинам просветительская реформа очень вяло осуществлялась в жизни. Внутреннее ее содержание также скоро пошло на **убыль**. Одной из причин этого было то, что учителями становились лица, присланные епархиальным начальством из духовных семинаристов. Можно предполагать, что едва ли оно отправляло лучших воспитанников, а себе оставляло худших. О педагогическом призвании не было и речи. Учитель закрепощался в своей должности. *Он должен был прослужить не менее 36 лет в низших классах или 23 года в высших, чтобы получить чин коллежского асессора, открывавший доступ в потомственное дворянство.* Учителям, получившим образование за казенный счет, переходить на другую службу воспрещалось, а они стремились бежать из школы, так как для образованного человека всякая другая служба была выгоднее.

Материальное положение учителя было далеко от обеспеченности, а общественное — совсем неважное: учительское звание в XVIII в. не относилось к числу уважаемых в обществе, оно считалось принадлежностью людей низших классов. Дворянство признавало педагогическую профессию несовместимой с дворянским достоинством.

Вследствие всех этих причин идеи Янковича в это время не были приняты, его руководства не следовали, *обучение превратилось в механическое выучивание учебника наизусть.*

В 1789 г. смотритель нежинской городской школы сообщал своему начальству, что в дьячковских школах обучают чтению по старинному методу: по славянскому букварю, Часослову, Псалтири, — а также учат писать. Учеников в школах грамоты всего было 121 (у соборного дьячка — 30, у пономаря — 7, у мещанина — 16, у дьячихи — 5 и т.д.). Это было *вдвое больше*, чем учащихся в *казенном училище*. Частная инициатива в деле народного образования подавлялась государством без замены им старинных, плохих школ достаточным числом новых, лучших.

Несмотря на все недостатки и трудности развития школы, к концу XVIII в. намечился и определенный прогресс. Хотя и с большим трудом, новые начинания стали проникать в школу.

Последние два десятилетия XVIII в. характеризуются распространением частных пансионов: в Москве, в Твери, Нижнем Новгороде, Казани и других городах. Правда, они были недоступны для крестьянских детей (из-за высокой платы).

Статистические данные об учебных заведениях в России конца XVIII в.¹

Года	Число школ	Число учителей	Число учеников		
			муж.	жен.	итого
1782	8	26	474	44	518
1786	165	394	10 230	858	11 088
1790	269	629	15 604	921	16 525
1800	315	790	18 128	1787	19 915

Из жизни народной школы

В приведенном ниже отрывке из книги А.С. Воронова наглядно изображена повседневная жизнь народной школы и ее учителя.

И.А. Новиков, внук одного из учителей народных училищ прошлого столетия, сообщил мне любопытные заметки, характеризующие повседневную жизнь народной школы.

НОВИКОВ был учителем народной школы в Вытегре и умер в 1808 г. лет сорока с небольшим. Одной из причин его ранней смерти, может быть, были чрезмерные труды, неразлучные в то время, при скудости содержания, с званием учителя.

Училище помещалось в низенькой лачужке с четырьмя окнами. Кроме кухни, тут была перегороденная комната, в одной половине которой учились, а в другой помещался учитель с семейством.

¹ Речь идет о народных училищах; данные о сословных, ведомственных учебно-воспитательных заведениях в таблицу не включены. — *Примеч. Д.А.*

Учебный курс разделялся на 4 парты (класса), то есть учащиеся были разделены на 4 разряда, из которых каждый сидел у особого стола. Итак, в маленькой учебной комнате в два окна помещалось у одной стены четыре стола со скамейками, а в противоположной стене (перегородка) была дверь в комнату учителя. С одной стороны двери вдоль стены стояли скамейки, с другой — доска. За доской лежали: мокрая тряпка, розги, собака учителя и мешок с горохом. Классы начинались в седьмом часу утра и продолжались до одиннадцати; потом ученики уходили обедать, приходили снова в час и занимались летом до шести, зимою до четырех часов.

Ученики являлись в класс в чем попало, босые, в тулупах и пр. Класс начинался молитвою, после чего учитель спрашивал заданные уроки, а потом задавал новые. Во время ответов происходила обычная забавная сцена. Каждый из учеников приносил с собою в класс что-нибудь съестное и клал обыкновенно вместе с книгами в один из ящиков, устроенных в столах. Учитель был очень строг; отвечавший не мог даже моргнуть глазом; этой удобной минутой пользовался старый Барсук, лежавший около доски; он спокойно вставал, подходил к месту отвечавшего и прехладнокровно вытаскивал оттуда кусок пирога или что-нибудь другое... Ленивцы наказывались, смотря по мере вины. Учитель или запаливал им несколько ударов по руке линейкой, или приказывал спустить брюки ниже колен и ставил голыми коленами на горох, или же сек виновного, на спину и на ноги которого садились верхом его товарищи. Новиков в особенности не любил одного смельчака, который, когда ставили его на горох, обыкновенно понемногу съедал его.

После обеда учитель очинивал всем перья, после чего ученики, разложивши прописи, принимались за чистописание, а потом за приготовление уроков к следующему дню. Утомленный учитель обыкновенно в это время отдыхал на скамейке. Ученики до того были нашколены, что соблюдали приличный порядок и тишину даже в присутствии спящего наставника; если даже он выходил за чем-нибудь в другую комнату, то тишина не нарушалась и тогда. Каждый из учеников знал, что в перегородке просверлены два отверстия для педагогических наблюдений... В указанный час учитель пробуждался, читалась молитва, и ученики расходились.

В 11 часов ученики, выходя из класса, брались за ушат и приносили в кухню учителя ежедневную порцию воды.

В праздники ученики собирались рано утром в училище и покорно следовали за учителем в церковь.

Жалко было положение этого учителя. Обремененный огромным семейством, он получал всего 100 (сто) рублей ассигнациями жалованья в год. Бедность заставляла его исполнять обязанности сторожа, который полагался при училище. Он вставал очень рано, шел на рынок за провизиею, потом зимой колоч дрова и топил печи, летом взрыхлял грядки на своем

маленьком огороде. От метенья полов его освобождали ученики. Кто приходил раньше других, тот брал стоявшую в углу метлу и выметал класс.

Учитель зимой и летом носил один байковый сюртук, а вместо чулок обертывал ноги бумагой. Но нельзя сказать, чтобы он вовсе чуждался духовных интересов, хотя это могло быть в его тяжелом положении.

Он был приятелем с городским протопопом, и они часто беседовали между собой за чашкой чая по-латыни. Часто засиживался он до поздней ночи за чтением книг и много писал (что, неизвестно). Каждый праздник ученики отправлялись к своему меценату, голове, и приветствовали его стихами, сочинявшимися на этот случай учителем. При посещении училища визитатором младший из учеников говорил приготовленную речь.

По смерти учителя остались жена, 5 человек детей и наследства пятак меди¹.

Основные события педагогической истории в XVIII в.

1701 — открыта школа математических и навигацких (до 1752 г.) наук.

1701—1721 — открыты профессиональные школы: медицинская, артиллерийская, инженерная, горнозаводские и др.

1714 (до 1744) — созданы цифирные школы.

1715 — открыта Морская академия.

1725 — создана Академия наук, университет и гимназия при ней (Санкт-Петербург).

1732 (до 1918) — открыт Сухопутный шляхетский кадетский корпус (1-й кадетский корпус) в Санкт-Петербурге.

1755 — открыты Московский университет и гимназия.

1758 — открыта гимназия в Казани.

1764 — созданы Воспитательные дома (Санкт-Петербург, Москва).

1764 — открыто Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт).

1779 — создана первая учительская семинария.

1786 — «Устав народных училищ» и создание главных и малых народных училищ.

Деятели просвещения

Посошков Иван Тихонович — 1652—1726.

Татишев Василий Никитич — 1686—1750.

Бецкой Иван Иванович — 1704—1795.

Ломоносов Михаил Васильевич — 1711—1765.

Янкович де Мириево — 1741—1814.

¹ Воронов А.С. Федор Иванович Янкович де Мириево. Из жизни народной школы конца XVIII в. СПб., 1858.

Раздел III

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В XIX в.

Глава 10

ОБЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПОЛИТИКИ

- § 1. Либеральные преобразования в просвещении начала XIX в.
- § 2. Развитие образования во второй половине XIX в.

§ 1. ЛИБЕРАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСВЕЩЕНИИ НАЧАЛА XIX в.

Самое начало XIX в. охарактеризовалось либеральными начинаниями в области просвещения,

В 1802 г. было создано *Министерство народного просвещения* — специальный государственный орган, который придал школам внешнюю стройность и порядок. Но оно с самого начала служило не столько органом, способствующим развитию народного образования, «сколько органом *надзора*» (П.Ф. Каптерев). При министерстве было создано Главное управление училищ, в которое вошел и Ф.И. Янкович.

В 1804 г. были опубликованы «*Устав университетов Российской империи*» и «*Устав учебных заведений, подведомственных университетам*». В соответствии с ними вводилась новая система народного образования и управления учебными заведениями.

В основу системы были положены три принципа:

- бесплатность,
- бессловность (кроме крепостных крестьян),
- преемственность учебных заведений.

Система народного образования, подчиненная министерству, включала в себя:

- 1) приходские училища — 1 год обучения;
- 2) уездные училища — 2 года;

3) гимназии в губерниях — 4 года;

4) университеты.

В гимназию и университеты по-прежнему не допускались *дети крепостных крестьян и девочки*.

Россия была разделена на 6 учебных округов во главе с университетом каждый. Они возглавлялись попечителями учебных округов.

Обязанности попечителя — открытие университета или преобразование на новых основах существующего, руководство учебными заведениями округа через ректора университета.

Ректор университета избирался профессорами на общем собрании и подчинялся попечителю. Ректор возглавлял университет и, кроме того, управлял учебными заведениями своего округа.

Директора гимназий (в каждом губернском городе), кроме руководства ими, управляли всеми школами данной губернии. Им были подчинены *смотрители уездных училищ*; последние руководили всеми приходскими училищами.

Таким образом, руководитель школы более высокой ступени был администратором школ низших ступеней. В результате этого была создана администрация просвещения из специалистов, знающих дело.

Университеты в начале XIX в.: Московский, Виленский (Вильнюсский), Дерптский (Тартуский), в 1804 г. открыты Харьковский и Казанский, в 1816 г. — Главный педагогический институт в Петербурге (в 1819 г. преобразованный в Петербургский университет), в 1834 г. — Киевский университет. Все университеты в России возникли преимущественно как светские учебные заведения. Православная церковь имела свои духовные академии: Московскую, Петербургскую, Киевскую и Казанскую.

Гимназия давала законченное среднее образование и готовила к поступлению в университет. Содержание обучения отличалось энциклопедичностью: предполагалось изучение иностранных новых и латинского языков, математики, географии и истории всеобщей и российской, естественной истории, философии, политической экономии, изящных искусств, технологии и коммерции. Не было родного языка, отечественной литературы и Закона Божиего.

Учителям рекомендовалось устанавливать гуманные отношения с гимназистами, возбуждать у них интерес к наукам, поощрять их успехи. Давалось право выбора учебных книг.

Уездные училища готовили учащихся к продолжению образования в гимназиях, а также к практической деятельности. В учебном плане было множество предметов — от Закона Божиего до рисования (Священная история, чтение книги о должностях человека и гражданина, география, история и т.д.).

Большая загруженность учебного плана вела к большой нагрузке учителей и учащихся: по 6—7 часов занятий в школе ежедневно. Все это было малореально.

Учителя обязаны были пользоваться только рекомендованными министерством учебниками.

Приходские училища могли открываться в губернских, уездных городах и в селении при каждом церковном приходе. Они также имели две цели: готовить к обучению в уездном училище и давать детям общеобразовательные знания (могли учиться и мальчики, и девочки). Предметы обучения: Закон Божий и нравов, чтение, письмо, первые действия арифметики.

Содержание приходских училищ было либо делом самих крестьян (казенные крестьяне), либо — помещиков и церкви. Государственная казна средств на них не предусматривала.

Таковыми были проекты, которые *предстояло еще воплотить в жизнь*. Вскоре после принятия Устава 1804 г. от него начались отступления, изменения вносились как Министерством народного просвещения, так и самими учебными округами. Из учебных планов гимназий были исключены философия, политическая экономия, коммерческие науки, сокращено естествознание. Усилено и расширено преподавание древних и новых языков, математики, введен Закон Божий, и эта тенденция сохранялась на протяжении всего времени существования гимназий.

Впервые Закон Божий был введен в гимназии в Казанском учебном округе в 1809 г. Затем было введено и изучение русского языка.

Возрождение сословности осуществлялось таким образом. В 1827 г. было определено назначение каждого учебного заведения: приходские училища — для детей крестьян, мещан и ремесленников; уездные — для детей купечества, промышленников и дворян, которые по бедности не могут воспитывать их в других заведениях; гимназии — для детей дворян и чиновников преимущественно, но не запрещалось учиться за плату и другим детям, кроме детей крепостных и казенных крестьян. Это деление основывалось на убеждении высших чинов, что каждое сословие есть звено в государственной цепи и разрывать ее опасно. Поэтому каждому сословию нужно такое образование, которого требует его положение и обязанности.

По *Уставу 1828 г.* сохранялись прежние типы школ, но отменялась преемственность между уездным училищем и гимназией. Вносились изменения в учебные планы; как приходские, так и уездные училища стали школами законченного типа. Было предоставлено право создавать училища для государственных крестьян за счет сборов средств с них же.

Гимназии стали средними общеобразовательными заведениями со сроком обучения в семь лет. Главное внимание в них уделялось изучению

иностранных языков, латинского и греческого, античной литературе и истории.

Университеты (Устав 1835 г.) были лишены всяких автономий, ректор теперь не избирался, а назначался сверху, университеты больше не имели отношения к школе.

Два последних типа учебных заведений были платными.

По Уставу 1828 г. в помощь директорам гимназий назначались надзиратели гимназий и комнатные (при пансионах, по одному на 45 воспитанников) для надзора за учебными делами и нравственностью. Увеличена плата за обучение в гимназиях; в 1849 г. уже запрещалось освобождать от платы неимущих, но способных учеников (как это было предусмотрено ранее).

Еще в начале XIX в. было открыто несколько лицеев для дворянских детей: Царскосельский, Ришельевский в Одессе, Демидовский в Ярославле, Нежинская гимназия (потом лицей); в середине века они расширяются и укрепляются.

В 30-х гг. XIX в. возникает новый тип сословной средней школы — *дворянский институт*.

Это закрытые учебно-воспитательные заведения, платные, причем плата была достаточно высокой. Открылись в Москве, Пензе, Новгороде и других городах. Курс обучения 6—7 лет, принимали с 10—12 лет умеющих читать, писать и знающих арифметику. Институты готовили для продолжения образования в университетах.

При гимназиях открываются пансионы; их воспитанники сверх гимназического курса изучают французский язык, танцы, музыку, фехтование, верховую езду. К 1850 г. в России было 47 таких пансионов.

Гимназии разделялись на *классические*, которые готовили к поступлению в университеты и в другие учебные заведения, основное время отводилось изучению древних языков, русской словесности, новых иностранных языков и истории; *реальные* — в них готовили для службы военной и гражданской, вместо древних языков было усилено преподавание практической математики, введено законоведение.

Расширяется сеть частных учебных заведений, но правительство стремится сдерживать их рост. В 1883 г. запрещается открывать их в Москве и Петербурге, хотя позже они были разрешены вновь. Частные школы также находятся под строгим правительственным контролем.

Этот период так охарактеризован известным деятелем просвещения Д.И. Тихомировым: «Об истинном, гуманно воспитывающем просвещении не только народа, но и привилегированных классов в дореформенное, крепостное для всех время не только не заботились, но боялись и думать. Воспитание и учение носили формально-дисциплинарный характер в семье и казарменно-полицейский — в школе, как подготовка к жизни

подневольной. Для народа и вовсе почти не было даже и такой школы. Дьячок и отставной солдат розгой учили грамоте по книге церковной. И Евангелие тогда, как запретная вещь о царстве любви, равенства и свободы, заботливо хранилось за царскими дверями на престоле» (из выступления на торжественном Акте по поводу сорокалетия педагогических курсов Московского общества воспитательниц и учительниц 4 марта 1912 г.).

§ 2. РАЗБИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Начало второй половины XIX в. в России характеризовалось великим обновительным движением, всколыхнувшим общество. Вслед за реформой 1861 г. об освобождении крестьян от крепостной зависимости наметились и другие реформы: судебная, земская, просветительная. К этому времени вопросы воспитания и образования стали пониматься как «вопросы жизни».

60-е и последующие годы — яркая страница в истории педагогики в России. В эти годы общественного подъема к педагогической теории и деятельности обращается много выдающихся людей: Н.И. Пирогов (герой Крымской войны, знаменитый хирург, общественный деятель, педагог), К.Д. Ушинский, А.Н. Толстой и др. Для них это время наиболее интенсивной новаторской работы; много интересных деятелей приобщилось к проблемам педагогики и к педагогическому труду в различных губерниях России.

Официальная педагогика с ее традиционной доктриной подготовки людей для службы была заметно потеснена в это время. С легкой руки Н.И. Пирогова началось оживленное обсуждение в прессе проблемы воспитания человека и других педагогических вопросов: какой должна быть школа? Какова должна быть ее программа? Сословная или бессословная школа? Чему учить в школе? Как готовить учителя? — и многих других.

Главное внимание общества в это время было привлечено к народной школе, которой в империи, можно сказать, и не было. Приходские училища обязаны были содержать сами крестьяне и помещики, поэтому они развивались очень слабо. Деревенских жителей по-прежнему учили грамоте дьячки, богомолки и подобные люди.

Народные училища подчинялись разным ведомствам (к 60-м гг.):

- Министерству государственных имуществ;
- Министерству двора;
- Министерству внутренних дел;
- Св. Синоду (больше половины всех училищ);

— Министерству народного просвещения (на него приходилось около 20% училищ).

Отмена крепостного права вызвала необходимость открытия школ для всех слоев населения: крестьян и помещиков, городских жителей. Стала очевидной несправедливость сословной политики в области образования, ограничений в области женского образования. Выявилась недостаточность среднего образования, основанного на классицизме.

В это время стала остро осознаваться необходимость развития отечественной педагогической науки, возникла потребность в педагогической периодике, новых учебных книгах, разработке новых методик обучения. Подготовка учителей для разного типа школ, создание самих школ — все это были насущные проблемы середины XIX в.

«Положение о начальных народных училищах» — 1864 г.

Народные училища могли открываться различными правительственными ведомствами, обществами, частными лицами, которые сами и решали вопрос о платности или бесплатности их. Цель народных училищ — «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания».

Предметы преподавания: Закон Божий, чтение (книги гражданские и церковные), письмо, четыре действия арифметики, церковное пение.

Народные училища были в ведении (т.е. под контролем) уездных и губернских училищных советов.

«Устав гимназий и прогимназий» — 1864 г.

Учреждались два типа гимназий: классические и реальные.

Цель классических — дать общее образование, необходимое для поступления в университет и другие высшие специальные учебные заведения.

Реальные гимназии не давали права поступления в университеты.

Прогимназии — начальная ступень гимназии.

Педагогические советы получили большие права: могли утверждать программы преподавания, выбирать учебники.

Гимназии и прогимназии были объявлены всеобщими, платными, но при этом между начальной и средней школой не существовало никакой преемственности. Какая же тогда общедоступность?

«Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» • — 1860 г.

Устанавливалось два типа бессословных женских училищ:

I разряда — 6 лет обучения;

II разряда — 3 года обучения.

Их цель — «сообщить ученицам то религиозно-нравственное и умственное образование, которое должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей супруги и матери семейства».

Открывать их могли частные лица и общества.

В учебный план женских училищ первого разряда входили: Закон Божий, русский язык, грамматика и словесность, арифметика и понятия

об измерениях, география всеобщая и русская, история, начала естествознания и физики, чистописание и рукоделие.

«*Университетский устав*» — 1863 г.

Предоставлялась некоторая автономия университетам: выборность ректора университетским Советом; этот же Совет руководил всей учебной работой. Жесткие ограничения в деятельности университетов, установленные при Николае I, были частично сняты; но оставалось подчинение университета попечителю учебного округа и Министерству народного просвещения. *Женщины в университет не допускались.*

В университетах было 4 факультета: историко-филологический, физико-математический (с естественным отделением), юридический и медицинский. Открылось много новых кафедр.

*Земства*¹, созданные в 60-х гг., получили право открытия учебных заведений; они должны были заниматься их материальным обеспечением. Земства разрабатывали планы всеобщего обучения, открывали школы, проводили курсы и съезды учителей, разрабатывали новые программы и учебники, создавали учительские семинарии (перед 1917 г. около 1/3 начальных сельских школ были земскими).

Характер просветительной политики в 70—90-е гг. XIX в.

Новые школьные уставы: 1871 г. — гимназий и прогимназий; 1872 г. — реальных училищ; 1874 г. — новое положение о начальных народных училищах; 1884 г. — университетский устав, правила о церковно-приходских школах.

Преобразования производились министрами народного просвещения ДА. Толстым и И.Д. Деляновым.

Главное содержание преобразований было направлено на укрепление классического образования в средней и высшей школе.

Доводы: так обучают в западных школах. Классическое образование способствует формальному развитию способностей — развитию памяти, логического мышления и т.п. Оно не может быть привязано к конкретному материалу, так как помнить его невозможно, а развитие сохраняется на всю жизнь. Преобладание классического содержания обеспечивает концентрацию ученика на материале, чего нельзя достичь при многопредметности. Родному языку детям учиться нечего: они всосали его с молоком матери, а грамматику освоили еще до школы; нужно совсем немного вре-

¹ Земства — выборные органы местного самоуправления (земские собрания, земские управы) (1864—1918). Ведали просвещением, здравоохранением, строительством дорог. Контролировались Министерством внутренних дел и губернаторами, имевшими право отменять земские решения.

мени уделить в школах для практических занятий и чтения образцовых писателей на родном языке.

Возражения, выдвигаемые против этого направления, были следующими:

— так как все ценное из античной литературы к этому времени уже переведено на новые языки, нет необходимости изучать древние языки;

— идеи древних мыслителей во многом расходятся с современными представлениями. Так, рассуждения Аристотеля в «Политике» о человеке, о женщине, других народах совершенно устарели.

Изучение классических языков и писателей развивает ум, но это же может дать и толковое изучение других предметов. Древний человек видел мир без посредников, своими глазами, что приводило к гармонии формы и содержания классических произведений. Если же греков заставляли бы, например, прежде всего изучать персидскую или египетскую культуру, то этой гармонии не было бы.

Формально развитые способности — это хорошо отточенный нож, которым можно и хлеб резать, и человека убить. Неформального развития «вообще» не существует, оно привязано к предмету: математике, философии и т.п.

В основу гуманного образования нужно положить не классические языки, а родной язык. Он имеет воспитательную силу (К.Д. Ушинский).

В 1871 г. классицизм победил. Попечитель одного из учебных округов барон А.П. Николаи объяснял эту победу так. Усиление изучения древних языков должно способствовать «отрезвлению юношества от свободомыслия, как религиозного, так и политического... Затруднить доступ к университетскому образованию... лицам из низших классов юношества». Классицизм был просто политическим орудием для искоренения свободомыслия (П.Ф. Каптерев).

Это положение прямо и откровенно формулировал и сам Д.А. Толстой. Изучение древних языков важно потому, что оно является важнейшим средством против так сильно охватившего наше учащееся юношество чувства материализма, нигилизма и самого пагубного самомнения. Вопрос обучения языкам античности является основой всего дальнейшего научного образования. Это не только вопрос о серьезном и поверхностном, но о нравственном и материалистическом обучении и воспитании, утверждал Д.А. Толстой.

Ту же функцию выполняли и другие дисциплины, например, логика, математика, грамматика, наполненные схоластикой и словесными схемами. Такой подход был удобен и тем, что при изучении древних языков все знания учащихся могли быть непрерывно проверяемы, что препятствовало «развитию в учениках нигилизма и самомнения». А то, что преподается по другим наукам, особенно по естествознанию, почти уходит из-под кон-

троля. Поэтому здесь возможно развитие крайнего вольнодумства и самых превратных воззрений.

В середине 80-х гг. снова возник вопрос о социальном составе учеников средних учебных заведений. (В гимназиях могли за плату обучаться все, без различия сословий и вероисповеданий, но, несмотря на то, что плата за обучение все время повышалась, гимназии не были полностью освобождены от детей малоимущих.)

В 1887 г. появился печально знаменитый тайный циркуляр министерства о *кухаркиных детях*. Необходимо освободить гимназии от детей кучеров, лакеев, мелких лавочников, которых не следует выводить из своей среды. В этом же году — распоряжение об ограничении приема евреев в гимназии и прогимназии такими пропорциями: в местностях, входящих в черту постоянной оседлости, евреев можно было принимать 10%, вне черты — 5%, в Петербурге и Москве — 3% (от общего числа гимназистов).

Были закрыты приготовительные классы при гимназиях, а в них 1/3 учащихся были детьми из низших слоев общества. Поступление в гимназию проводилось на основании испытаний, а подготовиться к ним могли только дети из богатых семей, занимаясь с домашними учителями.

Но Министерство народного просвещения балансирует и, стремясь не допустить коренных преобразований, разрешает различные нововведения, с одной стороны, и усиливает устаревшие принципы школьной политики — с другой. Обстановка в просвещении зыбкая и характеризуется официальным курсом на сохранение многих архаичных черт школы. Правительство не без основания усматривает в просвещении опасность распространения крамольных идей.

В развитии народной начальной школы, как уже отмечалось, было заинтересовано все общество, что выразилось в большом общественном движении. За открытие народных школ принялись с энтузиазмом земства, общественные организации, частные лица.

Министерство народного просвещения выбирает в этих условиях свою линию поведения — всемерной поддержки церковной школы. Это была прежде всего материальная поддержка.

Так, с 1896 г. по решению Государственного Совета предписывалось выделять из средств государственного казначейства на поддержание, открытие новых начальных церковных школ, на содержание учительских курсов для церковно-приходской школы ежегодно по 3 млн 279 тыс. рублей; в следующем году эта сумма была увеличена на 1,5 млн, в дальнейшем государственные ассигнования на церковную школу продолжали расти. Таким образом, церковная школа становится государственной.

В то же время земская школа не только не ощущала такой заботы о себе правительства, но всячески притеснялась им. Так, с 1900 г. земствам не разрешалось расширять свои расходы на образование более чем на 3% в год.

Правительством был поставлен также вопрос о передаче всех начальных школ в ведение Министерства просвещения и Святейшего Синода и отстранения земств от влияния на школьную работу, но осуществить это не удалось.

Земства же продолжали активную деятельность по развитию народной школы, они принимали во многих губерниях их обеспечение на себя.

А что означала эта политика, направленная на поддержку церковно-приходской школы? Об этом можно составить представление из знакомства с ее учебным планом.

Учебный план церковно-приходской школы (1902)

Закон Божий (изучение молитв, Священной истории, краткий катехизис и пр.);

церковное пение;

чтение книг церковной и гражданской печати и письмо;

начала арифметики.

На чисто религиозные предметы отводилось 46% времени, но и все остальное содержание обучения было пронизано религией, так как учителями были священнослужители.

Картина обучения в *земских школах* отличалась тем, что наряду с религиозным обучением в ней был расширен объем научных знаний по географии, истории, естествознанию.

Земства с самого начала своего существования обратили на школу особое внимание. Но с 70-х гг. началась *борьба за народную школу между земствами и правительством*. Последнее стремилось взять в свои руки руководство школьным делом, возлагая при этом на земства расходы на общественные заведения. Органы же земского самоуправления стремились отстаивать свою независимость в школьном деле. Они добивались права на расширение учебных планов и программ, изменения методов обучения.

В этот период отмечается исключительно высокая активность педагогической общественности. В разных уголках, городах России создаются на средства самой общественности:

педагогические общества;

комитеты грамотности (Москва, Санкт-Петербург, Харьков);

общества попечения о народном образовании (Барнаул, Тюмень, Тобольск и др.);

различные общества, курсы, комитеты содействия образованию рабочих, женскому образованию.

Деятельность всех этих обществ и комитетов разнообразна:

открытие и содержание бесплатных учебных заведений, библиотек и читален, подвижных музеев наглядных пособий, педагогических музеев и выставок;

издание общедоступной художественной и популярной литературы, учебных книг и пособий для учащихся;

бесплатное снабжение школ книгами;

создание родительских кружков;

проведение различных опросов и т.п.

Важным направлением деятельности была разработка и поддержка новых педагогических идей и теорий.

Вся эта общественная деятельность имела огромное влияние на развитие школы и педагогики в России конца XIX — начала XX в.

Примером такой активности может служить Московский комитет грамотности.

В него входили: Д. и Ю. Самарины, барон Корф, коммерсанты А.И. Мамонтов и Т.С. Морозов, Л.Н. Толстой и др. Разнородный состав членов Комитета позволял решать различные вопросы: о содержании обучения в народной школе, о типе школьных зданий; о содержании и методах обучения, об отдельных учебных курсах, о подготовке учителей и др. Занимался Комитет рассмотрением и оценкой учебников, которых тогда было изобилие; сам издавал их; состоял в тесной связи с издателями книг. Это была своего рода лаборатория, где вырабатывались и разрешались вопросы народного образования.

Комитет имел большое значение. К нему с различными просьбами обращались земства; он много сделал для организации первых в России педагогических летних курсов и съездов.

Педагогическая журналистика

В конце XIX — начале XX в. в России издавалось более 300 педагогических журналов.

Их издателями были: Министерство народного просвещения, церковное ведомство, городские думы, земства, сами учебные заведения, педагогические общества и т.д.

Некоторые названия журналов: «Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический сборник» (1864—1918); «Русская школа», «Вестник воспитания» (1890—1917) (орган Петербургского родительского кружка), «Русский начальный учитель» (1880—1911), «Учитель», «Педагогический журнал» (Уфа), «Начальное обучение» (Казань), «Голос северного учителя» (Архангельск) и др. Методические журналы: «Природа в школе», «Первоначальное учение и развитие ребенка», «На-

глядное обучение», «Сокол» (о физическом воспитании), «Трудовое воспитание» и др.

Педагогическая журналистика развивалась бурно не только в Москве и Петербурге, но и в других больших и малых городах. Даже отдельные школы выпускали свои журналы.

Учебные книги и пособия

Особо следует остановиться на проблеме учебной литературы. Министерство народного просвещения предписывало преподавать в школах по учебникам, им разрешенным. Но количество пособий было так велико, что говорить о единых учебниках для всех школ не приходилось. Только для уроков родного языка и чтения в начальной школе учитель мог выбрать из почти 100 названий книг. Кроме того, учителя могли использовать и учебники, написанные ими самими.

Наиболее популярными были книги выдающегося педагога К.Д. Ушинского. Многие авторы, заимствуя его методику, писали свои книги по разным учебным предметам. Большое разнообразие книг можно найти по истории, естествознанию, другим предметам. И характерным было то, что большинство книг создавалось не официально назначенными авторами, а специалистами, которые имели к этому призвание.

Свобода выбора учителем книг не декларировалась, но и не особенно пресекалась.

Типы школ в России

Известный педагог Н.В. Чехов выделил такие типы школ в России.

Министерские школы (начального типа)

Только одноклассных и двухклассных начальных училищ было 17 типов: казенные, при фабриках и заводах, при станциях железных дорог, содержащиеся на средства городских управлений или сельскими обществами, русско-инородческие и т.п. Сроки обучения: для одноклассных — 3—4 года, двухклассных — 5—6 лет. Все эти типы школ часто отличались друг от друга и по задачам, и по материальному положению, и по управлению. Отличались они и по программам обучения. Картина школьного дела к концу XIX — началу XX в. была чрезвычайно пестрой.

Управление ими осуществляли как ведомства, так и Министерство народного просвещения.

Среди школ церковного ведомства было несколько типов школ: одноклассные, двухклассные, второклассные и школы грамоты. В числе цер-

ковно-приходских школ были школы фабрично-заводские и железнодорожные.

Кроме церковного ведомства, начальные школы имелись в ведении Военного министерства, Министерства двора и др.

Таким образом, можно отметить разнообразие типов начальной школы¹.

**Учебные заведения,
:одведомственные Министерству народного просвещения**

		Количество
Высшие учебные заведения		45
Гимназии:		
мужские	правительственные	383
	при церквах иностранного вероисповедания	5
	частные	120
женские	правительственные	544
	при церквах иностранного вероисповедания	7
	частные	440
Прогимназии:		
мужские	правительственные	16
	частные	28
женские	правительственные	70
	частные	113
Реальные училища:		
	правительственные	236
	при церквах иностранного вероисповедания	9
	частные	74
Разные учебные заведения		
Общеобразовательные:		
	женские училища	4
	мариинские училища	20
	высшие начальные училища	1065
	городские	341
	уездные училища	2
	центральные училища	24
Педагогические:		
	учительские институты	33
	учительские семинарии	130
	Итого:	4311

¹ Следует заметить, что достаточно надежной статистики о количестве и типах школ не имеется. В разных книгах, отчетах приводятся разные цифры, здесь приводятся данные Н.В. Чехова, но есть и другие показатели.

Общим для всех училищ было подчинение их Министерству, а различным — программы обучения, состав учащихся, организация и пр. *Государственная казна финансировала не все училища: среднюю и высшую школу — частично, закрытые дворянские учебные заведения — полностью.*

Кроме Министерства народного просвещения, церковного ведомства, школы разных типов имело *Ведомство императрицы Марии.*

Были учебные заведения и у других ведомств.

Министерство торговли и промышленности:

коммерческие училища — мужские и женские;

торговые школы;

ремесленные школы.

Министерство земледелия:

сельскохозяйственные низшие и средние школы.

Министерство внутренних дел:

императорский лицей;

медицинские и ветеринарные школы;

школы волостных писарей.

Ведомство Святейшего Синода:

духовные училища и семинарии;

женские епархиальные школы;

миссионерские школы.

Военное министерство:

юнкерские школы и училища;

кадетские корпуса;

военно-фельдшерские школы;

приюты для сирот — детей военных.

Морское ведомство:

морской корпус;

мореходные школы;

лоцманские школы.

Это далеко не все типы средних и специальных учебных заведений и ведомства, их содержащие.

Были учебные заведения, которые содержали частные лица и общества. Надо отметить, что число этих типов школ постоянно росло по двум причинам: появлялись новые учебные заведения и преобразовались старые. Преобразования иногда растягивались на десятки лет. Так, уездные училища, созданные в 1804 г., по уставу 1872 г. должны были быть заменены городскими, а в начале XX в. последние предстояло реформировать в высшие начальные школы. В результате существовали все 3 типа: уездные, городские и высшие начальные.

Таким образом, система просвещения была чрезвычайно разветвленной, характеризовалась многотипностью школ.

Особенностью большинства типов школы было то, что *начальная и средняя школы не были связаны между собой преемственно*. Каждый тип школы был обособленным и считался законченным.

В 1911 г. в России было объявлено всеобщее начальное обучение, но реализация его только началась.

Список министров, возглавлявших Министерство народного просвещения в XIX в. (в скобках указаны годы пребывания на посту)

1. Граф П.В. Завадовский (1802—1810)
2. Граф А.К. Разумовский (1810—1816)
3. Князь А.Н. Голицын (1816—1824)
4. Адмирал А.С. Шишков (1824—1828)
5. Князь К.А. Ливен (1828—1833)
6. Граф С.С. Уваров (1833—1849)
7. Князь П.А. Ширинский-Шахматов (1850—1853)
8. А.С. Норов (1854—1858)
9. Е.П. Ковалевский (1858—1861)
10. Граф, вице-адмирал Е.В. Путятин (1861)
11. А.В. Головнин (1861—1866)
12. Граф Д.А. Толстой (1866—1882)
13. А.А. Сабуров (1880—1881)
14. Барон А.П. Николаи (1881—1882)
15. Граф И.Д. Делянов (1882—1897)
16. Н.П. Боголепов (1898—1901)

Такова общая и краткая картина развития образования в XIX в. Вернемся вновь к началу века, чтобы рассмотреть конкретные типы воспитательных и образовательных учреждений того времени.

Глава 11

ЗАКРЫТЫЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

§ 2. Царскосельский лицей (1811—1844). § 2. Кадетские корпуса и военные гимназии

§ 1. ЦАРСКОСЕЛЬСКИЙ ЛИЦЕЙ (1811—1844)

Среди самых блестящих имен XIX в., составивших гордость и славу России, имена А.С. Пушкина, И.И. Пущина, А.М. Горчакова, А.А. Дельвига, М.А. Корфа, В.К. Кюхельбекера... Все они воспитанники Царскосельского

лица — первого его выпуска (1811—1817). Трудно найти еще какое-либо учебное заведение, которое бы взлелеяло столько исключительных личностей.

Открытие Лицея. Организация жизни лицейстов

Название *Лицей* возникло в глубокой древности. В Афинах одна из окраин города, где стоял храм Аполлона — бога Солнца, покровителя поэзии, музыки, искусства, — называлась Ликей. Одним из прозвищ Аполлона было «Ликейский». В обширном и прекрасном саду храма находился знаменитый «гимнасий». Здесь учил сам основатель «гимнасии» величайший философ древности Аристотель. *Царскосельский лицей был как бы преемником славных традиций древней школы.* И.И. Пущин в своих знаменитых «Записках о Пушкине» вспоминал, что новое учебное заведение — Лицей — поражало публику даже своим названием, так как в России мало кто знал о колоннадах и ротондах в афинских садах, где греческие философы вели научные беседы со своими учениками. Лицей в Царском Селе был первым в России. Позднее открылись и другие лицеи — *привилегированные мужские средние или высшие учебные заведения.* Но лишь Царскосельский лицей 1811—1817 гг. составил яркую страницу в истории русской культуры.

Мысль об учреждении Царскосельского лицея возникла у Александра I в первые годы его царствования и была тесно связана с теми преобразованиями, которые начались в начале XIX в. Преобразования были необходимы везде. В различных общественных кругах и среди передового дворянства зрела мысль о необходимости либеральной государственной политики, о неизбежности реформ в области социальных отношений, политического строя, науки и образования. В начале XIX в., после насильственного устранения дворянами Павла I и воцарения Александра I, эти настроения охватили широкую общественность. Правительство, как известно, приступило к проведению различных реформ, в том числе и в области просвещения.

Поначалу Царскосельский лицей был задуман императором Александром I для того, чтобы воспитывать в нем своих младших братьев — Николая (будущего царя) и Михаила — совместно с детьми знатных фамилий. Позднее от этого намерения воспитания в Лицее двух юных великих князей отказались. Но Лицей был основан. Он занял помещение в самом царском дворце.

Лицей был закрытым дворянским высшим учебным заведением с шестилетним курсом обучения. Принимали в него мальчиков по рекомендациям влиятельных лиц. Так, Александр Пушкин был принят при поддержке друга семьи литератора и журналиста А.И. Тургенева. Принимали

с 10—12 лет. Прием в Лицей проводился один раз в три года от 20 до 50 человек.

Все расходы на содержание Лицея несла государственная казна.

Первоначально предполагалось, что в нем будут воспитываться сыновья знатных дворян. Однако знатное и богатое дворянство не захотело расставаться со своими детьми на 6 лет и предпочло домашнее их образование, Стесненное же в средствах служилое дворянство, имевшее протекцию, поторопилось воспользоваться случаем устроить своих детей учиться за казенный счет и обеспечить затем их дальнейшую судьбу. *Первый набор состоял из 30 человек.* Лицей с самого начала во многом отличался от других учебных заведений. В нем не придавалось особого значения религиозным обрядам и убеждениям. Царскосельский лицей был первым в России учебным заведением, где не предусматривалось телесное наказание. Педагогам и наставникам полагалось относиться к воспитанникам корректно, как ко взрослым, их должны были называть только на «вы». К фамилии обязательно прибавлялось обращение «господин». Между собой воспитанники тоже иногда оставались на «вы». Каникулы воспитанники должны были обязательно проводить в стенах Лицея, а с родителями и родственниками им позволялось видеться только в определенные дни и только в Лицее. Занятия проходили с 1 августа по 1 июля, каникулы — один месяц — июль.

19 октября 1811 г. — день торжественного открытия Лицея — так описывает И.И. Пущин¹.

В лицейском зале, между колоннами, поставлен был большой стол, накрытый красным сукном с золотой бахромой. На этом столе лежала высочайшая грамота, дарованная Лицею. По одну сторону стола в три ряда стояли лицеисты, и с ними — директор, инспектор и гувернеры; по другую — профессора и чиновники лицейского управления. На некотором расстоянии от стола были поставлены ряды кресел для публики. Приглашены были все высшие сановники и педагоги из Петербурга. Когда все общество собралось, открылась дверь и вошел император Александр в сопровождении императрицы, великого князя Константина Павловича и великой княгини Анны Павловны. Поприветствовав все собрание, царская фамилия заняла кресла в первом ряду. Министр народного просвещения А.К. Разумовский сел возле царя.

Среди общего молчания началось чтение. Первым вышел директор департамента Министерства народного просвещения и прочел Манифест об учреждении Лицея и высочайше дарованную ему грамоту.

Вслед за Мартыновым робко вышел на сцену директор Лицея В.Ф. Малиновский, бледный от волнения. Долго что-то читал, но немногие могли

¹ См.: Пущин И.И. Записки о Пушкине. Письма. М., 1979.

его услышать — так был слаб и прерывист его голос. Наконец, закончив речь, он поклонился и еле живой возвратился на свое место.

Смело, бодро выступил профессор политических наук А.П. Куницын и начал не читать, а говорить об обязанностях гражданина и воина.

В продолжение всей речи он ни разу не упомянул о государе; это небывалое дело так поразило и понравилось императору Александру, что он тотчас же прислал Куницыну Владимирский крест. Эта награда была чрезвычайно лестной для молодого человека, только что возвратившегося перед открытием Лицея из-за границы, куда он был послан по окончании Педагогического института.

После речей стали вызывать по списку лицеистов; каждый, выходя, кланялся императору, который очень благосклонно вглядывался в лица и терпеливо отвечал на неловкие поклоны.

Когда кончилось представление виновников торжества, царь, как хозяин, отблагодарил всех, начиная с министра, и пригласил осмотреть новое заведение. За царской фамилией двинулась публика.

После открытия начались ежедневные занятия.

Лицей был устроен так, что в нем были соединены все удобства домашнего быта с требованиями общественного учебного заведения. Для него был отведен четырехэтажный флигель дворца, со всеми принадлежащими ему строениями. Этот флигель при Екатерине занимали великие княжны.

В нижнем этаже помещалось хозяйственное управление и квартиры служащих Лицея; во втором — столовая, больница с аптекой и конференц-зал с канцелярией; на третьем — рекреационный зал, классы, физический кабинет, комната для газет и журналов и библиотека в арке, соединяющей Лицей с дворцом через хоры придворной церкви. В верхнем этаже помещались спальни (дортуары) — 50 комнат. У каждого лицеиста была своя отдельная комната.

Распорядок дня в Лицее был таков:

6.00 — подъем, молитва;

7.00—9.00 — занятия в классе;

9.00—10.00 — чай, прогулка;

10.00—12.00 — занятия в классе;

12.00—13.00 — прогулка;

13.00 — обед;

14.00—15.00 — чистописание или рисование;

15.00—17.00 — занятия в классе;

17.00—18.00 — чай, прогулка, повторение уроков или вспомогатель-

ный класс;

20.30 — ужин;

до 22.00 — игры, чтение;

22.00 — вечерняя молитва, сон.

Обязательными были прогулки на воздухе в любую погоду. А вечерами лицеисты в зале играли в мяч.

По средам и субботам — танцы или фехтование.

При лицеистах было несколько дядек: они заведовали чисткой платья, сапог и прибирали в комнатах. Среди них был польский шляхтич Леонтий Кемерский. У него был уголок, где можно было найти конфеты, выпить чашку кофе и шоколаду (даже рюмку ликеру — разумеется, тайком).

Газетная комната никогда не пустовала в часы, свободные от классных занятий; здесь лицеисты читали русские и иностранные журналы и шли бесконечные и горячие обсуждения. Профессора приходили к лицеистам и учили их следить за ходом дел и событий, объясняя то, что было непонятно.

Цели воспитания и обучения и пути их достижения

Лицей был создан по проекту видного государственного деятеля того времени М.М. Сперанского. Прогрессивные деятели, такие как М.М. Сперанский, В.Ф. Малиновский и другие, стремились к воспитанию «новых людей», которые могли бы впоследствии осуществить преобразование России. Царское правительство поддерживало их, преследуя лишь практическую цель: *подготовку высокообразованных чиновников для административной, судебной и дипломатической службы*. Цели и содержание работы Лицея были определены Уставом. В нем отмечалось, что Лицей учреждается с целью образования юношества для государственной службы и что Лицей приравнивается к *российским университетам*.

Предусматривалось общее образование (без специализации), но с преобладанием гуманитарных наук. Для каждого курса были выработаны правила обучения. Так, в правилах для начального курса было сказано, что, руководя занятиями воспитанников по словесности, профессор должен тщательно избегать «пустых школьных украшений» и, занимая воспитанников предметами, «возрасту их сообразными», прежде заставлять их мыслить, а потом искать выражения этих мыслей в слове и «никогда не терпеть, чтоб они употребляли слова без ясных идей».

В правилах для окончательного курса отмечалось, что науки нравственные, физические и математические должны занимать первое место, а иностранные языки должны быть продолжены, и в этом курсе профессора «всемерно должны стараться», чтобы воспитанники научились правильно сочинять на немецком и французском, а преимущественно на русском языке.

Нравственные науки должны были стать в Лицее основными.

Воспитанникам Лицея предстояло изучить сокращенный катехизис, библейскую историю, историю права, философию права, правоведение, историю религии, логику и др.

Второе место в программе Лицея отводилось математическим и физическим наукам.

В разделе о науках исторических в Уставе Лицея отмечалось, что «история должна быть делом разума» и что предмет ее надо представить как «шестие нравственности» и «показать успехи и падения разума в разных гражданских постановлениях». Особенно важным считалось изучение российской *истории*. Отмечалась необходимость серьезного знакомства с деяниями великих людей прошлого, с хронологией, географией.

Занятия словесностью должны были стать для лицеистов «упражнениями разума».

К изящным искусствам Устав относил чистописание, рисование, танцы, гимнастические упражнения, фехтование, верховую езду, плавание. Намечено было преподавание военных наук и ряда других предметов (например, гражданской архитектуры и перспективы).

Итак, учебные предметы в Лицее разделялись на два курса, из которых первый назывался *начальным*, второй — *окончательным*. Каждый курс продолжался 3 года. В *начальный курс* входили следующие предметы: а) грамматика языков: русского, латинского, французского, немецкого; б) первоначальные основы Закона Божиего и философии нравственной, первоначальные основы логики; в) математические и физические науки: арифметика, начиная с тройного правила, геометрия, часть алгебры, тригонометрия прямолинейная, начало физики; г) исторические науки: российская история, иностранная, география, хронология; д) первоначальные основания изящной словесности: избранные места из лучших писателей с их разбором; правила риторики; е) изящные искусства и гимнастические упражнения, а также чистописание, рисование, танцы, фехтование, верховая езда, плавание.

Окончательный курс состоял из следующих наук: а) нравственные науки; б) физические; в) математические; г) исторические; д) словесность; е) изящные искусства и гимнастические упражнения. Также давались понятия о гражданской архитектуре и искусстве.

Самое большее число часов в неделю отводилось в Лицее обучению грамматике, наукам историческим и словесности, особенно иностранным языкам. Кроме того, полагалось, чтобы в свободное от учебы время воспитанники разговаривали между собой по-французски и по-немецки. Остальные учебные часы распределялись так, как считали нужным преподаватели.

Программа была очень насыщенной, но уроки чередовались с отдыхом. В Уставе была сделана оговорка о том, что распределение часов для

занятий примерное, можно их изменять, придерживаясь главного правила: *воспитанники никогда не должны быть праздными*. В воскресные и праздничные дни воспитанники присутствовали на богослужении. Они обучались также духовному пению.

Многочисленными были физические упражнения: плавание, зимой катание на коньках, верховая езда, фехтование, танцы.

Одним из воспитательных средств являлось искусство. Занимались воспитанники им во время своего отдыха. Разнообразны были и предметы искусств, способствующих духовному развитию: рисование, музыка, пение. К ним присоединялись занятия литературой, или «изящными письменами». Музыка и пение являлись для всех лицейстов любимым занятием: воспитанники давали концерты, на которых, кроме товарищей и служащих, присутствовали их родители, родственники и знакомые. За концертом часто давалось театральное представление. Вечера обыкновенно кончались танцами. Пьесы не только разыгрывались, но и сочинялись самими воспитанниками.

Обучение в Лицее возлагалось на профессоров. *С тридцатью воспитанниками занимались шесть профессоров*, а еще были адъюнкты¹ и учителя, число профессоров определялось количеством предметов. Профессора в присутствии директора проводили испытания воспитанников каждые полгода, а воспитанники, оканчивающие курс, держали испытания по всему лицейскому курсу.

Исходя из успехов учащихся в науках, их нравственности и поведения, специальная конференция профессоров решала, с каким классом *кто* из лицейстов *удостаивается выпуска в государственную службу* и через министра просвещения представляла свое заключение на усмотрение императора. Курс обучения заканчивался торжественным собранием всего Лицея, здесь лучшие воспитанники читали свои сочинения, назывались лицеисты, удостоившиеся награды. Фамилии и награды публиковались в ведомостях Москвы и Санкт-Петербурга.

Наставники

Назовем лишь некоторых из них².

Бразды правления Лицеем были вверены человеку одаренному, совестливому и умному — Василию Федоровичу Малиновскому.

В.Ф. Малиновский (1765—1814) закончил Московский университет, философский факультет, который включал тогда в программу естественные науки. Превосходно знал языки: греческий, древнееврейский, ла-

¹ Адъюнкт — лицо, готовящееся к научной деятельности, помощник профессора.

² См.: *Вересаев В.В.* Спутники Пушкина: Б 2 т. Т. I. М, 1993.

тынь, новые европейские. Первым, кто повлиял на формирование общественных взглядов Малиновского, был знаменитый русский просветитель Н.И. Новиков. Искоренение деспотизма и установление просвещенного правления с юных лет стали любимой мечтой В.Ф. Малиновского.

Он занимался дипломатической, потом литературной работой: издавал журнал «Осенние вечера», выпустил в свет «Рассуждения о войне и мире» — страстный пацифистский призыв. Был автором одного из первых проектов отмены крепостного права. Бесплатно директорствовал в Доме трудолюбия, давшем приют 30 девицам бедного состояния в Москве. В этой скромной должности и в материальной нужде застало его в 1809 г. известие об открытии в Царском Селе Лицея для дворян. В июне 1811 г. Василий Федорович получил официальное назначение и выехал к месту службы. Он выбрал сослуживцев и приступил к перестройке дворцового флигеля, закупке утвари и т.д.

Приемные экзамены прошли 8—9 августа, а 9 октября к Малиновскому приехали первые воспитанники. Много времени потратил он на подготовку речи, которую должен был произнести в присутствии императора на торжественном акте открытия Лицея. Но речь не понравилась министру народного просвещения А.К. Разумовскому: мало в ней было торжественности, отсутствовала пышность. В конце концов Разумовский повелел Малиновскому прочитать чужую речь. На открытии Лицея 19 октября с этой речью и вышел конфуз. Этот акт показал, что Малиновский не умел читать чужих речей. Малиновский был для лицеистов первого набора отцом родным. Он не бранил, не наказывал, не пугал — он ласково журил виноватого. Он не мучил зубрежкой и не угрожал «мерами» — он выявлял способности и не «давил», если таковых не оказывалось... В своей записной книжке он формулирует так свой этический принцип: «Войну объявить лицемерию, ценить выше малое внутреннее добро против великого наружного...» Тяжко сложилась директорская служба Малиновского. Грянула война 1812 г., и ему пришлось думать не только об учении, но и о безопасности воспитанников.

Александр Петрович Куницын (1783—1840). Первоначальное образование получил в духовном училище и в Тверской семинарии. Успехи его были награждены зачислением в Педагогический институт в Санкт-Петербурге; как одного из лучших студентов Куницына отправили в Гёттинген. Возвратился он домой в начале 1811 г. с огромным запасом сведений, собственных мыслей и с жаром свободолюбия. Сразу же был утвержден адъюнкт-профессором нравственных наук в Царскосельский лицей.

Центральная идея всех занятий Куницына просматривалась легко: человек рожден не для подчинения тиранам, а для разумной, свободной жизни. Александр Петрович был самым вольнодумным, образованным,

смелым из лицейских педагогов, хотя и не был самым любимым. Куницын бывал суховат, резок с глупцами, невеждами и лентяями. Когда Пушкин писал:

Куницыну дань сердца и вина!
Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краугольный камень,
Им чистая лампада возжжена...

то прежде всего он имел в виду принципы вольнолюбия, духовной и нравственной свободы, неприятия деспотизма, которые внушил своим питомцам Александр Петрович.

В 1820 г. Куницын покинул Лицей, получив кафедру во вновь созданном Петербургском университете. Книгу Куницына «Право естественное» встретили одобрительно — даже собирались поднести в дар императору. Однако в 1821 г. все резко изменилось: книга была запрещена. Весь тираж был изъят и сожжен, а сам Александр Петрович уволен.

Александр Иванович Галич (1783—1848). Это был особого рода учитель. Он держался с лицеистами как добрый товарищ и даже опускался до панибратства и полного растворения в жизни своих приятелей-учеников.

В 1815 г. Пушкин обращался к нему:

Тебя зову, мудрец ленивый,
В приют поэзии счастливый,
Под отдаленный неги кров.

...и в дружеском кругу друзей...

Давно в моем уединенье,
В кругу бутылок и друзей,
Не зрели кружки мы твоей,
Подруги долгих наслаждений
Острот и хохота гостей.

Однако не только в шумной компании, но и в душевной беседе Галич был незаменим.

Родился будущий адъюнкт-профессор Лицея Галич в Орловской губернии. Дед его — приходской священник, отец — дьячок. В 1803 г., закончив семинарию, он отправился в петербургскую Учительскую гимназию (которая через несколько лет станет Педагогическим институтом). В 1808 г. несколько лучших студентов послали за рубеж, среди них оказался латинист и русист Галич. В 1813 г. он вернулся в Петербург. Галич — человек благородный, блестящий юмором, кроткий нравом. Предложение преподавать в Лицее было для него неожиданным, он вел курсы истории философии, логики, психологии, этики, а с лицеистами ему приходилось туго, он привык к взрослой аудитории. От него ждали не сведений о ла-

тинских герундиях, а рассуждений о любви и дружбе. Потратив все время на беседы и чтение вслух русской книжки, Александр Иванович спохватывался, раскрывал Корнелия Непота: «А теперь, господа, потреплем старика». Это выражение стало поговоркой у лицейстов. В 1815 г. он с облегчением покинул Лицей. Лицейсты скучали без Галича и надеялись, что он вернется... С 1819 г. профессор Галич занимал кафедру философии в Петербургском университете. Тогда же выпустил книгу «История философских систем». Однако в 1821 г. книга была запрещена, а Галич был отстранен от преподавания.

В 1816 г. директором Лицея был назначен Егор Антонович Энгельгардт. Он считал, что в основании всякого воспитания должна лежать любовь к воспитаннику и ее надо выражать не словами, а делом. Только путем сердечного участия в радостях и огорчениях питомца можно завоевать его любовь, хотя бы и бессознательную. Настоящее повиновение, утверждал он, может быть только добровольным, проистекающим из внутреннего и сердечного убеждения. Надо добиваться того, чтобы мальчики и юноши не предавались рассеянности и умственной бездельности.

Отличаясь искренней преданностью делу, Энгельгардт мог поспорить и с царем, отстаивая свои педагогические идеи,

За год до первого выпуска государь спросил Энгельгардта: есть ли среди лицейстов желающие пойти на военную службу? Он ответил, что больше десяти человек этого желают (и Пушкин тогда колебался, но родные были против, опасаясь за его здоровье). Государь предложил познать лицейстов с фронтом. Энгельгардт испугался и напрямик попросил императора в таком случае разрешить ему оставить Лицей, так как он никогда не носил никакого оружия, кроме того, которое у него в кармане, — и показал садовый ножик. Долго *они торговались; наконец государь понял, что его не переспоришь*. Велел спросить всех и для желающих быть военными учредить класс военных наук.

Как-то в разговоре с Энгельгардтом царь предложил ему посылать лицейстов дежурить при императрице Елизавете Алексеевне во время летнего ее пребывания в Царском Селе, считая, что это дежурство приучит молодых людей быть свободнее в общении и вообще пойдет им на пользу. Лицейстам эта идея не понравилась. Энгельгардт и от этого сумел отговориться, доказав, что кроме многих неудобств придворная служба будет отвлекать от учебных занятий и препятствовать достижению цели Лицея.

Французский язык и литературу преподавал Давид Иванович де Будри, брат «того самого» якобинца Марата. Он много рассказывал лицейстам о Французской революции. Это был строгий и даже придирчивый педагог. Д.И. де Будри бодро и быстро бросал слова, шутил язвитель-

но — и весь класс хохотал от его шуток. Но самым его большим наслаждением **была** декламация. Когда, полужакрыв глаза, он декламировал, протяжно завывая, лицеисты замирали на своих местах...

Попечителем Лицея в первый период был принц Петр Георгиевич Ольденбургский. Как попечитель Лицея, он осуществлял высший надзор над всеми его делами и одобрительно относился ко всему, что могло улучшить жизнь Лицея. Принц был глубоко убежден, что там, где нет уважения к праву, нет и мира; там, где господствуют произвол и насилие над самыми законными потребностями человека, нет ни процветания, ни благоденствия.

Не у всех профессоров и учителей хорошо шло преподавание, сказывалась неопытность их в педагогике. Но всех их объединяла одна черта — они были *либералами*, стремившимися *стать отцами и друзьями лицеистов*. Не обо всех наставниках здесь сказано, но и по этим портретам можно судить об атмосфере, воцарившейся в Лицее в первое десятилетие.

Дух воспитания

В Лицее сама обстановка способствовала развитию поэтических и художественных наклонностей: прекрасные дворцы, парки, которые дышали поэзией античного мира, и триумфальные памятники, запечатлевшие отечественную героиню. Нельзя не оценить той важной роли, какую сыграла в развитии эстетических вкусов лицеистов неповторимая красота царскосельских дворцов и парков. Она будила любовь к природе, к искусству, вызывала чувство восхищения перед великими творцами прекрасного.

Наставники лицеистов смогли увлечь своих воспитанников чтением. Воспитанники много читали, что будило самостоятельную мысль, развивало независимость мнений. Модест Корф вспоминал: «Мы мало учились в классах, но много в чтении и беседе, при беспрестанном трении умов». Лицейская библиотека была составлена из лучших сочинений русских и иностранных авторов, постоянно пополнялась новыми журналами, имелись здесь и книги по искусству, большое собрание эстампов.

Всячески поощрялось развитие разносторонних интересов. Так, например, Алексей Иличевский собирал материалы к биографиям великих людей России. Вильгельм Кюхельбекер составлял словарь, содержащий выписки из произведений близких ему по духу писателей-философов.

Особо любимым занятием многих лицеистов стало сочинение стихов, пьес. И, Пущин вспоминал: «Как теперь вижу тот послеобеденный класс Кошанского, когда, окончив лекцию несколько раньше урочного часа, профессор сказал: «Теперь, господа, будем пробовать перья: опишите мне,

пожалуйста, розу стихами». Пушкин мигом сочинил стихотворение, которое всех восхитило.

Где наша роза,	Не говори:
Друзья мои?	Бог жизни радость!
Увяла роза,	Цветку скажи:
Дитя зари.	Прости, жалею!
Не говори:	И на лилею
Так вянет младость!	Нам укажи.

Кошанский взял рукопись себе».

Вскоре число стихов, эпиграмм, рассказов так увеличилось, что стали издаваться рукописные журналы. Все вместе сочиняли «национальные песни», где в шуточных, иногда и злых куплетах высмеивали свои недостатки и слабости своих наставников. В классе пушкинского выпуска, где было 30 человек, стихи сочиняли: Пушкин, Дельвиг, Илличевский, Корсаков, Кюхельбекер, Яковлев и др. Это стало возможным благодаря высокому уровню изучения в Лицее литературы и языков. Рукописные журналы носили названия: «Вестник», «Неопытное перо», «Юные пловцы», «Для удовольствия и пользы», «Лицейский мудрец», «Мудрец-поэт», «Императорского Царскосельского Лицея вестник». Воспитанники, обладавшие красивым почерком, переписывали сочиненное товарищами. Некоторые воспитанники помещали свои произведения даже в московских журналах.

В Лицее была создана обстановка, способствовавшая развитию поэтических и художественных наклонностей. Общение лицеистов с талантливыми, творческими людьми, с передовой мыслящей молодежью — все это способствовало быстрому созреванию умов.

Становление гражданственности лицеистов во многом ускорялось тем обстоятельством, что в Царском Селе стоял гусарский полк. Среди офицеров полка были многие из тех, кто вошел позже в кружки декабристов. Уйти вечером из Лицея было делом несложным — дежурные не очень строго к этому относились.

У гусаров было весело вечерами, шли политические разговоры, поднимались тосты «За вольность», «Выпьем за дело общее, *res publica*!».

Приблизительно в то же время в Лицее существовал политический кружок И.П. Бурцова, в который входили лицеисты Вольховский, Дельвиг, Кюхельбекер, Пущин. Все они оказались позже среди декабристов или их единомышленников.

Эти факты говорят о том, что в Лицее уважалось и поддерживалось, а не запрещалось стремление лицеистов к собственным решениям и выбору. В такой атмосфере росли лицеисты, обретая свою индивидуальность.

Самой яркой звездой Лицея стал А. Пушкин. Все профессора смотрели с благоговением на растуший талант Пушкина.

В математическом классе вызвал его раз Карцов к доске и задал алгебраическую задачу. Пушкин долго переминался с ноги на ногу и все писал молча какие-то формулы. Карцов спросил его наконец: «Что же вышло? Чему равняется «икс»?» Пушкин улыбаясь ответил: «Нулю!» «Хорошо! У вас, Пушкин, в моем классе все кончается нулем. Садитесь на свое место и пишите стихи». Спасибо Карцову, что он из математического фанатизма не вел войны с его поэзией. Пушкин охотнее всех других занимался в классе Куницына, и то совершенно по-своему: уроков никогда не повторял, мало что записывал, а чтобы переписывать тетради профессоров (печатных руководств тогда еще не существовало), у него и в обычае не было: все делалось без приготовления. И тем не менее Пушкин вышел из Лицея широко образованным, с порядочным запасом знаний по мифологии и истории. Знал хорошо латынь, французский.

В своих воспоминаниях И. Пушин рассказывает об одном из интересных событий, характеризующих общую атмосферу жизни лицеистов.

«...У дворцовой гауптвахты, перед вечерней зарей, обыкновенно играла полковая музыка. Это привлекало гуляющих в саду, разумеется, и неизбежный Лицей, как называли тогда шумную, движущуюся толпу юношей. Иногда мы приходили к музыке дворцовым коридором, в который между другими помещениями был выход и из комнат, занимаемых фрейлинами императрицы Елизаветы Алексеевны. Этих фрейлин было тогда три: Плюскова, Валуева и княжна Волконская; у Волконской была премиленькая горничная Наташа. Случалось, встретясь с нею в темных переходах коридора, и полюбезничать: она знала многих лицеистов, да и кто не знал Лицея, который мозолил глаза всем в саду? Однажды идем мы, растянувшись по этому коридору маленькими группами. Пушкин, на беду, был один, слышит в темноте шорох платья, воображает, что непременно Наташа, бросается поцеловать ее самым невинным образом. Как нарочно, в эту минуту отворяется дверь из комнаты и освещает сцену: перед ним сама княжна Волконская. Что делать? Бежать без оглядки; но этого мало, надобно поправить дело, а дело неладно! Он тотчас рассказал мне про это, присоединясь к нам, стоявшим у оркестра. Я ему посоветовал открыться Энгельгардту и просить его защиты. Пушкин никак не соглашался довериться директору и хотел написать княжне извинительное письмо. Между тем она успела пожаловаться брату своему П.М. Волконскому, а тот — государю.

Государь на другой день приходит к Энгельгардту. «Что ж это будет? — говорит царь. — Твои воспитанники не только снимают через забор мои наливные яблоки, бьют сторожей садовника Лямина... но теперь уже не дают проходу фрейлинам жены моей».

Энгельгардт знал о неловкой выходке Пушкина. Он нашелся и отвечал императору Александру: «Вы меня предупредили, государь, я искал случая

принести Вашему величеству повинную за Пушкина; он, бедный, в отчаянии: приходил за моим позволением письменно просить княжну, чтоб она великодушно простила ему это неумышленное оскорбление». Тут Энгельгардт рассказал подробности дела, стараясь всячески смягчить вину Пушкина, и присовокупил, что сделал уже ему строгий выговор и просит, разрешения насчет письма. На это ходатайство Энгельгардта государь сказал: «Пусть пишет, уж так и быть, я беру на себя адвокатство за Пушкина; но скажи ему, чтоб это было в последний раз. Старая дева, быть может, и в восхищении от ошибки молодого человека, между нами будь сказано», — шепнул император, улыбаясь, Энгельгардту.

Таким образом, дело кончилось необыкновенно хорошо...»¹

Невозможно передать, пишет И. Пущин, всех подробностей первого шестилетнего существования Лицея в Царском Селе: тут смесь и дельного, и пустого. Между тем вся эта пестрота имела для лицеистов свое очарование. С назначением Энгельгардта директором в школьном быту произошли изменения. При нем по вечерам устраивались чтения в зале (Энгельгардт отлично читал). В доме его лицеисты знакомились с обычаями света, ожидавшего их за порогом Лицея, находили приятное женское общество. Летом директор совершал с лицеистами дальние, двухдневные прогулки по окрестностям; зимой для развлечения ездили на нескольких тройках за город завтракать или пить чай в праздничные дни; в саду, на пруду катались с гор и на коньках. Во всех этих увеселениях участвовал его семейство и близкие ему дамы и девицы, иногда и приезжавшие родные лицеистов. Женское общество всему этому придавало особенную прелесть и приучало лицеистов к приличию в обращении. Одним словом, директор понимал, что запрещенный плод — опасная приманка и что свобода, руководимая опытною дружбой, останавливает юношу от многих ошибок.

9 июня 1817 г. состоялся выпуск лицеистов. Если открытие Лицея было пышно и торжественно, то выпуск был тих и скромнен.

В зале были все лицеисты с директором, профессорами и др. Энгельгардт прочел коротенький отчет за весь шестилетний курс; после него конференц-секретарь Куницын прочел высочайше утвержденное постановление конференции о выпуске. Вслед за этим всех лицеистов по старшинству представляли императору с объявлением чинов и наград.

Государь закончил акт кратким отеческим наставлением воспитанникам и изъявлением благодарности директору и всему штату Лицея.

Тут пропета была хором лицейская прощальная песнь — слова Дельвига, музыка Теппера, который дирижировал хором. Государь был тронут

и поэзией, и музыкой, понял слезу на глазах воспитанников и наставников. Простился приветливо и пошел во внутренние комнаты. Энгельгардт предупредил его, что везде беспорядок по случаю сборов к отъезду. «Это ничего, — возразил он, — я сегодня не в гостях у тебя. Как хозяин, хочу посмотреть на сборы наших молодых людей». И точно, в дортуарах все было вверх дном, везде валялись вещи, чемоданы, ящики — пахло отъездом! При выходе из Лицея государь признательно пожал руку Энгельгардту. В тот же день, после обеда, начали разъезжаться: прощаниям не было конца.

Судьбы воспитанников Лицея

Деятельность каждого учебно-воспитательного заведения оценивается судьбами воспитанников, окончивших его. Многих воспитанников Царскосельского лицея знает весь мир. А.С. Пушкин, родоначальник русской литературы; И.И. Пущин, судья Московского надворного суда, поэт, декабрист, один из основателей Северного общества; поэт, литератор А.А. Дельвиг; русский поэт и декабрист В.К. Кюхельбекер; государственный деятель, председатель департамента Государственного совета, секретарь Петербургской Академии наук М.А. Корф; адмирал Ф.И. Маюшкин; министр иностранных дел, канцлер А.М. Горчаков.

Царскосельский лицей оставил о себе добрую память: он дал России немало достойнейших деятелей на поприще государственной службы, в области наук и словесности и заслужил горячую любовь своих питомцев.

Из стен Лицея вышли некоторые декабристы, боровшиеся за счастье народа. Видимо, Лицей привил им такие качества, как нетерпимость ко злу, любовь к Родине и русскому народу. Из стен Лицея вышли министры, статские советники, ученые, писатели, которые свою жизнь посвятили служению Родине.

Царскосельский лицей признан лучшим учебным заведением всех времен и даже неким идеалом школы будущего. Вот почему так актуальны, так нужны уроки Лицея с его идеалом свободной, талантливой личности — и учителя, и ученика.

После первого выпуска Лицей в Царском Селе существовал еще 27 лет как учебное заведение. Но лицейская система воспитания и образования претерпевала изменения. Постепенно одно из важных мест в ней занял Закон Божий. Религиозность, послушание, чинопочитание — вот что стали усиленно внедрять в сознание учеников. Простота отношений с педагогами и наставниками исчезла, навсегда были уничтожены отголоски свободомыслия. Лицей начал резко менять свое лицо. Министр просвещения строжайше потребовал бдительного наблюдения за нравственностью воспитанников и установил слежку за их поведением. Таким

образом, уже в 20-х гг. XIX в. стремились убрать все, что было в Лицее прогрессивного, передового. Энгельгардт писал Матюшкину: «...Словом, друг мой, я оставляю Лицей и все те прекрасные мечты, с которыми переселился я сюда...» Энгельгардт, дороживший лицейскими добрыми традициями, справедливо считавший, что дело воспитания в Лицее было поставлено лучше, чем во всех иных учебных заведениях России, старался отстоять Лицей. Но все было тщетно. Лицей уже стал обыкновенным, как и десятки других, высшим учебным заведением. Все прогрессивные идеи были подавлены.

В 1844 г. Лицей был переведен из Царского Села в Петербург и назван Александровским лицеем. За 100 лет он выпустил 1818 воспитанников. В 1918 г. Лицей был ликвидирован.

§ 2. КАДЕТСКИЕ КОРПУСА И ВОЕННЫЕ ГИМНАЗИИ

1-й Кадетский корпус (Санкт-Петербург)

1-й Кадетский корпус в XIX в. жил по режиму и правилам, созданным для него еще в XVIII в.

Из кадет прежде всего предстояло подготовить «преданных и усердных слуг Государю и Отечеству», затем дать обществу и семье религиозных и честных людей. Рядом с нравственным совершенствованием должно было идти физическое развитие будущих воинов и воспитание людей, имеющих известный светский лоск и благоприличие. В корпусе необходимо было *внушать кадетам патриотические чувства, верное понимание государственных принципов страны, семейные и общественные добродетели, благородство души, чистоту нравов и твердость характера.*

Особенности воспитания кадет хорошо прослеживаются на примере этого воспитательного учебного заведения.

...Каменная стена, огибающая с трех сторон корпусной сад и отделявшая воспитанников от внешнего мира, была исписана французскими, немецкими и русскими нравственными изречениями, хронологией важнейших открытий, изобретений и путешествий, разными эмблемами; воспитанники называли ее «говорящей стеной». Так же были исписаны стены большого рекреационного зала. В нескольких комнатах находились огромная библиотека, богатое собрание артиллерийских, фортификационных и архитектурных моделей, большое количество физических приборов и инструментов и небольшой натуральный кабинет (естественно-научный), была своя типография. Для кадет, обучаемых верховой езде, пространный манеж. В саду были сделаны самими воспитанниками земляные укрепления с пушками, которые им приходилось во время учений попеременно оборонять и атаковать. Для прогулок в свободные часы имелся сад.

600 кадетов были разделены на пять рот: Гренадерскую, 1-ю, 2-ю и 3-ю мушкетерские и неранжированную. Зачисление в Кадетский корпус производилось в возрасте до 11 лет.

Помещения. Спальни назывались каморами (камерами) и представляли собой комнаты средней величины, зимой довольно холодные. Камора была рассчитана на 16 человек. Это были небольшие залы с колоннами, с высокими (от пола) окнами без занавесок. Стены спален местами были украшены картинами из военного быта, а также досками красного цвета с именами и фамилиями фельдфебелей, унтер-офицеров и ефрейторов. Железные кровати кадет стояли в четыре ряда. В изголовье каждой кровати стоял шест с овальной жестянкой, где написаны были имя и фамилия кадеты. Между кроватями были конторки (одна на двоих) с верхними ящиками для учебников и нижними — для одежды.

Распорядок дня, программа обучения, педагоги. Распределение времени занятий для кадет зимой и летом было следующим: утром в 6 часов дежурный барабанщик бил «повестку» — сигнал для всеобщего пробуждения, умывания и одевания. В чистильной комнате по утрам кадеты самолично чистили сапоги. Через некоторое время барабанщики били зорю. Кадеты, застав свою постель, строились во фронт в каморах; появлялись дежурные по ротам офицеры, осматривали у кадет чистоту рук и исправность одежды. После осмотра фронт по команде старшего делал поворот к стороне, где стоял образ, и все пели молитву. Потом по команде строем шли в столовый зал. В 7 часов барабан призывал в классы; все хватали свои тетради, строились поротно в коридорах в три шеренги и по команде фельдфебеля шли в классы через холодные коридоры и лестницы. В хвосте роты шли новички и кадеты с больными ногами. Таких было на каждые 100 воспитанников по 5—6 человек. (Причины болезни ног — цинга и сильные удары ногами по полу при маршировке.) Кадеты расходились по своим классам, и тотчас начинался первый урок, продолжавшийся до 9 часов.

Кадетам старались внушить, что все они одинаково способны, хотя и не равно усердны.

Во втором общем классе преподавались: Закон Божий, языки (русский, немецкий, французский), история, география, арифметика, геометрия, зоология, ботаника, чистописание, рисование, литература.

В третьем классе изучались: средняя история, алгебра, топографическое черчение, физика, химия, тактика, военная история, фортификация, артиллерия, гимнастика, фехтование, танцы, фронт и верховая езда.

Среди преподавателей встречались разные люди, как добросовестные и благовоспитанные, отдававшие все свое время кадетам, так и люди, позволявшие себе телесные наказания и оскорбительную для самолюбия воспитанников фамильярность.

Наказание сечением было любимым для таких педагогов, употреблявших его без выяснения вины: секли десятого, секли старшего в классе, отделении; наказывали одинаково в будни и в праздники. Были и такие наказания, как карцер, оставление без обеда, лишение отпуска, записи в штрафной журнал, запись на черную доску в классе, лишение погон и др. За неуспехи в науках секли одних и тех же лентяев, число которых было невелико. Это наказание среди кадет считалось позорным.

В 9 часов звон колокольчика возвещал смену учителей, и в это время кадетам позволялось 15 минут погулять по коридорам. Потом барабан усаживал всех по своим местам, и начинался второй урок, оканчивавшийся в 11 часов, после которого по звону колокольчика все отправлялись бегом в свои каморы, не соблюдая уже никакого фронтального порядка.

Время от окончания утренних часов до обеда было занято фронтальным учением и внутренними делами: осмотр воспитанников, пригонка одежды, амуниции.

В полдень учения оканчивались. Кадеты отдавали ружья и амуницию в резерв, строились по ротам в 2 шеренги, и их вели обедать в столовую огромных размеров, где зимой было довольно холодно. Во всю ее длину были расставлены в 4 ряда большие столы, за которые усаживались на скамейках по 20 кадетов и с каждого конца стола по одному унтер-офицеру. Когда роты входили в столовую, на столах уже стояли квас и ржаной хлеб, а перед унтер-офицерскими местами на столах — большие оловянные чаши с супом или щами. После того как барабанщики давали знак к молитве, молились Богу. А уже после нее унтер-офицеры разливали суп в тарелки. После второго сигнала барабанных палочек денщики разносили второе кушанье. Оно состояло обычно из говядины, варившейся в супе или щам, разрезанной на порции, говядина эта покупалась самого низкого качества. Третье, последнее обеденное блюдо, составляли пироги с говядиной или с кашей. Молоко, яйца, телятина и птица подавались только в первые дни праздников. В корпусе строго, соблюдали Великий пост, а также постились по средам и пятницам. Тогда кадеты ели винегрет, пироги с вареньем, расстегаи.

После обеда кадет уводили в каморы и каждый мог заниматься чем хотел; обычно это время посвящали отдыху и прогулкам на воздухе. В 14 часов, по призыву барабана, кадеты снова отправлялись в классы и занимались в них до 18 часов. Воспитанников старших классов один раз в месяц для разностороннего образования водили на экскурсии: в литейную, пороховой завод, монетный двор, в музеи. Зимой в саду устраивались ледяные горы, а летом кадет целыми ротами водили на купание. Оставшееся до ужина время отводилось на повторение и приготовление уроков, сильные ученики охотно помогали более слабым товарищам. По вечерам, во время приготовления уроков, и в особенности перед экзаменами, эти

неофициальные преподаватели, не жалея горла, а иногда и затрещин, усердно передавали своим товарищам премудрости наук.

В 20 часов водили ужинать, а после ужина возвращались в каморы. Один час времени предоставлялся на игры и движения. В корпусе существовал любительский театр, и по праздникам устраивали спектакли. А для любителей гимнастики был особый большой зал с разнообразными гимнастическими снарядами.

Оставшееся время было посвящено штопанью и починке одежды и обуви. В 22 часа били зорю, и все должны были находиться в постелях и тушить свечи. Так проводили свои будни дети дворян в 1-м Кадетском корпусе Санкт-Петербурга.

В воскресные и праздничные дни некоторых из кадет увольняли в отпуск. Те, у кого в городе были родственники, шли к ним, другие просто гуляли по городу. Младшим кадетам позволялись отпуск и прогулки по улицам только с провожатым. Оставшиеся в Корпусе кадеты проводили свободное время по своему желанию. Допуск родителей и родственников кадет **для** свидания с ними производился в рекреационных залах.

На летние месяцы воспитанники выезжали в лагерь, расположенный неподалеку от Царского Села. В это время кадеты должны были познакомиться на практике с различными обязанностями военных, эти месяцы жизни были более привлекательными, чем зимние. Ночевали в это время в шатрах с глинобитным полом, спали на деревянных двойных нарах, тюфяки набивали соломой. Кадеты были вооружены кремниевыми ружьями, с деревяшкой вместо кремня и с тупым штыком.

Режим лагерной жизни:

6.00 — воспитанники встают, одеваются и молятся;

6.30 — завтрак;

7.00 — фронтное учение;

9.00 — отдых;

10.00 — развод;

11.00 — практические занятия воспитанников старших классов, для прочих гимнастика;

13.00 — обед;

13.45 — отдых и игры;

15.00 — уроки;

17.00 — отдых;

18.00 — фронтное учение, репетиции разводов, иногда и стрельба;

20.00 — ужин;

20.30 — отдых;

21.00 — вечерняя зоря;

21.15 — игры;

22.00 — сон.

В лагерное время иногда проводились «тревоги», как днем, так и ночью. Все кадеты быстро выходили на учебное поле и выстраивались в колонны для атаки. Лагерная жизнь привлекала кадет еще и тем, что они могли общаться в это время с воспитанниками других кадетских корпусов. Ежедневно кадеты в «дела императора и наследника престола, причем последний, одетый в кадетскую форму, проводил среди кадет много времени.

С осени 1863 г. Кадетский корпус был преобразован в *Павловское военное училище*, которое уже на втором году своего существования получило право считаться преемником во всех отношениях 1-го Кадетского корпуса.

Военные гимназии (1864—1882)

В конце 1860 г. началась подготовка к преобразованию кадетских корпусов в военные гимназии.

Изменение взглядов на подготовку офицеров произошло во время Крымской войны, которая наглядно показала необразованность многих из них. Ведь правительство Николая I мало заботилось о развитии кадет.

Стоимость обучения одного офицера была высока. Министр народного просвещения А.В. Головин, обосновывая необходимость преобразований, писал о том, что военное ведомство тратит на военное образование в 4 раза больше того, что необходимо. На эти средства можно было бы содержать или 10 университетов, или 150 гимназий, или 428 прогимназий, или 10 тыс. народных училищ. Взамен же армия получала плохо подготовленных к военной службе и практическим условиям жизни специалистов.

Кадеты получали поверхностное общее образование, но всеми уже признано, что основательное общее образование, развивающее общечеловеческие способности, должно служить фундаментом специального.

Существовавшая система обучения кадет не давала возможности юношам свободно выбирать специальность, поэтому многие из них обрекались на военную службу, не чувствуя призвания или даже оказываясь неспособными к ней.

В 1864 г. Александром II были утверждены основные положения реформы военно-учебных заведений. По новому «Положению» на базе кадетских корпусов создавались:

- 1) двухгодичные военные училища для специальной военной подготовки — военные прогимназии; их курс обучения соответствовал курсу уездных училищ;
- 2) юнкерские училища, где выпускники прогимназий обучались в течение 2 лет и производились в младший офицерский чин;
- 3) военные гимназии¹¹ с семилетним курсом обучения.

Воспитанники военных гимназий разделялись по категориям:

- казеннокоштные, т.е. находящиеся на полном иждивении гимназии;
- стипендиаты различных учреждений и лиц;
- своекоштные, живущие в гимназии за плату, вносимую родителями;
- приходящие ученики, имеющие право пользоваться только обучением.

Военные гимназии стали общеобразовательными подготовительными учебными заведениями для военных училищ. Они отказались от классического образования, отдав предпочтение изучению реальных наук.

Вместе со специальными науками было введено значительное число общеобразовательных предметов средней школы. Это обстоятельство объяснялось слабой подготовкой поступающих в гимназию мальчиков, что заставляло много времени посвящать их элементарному обучению.

Предметы преподавания: Закон Божий, русский язык и словесность, французский и немецкий языки, история, математика, чистописание, рисование, география, естествознание, физика, химия. Из специальных наук преподавали тактику, военную теорию, фортификацию, гимнастику и фехтование, танцы.

Ведущими предметами являлись филология и математика.

Соотношение наук, изучаемых в 1870 г. в военных гимназиях и гимназиях Министерства народного просвещения

Гимназии	Науки, в % к общему числу часов каждого заведения			
	гуманитарные	физико-математические	естественно-исторические	остальные
Военные	41	25	17	7
Классические	54	15	14	17
Реальные	40	18	25	17

Как видно из таблицы, в военной гимназии больше, чем в классической, отводилось времени на физико-математические науки, одинаковое с реальными гимназиями на гуманитарные и меньше на естественно-исторические. Кроме того, отменялся военный распорядок, который был прежде в корпусах. Некоторым гимназиям было разрешено принимать в виде исключения детей недворянского происхождения.

Военные гимназии оставили о себе в истории просвещения хорошую память. Они призваны были развивать у детей «любовь к человеку, правда чести и неуклонное стремление к правде... уважение к старшим, сочувствие ко всему возвышенному и прекрасному и любовь к науке»

(«Правила для воспитателей», 1865). В то же время воспитывались верность царю, Родине и готовность защищать их.

Военные гимназии оказались учебными заведениями, в которых стали использоваться прогрессивные методы педагогической работы, в них преподавали многие прогрессивно настроенные учителя.

Д.Д. Семенов — ближайший соратник К.Д. Ушинского; А.Я. Герд — известный методист естествознания; Н.Ф. Бунаков — теоретик и практик новой народной школы; П.Ф. Лесгафт — анатом, основатель системы физического воспитания — вот неполный список педагогов военных гимназий. Среди них были известные авторы школьных учебников и пособий.

Многое изменилось в методах преподавания по сравнению с кадетскими корпусами. Вместо лекций оно стало проводиться катехизическим методом, имеющим целью возбуждение мышления учеников, и направленного наблюдения. Кроме того, стали использоваться смешанные методы: беседа, наблюдение, рассказ.

В школы России только начало входить обучение учащихся ручному труду. Занятия ремеслом вошли в практику военных училищ и проводились в свободное от учебы время. Сам воспитанник выбирал, чем он хочет заняться, но избранное дело он обязан был довести до конца: выпиливание, переплетение книг, столярное, слесарное ремесло. К этому добавлялись сбор минералов, растений, насекомых и изготовление из них коллекций.

Физическому воспитанию, занятиям гимнастикой стали придавать большое значение; велика роль Лесгафта в этом деле. Уволенный за неблагонадежность из Казанского университета (где он руководил кафедрой анатомии) и лишенный права преподавания (1871), он нашел возможность продолжить свою работу по развитию теории и практики физического воспитания в военных гимназиях.

Большую роль в проведении преобразований военно-учебных заведений сыграл специальный журнал «Педагогический сборник» (1864—1918), ставший одним из лучших педагогических изданий в России.

Для подготовки педагогов в Петербурге были открыты постоянные педагогические курсы. По уровню и содержанию работы они во многом превосходили подобные учебные заведения Министерства просвещения. Такие курсы проводились Педагогическим музеем, где также были летние сборы учителей.

Военные гимназии оказались на более высоком уровне по сравнению с другими средними школами России того времени. Конечно, и к их работе было немало претензий: чрезмерно регулировалась жизнь воспитанников в интернате, подавлялась воля, не учили самостоятельно планировать свое время и распоряжаться им, приучали «плясать под чужую дудку» (Н.Ф. Бунаков).

Тем не менее эти учебные заведения были заметным явлением педагогической жизни в России.

В 1880 г. в России было 18 военных гимназий и 8 прогимназий.

Реакция в политической жизни, наступившая в 80-е гг., не миновала и военные гимназии. Обучение в них было признано слишком либеральным и не соответствующим военной службе.

В 1882 г. *военные гимназии стали вновь преобразовываться в кадетские корпуса с семилетним сроком.* Был пересмотрен учебный план, изменен состав преподавателей, курсы подготовки преподавателей были закрыты как «антипедагогические». Идеалом кадетских корпусов вновь стала школа военной муштры времен Николая I.

На примере приводимой ниже программы можно составить представление о том, что должны были изучать кадеты:

история христианской церкви;

русская словесность (теория поэзии, красноречие);

алгебра;

аналитическая геометрия;

синтетическая статика;

физика;

неорганическая химия;

статистика России;

политическая история (начиная со 2-й пол. XVII в.);

законоведение (законы гражданские и военные);

артиллерия;

об огнестрельных орудиях;

тактическая часть;

фортификация;

тактика.

Некоторые песни, рекомендованные для кадетских хоров:

Патриотические

«Боже, царя храни»

«Выпьем первый бокал за здоровье царя»

«Кадетская песнь»

Исторические

«Ездил русский белый царь»

«Грянул внезапно гром над Москвою»

«Знают турки нас и шведы»

Военные и маршевые

«Взвейтесь соколы орлами»

«Ну, ребята, марш домой»

«Трах-тарарах» (боевая песнь)

«За царя, за Русь святую»

«Солдатушки-ребятушки»

Народные

«Во поле береза стояла»

«Вдоль по улице молодчик идет»

«Ах, вы, сени мои, сени»

«Вдоль по улице метелица метет»

«Во саду ли, в огороде»

*Общая программа распределения времени
для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах
(с указанием количества часов в неделю)*

Предметы занятий	Классы						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
а) Строевое обучение	2	2	2	2	2	2	2
б) Физические упражнения:							
— уроки гимнастики и подвижных игр	2	2	2	2	2	2	2
— гимнастические упражнения после вечерних занятий, по 1/4 часа ежедневно	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	
— фехтование (по 10 мин 2 раза в неделю)	—	—	—	—	—	20мин	20мин
— танцы	1	1	1	1	1	1	1
в) Пение:							
— первоначальные упражнения и элементарная теория	2	2	—	—	—	—	—
— хоровое пение	—	—	—	1	1	1	1
общая спевка корпусного хора	1	1	1	1	1	1	1

Здесь приведены занятия, обязательные для всех кадет в течение учебного курса (еженедельно). В летнее время, т.е. когда старшие два класса находились в лагерях, расписание менялось.

Успешно велось в кадетском корпусе физическое воспитание. Если гимназист обычно был бледен, вял, у него искривлен позвоночник, то кадет всегда статен и полон сил. Гимназист — угрюм, застенчив, робок, необщителен, кадет же — весел, бодр, беспечен. Причиной таких различий являлась постановка физического воспитания. На подготовку уроков отводилось два часа; остальное время — гимнастика, игры, лыжи и коньки, лапта, городки. Ручной труд, хоровое пение, участие в оркестре, чтение, отдых — всем этим заполнялось свободное время кадет. Максимальный семичасовой умственный труд и физические упражнения предупреждали переутомление. Много значит также закалка. Так характеризовал особен-

ности воспитания в кадетских корпусах в начале XX в. педагогический журнал «Вестник воспитания».

Из кадетских корпусов выпускали офицеров младших чинов: прапорщиков, поручиков, корнетов (младший чин в кавалерии).

Однако возврат к старому не соответствовал уже потребностям времени, и очень скоро стали очевидными недостатки работы в кадетских корпусах. Один из главных — неудовлетворительное состояние подготовки педагогических кадров для них.

При Главном управлении военно-учебных заведений открылись педагогические курсы для воспитателей кадетских корпусов. Было очень много споров: нужны ли курсы вообще? Но в 1900 г. выходит приказ по Военному ведомству об открытии таких курсов.

В конце XIX в. деятельность кадетских корпусов, во многом оставшаяся неизменной на протяжении более 100 лет, вызывает неудовлетворенность ею как многих воспитателей и учителей, так и общественности.

Актуальными и для современных условий представляются те критические соображения, с которыми выступали педагоги. Обратимся к суждениям В.Я. Благовещенского (1907).

Он видит следующие недостатки в работе кадетских корпусов.

Один и тот же учебно-воспитательный режим для различных возрастов не приносит большой пользы, делает невозможным учет особенностей детей разных возрастов.

Закрытое учебное заведение не учит бороться с жизнью, с ее соблазнами, невзгодами и нуждой. Оно лишь ограждает от них ребенка, окружая его быт тепличными искусственными условиями, вырываясь из которых воспитанник не может руководить собою.

Ребенка 10—12 лет лишать тепла семейной атмосферы нельзя — такое лишение не обходится без значительных потерь.

Совместное проживание старших и младших в кадетских корпусах влечет за собою также многие неприятности.

Курение, невоздержанность на язык и пренебрежительное отношение к педагогам создается в младших классах интернатов благодаря примеру старших товарищей.

Для развития самостоятельности важно, чтобы человек действовал один, сам, а не как член кружка товарищей. Находясь постоянно в толпе, человек становится менее самостоятельным. Самостоятельность же и оригинальность личности составляют главную основу характера.

Несмотря на эти недостатки, кадетские корпуса оставили свой след в истории, школы.

Кадетские корпуса долго исполняли свою полезную миссию и выпустили много достойных деятелей для государственной и общественной

службы. Кроме того, они позволили обучить и воспитать сирот и детей из таких домов, где о них не было такой заботы, как в корпусах.

К 1917 г. в России было 29 кадетских корпусов с 9 тыс. воспитанников. Кадетские корпуса упразднены в 1918 г.

Глава 12

СРЕДНЯЯ И НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

§ 1. Гимназии. § 2. Начальная школа

§1. ГИМНАЗИЙ

Вспомним начало развития гимназического образования. До XIX в. в России существовало *три* гимназии. *Первая русская гимназия была открыта* в 1726 г. с целью подготовки учащихся для слушания лекций в университете при Российской академии наук. В ней в 50-х гг. XVIII в. впервые в истории русской школы М.В. Ломоносов ввел классно-урочную систему обучения. Он установил четкое разделение на классы, порядок перевода учащихся из класса в класс, сформировал правила для учащихся гимназии, разработал систему наград и поощрений, правила приема и перевода учащихся, инструкции для учителей. При Ломоносове в гимназии вместе с детьми дворян учились дети крестьян, ремесленников, духовенства, солдат, что давало возможность получить образование широким слоям населения (закрита в начале XIX в.).

Второй по времени создания (1755) была гимназия, основанная при Московском университете. Гимназия имела два отделения: для дворян и разночинцев и, соответственно, два варианта учебного плана. В качестве факультативных занятий, избираемых по желанию учащихся, были введены музыка и пение. Изучение религии было необязательным. Просуществовав до 1812 г., гимназия сохраняла облик ломоносовского учебного заведения.

В 1758 г. по образцу университетской гимназии была создана *третья* гимназия — в Казани, просуществовавшая до 1917 г. Первоначально Казанская гимназия находилась в ведении Московского университета, он отпускал средства на содержание гимназии, обеспечивал ее кадрами, снабжал учебниками и учебными пособиями. В исторической записке о 1-й Казанской гимназии приводятся любопытные данные о составе гимназистов. Если в начале ее существования большинство учащихся в ней составляли дети дворян, то уже к 1788 г. в ней учились преимущественно разночинцы. В казанской гимназии особое внимание обращалось на преподавание восточных языков: татарского, калмыцкого, чувашского.

Начиная с 1804 г. гимназия в России повсеместно открывается как среднее образовательное учебное заведение, успешное окончание которого открывало доступ в высшую школу; она становится одним из самых распространенных типов средних учебных заведений.

В 1856 г. началась разработка нового гимназического Устава, который был введен в 1864 г. Его подготовка сопровождалась широкой гласностью в обсуждении нужд и путей преобразования средней школы. Сам министр А.В. Головин обратил внимание на *недостатки гимназического образования*: отсутствие интереса к знаниям, умственный застой и апатию учащихся и учителей.

По новому Уставу целью гимназий становилось общее образование, не предусматривающее сословных, национальных, вероисповедальных ограничений.

«...23. В гимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания...» — записано в Уставе 1864 г.

По этому же Уставу учреждались три типа средней школы:

- 1) классическая гимназия с двумя древними языками,
- 2) классическая гимназия с одним латинским языком,
- 3) реальная гимназия.

В *классической гимназии* изучались либо два древних языка — латинский и греческий, — либо один латинский язык в зависимости от типа гимназии; изучался и один новый иностранный язык. Преподавание латинского языка вводилось немедленно во всех классических гимназиях, а греческого постепенно, по мере подготовки учителей этого предмета.

В *реальных гимназиях* древние языки не преподавались, но был усилен курс естествознания, математики, физики. Изучались также два новых иностранных языка.

Другие предметы (Закон Божий, история, география) преподавались в одинаковом объеме в обоих типах гимназии.

Устав разрешал преобразовывать существующие гимназии с учетом местных потребностей. Имеющиеся 80 гимназий были разделены так: 16 гимназий классические с двумя древними языками; 16 — реальные, остальные гимназии классические, но с одним латинским языком.

Вскоре число реальных гимназий уменьшилось до пяти, а остальные по желанию местных жителей были переведены в классические с одним древним языком. Это желание было вызвано тем, что *только классические гимназии открывали доступ в университет*, а следовательно, через него к служебной карьере.

Создалось своеобразное положение: классическую школу не любили и все-таки шли в нее, реальная же была популярна, но в нее не шли, так как она не давала доступа в университет и считалась школой, более подходящей для купцов и промышленников.

Устав 1864 г. предоставлял учителям гимназии достаточно широкую свободу в преподавании. Прежде не разрешалось отступать от учебника, хотя бы плохого, и от подробной программы, составленной применительно к параграфам учебника. Теперь педагогический совет каждой гимназии получил право рассмотрения и одобрения программ преподавания по каждому предмету, а также выбора учебных руководств и пособий. Каждый учитель мог ежегодно представлять на рассмотрение совета свою программу, соответствующую его опыту в деле, его знаниям, его личным вкусам.

Управление каждой гимназией поручалось директору, инспектору и педагогическому совету, причем компетенция последнего увеличивалась: Устав 1864 г. избегал подробной регламентации и *не стремился к единообразию во всех гимназиях. Гимназии государственные были только мужскими.*

Было разрешено открывать частные учебные заведения. В 1864 г. открылась 7-классная гимназия Шакеева. В 1862 г. гимназия Стоюнина, позже была открыта гимназия имени И. и А. Медведниковых и др. *Частные гимназии были не только мужскими, разрешались и женские гимназии.*

Допуская конкуренцию частных учебных заведений с казенными гимназиями, министерство впервые допустило и конкурс учебников.

Широкое поле для самостоятельности и возможности творческой работы привлекли в школу 60-х гг. много серьезных педагогов.

Однако вскоре картина средней школы резко меняется. В апреле 1866 г. император Александр II назначил министром народного просвещения графа Д.А. Толстого. *С этим назначением начался новый, очень длинный и темный период в истории гимназий, как и в истории просвещения вообще.*

Краткое время, когда на гимназии смотрели только как на просветительные заведения, с наступлением реакции закончилось. На школу опять была возложена тенденциозно-политическая миссия. Д.А. Толстой, а позже его преемник И.Д. Делянов боролись с образованием как со своим врагом, не жалея сил и не выбирая средств. Уже не учитывалось общественное мнение о воспитании, а разрабатывались свои проекты с узким кругом специалистов. С приходом Д.А. Толстого в России *был насажден классицизм.* Хотя к XIX в. за развитием географических и астрономических знаний последовало развитие математики и физики, а затем развитие биологических наук, среднее образование преимущественно оставалось гуманитарным.

Уже на самых первых порах (70-е гг.) определились симпатии нового министерства: три тенденции должны были лечь в основу задуманной реформы. Это было, во-первых, безусловное преобладание классического типа школы; во-вторых, точная регламентация учебных планов и про-

грамм; и в-третьих, установление тесной связи между образовательной и воспитательной функциями средней школы.

Согласно Уставу 1871 г. были изменены учебные планы. Поскольку планы были заимствованы у немецких гимназий, русский язык, словесность, история, а частично и Закон Божий оказались отодвинуты на второй план; чтение древних текстов сводилось лишь к закреплению правил грамматики.

Вместе с Уставом 1871 г. гимназия впервые получила *общегосударственные программы*, до этого времени их не было. Школа работала на основании программно-инструктивных материалов, которые разрабатывались на местах при учебных округах. Теперь такие права педагогических советов были отменены. Циркуляры заменили всякое обсуждение программ, учебников, методов обучения. Теперь педагогические советы думали не о том, как бы лучше поставить учебно-воспитательную работу, а о том, как бы не нарушить циркуляра. Педагогические советы и учителя были лишены самостоятельности и стали простыми исполнителями.

Строго регламентируя преподавание каждого предмета, начальство простирало свою опеку так далеко, что не только регламентировало и план каждого курса и каждого класса, но и количество, порядок и содержание классной и домашней работы во всех деталях; все это было заранее определено и распределено по календарю. Роковыми последствиями строгой канцелярской централизации учебного дела явились *омертвление внутренней учебной жизни* и уничтожение ее самостоятельности. *Педагог стал чиновником, педагогические советы обратились в канцелярии, вся школа стала напоминать действие какой-то бюрократической машины.*

«Помню, собрались мы советом читать различные правила, распоряжения и постановления, каждое относилось к введению нового устава. Из этих правил мы узнали, что в гимназии главные предметы: древние языки и математика, второстепенные: русский язык и новые языки и третьестепенные: Закон Божий, история, география... Потом мы узнали, что к обязанностям классного наставника привлекались только преподаватели, имеющие в классе наибольшее число уроков. Следовательно, преподаватели второстепенных предметов рассчитывать на это не могли. Дальше узнали, что на должности инспекторов и директоров назначаются преподаватели, которые доказали свои педагогические способности в качестве классных наставников. Учителя, как и все чиновники, должны были брить усы, а также пробривать бороду дорожкой в середине» — так пишет о нововведениях Е.П. Белявский¹.

¹ См. Белявский Е.П. Педагогические воспоминания. М., 1905.

Писатель А. Серафимович в своих воспоминаниях пишет о том, что гимназистов душили латинским, греческим, Законом Божиим, давили всем, лишь бы умертвить живую душу.

Для преподавания древних языков были приглашены иностранцы, в основном немцы и чехи, которые не говорили по-русски.

С 1875 г. гимназия стала восьмилетней. Для наблюдения за учащимися был разрешен надзор полиции, а на квартирах у учащихся можно было делать обыски. Строго обязательным стало для учащихся посещение церкви и отправление всех церковных обрядов: постов, исповеди и т.д. В 1887 г. вновь повысилась плата за обучение в гимназии.

По уставу 1872 г. реальные гимназии были переименованы в реальные училища. Выпускники реального училища не могли поступать в университеты, а лишь в высшие технические училища. В реальных училищах обучение, начиная с пятого класса, проводилось по двум специализациям: основной и коммерческой. В седьмом дополнительном классе существовали следующие отделения для учащихся: общее, механическое и химическое. Требования по общеобразовательным предметам были ниже, чем в классических гимназиях. Позже были упразднены все практико-технические отделения реальных училищ, сохранились только два отделения — основное и коммерческое. Были ущемлены общеобразовательные предметы, в старших и младших классах введены иностранные языки и математика, исключены химия и механика. Установлен общий шестилетний курс с дополнительным классом для желающих получить специальное образование.

Состояние классических гимназий и реальных училищ, всей системы образования постоянно подвергалось критике широкой общественности, она усилилась в 90-х гг. Министр Делянов, будучи таким же, как и Д.А. Толстой, сторонником классического образования, вынужден был приступить к изменению планов гимназий. Но изменения в уставе 1890 г. были частичными и не могли избавить гимназию от всех недостатков.

В начале XX в. министром народного просвещения были предприняты новые попытки преобразовать общеобразовательную школу.

Недостатки среднего образования были сформулированы в циркуляре министра народного просвещения Н.П. Богомолова, где говорилось об отчуждении семьи от школы, невнимании к личным способностям учащихся, чрезмерной умственной работе учеников, несогласованности программ, плохом преподавании русского языка, русской истории и литературы, неправильном преподавании древних языков, плохой подготовке выпускников и неспособности их к учебе в университетах и высших училищах.

Огромной бедой школы, о которой много писали в литературе того времени, явилось переутомление учащихся. «Что за изможденные, бледные лица у большинства гимназистов! Какое утомление во взорах! Сколь-

ко искривленных лопаток и суженных грудей? Многие дети в 12—14 лет уже оседлались очками», — писал журнал «Весник Европы» в 1889 г.

На съездах врачей в Петербурге (1885) и Москве (1887) было установлено, что число гимназистов в возрасте от 14 до 18 лет, страдающих хроническими головными болями, доходило до 28—40%.

Модестов в своих статьях, потом вошедших в книгу «Школьный вопрос», говорил, что гимназия часто заваливала учеников умственной работой, не оставляя им свободного времени для домашнего отдыха, что гимназия не интересовалась неблагоприятными последствиями для физического развития, которые происходят от утомления мозга и усиленного напряжения нервной системы.

Переутомление объяснялось общей организацией школьной работы. К концу XIX в. наступило разочарование классической школой. Опыт работы школы показал, что изучение древних языков зачастую принимало уродливые формы: древних авторов читали в гимназиях не для того, чтобы знакомить с замечательными творениями гениальных умов древнего мира, а для того, чтобы проверять знания грамматики.

Несмотря на все недостатки средней школы, нельзя не отметить, что были гимназии, которые, благодаря работавшим в ней передовым учителям, будили интерес к науке, развивали индивидуальные способности и склонности гимназистов.

В мемуарах и высказываниях людей, учившихся в школе этого времени, можно встретить много отзывов об интересной творческой работе талантливых учителей, которые не считались с официальными предписаниями и добивались больших успехов в воспитании гимназистов.

Ряд ученых считают, что школа возбудила в них интерес и любовь к будущей научной деятельности. Выдающийся ботаник И.П. Бородин, учившийся в пятой петербургской гимназии, с особой благодарностью вспоминает учителей, которым он обязан пробуждением любви к ботанике.

Известный физик И.И. Боргман, выпускник второй петербургской гимназии, рассказывал, что самым любимым предметом у него была математика, превосходно преподававшаяся ЕХ. Рихтером. Знаменитый ботаник АН. Бекетов, педагог-общественник, вспоминал с благодарностью учителей первой петербургской гимназии, которые внушили ему любовь к науке. И таких отзывов немало.

В 1901 г. был осуществлен пересмотр прежнего Устава 1871 г. и преподавание латыни в первых двух классах было отменено, а греческого — в третьем и четвертом (он стал языком необязательным). В гимназию был открыт доступ всем сословиям.

Увеличивается количество средних общеобразовательных учебных заведений.

В 1903 г. в России действовало 196 гимназий с 81 745 учащимися и 43 прогимназии с 6844 учениками.

Февральская революция 1917 г. подвела черту под гимназическим образованием в России.

Рассмотрим конкретные примеры работы гимназий.

Московская гимназия имени И. и А. Медведниковых (1901—1917)

История возникновения гимназии такова.

Александра Медведникова, вдова коммерции советника Ивана Медведникова, завещала огромные суммы на пользу людям. Среди других добрых дел еще при своей жизни дарительница обсуждала вопрос о создании хорошей школы. После ее смерти за это дело взялся ее душеприказчик Н.А. Цветков, который и стал учредителем гимназии. В своем ходатайстве об учреждении гимназии он поставил условие о присвоении этой гимназии имени Ивана и Александры Медведниковых. Так гимназия стала памятником добрых дел.

Разрешение Министерства просвещения на создание гимназии было получено, и началась энергичная работа по строительству здания, оснащению кабинетов и т.п. Все это было сделано на завещанные средства.

Средства для содержания гимназии складывались из:

- средств государственного казначейства — 12 224 руб.
- платы гимназистов за обучение — 20 443 руб.
- % от пожертвованного капитала — 7 560 руб.
- из пожертвований — 255 136 руб.
- другие средства.

Всего — 296 140 руб. в год.

Плата за обучение — по 100 руб. в год с каждого ученика гимназии или подготовительных классов. Стоимость же обучения каждого — 290 руб. в год. От платы за обучение освобождались 30 беднейших учеников (из 280), они считались стипендиатами им. И. и А. Медведниковых. Они освобождались и от платы за завтраки (25 руб. в год).

Распределение учащихся по вероисповеданию и сословиям (общее число учащихся — 279)

По вероисповеданию				
правосл.	римско-католик	лютеранского	еврейского	прочих исповед.
250	6	11	10	2
По сословиям				
дворянок и чиновн.	духовн. зван.	городск. сосл.	сельских	иностранин.
177	9	86	6	1

В классах было по 47—50 учащихся.

Гимназия находилась в Староконюшенном переулке (вблизи Арбата). Здание было специально построено для нее, и при этом была проявлена особая забота о здоровье учеников. При сооружении здания были приняты во внимание все основные требования школьной гигиены. Большое внимание было обращено на устройство хорошо действующей системы вентиляции и отопления.

Четырехэтажное каменное здание имело большую площадь, помещение было светлым и просторным. В здании 12 классных комнат; 4 зала: актовый, музыкальный, гимнастический и рекреационный для младших школьников; две аудитории: одна для преподавания физики и естественных наук, другая — для предметов, которые требуют демонстрации (история, география), при них четыре кабинета: физический, естественный, исторический и географический; три кабинета врача; а также класс ручного труда, лепки, рисования; библиотека, канцелярия, вестибюль, три рекреационные комнаты, два буфета. Было две раздевалки отдельно для младших и старших классов, в них — отопление для просушки платья во время непогоды. При гимназии имелся обширный двор с двумя площадками для игр и физических упражнений, с горками и хоккейной площадкой. В каждом классе были поставлены измерительные линейки, с помощью которых определялся рост учеников, и в связи с этим они рассаживались за партами. Школьная мебель была не стандартной, а рассчитанной на каждого ученика.

В гимназии было хорошо организовано и питание гимназистов. Горячие завтраки получали все ученики. В основу организации завтраков были положены три принципа:

- питательность, качество, количество;
- строгая проверяемость (проверял пищу сам директор гимназии);
- чистота приготовления.

Так же, как физическое развитие детей, было тщательно продумано и хорошо организовано их обучение. При гимназии имелись обширная библиотека и замечательные коллекции наглядных пособий.

В основу преподавания были положены министерские указания и программы, но в них вносился ряд изменений и дополнений; так, например, курс естествознания был развернут, широко иллюстрирован (учащиеся довольно обстоятельно знакомились с анатомией и физиологией человека на разборном скелете, опыты ставились на подопытных животных). Естествознание преподавал крупный ученый-дарвинист, впоследствии академик Н.М. Кулагин.

Даже такие «заброшенные» в других гимназиях предметы, как иностранные языки, проходились основательно, со включением разговорной практики.

Учителями применялись новые методы преподавания, так, в старших классах часто читались лекции, сопровождавшиеся показом наглядных пособий, что для того времени было редкостью. Наглядность в преподавании использовалась почти по всем предметам. Хорошо был поставлен класс рисования и лепки.

Ряд предметов был введен дополнительно и проводился факультативно, например, английский язык, игра на скрипке, рояле, занятия ручным трудом, рисование, лепка и т.д. В гимназии были прекрасно оборудованные мастерские, рисовальные классы.

Талантливо и умело учащиеся привлекались к деятельности драматического кружка. Под руководством преподавателя русского языка и литературы они ставили старинные русские пьесы.

На физическое состояние учащихся обращалось особое внимание, врач наблюдал за здоровьем учеников. Спорт, гимнастика, подвижные игры были введены в обиход школьной жизни.

После 3 часов дня проводились внеклассные занятия по новым языкам, музыке, лепке и пр. Мальчикам объявили, что во время этих занятий с ними быть некому и что они, приходя добровольно на них, сами должны соблюдать порядок. А в случае нарушения им будет запрещено посещать эти уроки. В.Н. Недачин, директор гимназии, описывает такой случай.

Однажды один из мальчиков после занятий немецким языком в группе из 10 человек, выходя из класса, погасил свет, а его товарищ встал в дверях, и в темноте произошла свалка и возня.

На следующий день воспитатель спросил в классе, кто был виноват в этом происшествии, и зачинщики тут же сознались. Им было сказано, что они могут больше не посещать занятия после обеда. Директор, наложив это взыскание, засиделся в кабинете до 5 часов, а когда вышел, то увидел, что двое этих заплаканных шалунов уже 2 часа ждут его, чтобы выпросить разрешение оставаться в гимназии после уроков. Они, конечно, были прощены.

Это было прекрасным примером того, как дети ценили оказываемое им доверие и полученную свободу.

Наказанием в гимназии было лишение права ее посещать. К этому приходилось прибегать не часто, но всегда за серьезные проступки и по договоренности с родителями. Родители действовали сообща с воспитателями.

Большое внимание уделялось развитию духа товарищества и взаимопомощи, дружбы. Доносы, жалобы не поощрялись. Детям постоянно внушалась мысль, что позорно обижать младших и слабых. Более сильные в учении всегда помогали с самого первого класса слабым.

В то же время развивалась ответственность за себя, самостоятельность. Самостоятельное выполнение учебных заданий, забота о чистоте

и опрятности, о своих вещах, учебных пособиях, классной мебели необходимо были для каждого гимназиста. Дежурные в фартуках со щетками и тряпками ежедневно убирали свои классы и постоянно и педантично следили за чистотой. Не было случая, чтобы кто-нибудь испортил свой стол.

Отношения в гимназии *между учащимися и учителями* установились простые и сердечные. Воспитатели стремились строить свои отношения на доверии, правдивости и искренности, старались внушить ученикам любовь и уважение к себе и к школе и сами бережно относились к их чувству человеческого достоинства.

Большое внимание уделялось педагогами изучению индивидуальности ребенка и на основе его — развитию его задатков и наклонностей.

Нравственное воспитание было положено в основу всей работы гимназии. Нравственно совершенная личность понималась как носительница идеалов истины, добра и красоты; для успеха воспитания необходимо было опираться на лучшие стороны души ребенка.

Воспитатели понимали огромную силу художественного творчества для нравственного воспитания гимназистов. С целью развития в детях чувства красоты, ознакомления их с прекрасным на стенах классных комнат и коридоров были развешены репродукции произведений выдающихся художников.

Занятия рисованием, лепкой, пением, ручным трудом проводились как в урочное, так и во внеурочное время. Пению обучались все. Занятия музыкой, лепка, работы по дереву были для желающих. Ученические спектакли, литературные вечера, гимназический оркестр и хор были также средствами художественного и нравственного воспитания. При этом тонко учитывались потребности возраста: для младших важно было поиграть, развлечься. А для старших предоставлялась возможность участвовать в беседах, диспутах на серьезные темы научного или общественного характера.

Несколько раз в году преимущественно в середине первого полугодия и на масленицу, проводились балы, литературные и музыкальные вечера; устраивались рождественские елки.

Организовывались платные постановки ученического театра «в пользу Общества вспомоществования недостаточным учащимся» — результат действий наиболее прогрессивно и демократически настроенных педагогов. Для помощи в постановке спектаклей часто привлекались профессиональные актеры и режиссеры. Характерно, что в большинстве случаев они работали бесплатно, принося свои знания и умения в дар гимназии.

Воспитатели, внушая добрые привычки, исправляя дурные наклонности, постоянно обращались к *религии*. Этой же цели религиозного воспи-

тания служила ежедневная утренняя молитва, а также картины на библейские сюжеты, церковные песнопения.

Важной частью всей работы медведниковской гимназии была связь с родителями. Традиционными в обществе были враждебные отношения между родителями и школой. В русском обществе установилась печальная привычка унижать школу, относиться к ней с озлоблением — и все это на глазах детей. Здесь все было иначе.

Гимназия начала с того, что открыла свои двери перед родителями. Воспитатели гимназии обратились ко всем родителям с письмом, в котором просили их отнестись *с доверием и сочувствием* к воспитательным мерам, принимаемым гимназией. Родителей просили почаще, хотя бы два раза в месяц, заходить в гимназию побеседовать с преподавателями пусть даже о своих нуждах и наблюдениях. Педагогический совет просил родителей о всех своих соображениях и недоумениях, если они возникнут, прямо доводить до сведения гимназии.

На первом родительском собрании попечитель гимназии выразил искреннюю благодарность родителям за доверие и внимание к интересам и задачам школы.

На этом собрании директор гимназии обратился к родителям с предложением решить, *нужны ли* собрания и как, когда и по каким поводам их проводить. При этом были оглашены 11 вопросов, четко сформулированных для дискуссии (желательны ли и полезны родительские собрания; нужны ли общие или классные и т.п.). После оживленного обмена мнениями было принято решение устраивать 1 раз в году общее собрание и 2 раза — классные. Собираться решено было на классные собрания по семейному, за чашкой чая, но заранее всем участникам собрания должны быть известны вопросы для обсуждения, чтобы можно было подумать над ними и чтобы собрание принимало постановление. Вопросы для обсуждения на собраниях предлагались директором: Хорошо ли составлено расписание уроков? Какой день для ученика самый трудный? Какие предметы даются трудно? Как помогать готовить уроки?

Кроме того, родителям было предложено обсудить, нужно ли летом проводить какие-то занятия с учениками? Собрание высказалось за необходимость летних занятий для учащихся и просило педагогов дать родителям общие руководящие указания о том, как это делать в семье.

В начале каждого родительского собрания директор благодарил родителей за их приход на собрание и т.п. По наиболее важным вопросам мнения родителей выяснялись с помощью опросного листа; лишь после подведения итогов опроса принималось решение.

На классных собраниях обсуждался и такой вопрос: Нужны ли домашние задания, особенно в младших классах? Педагоги склонялись к тому, что они не нужны. Но родители доказали, что они необходимы, так

как развивают в ребенке самостоятельность, укрепляют сознание долга. Каким должен быть максимум времени для их выполнения? Вместе с родителями было определено время, необходимое для выполнения учеником домашнего задания.

В конце каждого собрания родителям предлагалось письменно высказать свое мнение по ряду вопросов: Есть ли у мальчика интерес к школьным занятиям? Разделяет ли он требования гимназии? Не кажутся ли они ему несправедливыми или неправильными? Как сказывается на здоровье ученика режим гимназии?

Итак, педагогами гимназии Медведниковых было принято вести себя с родителями всегда с полной откровенностью, ничего не замалчивать, не утаивать. На собраниях разъяснялся смысл и значение многих действий или предъявляемых к родителям требований. Добрые и доверчивые отношения, возникавшие при близком и тесном общении педагогов и родителей, вели к солидарности их в деле достижения поставленных целей. Кроме того, от такого сотрудничества многое получала школа, так как она могла корректировать свою работу, опираясь на наблюдения родителей над своими детьми.

*Опросный лист для поступающих в гимназию
имени Ивана и Александры Медведниковых в Москве*

Имя и фамилия ученика.

Класс

а) Посещал ли мальчик до поступления в гимназию Медведниковых детский сад, какую-нибудь правительственную школу или другое учебное заведение, если посещал, то какие именно и как долго?

б) Рано ли его стали учить и чему учили до школы?

в) Какими новыми языками занимались дома? Были ли иностранные бонны и гувернантки, с какого возраста? Говорят ли с ним дома на иностранном языке и на каком?

г) Учился ли музыке и с какого возраста?

д) К чему мальчик обнаруживает более склонности: к подвижным или умственным занятиям (например, чтение серьезное или легкомысленное, математика и т.п.)?

е) Какие особенности характера замечены родителями (рассеянность — внимательность, застенчивость — бойкость, откровенность — замкнутость и т.п.)?

ж) Впечатлителен ли и легко ли поддается внушению или равнодушен к увещаниям?

з) Какие средства исправления больше действуют (убеждение, ласка; угроза, устрашение, наказание)?

- и) Применялись ли телесные наказания?
 - к) Есть ли какие-либо особые привычки?
- Такой была одна из лучших гимназий.

Частные учебные заведения

С середины XIX в. повысился спрос на среднее образование. Состоятельные родители могли направлять своих детей в частные гимназии, которые, как правило, были более совершенными, чем государственные.

Частные средние школы сыграли определенную роль в русской педагогике конца XIX — начала XX в. Их учебно-воспитательный опыт был новаторским и оказывал некоторое влияние на государственные учебные заведения.

В частных гимназиях организация обучения полнее соотносилась с требованиями передовой педагогики и жизни, более разумно распределялся учебный материал по классам, была установлена прочная связь с семьей ученика.

Частные школы имели свои специфические особенности. Они были определены специальными правилами «О частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений». В этих правилах было записано, что земствам, городам, сословиям, приходам, а также частным обществам, учреждениям и отдельным лицам не моложе 25 лет, состоящим в русском подданстве, разрешается учреждать учебные заведения, классы и курсы на основании определенных правил.

Частные учебные заведения, классы и курсы, указывалось в «правилах», могут быть: общеобразовательными, специальными и профессиональными. Они делятся на 3 разряда: низшие, средние и высшие.

Частные учебные заведения, классы и курсы могут быть как мужскими и женскими, так и смешанными для совместного обучения лиц обоего пола.

Совместное обучение в средних учебных заведениях, классах и курсах допускается с разрешения попечителя учебного округа, а в высших — Министерства народного просвещения.

Выбор языка преподавания в частных учебных заведениях предоставляется учредителям, кроме русского языка и словесности, на государственном (т.е. на русском языке) должны преподаваться отечественная история и география. В школах для иноверцев все общеобразовательные предметы, за исключением религии, также должны преподаваться на государственном, русском языке. Выбор предметов преподавания и прикладных знаний, а также составление учебных программ предоставляется учредителям частных учебных заведений. В число предметов должна входить религия.

Учащиеся частных учебных заведений, которые хотят получить те же права, что и учащиеся правительственных заведений, сдают испытания в комиссиях, специально образуемых Министерством народного просвещения. Испытания по всем предметам производятся на русском языке, по программам, установленным для учащихся правительственных учебных заведений,

Таковы были основные положения, которыми регламентировалась жизнь частной школы. Как осуществлялось воспитание и образование в таких учебных заведениях, можно увидеть на примере одной частной школы.

Частная школа Е. С. Левицкой

Школа Левицкой была одной из первых экспериментальных школ, где проходило *совместное обучение мальчиков и девочек*. Левицкая пыталась создать «школу-семью», фундаментом которой и являлось совместное обучение детей. По ее глубокому убеждению, школа должна быть построена по образцу семьи, где братья и сестры естественно развиваются рядом, оказывая здоровое влияние друг на друга. Для ознакомления с практикой совместного воспитания Левицкая посетила такую школу в Англии, которая произвела на нее огромное впечатление. Но открытие совместной школы оказалось делом трудным, и Левицкой пришлось положить много сил, чтобы осуществить задуманное.

Наконец в 1900 г. было получено разрешение на открытие под Санкт-Петербургом учебного заведения III разряда с пансионом для мальчиков, а позже было открыто и общежитие для девочек. До школы-семьи было еще далеко. Лишь через 7 лет школа была узаконена. Курс учебного заведения был определен в 7,5 лет, а выпускники получили те же права, что и заканчивавшие государственные гимназии.

Принципы жизни школы

Школа — организованная семья. По мнению основательницы школы, естественной и идеальной средой воспитания служит *семья*. Но с усложнением жизни и ростом ее потребностей силы семьи оказались недостаточными для выполнения задач воспитания, возникла общественная школа. Дух, теплота семьи есть идеал и всякой школы. Такова была главная особенность этой школы, которая сохраняла связи между братьями и сестрами и семейный уклад жизни.

Гармоническое развитие ребенка. Школа не должна односторонне развивать своих питомцев (как это было в казенных гимназиях). Она призвана обеспечить духовное и физическое продвижение ребенка. Общее развитие есть цель всякой неспециальной школы.

Нравственное воспитание в школе. Воспитывающее влияние школы основывалось на постоянном внимании к детской природе, любви и по-

нимании ее и предоставлении деятельному детскому уму здоровой и достаточной пищи, на развитии физической бодрости и силы. Важно также, чтобы дети признавали за воспитателями право строго относиться ко всякому их недоброму поступку. Этот внутренний характер школы очень важен. Видя вокруг себя справедливость, искренность и деятельность, дети легко втягиваются в нравственный настрой школы.

В школе исходили из того, что каждый новый ребенок ставит перед ней новую задачу. Задача учителей понималась так: оставить природные задатки, не ломать природу, постараться только убрать или ослабить дефекты воспитанника и способствовать росту его скрытых возможностей. Выдвигался тезис: *школа не формирует человека, а помогает ему развиться, избегая шаблона.*

Трудные дети, по мнению Левицкой, — это золотой материал педагогов, в работе с которыми школа выступает помощницей семьи. При встрече с такими детьми проводилось предварительное изучение их, что помогало подобрать к каждому из них нужную систему воздействий. Выбрать удачно эту систему — главная обязанность школы, обеспечивающая ей успех.

Основная задача воспитания определялась как укрепление воли. Это означало развитие способности ученика соотносить свои желания с требованиями жизни.

Самодеятельность объявлялась основным путем достижения этой цели воспитания. Поэтому с первых дней в школе ребенок приучался делать все сам (следил за своими вещами, бельем, убирал кровать, а в старших классах • — дежурил в классе, заведовал спальнями, уборными, школьным телефоном, частью школьного имущества и т.д.). Параллельно в учениках развивалось уважение к труду всякого низшего служащего персонала школы. Так ребенок сам помогал себе, учился выходить из трудностей своей детской жизни.

В школе считалось, что получение от родителей карманных денег и распоряжение ими приучает ученика к предусмотрительности и бережливости, с самодеятельностью связана самостоятельность. Постепенно ученикам представляли возможность самостоятельной организации дел (самостоятельные поездки, например).

Дисциплина школы, будучи строгой, не была мертвой и пассивной. Дети постоянно чувствовали свои обязанности и знали свои права.

Уважение личности ребенка было обязательно в школе и развивалось через множество мелочей школьной жизни:

- избегали делать замечания старшим в присутствии младших;
- наказание ученика оканчивалось в момент его прекращения, без последствий;
- школа помнила, что плохой поступок ученика не есть свидетельство дурной его нравственности.

Сама Левицкая писала:

«К детям, даже к самым маленьким, мы относимся с доверием, что поддерживает в них чувство ответственности и достоинства. Но дисциплина составляет один из принципов школы: когда все требуемое справедливо и дети сознают это, тогда сама требовательность помогает им поддерживать складывающиеся убеждения. Большое значение в смысле нравственного развития, мне кажется, имеет еще то, что дети не видят в школе решительно ничего показного: полное отсутствие фальши и лицемерия, склад школьной жизни, открытый для всех как на ладони, простота, которую дети видят в образе жизни своих воспитателей, все это должно поддерживать их на пути порядочности и честности»¹.

Левицкая считала, что *школа имеет право быть трудной, но не должна быть угрюмой*. Поэтому в школе устраивались вечеринки, где дети читали, играли, декламировали, пели и танцевали. Несколько раз в году на вечеринки приглашали родителей, и дети заранее готовились к приему гостей. Один раз в год, весной, устраивались гимнастические праздники на открытом воздухе.

Свободное время учащихся посвящено было чтению, фотографии и т.д., а для ленивых детей предусматривались обязательные задания.

Для учеников среднего и старшего возраста организовывались школьные **клубы**, где можно было собираться со сверстниками и заниматься чтением, играми, беседами. Правила вырабатывались самими учениками. Клубы были совместными для мальчиков и девочек. Воспитатель не присутствовал постоянно, а изредка входил для контроля.

Меры воздействия и наказания. Прежде всего их нельзя понимать как что-то догматическое и постоянное. В этом случае они утрачивают **исправительный** характер. Иногда лучшим наказанием является даже его отсутствие.

Наказание должно быть естественным последствием проступка.

Если ученик проявлял грубость, то естественным следствием ее была изоляция его от общества товарищей (во время игр на 2—3 часа в комнате с книгами).

Если проявлял лень, то ему поручалось завершить дело во время отдыха (в праздник, во время отпуска и т.д.).

Дерзость учеников рассматривалась как чисто патологический поступок на почве нервозности. Ученик считался больным и отправлялся в лазарет, где его укладывали в постель. Он приходил в себя и мог разумно оценить свой поступок.

Девочки в школе несли все обязанности и выполняли все задания, что и мальчики, за исключением военного дела, стрельбы и футбола. Присут-

ствие девочек заставляло мальчиков воздерживаться от грубости в поступках и словах, т.е. не огрублялась их душа. Мальчики своим поведением воспитывали в девочках женственность, а девочки поощряли в них мужество.

Умственное воспитание. В области умственного воспитания школа должна была придерживаться министерских норм среднего образования. Однако оно было организовано так, чтобы не быть мертвым и механическим. Одно из основных условий — постепенное развитие самостоятельности учеников. Главной для младшего возраста в преподавании выступает наглядность, которая по мере умственного развития детей соединяется с отвлеченными приемами преподавания и навыками логического мышления.

Средствами наглядности в школе служили демонстрация картин, моделей, предметов на уроках и экскурсии в живую природу. Обязательным было посещение музеев. Весь план необходимых экскурсий распределялся на 6 лет.

Развитию учеников способствовали практические занятия по естествознанию, физике, химии, а также их рефераты по истории и русской литературе. Вообще самостоятельности учащихся в школе Левицкой придавали большое значение, считая ее чрезвычайно ценной в воспитательном отношении. Учащиеся приучались преодолевать трудности собственными усилиями.

Чтения со световыми картинками (для младших групп) и лекции по специальным курсам (для старших групп) проводились в свободное время школьников. В школе существовала библиотека с читальней и составлялись списки необходимых и рекомендуемых книг для каждого класса.

Были свои особенности в организации занятий детей разных возрастов.

Центр тяжести работы в младших классах падал на классные занятия, в средних наполовину — классные, наполовину — самостоятельные, в старших преобладала домашняя самостоятельная работа. В школе избегали в младшем возрасте заданий по учебнику. Поэтому на уроках объяснение, беседа и разносторонняя проверка знаний заменяли обычный прием «вызывания» для ответа. При этом ненужными становились цифровые отметки.

Школа стремилась установить необходимую связь между учебными предметами, чтобы облегчить их усвоение и содействовать умственному развитию детей. Например, урок по истории дополнялся сведениями из географии, в которую, в свою очередь, входили данные из естественной истории, и, наконец, все это оживлялось чтением литературного очерка или стихотворения.

В конце каждого полугодия проводились репетиции по отдельным предметам с целью систематизации учениками пройденного материала.

Весенним репетициям в старших классах придавался характер экзаменов, но они не играли решающей роли в переводе ученика в следующий класс. Перевод зависел от общей годовой работы и успехов. В течение учебного семестра отдельные ответы учеников в школе не оценивались отметками, а были приняты только полугодовые, годовые баллы. Родителям же посылали в конце каждого полугодия подробный письменный отчет об успехах, состоянии здоровья и нравственности ребенка.

Физическое воспитание. Школа Левицкой ставила своей целью в области физического воспитания сохранить и развить физические силы детей. Достижению этой цели способствовало следующее.

Помещения классов и спален часто проветривались, и в них поддерживалась невысокая температура. Расположение школы за городом, большая территория (50 десятин, из которых 36 десятин занимал луг), расположение школы в небольших деревянных домах — все это давало обилие свежего чистого воздуха.

Одежда детей была приспособлена к температуре воздуха и физическим занятиям.

Пища распределялась следующим образом:

- утренний завтрак состоял из одного горячего блюда (каша, овощи или яйца), белый хлеб с маслом и кофе на молоке;
- после 2-го урока: кружка молока с черным хлебом или хлеб с маслом;
- обед (13.00): суп, мясное блюдо с овощами и сладкое;
- ужин (17.00): одно горячее блюдо (мучное или овощи), какао, чай, хлеб с маслом, изредка сладкое;
- 19.00: кружка молока с белым хлебом.

При школе находился лазарет с фельдшерницей. Раз в неделю школу посещал врач, который следил за здоровьем каждого ребенка. По указанию врача делались холодные утренние обливания и обтирания, назначались утренние пробежки и трудные физические упражнения.

Каждый день в школе начинался бегом или прогулкой на открытом воздухе. В течение дня занимались гимнастикой и другими физическими упражнениями: младшие — между уроками, а старшие — еще и вечерами.

Учащиеся занимались спортом. Осенью — футбол для мальчиков под руководством английского тренера, теннис (для мальчиков и девочек). Зимой — катание на коньках, прогулки на лыжах, игра в хоккей, крикет.

Осенью и весной дети занимались огородными работами под руководством воспитателя с агрономическим образованием. Весной и осенью — подметание листьев сада, зимой — уборка снега, устройство катка и горы для катания на санках.

Распорядок дня в школе

7.00 — дети встают, обливаются или обтираются холодной водой (по назначению врача), моются, одеваются, убирают свои постели, отправляются на утренний бег, а затем — в главное здание школы к утренней молитве;

7.35 — по окончании молитвы и после утреннего приветствия — завтрак;

8.00 — в старших классах — начало занятий, в младших — прогулка или свободное время;

8.30 — у младших воспитанников — гимнастика;

9.00 — начало уроков с 1 класса;

9.30 — начало занятий старшего подготовительного класса;

11.00 — дети и персонал школы получают молоко или хлеб с маслом;

12.45 — окончание классных занятий и подготовка к обеду;

13.00—13.45 — обед;

13.45—15.30 — дети разделяются на группы для послеобеденных занятий;

14.30 — приходящие девочки уходят домой;

14.30—16.30 — игры, экскурсии, прогулки; футбол, теннис; огородные работы; военные занятия; хоккей, коньки, лыжи, катание с горы, уборка снега, крикет;

16.50 — приготовление к ужину;

17.00 — ужин;

17.30—18.00 — свободное время.

У младших

18.00—19.00 — классные занятия (чтение и письмо);

19.00—20.00 — игры, чтение.

У старших

18.00—21.30 — приготовление уроков и самостоятельные занятия;

20.00 — молоко с хлебом; потом общая молитва, после чего младшие идут спать;

20,30 — средние идут спать;

21.30 — расходятся старшие.

Через день

18.00—19.00 — гимнастика для среднего и старшего возраста.

По воскресеньям и праздникам

утро — посещение храма, лекции и чтение;

12.30—14.00 — прием родителей;

14.00 — обед, затем обычные прогулки, игры;

вечер — лекции и чтение.

Таковыми были лучшие гимназии того времени. Опередив свое время, они разрабатывали новые приемы воспитания и обучения, основанные на гуманных принципах и внимании к ребенку, стремились раскрыть его

способности, считали нравственное воспитание одной из важнейших задач. Но большая часть гимназий, как можно заметить по описаниям многих бывших гимназистов и исследователей, была полной их противоположностью. *Формализм, безразличие к учащимся, педантизм учителей, отсутствие интереса к учению у гимназистов* — все это было типично для большинства гимназий.

§ 2. НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Количество школ, предназначенных для народа, до 1861 г. было так незначительно, что крестьянское население и горожане низших сословий оставались почти поголовно безграмотными. Наиболее распространенными на селе были школы грамоты, где срок обучения длился 1—2 года. Их создавали сами крестьяне на свои средства. Учителем здесь грамотные дьячки местной церкви, отставные солдаты или бывшие дворовые. Не было для них школьных учебников и пособий, не говоря уж о школьной мебели. Часто не было и специального помещения, а учителя жили и занимались по очереди в избах у родителей учеников. Но эти школы оказались живучими, в некоторых местах их можно было встретить еще и в XX в.

Обучение детей крепостных крестьян целиком зависело от лиц и учреждений, которым принадлежали отцы и матери детей и сами дети. Если помещик хотел, он устраивал школу для детей своих крепостных, а если не желал, никто его принудить сделать это не мог.

С 60-х гг. постепенно в области начального образования обстановка изменяется. Появляются новые типы школ, преобразуются существующие, устанавливается контроль за ними, назначаются лица, обязанные заниматься народной школой.

По Уставу 1864 г. общее наблюдение за ходом и направлением первоначального обучения в губернии было предоставлено губернатору. Попечители учебных округов, директора и инспектора народных училищ — это местные представители Министерства народного просвещения.

Как отмечалось выше, начальная школа в России в конце XIX в. являлась *многоишной*. В стране действовало несколько десятков типов начальных учебных заведений, имевших различные уставы и программы, уровень преподавания и образовательный ценз учителей, ведомственную принадлежность.

Министерские училища

В число министерских училищ (школ) в начале XX в. входили приходские, городские и земские начальные школы и различные национальные школы народов России.

В 70-х гг. появились так называемые образцовые министерские начальные школы, одноклассные (3 года обучения) и двухклассные¹ (5 лет обучения) с продолжительностью учебного года не менее 6 месяцев. Важнейшим условием их открытия в той или иной местности являлось обязательство местных земств, сельских обществ, частных лиц или иных учредителей обеспечить училище участком земли — не менее одной десятины, прислугой (сторожем), устроить или нанять помещение для учителей, содержать их, а также выделять средства на учебные пособия и принадлежности. Министерством на содержание этих училищ выделялись ничтожные суммы. Училища могли открываться и содержаться исключительно на местные средства, но школы оставались министерскими, т.е. целиком подчинялись школьной администрации — дирекции и инспекторам народных училищ. Обязательными предметами преподавания в начальных школах являлись — в одноклассных училищах: Закон Божий, церковно-славянская грамота, русский язык с чистописанием, арифметика. В двухклассных добавлялись история, география, естествоведение, церковное пение, черчение. Иногда могли вводиться дополнительные занятия по гимнастике, ремеслам и мастерству для мальчиков и рукоделию для девочек.

На каждое *одноклассное* училище полагались один *учитель* на 2—3 отделения и один *законоучитель* (священник). Преподавательский персонал *двухклассных училищ* состоял из *двух учителей* и одного законоучителя. Кроме того, в некоторых школах могли вводиться должности помощников учителя. Как правило, такими помощниками становились выпускники двухклассных училищ, оставляемые при школах для подготовки к поступлению в учительскую семинарию.

Основным типом начальной школы в *городах* было *городское училище* (по положению 1872 г.). Содержателями городских училищ выступали правительство, земские, городские органы самоуправления, частные лица. В городских училищах, содержавшихся на средства казны, с учащихся взималась сравнительно небольшая (от 2 до 20 руб. в год) плата за обучение.

Вначале городские училища были одноклассными и многоклассными (до 6 классов) с *шестилетним курсом* обучения. *Большинство из них составляли трехклассные (6 лет обучения) городские училища*. В наиболее распространенном типе городских училищ — трехклассном — было три учителя на 6 отделений, в четырехклассном — 4, в пятиклассном — 5 (на те же 6 отделений). Это вынуждало учителей трехклассных

¹ Термин «класс» означал комплект учащихся разных лет обучения, занимающихся с одним или двумя учителями. В настоящее время используется термин «малокомплектная» школа с одним или двумя учителями.

училищ в каждом отделении проводить только получасовые уроки, задавая детям на остальные полчаса самостоятельную письменную работу. В двухклассных училищах дело обстояло еще сложнее, так как один учитель работал с четырьмя младшими отделениями, а второй — с двумя старшими. При такой организации учебного процесса на работу под руководством учителя в каждом из 4 младших отделений приходилась лишь 1/4 часа, остальное же время дети занимались самостоятельно.

Впоследствии городские училища стали *преобразовываться в высшие начальные училища*. В них предусматривался четырехгодичный курс обучения на базе одноклассного начального училища.

Особую группу начальных училищ составляли *учебные заведения, действовавшие в казачьих войсках*. Их создавало казачество на свои средства.

Из одиннадцати казачьих войск наиболее успешно образование было организовано в Оренбургском казачьем войске. Здесь было установлено обязательное обучение грамоте всех детей (мальчиков 8—14 лет и девочек 9—15 лет). Курс обучения в войсковых начальных школах 5—6 лет. Изучались Закон Божий, чтение, письмо, 4 действия арифметики, гимнастика, церковное пение, фронтовое обучение мальчиков. В начале XX в. программа была расширена и приближалась к программам прогимназий и высших начальных училищ.

Работа учителей здесь считалась действительной военной службой. Общее попечение о начальном образовании в войсках принадлежало атаману войска. В 1911 г. в целом по стране действовало 1002 войсковые школы.

В ведении Министерства народного просвещения также находились *частные школы*. Они делились на 3 разряда: первый (высший) — шестиклассные, второй — трехклассные, третий — одноклассные и двухклассные училища. Учебные планы и программы таких школ утверждались попечителями учебных округов. Выбор же учебных предметов предоставлялся учредителям школ. В числе обязательных учебных предметов были Закон Божий и русский язык. Там, где преподавались история и география, обязательным являлось преподавание русской истории и географии.

Учебные заведения Святейшего Синода — церковно-приходские школы и школы грамоты

Они тоже были одноклассными и двухклассными, последние встречались крайне редко. В одноклассных школах курс обучения составлял 3, в двухклассных — 4 года; в школах грамоты — 2 года. Право открытия церковно-приходских школ имели приходские священники с разрешения

епархиального архиерея. Согласно «Положению о церковных школах ведомства православного исповедания» (принятого в 1902 г.), целью этих школ было распространение в народе образования в духе православной веры и церкви.

В церковно-приходских школах преподавались: Закон Божий (изучение молитв, Священной истории, объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение книг церковной и гражданской печати и письмо, начальные арифметические сведения. Учителями церковно-приходских школ являлись местные священники и другие члены причта, а также специально назначенные учителя, Предпочтение при этом отдавалось тем учителям, которые получили образование в духовных учебных заведениях и женских епархиальных училищах.

По уровню общеобразовательной подготовки учащихся, оснащению пособиями, школьным оборудованием церковные школы значительно уступали земским. Наиболее низким был уровень в школах грамоты.

Учебные планы и программы школ утверждались Святейшим Синодом. Программы церковно-приходских школ, не говоря уже о школах грамоты, еще меньше, чем министерские программы, давали материал для расширения кругозора учащихся и развития инициативы педагогов. Церковно-славянская грамота рассматривалась в них как предмет, прилегающий к Закону Божию, и «как ближайшее пособие для него». В объяснительной записке к программе по русскому языку подчеркивалось, что учитель при объяснительном чтении не должен задаваться «побочными целями», например сообщением учащимся сведений из окружающего мира.

Главное внимание в церковно-приходских училищах уделялось выучиванию молитв и религиозных песнопений, заучиванию церковных книг и богослужения. Тем же самым заучиванием наизусть и списыванием текстов с этих книг занимались на уроках русского языка.

Развитием этих школ активно занимался обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев, который проявлял не только организационную активность, но выступал даже автором географического раздела книги для начальной школы («Книга для первоначального чтения»), насаждаемой, кстати, министерством и в своих школах.

И хотя школы должны были давать общеобразовательную подготовку, а не готовить священников, в них преобладало религиозное обучение.

Министерство просвещения всячески поддерживало школы церковного ведомства. Это можно увидеть даже по некоторым статистическим данным.

В 1905 г. в России всего было 92,5 тыс. народных училищ.

Из них: церковного ведомства — 46,51, учащихся от общего числа — 35%; министерских — 52%, учащихся — 63%.

Государственные пособия начальным школам в 1900 г.:

На министерские школы — 3 млн руб.

На церковно-приходские — около 7 млн руб.

Из действовавших в 1903 г. 43 969 церковных школ двухклассных было всего 510, одноклассных — 23 165, школ грамоты — 20 294.

подавляющее большинство церковных школ действовало в сельской местности. В городах было всего 2326.

Земские школы

Они относились к числу министерских школ и официально именовались так: «начальные народные училища в губерниях, на которые распространяется действие Положения о земских учреждениях». Среди населения они пользовались большей популярностью, чем другие начальные школы, и заслуживают особого рассмотрения.

Права земств были ограничены и сводились преимущественно к решению финансово-хозяйственных вопросов (сбор средств на постройку и содержание школ, наем помещений для школ, снабжение школ оборудованием, топливом и т.д.). Земства не имели права вмешиваться в учебно-воспитательную деятельность школ. Не всегда могли они обеспечить свои школы специальными школьными зданиями, много школ размещалось в вольнонаемных помещениях. Но несмотря на все трудности, *в целом это были лучшие начальные школы по сравнению с церковными* и др. Именно земские школы сыграли большую роль в распространении начального образования среди крестьян. Благодаря деятельности земств число школ быстро увеличивалось, а обстановка в школах заметно улучшалась. Ассигнования земств на школу постоянно возрастали. Это позволяло им строить новые школьные здания, организовывать подготовку учителей. Улучшение материальных условий в школах повлияло на их учебную работу.

Земства, благодаря хорошей оплате труда, могли пригласить в школы лиц со специальным педагогическим образованием. Это приводило к введению в преподавание новых методов обучения. Земства добивались расширения учебного плана, введения новых дисциплин и лучших учебников. Однако эти успехи земств были далеко не повсеместными. Многие земства так и не внесли существенного вклада в развитие школы. Да и министерство, церковь, губернаторы зорко смотрели за ними.

В середине 90-х гг. К.П. Победоносцев разработал систему взглядов на школу и просвещение, которой, по его мнению, должна была руководствоваться правительственная бюрократия и которую правительство поддержало. Главные его рассуждения: плоха та школа, которая отрывает человека от его среды, лишает семью рабочей силы. Идеальной народной школой Победоносцев провозглашал такую, в которой учащиеся приоб-

ретают минимум знаний, учатся любить и бояться Бога, любить Отечество, царя, почитать родителей. Главное предназначение народной школы — воспитывать учащихся в этом духе.

Повышенное внимание правительства к церковным школам было связано с планами консерваторов нанести удар по земской народной школе.

В 1897 г. Министерством народного просвещения были утверждены «Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах». Главной задачей всех народных школ было провозглашено религиозное воспитание детей. Документ¹ предусматривал при выборе преподавателя народной школы отдавать предпочтение лицам, умеющим обучать церковному пению. При обучении детей азбуке учителю рекомендовалось избегать приемов, которые без существенной пользы замедлят изучение азбуки, например так называемых предметных бесед с детьми. Учителю советовалось также не увлекаться стремлением делиться с детьми всеми теми сведениями, которые он сам имеет о данном предмете.

*Примерный учебный план для школ Министерства
народного просвещения (1897)*

Учебные предметы	Количество часов в неделю
Закон Божий	6
Церковно-славянская грамота	3
Русский язык	8
Чистописание	2
Арифметика	5
Всего	24

Учебный план трехклассного городского училища (нач. XX в.)

Учебные предметы	Количество часов в неделю		
	I класс	II класс	III класс
Закон Божий	6	3	2
Чтение и письмо	8		
Русский язык и церковно-слав. чтение		6	4
Арифметика	4	6	5
Практическая геометрия		4	6
Черчение и рисование		2	3
Отечественная история и география		2	3
Естествоведение		3	4
Всего	18	24	24

Главное место в воспитательной работе школы, согласно министерским установкам, должно было занимать утверждение религиозно-нравственных понятий, которые должны быть усвоены учащимися на всю жизнь. *Это православие, самодержавие и народность.* Имелось в виду воспитание в религиозном духе, воспитание преданности царю и Отечеству.

Первым и главным предметом преподавания в народной школе Министерство народного просвещения считало Закон Божий. В большинстве случаев он преподавался местным священником, а если его не было или он по каким-то причинам не мог преподавать, его заменял учитель.

Там, где появлялась такая возможность, учителя старались расширить круг изучаемых детьми предметов. Это было характерно для земских школ. Чаще всего в этих случаях расширялась программа реальных знаний. Например, в программах многих школ Московской губернии привлекает перечень знаний по естествознанию и географии, тогда как в официальных программах природоведческие сведения считались необязательными и состояли в самом общем знакомстве с предметами и явлениями трех царств природы — воздуха, воды, земли и со строением растений, животных и человека. Расширенные программы составлялись не только в столичных и крупных губернских городах, но и в рядовых уездных земствах.

*Учебный план земской начальной школы Опочецкого уезда
Псковской губернии*

Учебные предметы	Количество часов в неделю			
	1-й год	2-й год	3-й год	4-й год
Закон Божий	2	2	2	2
Церковно-славянский язык	1	1	1	1
Русское чтение	6	6	4	4
Русское письмо	6	6	4	4
Арифметика	6	6	5	5
Предметные беседы	2	—	—	—
Русская история	—	—	2	2
Русская география	—	—	2	2
Мироведение	—	2	3	3
Рисование и черчение	2	2	2	2
Пение	2	2	2	—
Гимнастика (для девочек — рукоделие)	2	2	2	2
Всего	29	29	29	29

Земство заботилось о развитии в школе прикладных знаний. Для этого при некоторых школах организовывались ремесленные классы,

разводились питомники, пчельники, практиковалось земледелие, организовывались низшие сельскохозяйственные школы и практические фермы.

Учителя, расширявшие официально действующую программу, стремились к всестороннему образованию своих учеников, используя новые, более эффективные методы преподавания.

О содержании начального обучения можно получить представление из знакомства с его программой.

Программа начальной школы по русскому языку предусматривала изучение следующих разделов:

1-й год обучения: чтение отдельных слов, предложений и кратких статей, пересказ доступных статей; заучивание наизусть легких стихотворений; предупредительный диктант по закреплению отдельных слов и предложений; списывание с книги.

2-й год обучения: упражнения в беглом и, по возможности, выразительном чтении, с пересказом прочитанного; изложение прочитанного по вопросам; заучивание, стихотворений; диктовка с предупреждением ошибок и проверочная; списывание с книги; запись выученного наизусть.

3-й год обучения: толковое и выразительное чтение с устной и письменной передачей прочитанного; чтение рукописей, заучивание стихотворений и прозаических отрывков; повторительная и проверочная диктовка; упражнения в постановке знаков препинания; списывание с книги; составление несложных описаний по данному плану и писем по данным образцам.

Объяснительная записка к программе по русскому языку предлагала обращать особое внимание на чтение статей религиозно-нравственного и исторического содержания, а также деловых статей (ремесло, сельское хозяйство, гигиена и т.п.).

Методы преподавания, которые использовали лучшие учителя того времени, отличались тем, что учитель только давал задачи, ставил вопросы, предлагал материал; выводы и обобщения делали сами ученики, они же находили решение задач, выводили правила. Уроки проходили в виде беседы.

Дальше дано несколько примеров школьных уроков.

Урок народного учителя Е. Стрельцова (по книге «Из 25-летней практики сельского учителя»). Тема урока: «Отчего вода на окошке».

«Учитель: — Отчего это, братцы, у нас всю зиму вода стоит на окошке? Вечером и утром вытирают досуха, а все вода.

— Кто ее знает, откуда она! У нас даже по стенам и на пол бежит.

— А ведь прежде не было?

— Не было.

— Откуда же эта вода берется? Как она попадает на окошко?

— Почему знать?

— Нет, погоди! Ведь вы и не думали еще об этом; а давай-ка подумаем, так посмотрим, что узнаем. Пойдемте-ка все на улицу. Становись сперва все сюда, ближе к двери; вот я отворю дверь: гляди кверху, над дверью, так, в сенях, не заметишь ничего?.. Гляди да молчи. Ну, пойдем на улицу. Смотри, не заметишь ли чего около рта? Примечай и молчи. Ну, давай-ка бутылку, нальем воды. Смотри, сухая ли?

— Сухая.

— Пойдем же домой. Поставим бутылку на стол, и пускай стоит. Скажи-ка, что вы заметили в сенях, над дверью, когда она была открыта?

— Потолок.

— Только-то? Ну, а на улице, что заметили около рта?

— Нос... Бороду.

— У нас ни у кого бороды нет: борода бывает у больших. А больше-то ничего не приметили?

— Ничего.

(Учитель не дает детям правильный ответ, а старается, чтобы дети сами ответили, поэтому учитель изменяет направление вопросов.)

— Ну ладно. Скажите-ка, как в бане пару поддают?

— Налиют воды на каменку, вот и будет пар.

— Из чего же пар-то будет?

— Известно, из воды.

— Из какой воды?

— Ишь ведь... спрашивает, да из той самой воды, что налили на каменку.

— Ну а если на холодную каменку налить воды — будет пар?

— Нет, от холодной каменки пару не будет.

— Значит, вода от жару становится паром. Ну, теперь положим, что ты промочил ноги, положил мокрые чулки сушить на печку: когда мокрые были — в них была вода; высохли — воды нет... Где же она, та вода, которая была в мокрых чулках?

— Высохла.

— Да что же значит высохла? Где она?.. Скажите, на печке тепло?

— Тепло.

— А в бане от тепла с водой что случилось?

— Она сделалась паром.

— Ну, а из чулок куда она девалась?

— • Выходит, что паром вышла.

— Давайте-ка, ребята, посмотрим бутылку.

— А ведь мокрая стала, в самом деле.

— Откуда взялась эта вода-то?

— Не знаю.

— Ну, и слушай — больше узнаешь. Пойдемте-ка в сени, открывай дверь в избу... откуда пар валит?

— Из избы.

— А потолок-то помните?

— Ах ты! Вот ведь!

— Значит, в избе есть пар?

— Стало быть, что есть, когда идет из избы.

— Кто знает, откуда пар попал в избу?

— Мы надышали, да сохнет что-нибудь...

— А пару, который есть в избе, хватает до стекла!

— Хватает, он с воздухом перемешан.

— Ну, вот его на стекле и видно. Видите, сколько накопилось, так и бежит...

— Вот вы теперь и знаете, отчего зимой вода бывает на окошках... отчего?

— От пару, который всегда есть в избе».

Все сказанное позволяет автору заключить, что самостоятельное мышление, как камень драгоценный, не лежит на поверхности, не всплывает само собою; его нужно возбуждать, развивать, направлять и поддерживать.

А вот пример одного из методов обучения в школе.

Вопросы-загадки (С. Миропольский «Дидактические очерки»).

— Что ты мне дашь, если я попрошу у тебя учебную вещь из стекла или глины, которая могла бы служить посудой? (Чернильницу.)

— Из части овцы сделай ножом и иглою такую вещь, которая предохраняла бы от холода. (Платье; кожух.)

— Из части растения сделай такое платье, в котором крестьянин ходит летом. (Белье, рубаха.)

— Дай мне такой напиток, который ты получишь готовый от животного четвероногого, травоядного, домашнего. (Молоко.)

— Что ты сделаешь полезного для человека из кирпича, извести, глины, дерева и соломы? (Здание.)

Образцы письменных упражнений учеников

«Учитель: «Как тебе быть, если земли у тебя мало, а семейство большое, так, что дома всем делать нечего?»

— Нужно наняться.

— Как же ты сделаешь, если захочешь наняться в чабаны, цотому что за чабанство платят больше, чем за черную работу?

— Пойду и буду искать места: буду спрашивать, кому нужен чабан?

— Оно бы так, если бы ты был неграмотный. Но подумай, весело ли и дешево ли ходить от земледельца к земледельцу; а не лучше ли написать, если ты прослышишь о месте?

— Разумеется лучше.

Учитель: «Напишите же каждый кому-нибудь письмо, будто бы вы хотите наняться в чабаны, и так напишите, чтобы была охота человеку вас нанимать».

Вот одно из писем.

«Милостивый государь, Владислав Адамович!

Я слышал, что вы ищете чабана; я жил у NN, пас отару за двадцать рублей, а теперь он отару продал. Он меня нанимал в черную работу, а я не хотел, потому что люблю пасти отару... так я с вас прошу двадцать пять рублей и тридцать пудов муки пшеничной.

Ваш покорный слуга Григорий Косьяненко».

«*Наставления молодому учителю русской народной школы*» приведены И. Савенковым в книге «Учитель русской народной школы и его обязанности». Они дают представление о том, какими принципами и правилами рекомендовалось учителю руководствоваться в учебно-воспитательном процессе.

«— Не мни себя господином, исполни волю вверивших тебе детей, будь верным слугою своих питомцев.

— Безмолвный пример учителя ценнее многоречивых поучений.

— Никогда не забывай, что обучение, не основанное на самостоятельности и развитии учеников, отупляет их. Начало всякого дела — размышление.

— Не забывай, что искренняя любовь к детям — сильнейшее средство для достижения воспитательных целей; система запугивания, основанная на страхе, приведет всегда к отрицательным результатам.

— Умей молчать, чтобы как можно больше упражнять детей в умении говорить. Говори многое в немногих словах.

— Стыдно, если душа твоя устанет раньше, чем утомилось тело: лучше изнеमочь в труде, чем отупеть от бездействия.

— Делай школу чистым, теплым, светлым, уютным уголком, куда бы дети охотно и с любовью стремились во всякое время.

— Поддерживай среди детей бодрость, благодушие и любовь.

— Мало научить детей читать, писать и считать, ты обязан научить их думать.

— Смотри на каждого учащегося не с одной, а с трех различных точек зрения: с точки зрения ума, с точки зрения сердца и с точки зрения характера.

— Никогда не унимай школьного шума криком; у учителей крикливых дети более беспокойные. Спокойное молчаливое предупреждение часто оказывается вполне достаточным.

— Избегай вопросов ученикам, на которые может или должно последовать лишь «да» или «нет».

— Ежедневно повторяй себе, что ты существуешь для учеников, а не они для тебя».

Таким образом, лучшие учителя начальной школы в своей практике вели поиск активных методов обучения, заботились об умственном и нравственном развитии своих учеников, стремились приблизить обучение к жизни.

Трудности в развитии народного образования

Несмотря на то что благодаря деятельности общественности было сделано много для деревенской школы, в ее жизни оставалось еще немало трудностей. Делами начальной народной школы занималось в основном само население, государство принимало в нем небольшое участие, что задерживало развитие школ.

Много было трудностей материального характера: отсутствие школьных зданий, средств для оплаты учительского труда, недостаток учебных пособий и пр.

Начальные школы имели наемные квартиры и «специальные» здания. Первые — это обыкновенные крестьянские избы, со всеми их неудобствами, с сыростью, холодом, нечистотами. Те же самые условия часты и в специальном доме школы, где ужасная школьная мебель, холод зимой.

Вот как описывает различные школы Нижегородской губернии В. Равевский в книге «Из жизни народных училищ».

«Никольское училище. Кому не доводилось видеть где-либо в бедном селе, каких немало на Руси, ветхие, покочнувшиеся от времени избы с перекосившимися окнами, которые начинаются чуть не от самой земли? Вот в такой точно избе находилось Никольское училище. Казалось, это давно заброшенная и никем не обитаемая какая-нибудь бывшая барская кухня. Постройка выглядела жалкой, приземистой среди окружающих ее огромных снежных сугробов.

Еще больше поражает необычайное убожество внутри помещения: окна низко, чуть ли не у земли; ветхие рамы пропускают воздух между рамами, поэтому все стекла сверху донизу сплошь затянуты толстейшим слоем инея. Сквозь него пробивается зеленоватый полусвет. В классе темнота и теснота. Дети сидят в полушубках и шубах...

Еще одно училище. Все классное помещение имеет в длину и ширину по 8 шагов при $1\frac{1}{2}$ аршинах высоты. Печь занимает большое пространство в этой комнате. Здесь может обучаться 15—18 человек, самое большое 20, а их 43! Воздуха не хватает, когда все в сборе.

Бедновское училище. Почетный его блюститель — крестьянин А.А. Пономарев, один из лучших попечителей училищ. В прежние годы он помогал училищу материально. И училище в прекрасном состоянии.

Усовское училище. Г. Чулков — барин с очень большим состоянием, но к училищу относится скупко. В качестве попечителя он вмешивается в учебную работу и распоряжается учителем, как лакеем.

Щуринское училище. Помещается в собственном, каменном и во всех отношениях образцовом доме, построенном на средства попечителя Э.Ф. Рингмана.

Попечитель училища — купец, но совсем не похож на типичного русского купца, он ему полная противоположность».

Такими разными были народные школы. Но любая из них привлекала детей, они тянулись в школы. Школы были, как правило, в селе, и в них дети приходили из дальних и ближних деревенок.

Кроме неудобств, нехватки школ была еще одна трудность — *частые пропуски детьми занятий*.

Школы не могли добиться больших успехов в обучении детей из-за этих пропусков. Неаккуратное посещение школы было вызвано тем, что даже малолетние дети в крестьянском быту имели слишком много обязанностей, и семья не могла обойтись в хозяйстве без них.

В крестьянской семье каждый ее член имел свои дела. Нянчаньем грудных ребят занимались дети 3—5 летнего возраста, мальчики и девочки лет 5—9 уже были незаменимы по хозяйству: присмотр за младшими детьми, уход за скотиной и т.п. — все это лежало на детях. Неудивительно, что они вынуждены были из-за семейных дел пропускать школу. О принудительном же, обязательном посещении школы не могло быть и речи.

В промышленных городах дети школьного возраста уже трудились наравне со взрослыми. Рабочая сила взрослого ценилась так низко, что семье без помощи несовершеннолетних детей было трудно обойтись. Все эти причины и приводили к частым пропускам занятий, хотя дети и хотели учиться.

Занятия в школах начинались с утра — в 8—8.30, продолжительность урока от 45 мин до 1 часа. Между уроками перемены по 5—15 мин. После четвертого урока большая перемена, когда учащихся отпускали домой обедать. Занятия заканчивались в 3 часа дня. Те ученики, которые могли ходить в школу, как правило, старались оставаться в ней подольше или просили разрешения прийти еще вечером.

Типичный для всех сельских школ порядок занятий таков. Три отделения (группы) учащихся занимаются вместе, младшие начинают обучение, а старшие оканчивают трехлетний курс. На первом уроке учитель занимается с одной группой детей, две остальные прорабатывают материал самостоятельно, а проверяет выполнение работ учитель в конце урока, в течение пяти минут. Затем он занимается со второй группой, а на третьем часе с последней.

Учителя народных школ

Образованные, любящие свое дело учителя, особенно в глубинке, встречались редко. Чаще можно было столкнуться с элементарной необразованностью, бескультурьем и, самое страшное, с безразличным отношением к своему делу. Тяжелая ситуация наблюдалась в деревнях, где царили духовная темнота и невежество. Из рассказов одного из учителей можно увидеть, какими были деревенские школы и учителя в них. Школы, о которых рассказывается, были в селах Заячковка и Вербоватое (Малороссия).

Плечистый рыжебородый крестьянин лет 33, отставной солдат, по возвращении со службы первое время был сидельцем в кабаке, но нарушил правила питейной торговли, и кабак был закрыт. После долгих колебаний решил пойти в школу. А колебался потому, что занятие в кабаке было гораздо выгоднее школьного — учителю платили всего 50 рублей в год. Никакого свидетельства о праве преподавать в школе он, конечно, не имел. Его очень тяготили учительские обязанности, и рано или поздно он все равно хотел бросить учительство, как совершенно невыгодное занятие. Школа, как и множество других, была в крестьянской избе, разделенной на две половины, в одной комнате помещалась школа, в другой — «расправа», куда запирали арестантов и где проводились экзекуции. «Комната-школа» низкая, с двумя маленькими, едва пропускающими свет оконцами, пол земляной. Вдоль стен стояли две длинные скамьи. В комнате был шкафчик для письменных принадлежностей, а в нем, кроме них, самодельная скамейка. «Для чего? — А для порядку». Это очень красноречиво говорило о методах воспитания в этой школе. Учитель в это время ходатайствовал об устройстве его годовым в ближайшем городе Умани.

Вот еще один тип деревенского педагога, молодого «ученого».

Он учительствовал недавно, ему было всего 18 лет. Школа — низкая, темная, сырая и холодная конура. Кроме двух нар, в ней не было никакой мебели. Дети сидели не раздеваясь. В комнате царил полумрак. Учитель понятия не имел о программе обучения. Сам он получил образование в церковно-приходской школе, никакого свидетельства об учительском звании у него не было. Ученики его даже не могли прочесть предложение. Девочек арифметике не учил, объясняя это тем, что родители желают, чтобы они «научились только Богу молиться». Сам учитель никаких книг не знал и не читал. Мечтал летом устроиться кучером к местному помещику. Таких учителей было немало в деревенских школах.

Доля народного учителя была настолько тяжелой, что добровольно на нее решались или самые преданные идее просвещения народа люди, или те, кому больше некуда было податься. Еще в середине XIX в. назначение

на учительскую должность было наказанием, которому подвергали за «плохие успехи и дурное поведение» студентов; священнослужителей за провинности отправляли также в народные учителя.

Чрезвычайно низок был заработок учителя, поэтому ему приходилось заниматься хозяйством, чтобы прокормить свою семью. Тут уж было не до книг и не до мыслей о хорошей учительской работе.

Но материальная необеспеченность и нужда представляли не самое большое зло в жизни народного учителя. Каждый из них заранее знал, что придется голодать и холодать, идя в учителя. Гораздо труднее было примириться с тяжелым правовым положением, а вернее, с полным беспределом. У учителя было несчетное количество «начальников». Помимо прямого школьного начальства, много местного — в лице священника, старшины, школьного попечителя, писаря, урядника и т.п. И все они считали своим долгом осуществлять слежку за каждым шагом, каждым словом учителя, а ему нужно было угодить всем. Самые разнообразные предписания от начальства определяли его жизнь. Это было запрещение учителям собираться вместе и толковать о своих нуждах, читать либеральные журналы и газеты и даже запрещение «носить длинные волосы и ногти и красные рубахи» и приказ целовать руку законоучителя. Все эти правила не имели никакого значения для учебно-воспитательного процесса. Но они отпугивали от школы людей думающих и свобододлюбивых.

Были среди учителей и другие личности. Это люди, преданно служившие великой цели образования народа. Среди таких истинно народных учителей был учитель сельской школы Н.П. Столянский.

Об отношении его к своей школе говорил даже внешний ее вид. Она резко отличалась от прочих изб местом, ее окружающим — двором, садом, улицей. Все это выделялось внутренней опрятностью. Около школы была посажена большая роща, разбитая на строгие ряды; лиственные деревья: береза, осина, ветла, ольха, липа; мелкие кустарники; фруктовые деревья; ягодные лесные деревья и кустарники: рябина, калина, бузина, черемуха; хвойные деревья. Посадку деревьев и уход за ними осуществляли учащиеся и делали это с удовольствием. На другой десятине земли при школе был огород.

Привлекал и внешний вид учителя: чистое и аккуратное платье, борода и волосы — всегда причесаны и пострижены.

Стиль отношений в школе, где он учительствовал, отличался гуманностью и серьезностью. Он придерживался в своей работе определенных педагогических правил: управлять всем педагогическим процессом на занятиях, объяснять все четко и ясно, никогда не наказывать учеников, не опаздывать на занятия и не затягивать их дольше положенного, вести занятия по хорошо продуманному расписанию и т.п.

Многие пособия были сделаны им самим для учащихся. Так, 200 ярко окрашенных счетных палочек разной длины и толщины; модели геометрических фигур, большие счеты.

Для изучения родной природы были собраны образцы местных растений, местных овощных культур, хлебных растений и т.п.

Были собраны коллекции ископаемых, тканей и многое другое. Все это использовалось учителем в обучении детей.

Н.П. Столпянский разработал и опубликовал несколько учебников: «Народная азбука», «Учебная книга для чтения в сельских школах» и другие, а также «Руководство для сельских учительниц и учителей».

Для народной школы были характерны уважение к обычаям народа, простые, душевные, проникнутые добродушием дружеские отношения учащихся между собой, постоянная готовность помочь друг другу, поделиться куском хлеба, листком бумаги, помочь разобраться в уроке.

Таким образом, совершенно очевидна многоликость начальной школы, ее учителей и учеников.

Глава 13

ЖЕНСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

§ 1. Развитие женского образования. § 2. Педагогическое образование

§ 1. РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Началом женского образования можно назвать середину XVIII в., когда были созданы Смольный институт благородных девиц и появилось несколько пансионов для девушек (платные, частные). Устав 1786 г. открыл доступ девочкам в малые и главные народные училища. Но учебных заведений было так мало, что они охватывали лишь незначительное число девочек и девушек. Женское образование по-прежнему оставалось преимущественно домашним, а об образовании крестьянок говорить не приходится вообще.

В начале XIX в. начали развиваться женские пансионы, закрытые институты и школы. Но заметного изменения в состоянии женского образования они не внесли.

Те классы главных народных училищ, в которые принимались раньше девочки, были преобразованы в начале XIX в. в низшие классы гимназий. А гимназии предназначались только для мальчиков, доступ девочкам в них был закрыт. Девочки могли обучиться наряду с мальчиками лишь в приходских училищах.

Пансионы и школы были делом частной инициативы; ни сословные, ни государственные, ни общественные учреждения не участвовали в их открытии. Так как плата с пансионеров была высока, можно сделать вывод о том, что учились в пансионах дети состоятельных родителей дворянского и купеческого сословий. Для дочерей разночинцев были редкие частные школы.

Число учащихся в пансионах было невелико: так, один из лучших пансионов Смоленской губернии имел всего 30 воспитанниц, Родители, имеющие средний достаток, не могли дать своим дочерям необходимого образования. Но ясно уже осознавалась многими людьми *потребность в женском образовании*.

В 20—40 гг. XIX в. число училищ, где могли обучаться девочки, немного увеличивается. Их открывали Министерство народного просвещения (частные), Министерство государственных имуществ и другие ведомства. В сельских училищах для мальчиков стали создаваться классы для девочек (для государственных крестьян). Некоторые помещики также открывали школы для девочек. Но все это были единичные факты.

Женское образование развивалось по трем основным направлениям:

- сословные учебно-воспитательные заведения;
- гимназии (формально бессословные, но платные);
- высшее образование (тоже платное).

Сословные учебно-воспитательные заведения

В XIX в. получают распространение *средние* учебные заведения закрытого типа — женские институты. Они находились в Ведомстве учреждений императрицы Марии. Это Ведомство создавало для разных сословий особые женские учебно-воспитательные заведения и руководило ими.

Историческая справка. Начало Ведомству было положено Павлом I, назначившим супругу, императрицу Марию Федоровну, главой Воспитательного общества благородных девиц, впоследствии этому обществу было присвоено наименование «Ведомство учреждений императрицы Марии». Оно управляло в России частью учебно-воспитательных и лечебно-благотворительных учреждений. К 1917 г. в ведении Ведомства находились:

- 176 детских приютов;
- 21 училище для слепых;
- 70 женских гимназий и институтов;
- 21 богадельня;
- 40 больниц и ряд закрытых учебно-воспитательных заведений.

Имелось два типа закрытых женских институтов:

- для благородных девиц;
- для дочерей-сирот среднего офицерского состава, государственной службы и мешан.

Дворянские женские институты. Ведомством императрицы Марии были открыты: два Екатерининских института — в Петербурге (1789) и в Москве (1802), Павловский институт (1807) — прежнее девичье отделение Военно-сиротского дома.

Продолжал свою деятельность и Смольный институт (для девушек-дворянок и мещанок).

По образцу этих институтов были открыты:

Патриотический (в Петербурге, 1813) — организован «Женским патриотическим обществом» для дочерей участников войны 1812 г.;

Харьковский (1817).

Все перечисленные учебно-воспитательные заведения предназначались для *благородных девиц* и существовали на средства дворянских обществ и частные пожертвования.

Для *дочерей мещан и офицерских сирот*:

Мариинский институт в Петербурге, созданный на базе Сиротского училища (1797);

Мещанское отделение Смольного института;

Классы Воспитательного дома (1804).

Все принадлежали к Ведомству императрицы Марии.

Самым аристократическим дворянским заведением был Смольный институт. Менее обеспеченные дворяне обучали дочерей в училищах ордена св. Екатерины. Курс обучения в них был близок к программам Смольного института.

Показательным учреждением был *Мариинский институт* (1797—1894), где обучались «мещанские девицы». Его главной целью было провозглашено «воспитание честных и добродетельных жен, хороших... хозяек, попечительных нянек или надзирательниц над детьми...». Поэтому большое внимание в программе института отводилось знаниям, необходимым будущей хозяйке. В зависимости от успехов в учении после четырех лет общего образовательного курса воспитанницы делились на два класса: «способных» и «неспособных» к умственному труду (учебный и хозяйственный классы).

Общеобразовательные дисциплины (4 года): Закон Божий, начала арифметики, письмо, русский и иностранные языки, начальные сведения по географии, истории, бухгалтерии, обучали рисованию, вышиванию, другому рукоделию. Дальше шло разделение учебных планов и программ: в учебном классе — продолжалось изучение названных наук; в хозяйственном — практические занятия: учили готовить пищу, сохранять припасы, вести домашние счета и т.п. Из учебного класса выходили учительницы, гувернантки для домашнего воспитания; из второго — экономки, рукодельницы, няньки.

В работе этого института деятельное участие принимал известный писатель **В.Ф. Одоевский**, являвшийся членом совещательного комитета Мариинского института.

К середине XIX в. женские институты были созданы в Одессе, Казани, Киеве, Оренбурге, Иркутске, Астрахани, Нижнем Новгороде, Тамбове, Саратове и в других городах (30 институтов).

В 1852 г. все женские учебные заведения были разделены на 4 разряда, и для каждого из них был разработан учебный план, который давал образование девицам *в соответствии с их будущим предназначением*.

I разряд высший — Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт), Петербургское и Московское училища ордена св. Екатерины, Патриотический, Павловский институты и институты благородных девиц в губерниях (Киевский, Харьковский, Казанский, Саратовский и Тамбовский институты), Для дочерей потомственных дворян.

II разряд средний — Павловский институт (I отделение); Александровские училища — мещанское отделение Смольного в Петербурге и Москве при Екатерининском институте; Петербургский, Московский и Симбирский Дома трудолюбия; Астраханский и Девичий институт в Восточной Сибири. Для дочерей менее знатных дворян, почетных граждан и купцов.

III разряд низший — Александровский сиротский дом, Павловский институт (солдатское отделение), Иркутский сиротский дом, школы «Патриотического и человеколюбивого общества», Петербургский, Московский, Кронштадтский сиротские дома и др.

IV разряд низший — специальные заведения: сиротские институты воспитательных домов в Петербурге и Москве, Александровский сиротский институт и повивальные училища в Петербурге и Москве. Для дочерей лиц всех сословий (неподатных).

Главным критерием разделения на разряды стала программа обучения в них. Чем выше был разряд, тем больше внимания уделялось изучению наук. В заведениях низших разрядов, например, преподавались предметы, необходимые для «бедных детей». Кроме того, в двух первых разрядах учебных заведений много времени отводилось обучению рисованию, пению, музыке, танцам. В последних разрядах учебных заведений — рукоделию и хозяйственным работам.

Однако удовлетворить постепенно возрастающие образовательные потребности общества эти учебные заведения не могли: закрытые сословные заведения, институты и епархиальные училища были доступны лишь для дочерей дворян, чиновников и духовенства, частные пансионы — для детей богатых лиц. Но и их было мало.

В 50-х гг. были собраны данные о женских учебных заведениях. Из большинства губерний начальство сообщало, что в их губернии нет ни одного учебного заведения для *дочерей небогатых семейств*, а во многих

не было и частных женских пансионов. Не было таких заведений даже в столичных городах (Санкт-Петербурге и Москве). Нужду в женском образовании частично удовлетворили гимназии.

Гимназии

Возникновение первых женских гимназий в России относится к началу 60-х гг. XIX в.

Самой первой женской гимназией можно считать открытую в 1857 г. в Костроме помещиком Григорьевым на свои средства женскую гимназию для всех сословий.

Заслуга организации и распространения женских гимназий в России принадлежала профессору педагогики Главного педагогического института (Санкт-Петербург), инспектору классов в женском Павловском институте *Н.А. Вышнеградскому*. Большой вклад в постановку женского образования внесли *В. И. Водовозов* и *К.Д. Ушинский*.

В 1858 г. были открыты училища в Вологде, Тотьме, Твери, Усть-Сысольске, Рязани, Чернигове, Туле, Смоленске и Нижнем Новгороде. Им было дано право называться гимназиями, так как учебный курс их, по существу, мало чем отличался от мужских гимназий. Правда, *вместо «мертвых» древних языков* здесь обстоятельно изучались *новые*. К 1874 г. уже было 189 женских гимназий с общим числом учащихся 25 565 человек. Гимназическое образование развивалось активно.

Вторым крупным начинанием *Н.А. Вышнеградского* было учреждение Педагогических курсов (с 1859 г.), являвшихся завершением учебно-воспитательного процесса гимназий. Курсы были, таким образом, первым шагом на пути женщин к высшему образованию.

Женские государственные учебные заведения в основном имели принадлежность или к Министерству народного просвещения (гимназии и прогимназии), или к Ведомству учреждений императрицы Марии (институты, гимназии и прогимназии — *мариинские*).

Гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии имели семилетний курс обучения. По окончании выпускницы получали аттестат домашней учительницы, а получившие награду (медаль или книгу) — аттестат домашней наставницы и право без экзаменов поступать на платные педагогические курсы. Знания оценивались по двенадцати-балльной системе.

Женские гимназии Министерства народного просвещения с 1870 г. имели свой устав. Обучение в них было также семилетним, был и восьмой класс — педагогический. После семи классов воспитанницы получали аттестат учительницы, с медалью — домашней наставницы. После окончания восьми классов можно было поступить без экзаменов на платные

Высшие женские курсы. *Гимназии также были платными.* Система оценки знаний — пятибалльная.

В 1862 г. был утвержден «Устав женских гимназий Ведомства учреждений императрицы Марии».

Приведем некоторые формулировки Устава:

«§ 1. Состоящие в Ведомстве учреждений императрицы Марии женские гимназии имеют цель... дать детям образование, соответствующее будущим их потребностям.

§ 2. Обучающиеся в сих гимназиях девицы живут у своих родителей или родственников.

§ 4. К посещению гимназий допускаются девицы всех сословий и вероисповеданий, показавшие для поступления в них достаточные познания, в возрасте 9—10 лет.

§ 5. Женские гимназии, находясь в Ведомстве учреждений императрицы Марии, имеют счастье состоять под Высочайшим покровительством их императорских Величеств. Высшее управление гимназиями сосредоточивается в лице главноуправляющего ведомством упомянутых учреждений; ближайшее же заведование оными вверяется Попечителям, Монаршею волею назначаемым.

§ 6. При каждой гимназии состоят следующие лица и учреждения: начальник, главная надзирательница, классные надзирательницы, наставники и наставницы, конференция и хозяйственный комитет. (...)

§ 11. Для содействия главной надзирательнице при каждой гимназии состоят классные надзирательницы: классные надзирательницы... должны быть избираемы преимущественно из вдов, получивших образование в каком-либо институте или гимназии, за неимением же вдов, могут быть определяемы на означенные должности и девицы, по окончании ими полного учебного курса в упомянутых заведениях и по приобретении некоторой опытности в воспитании детей. В исключительных случаях, главноуправляющему собственною Его императорского Величества канцелярией по учреждениям императрицы Марии предоставляется испрашивать соизволения Ее императорского Величества на назначение классными надзирательницами в женских гимназиях ведомства лиц замужних. (...)

§ 21. Учебный курс женских гимназий включает в себе следующие предметы: 1) Закон Божий; 2) русский язык и словесность; 3) французский язык; 4) немецкий язык; 5) историю; 6) географию; 7) естествознание; 8) арифметику и геометрию; 9) начала педагогики; 10) чистописание; 11) рисование; 12) пение; 13) женские хозяйственные рукоделия; 14) танцы. Из числа сих предметов обучение французскому и немецкому языкам, равно танцам, может быть и необязательным для всех учениц...

§ 22. Учебный курс начинается с 7 августа и оканчивается 15 июня.

§ 24. Число учениц в классе должно быть не более 40. В противном случае класс делится на параллельные отделения. (...)

§ 28. Сверх семи классов общего курса при гимназиях могут быть устраиваемы педагогические курсы, в которых бы девицы, окончившие общий курс и предназначающие себя к наставнической деятельности, могли получить специальное педагогическое образование; равно приготовительные классы для элементарного обучения тех детей, кто по своему развитию не может быть принят в низший класс гимназии.

§ 29. Источниками для содержания гимназии служат: а) плата, взимаемая с учениц за право пользования уроками; б) постоянные или единовременные для некоторых гимназий пожертвования и другие местные пособия; в) производимое некоторым гимназиям ежегодное пособие из сумм Ведомства учреждений императрицы Марии. (...)

§ 31. Установленная за учение плата вносится вперед за полгода».

К концу XIX в. наряду с государственными женскими гимназиями существовало большое количество частных, но все они были *платными*.

Во второй половине XIX в. растет число женских средних учебных заведений духовного ведомства — *епархиальных училищ*, открывавшихся с разрешения Синода. Это полузакрытые учебные заведения, по выходе из которых их воспитанницы получали право преподавания в начальных школах.

Общей особенностью женских учебных заведений этого периода стало более широкое понимание их целей: не только подготовка честных и добродетельных жен и матерей, но и общее развитие девушек, подготовка их к практической деятельности.

Расходы на мужские и женские учебные заведения (нач. XX в.)

Статья расхода	Учебные заведения	
	мужские	женские
Из государственного казначейства	58,1%	11,4%
Пособия:		
от дворянства	0,7%	0,2%
от духовенства	8%	5,37=
от городских обществ	3,2%	6,07=
от земств:		
губернских	1,2%	1,9%
уездных	1,5%	2,3%
от частных лиц	3,2%	7%.
Плата за учение	17,77=	41,4%
% с капиталов	2,7%	9,4%
Из других источников	3,7%	15,1%

Как видим, гимназическое женское образование не стало обязанностью государства.

Высшееженскоеобразование

В XIX в. стали постепенно разрушаться некоторые веками установившиеся традиции, касающиеся женщин. Женщины уже не могли удовлетвориться лишь тем образованием, которое было им доступно, и той ролью, которая им традиционно отводилась. Появилась жажда знания, стремление к активной общественной деятельности.

Среди женщин среднего класса, кроме того, появилась необходимость приобретения каких-то специальных практических знаний и навыков, с помощью которых можно было бы обеспечить семью материально. Они также остро нуждались в образовании.

Но женщины в России середины XIX в. не имели равных прав с мужчинами не только в политической и экономической жизни, но и в области образования. Женских школ — как начальных, так и средних — было значительно меньше, чем мужских, программы женских училищ были уже по своему объему и содержанию,

В высшие учебные заведения женщин не допускали вообще. К середине XIX в. среди женщин наблюдается массовое стремление к получению высшего образования. Нельзя сказать, чтобы вполне естественное и законное стремление женщин к образованию было встречено в обществе с пониманием. Началась упорная борьба с вековыми предрассудками, с установившимся привычным укладом жизни.

В этой борьбе женщины обнаружили много энергии и постоянства.

Настойчивая борьба женщин за право на получение образования вызвала в 60-х гг. XIX в. живой интерес общественности к проблеме женского образования; кроме дискуссий о путях его развития, стали создаваться многочисленные комиссии, подаваться в правительство проекты и предложения.

Правительство было вынуждено пойти на уступки в деле женского образования, но оно не захотело взять на себя материальных забот о нем. Разрешено было открыть различного рода курсы для женщин, главным образом педагогические и медицинские. В 1868 г. в Петербурге были открыты Аларчинские и Владимирские курсы, в Москве — Лубянские курсы, в 1872 г. — педагогические курсы при Обществе воспитательниц и учительниц (позже они стали называться Тихомировскими).

Однако все эти женские курсы не являлись высшими учебными заведениями и ставили перед собой на первых порах ограниченные цели — дать слушательницам знания в объеме мужских гимназий ИЛИ подгото-

вить их к преподаванию в начальных классах, прогимназиях и женских училищах.

Высшее же образование и к 70-м гг. оказывалось еще недоступным для женщин.

Вопрос о высшем женском образовании был поставлен самими женщинами, и решение его осуществлялось очень трудно. В 1867 г. в Петербурге на 1-м съезде естествоиспытателей *Евгения Ивановна Конради* сделала доклад о его необходимости и устройстве для женщин курсов по физико-математическим и историко-филологическим наукам. 400 женщин поставили свои подписи под петицией ректору Петербургского университета. Через несколько месяцев от университетского совета был получен ответ, выражающий сочувствие делу, но отказавший женщинам в открытии университета. Эта неудача побудила женщин искать иного пути. Они создали совет из 43 профессоров университета и медицинской академии, которых предполагалось пригласить для чтения лекций на курсах. Среди них были А.Н. Бекетов, Д.И. Менделеев, К.Н. Бестужев, А.Д. Градовский, И.М. Сеченов и др. В совет вошли также 50 женщин. На совете выяснилось, что для открытия курсов нет денег и все надежды возлагаются на плату за слушание лекций.

После этого выработанная программа была представлена министру народного просвещения Толстому. Министр предупредил, что министерство средств не выделит. Но Министерство народного просвещения дало разрешение на открытие университетских курсов в виде публичных лекций для мужчин и женщин. Занятия начались в январе 1870 г. Лекции читались по вечерам. В праздничные и воскресные дни профессора вели практические занятия со слушательницами, разрешив им посещать кабинеты и лаборатории университета в свободные от занятий часы. Слушателей набралось около 900 человек.

Через полтора года после открытия курсов Толстой (министр) потребовал перевести курсы из университета в помещение мужской гимназии. Начались мытарства курсов по разным помещениям, и вскоре курсы прекратили свое существование.

Однако запретительные меры относительно высшего женского образования были малодейственными. Женщины стали искать его за границей.

Надо заметить, что к середине XIX в. и в странах Западной Европы женщины также не имели полных прав на получение высшего образования. Исключение составляла Швейцария, где женщины широко допускались в университеты. Не имея возможности получить высшее образование на родине, русские женщины уезжали в те страны, где такая возможность имела. Особенно привлекала их Швейцария.

Примечательно то, что, когда двери швейцарских университетов были открыты для женщин, первая из поступивших и окончивших курс швейцарского университета (в Цюрихе) была уроженкой России. В 1872 г. число студенток того же Цюрихского университета равнялось 63, из них русских было 54.

В 1871 г. первая женщина была допущена в Цюрихскую политехническую школу на механическое отделение. В 1872 г. одна поступила на химическое и еще одна на механическое отделения. Все три студентки были русскими.

Видимо, опасаясь дальнейшего развития этого процесса, царское правительство в мае 1873 г. отдало распоряжение о незамедлительном возвращении в Россию под угрозой преследования всех русских женщин, обучающихся за границей.

Правительство составило специальную комиссию, которая вынуждена была признать необходимость учреждения в России высших учебных заведений для женщин.

В 1876 г. последовало Высочайшее повеление, которое предоставило министру внутренних дел право разрешать открытие высших женских курсов в университетских городах.

В 1878 г. в Петербурге возникли высшие женские курсы. На них начали принимать окончивших женские гимназии и другие женские средние учебные заведения, дающие право на звание домашней учительницы. Окончание курсов не давало никаких прав. *Во главе их стоял К.Н. Бестужев-Рюмин, почему курсы и назывались Бестужевскими.* Все лучшие профессора Петербургского университета преподавали на курсах. Многие из них читали лекции сверх положенной платы, другие жертвовали значительные суммы из своего гонорара, ничего не получая ни за экзамены, ни за практические занятия. Помещение для курсов было предоставлено бесплатно. Лекции многими профессорами читались тоже бесплатно. Срок обучения 4 года.

На вновь открытые курсы поступило более 800 слушательниц. С 1879 г. курсы начали получать *казенное пособие* в размере 3000 руб. в год, а с 1882 — такую же сумму от Петербургской городской Думы.

Высшие женские курсы возникли благодаря огромному стремлению женщин к высшему образованию.

С 1886 по 1889 г. приема на курсы не было под тем предлогом, что Министерство просвещения рассматривает вопрос вообще о женском образовании. К лету 1889 г. на них не осталось ни одной курсистки, вновь начались хлопоты. Александру III было подано прошение о новом открытии курсов. Ходатайство было удовлетворено, и в 1889 г. было принято 144 слушательницы. Таким образом, курсы открылись, но со значительно урезанной программой.

Все эти факты свидетельствуют о том трудном пути, которым шло становление высшего женского образования. И если оно развивалось, то не благодаря, а во многом вопреки официальному курсу просветительной политики.

Женское высшее образование в России развивалось в основном на «вольных» началах. Оно не было государственным. Совсем другое дело — государственные высшие учебные заведения, куда женщины не допускались. По юридическому положению они были подведомственны различным министерствам и управлениям и финансировались казначейством. Их штатные преподаватели, обслуживающий персонал были чиновниками различных классов.

Студенты этих учебных заведений подчинялись строгому ведомственному регламенту, были обязаны носить форму, могли претендовать на стипендию и материальную помощь из казенных фондов, а после завершения обучения и сдачи государственных экзаменов получали право на классный чин и место на государственной службе. Ничего этого женщины не имели. Исключение составляло лишь медицинское образование ввиду специфичности врачебной работы с женщинами.

Начало медицинскому образованию женщин в России, правда, узкоспециальному, положено было инструкцией медицинской канцелярии еще в 1757 г., которой предписывалось докторам и акушерам читать «целый коллегийум» о «бабичьем деле бабкам и ученицам их». При этом имелась в виду главным образом специальная цель: подготовить опытных акушеров. Первые ученицы этого нового учреждения были назначены присяжными бабками в Москву и Санкт-Петербург для судебных освидетельствований женщин по требованиям присутственных мест. Таким образом, с первого же года появления у нас образованных повивальных бабок они были призваны не только к практической, но и к общественной деятельности по врачебной части.

В 1897 г. в Петербурге открылся *Медицинский женский институт*. Первоначально его задачей было «доставлять лицам женского пола медицинское образование, преимущественно приспособленное к лечению женских и детских болезней и к акушерской деятельности».

Курс учения был рассчитан на 5 лет. Выпускницы института получали профессиональное звание «женщина-врач» с правом врачебной практики и занятия разных врачебных должностей, но без прав государственной службы.

Позже было утверждено новое положение о Медицинском женском институте. По программам преподавания он приравнялся к медицинским факультетам университетов, поскольку стал не только готовить специалистов по женским и детским болезням, но и выпускать врачей широкого профиля. Слушательницы получали, как и выпускники

университетов, звание лекаря «со всеми предоставленными сим званием правами на медицинскую деятельность и службу, кроме прав по чинопроводству».

В развитии высшей женской школы можно выделить три этапа.

I этап. Начало ему было положено открытием в 1872 г. Московских высших женских курсов университетского типа профессора Владимира Ивановича Герье. Затем открылись аналогичные женские курсы в Казани (1876), Петербурге и Киеве (1878). В 1886 г. в условиях политической реакции они закрылись.

// *этап* начался возобновлением в 1889 г. приема слушательниц на Петербургские высшие женские курсы, а затем и воссозданием Московских высших женских курсов под «обязательным контролем Министерства народного просвещения».

III этап характеризуется быстрым ростом в начале XX в. числа общественных и частных женских учебных заведений университетского типа. Помимо Петербургских (Бестужевских) и Московских, они возникли в Варшаве (1881), Казани (1876), Киеве (1878), Одессе, Томске, Харькове, Юрьеве. Это были *общественные учебные заведения*, созданные в значительной степени по инициативе профессуры. Законом 19 декабря 1911 г. «Об испытаниях лиц женского пола в знании курса учебных заведений и о порядке приобретения ими ученых степеней и звания учительниц» курсы, программы которых ведомством просвещения признавались равными университетским, получали *статус высших учебных заведений*, а их выпускницы допускались к экзаменам в государственных испытательных комиссиях «для лиц мужского пола».

К разряду «университетских» отнесены все перечисленные высшие женские курсы. Такой же статус получили и некоторые *частные* высшие женские курсы: Естественно-научные М.А. Лохвицкой; Историко-литературные и юридические Н.П. Раева; при Биологической лаборатории П.Ф. Лесгафта (Петербург); Историко-филологические и юридические В.А. Полторацкой (Москва); Общеобразовательные вечерние А.В. Жикунинной (Киев).

Самыми многочисленными по числу слушательниц отделениями высших женских курсов были *историко-филологические и физико-математические*. Выпускницам курсов разрешалось преподавать в женских гимназиях и в младших классах мужских. В традиционно университетскую структуру отделений некоторых из курсов вводились новые профессиональные специализации. Так, естественно-научные курсы Лохвицкой готовили, в частности, не только учителей химии, но и лаборантов для промышленных предприятий; на Одесских высших женских курсах действовало химико-фармацевтическое отделение, и т.д.

Второй по численности группой высших учебных заведений университетского типа были *медицинские женские курсы* и институты в Москве, Харькове, Одессе, Саратове, Киеве и Ростове-на-Дону. Они действовали по программе университетов и компенсировали отсутствие в большинстве высших женских курсов соответствующих факультетов.

Московские высшие женские курсы (1872—1918) Еще в 1869 г. в Москве группа женщин выступила с инициативой об открытии высшего женского учебного заведения. Часть профессоров сочувственно отнеслись к этой инициативе. К их числу принадлежал известный в то время историк, профессор университета Владимир Иванович Герье (1837—1919).

1 ноября 1872 г. в здании 1-й мужской гимназии на Волхонке состоялось торжественное открытие курсов. На собрании присутствовали многие видные прогрессивные деятели и первые курсистки. Их было тогда всего 59 человек.

На открытии МВЖК с речами выступили ректор Московского университета проф. С.М. Соловьев, учредитель курсов проф. В.И. Герье, а также священник А.М. Иванов-Платонов.

Министр просвещения Д. Толстой, объясняя причины открытия высших женских курсов, писал: «Высшие женские курсы... прямо отвечают видам правительства, потому что могут служить к предотвращению прискорбных явлений — отбытия русских женщин за границу для такого обучения, причем они не могут не возвращаться обратно, иначе как с идеями и направлениями, не соответствующими строю нашей жизни».

В «Положении о публичных высших женских курсах в Москве» указывалось, что курсы имеют целью дать девицам, окончившим гимназический или институтский курс, возможность продолжить свое дальнейшее образование. Сначала курсы были двухлетними, а позже стали четырехлетними.

Лекции на курсах читали известные профессора Московского университета. Состав профессоров позволял обеспечить высокий уровень преподавания, повышал авторитет курсов и неизменно привлекал на них большой приток слушательниц. Руководил работой курсов педагогический совет во главе с ректором университета проф. С.М. Соловьевым. Большинство совета составляли профессора и преподаватели Московского университета. Все это свидетельствовало об исключительно важной роли ведущих ученых в учреждении и становлении МВЖК. Эта связь (научная, учебно-педагогическая и общественная) поддерживалась и развивалась и в последующие десятилетия.

С первых лет своей работы МВЖК завоевали в России большой авторитет. Сюда стремились поступить учиться девушки из различных горо-

дов, однако отсутствие общежития являлось серьезным препятствием. Кроме того, с курсисток взималась относительно большая плата за обучение (50 руб. в год), что делало невозможным поступление на них многих девушек даже из средних слоев общества. Среди постоянных слушательниц около 50% было приезжих.

Социальный состав первых курсисток был весьма разнородным, но он отражал общее тогда положение — высшее образование было привилегией высших классов. Так, по данным на 1885/86 учебный год из всех посещающих курсы, что составляло 227 курсисток, 128 — были дворянского происхождения, 15 — духовного, 34 — купеческого происхождения, 21 — дочери чиновников, дочерей мещан — 28 и 1 дочь крестьянина.

Желающие заниматься на МВЖК могли быть постоянными слушательницами (т.е. обязаны были посещать все обязательные предметы, писать сочинения, держать выпускной экзамен) и вольнослушательницами. Допускалось прослушивание и отдельных предметов. Постоянные слушательницы должны были представить документ о среднем образовании.

Правительство не взяло на себя никаких забот о материальном обеспечении курсов. Им не разрешили первоначально даже создать «Общество для доставления средств». МВЖК начали свою работу на средства частных лиц, общественной и сборов за обучение со слушательниц. В целом материальное состояние курсов было вполне удовлетворительным, более того, к концу 80-х гг. руководство курсов смогло приобрести собственное помещение.

Занятия на курсах проходили с 15 сентября по 1 мая, обычно с утра по 3—4 часа в день. На лекции набиралась такая масса народу, что не хватало стульев, слушали стоя. К занятиям слушательницы относились серьезно, профессора находили всегда на курсах благодарную аудиторию.

Новый университетский Устав 1884 г. уничтожил автономию университетов. Студенческие организации были запрещены. Для студентов была введена форма, что облегчило наблюдение за ними. С 1887 г. для поступления в высшее учебное заведение стали требовать положительный отзыв «об образе мыслей», а для поступления на Высшие женские курсы требовалось свидетельство полиции о благонадежности и согласие родителей. Плата за обучение в университетах была повышена в 5 раз.

В 1884 г. при Министерстве просвещения начала работать особая комиссия — для улучшения постановки женского образования в империи. Итогом деятельности этой комиссии было то, что министр просвещения Делянов в 1886 г. распорядился о прекращении приема на первый курс

и упразднении младшего отделения МВЖК. Был прекращен также прием на женские курсы в Петербурге, Киеве и других городах. Фактически это было запрещением всех высших женских курсов.

Этими актами правительство как бы перечеркивало одно из крупнейших завоеваний демократических сил России. В 1888 г. был произведен последний выпуск МВЖК.

Весной 1889 г. проф. Герье сделал еще одну попытку получить разрешение на работу МВЖК на основании «Положения» о Бестужевских курсах, возобновивших свою работу в 1889 г. Но министр просвещения вновь отказал.

Коллективные уроки. Демократические слои общества не примирились с запретом деятельности женских курсов и стали искать пути их продолжения. Была найдена новая форма работы — «Коллективные уроки».

«Коллективные уроки» при московском «Обществе воспитательниц и учительниц» были открыты в 1888 г. В 1890 г. на «Коллективных уроках» четко определились два профиля работы: историко-филологический и физико-математический.

Во главе «Коллективных уроков» стоял совет, избравшийся из трех членов общества, всех преподавателей и нескольких слушательниц.

По существу, так была продолжена деятельность закрытых правительством МВЖК. Здесь продолжали свою работу многие профессора и преподаватели МВЖК и такие светила русской науки, как И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, М.Н. Покровский, В.И. Вернадский, С.А. Чаплыгин, А.Н. Реформатский и др.

Хотя «Коллективные уроки» никаких формальных прав не давали, число их слушательниц ежегодно росло. Они ставили ту же цель, что и Высшие женские курсы — подготовка педагогов для женских средних школ. Следовательно, по своим целям и содержанию деятельности, по структуре и по составу преподавателей «Коллективные уроки» фактически продолжали работу МВЖК. В этом была большая заслуга энтузиастов высшего женского образования, результат бескорыстного труда ряда крупнейших русских ученых.

Возобновление работы Московских высших женских курсов. В 1898 г. канцелярия попечителя Московского учебного округа выдвинула проект закрытия «Коллективных уроков» и возобновления в Москве работы МВЖК.

В начале марта 1899 г. неожиданно быстро от министра просвещения было получено согласие на открытие МВЖК и даже дано распоряжение отпустить 4300 руб. на содержание директора и инспектрисы.

«Коллективные уроки» были закрыты. Так завершился процесс развития МВЖК из частного учебного заведения в полугосударственное.

МВЖК становились с этого времени одним из самых крупных учебных заведений России по подготовке преподавательских кадров для средней школы.

В 1900 г. Министерство народного просвещения утвердило контингент приема слушательниц в 150 человек для отделений курсов — историко-филологического и физико-математического, но наплыв желающих оказался настолько велик, что план первого приема был нарушен: зачислили к 1 сентября 250 слушательниц, а затем число курсисток возросло до 276. 15 сентября 1900 г. на МВЖК возобновились занятия.

С 1900 г. начали работу два факультета: историко-филологический и физико-математический (последний с двумя отделениями: физико-математическим и естественно-историческим). Позже был открыт третий факультет — медицинский.

Социальный состав курсисток (из отчета Высших женских курсов в Москве за 1902/03 учебный год)

Сословие	Исторический			Естественный			Математический			Общий итог
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Крестьянское	8	1	1	5	1	1	1	2	—	20
Мещанское	22	16	9	23	4	10	1	2	2	89
Дворянское	90	91	82	64	33	13	17	8	5	403
Духовное	11	9	10	6	1	1	2	—	—	40
Купеческое	35	16	14	20	16	3	4	4	—	112

Довольно быстро росла численность курсисток, достигая более тысячи человек. Это были главным образом девушки 20—23 лет. Многие приезжали в Москву из далеких уголков России.

Основная масса курсисток занималась на историко-филологическом и физико-математическом факультетах, готовивших учителей для средней школы.

О содержании научной подготовки можно судить по перечню изучаемых курсистками дисциплин.

На историко-филологическом отделении:

- 1) богословие;
- 2) психология;
- 3) логика;
- 4) история философии;

- 5) русский язык;
 - 6) староцерковно-славянский язык;
 - 7) история русской литературы, древней и новой;
 - 8) обзор славянских наречий и литератур;
 - 9) всеобщая литература (история западноевропейских литератур: ита-
льянской, французской, немецкой и английской);
 - 10) русская история;
 - 11) обозрение истории славянских племен;
 - 12) история древняя;
 - 13) история Нового времени;
 - 14) история искусств;
 - 15) история культуры;
 - 16) латинский язык;
 - 17) история античных литератур (греческой и римской);
 - 18) французский ЯЗЫК И история) Один из языков с его литерату-
его литературы; > рой обязателен для каждой из слу-
19) немецкий язык и история его Г шательниц.
- литературы;

20) история церкви.

На физико-математическом отделении:

- 1) богословие;
- 2) общий курс математики;
- 3) аналитическая геометрия;
- 4) алгебраический анализ;
- 5) дифференциальное и интегральное исчисление;
- 6) астрономия;
- 7) физика;
- 8) органическая и неорганическая химия;
- 9) физическая география;
- 10) аналитическая механика;
- 11) ботаника;
- 12) зоология;
- 13) минералогия;
- 14) геология.

В 1906 г. было получено разрешение Думы на строительство зданий для курсов на Царицынской площади (Девичье поле)¹.

Торжественное открытие Главного аудиторного корпуса состоялось в 1913 г. Кроме прекрасного внешнего вида, аудиторный корпус поража

¹ В настоящее время это улица Малая Пироговская, а здание занимает Московский педагогический государственный университет.

красотой внутренней отделки, обширностью аудиторий, удобством размещения административных органов и организаций слушательниц. Архитектору С.И. Соловьеву за строительство Главного корпуса МВЖК Московской городской Думой была присуждена серебряная медаль.

Поскольку в учебных программах многих циклов отсутствовало изучение педагогики и частных методик, слушательницы стремились восполнить пробел в своей профессиональной подготовке на основе собственной инициативы: стали создаваться педагогические кружки (1910, 1911), которые потом образовали Педагогическое общество с тремя секциями.

Педагогическое общество распространяло педагогическую литературу, устраивало диспуты, встречи, конференции и др.

Стали проводиться пробные уроки в школе.

В 1918 г. МВЖК были преобразованы во II МГУ. Впоследствии из него выделился Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина; в настоящее время — Московский педагогический государственный университет.

Значение МВЖК в истории образования в России, и в частности высшего женского образования, очень велико. Являясь первым высшим женским учебным заведением, МВЖК положили начало другим подобным учреждениям в Киеве, Казани, Петербурге и других городах.

Столь же трудно, но плодотворно шло развитие Санкт-Петербургских Бестужевских Высших женских курсов. Они пользовались такой же большой популярностью, как и московские.

Кем только ни были выпускницы Высших женских курсов! Учительницами сельских и городских школ, училищ, гимназий, других высших женских курсов; имели свои частные школы; занимались частными уроками, были сестрами милосердия, массажистками; заведовали детскими садами; были врачами; служили на телеграфе, в страховых обществах, в Правлении железных дорог; служили в таможне переводчицами; занимались научной и литературной работой, искусством; были секретарями редакций журналов; преподавателями пения в Санкт-Петербургской консерватории; играли на сцене Императорских театров, продолжали дальнейшее образование.

Высшее образование открывало женщинам огромные перспективы и давало возможность реализовать свои потребности, давало определенную независимость. И введение высшего женского образования было огромным достижением для России, превозмогшей предрассудки и старые обычаи в отношении женщин.

Общественные и частные высшие учебные заведения России)

№ п/п	Учебные заведения	Год основания, открытия, реорганизации	Подведомственность	Факультеты и отделения
<i>И. Учебные заведения с университетской программой преподавания</i>				
<i>Женские курсы</i>				
1	Варшавские высшие женские курсы	1909 г.; в 1915 г. эвакуированы в Ростов-на-Дону, с 1917 г. — Ростовдонские общественные	Мин-во народн. просв.	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Юридический
2	Екатеринославские высшие женские курсы, учрежденные Копыловым и Тихоновой	1916 г. Обществ.	->-	1. Физико-математич. ф-т 2. Медицинский
3	Казанские высшие женские курсы	1872 г.; в 1886 г. — приостановлены; в 1906 г. — возобновлены. Обществ.	->-	1. Историко-филологич. ф-т
4	Киевские высшие женские курсы	1872 г.; в 1886 г. — приостановлены; в 1906 г. — возобновлены. Обществ.	->-	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Юридический 4. Медицинский
5	Киевские частные общеобразовательные вечерние женские курсы А.В. Жикулиной	1905 г. Частные	->-	1. Историко-филологич. ф-т 2. Педагогич.
6	Московские высшие женские курсы (быв. Герье)	1872 г.; 1886 г. — приостановлены; 1900 г. — возобновлены. Обществ.	->- ->-	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Медицинский 4. Химико-фармацевтич.
7	Московские высшие женские историко-филологич. и юрид. курсы В.А. Полторацкой	1906 г. Частные	->-	1. Историко-филологич. ф-т 2. Юридик.
8	Одесские высшие женские курсы	1909 г. Обществ.	->-	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Химико-фармацевтич.

Всего 15 подобных высших учебных заведений.

Высшие учебные заведения для совместного обучения мужчин и женщин. Кроме сугубо женских, существовали такие учебные заведения, в которых допускалось (в отличие от государственных университетов) совместное обучение лиц обоих полов. Среди них одним из известнейших был *Психоневрологический институт*. Это было неправительственное учебное заведение, действовавшее по университетской программе для совместного обучения мужчин и женщин, основанный великим психиатром **В.М. Бехтеревым** в 1907 г.

Обучение в нем было *двухцикловым*. На основном, общеобразовательном Цикле студенты I и II курсов углубляли приобретенные в средней школе гуманитарные и естественно-научные (с акцентом на анатомию, физиологию нервной деятельности человека) знания. Специальный цикл осваивался студентами III—V курсов на факультетах, охватывавших науки, «имеющие тесное соприкосновение с психикой человека», — педагогическом (с историко-филологическим и естественным отделениями), юридическом и медицинском, готовившем врачей-психоневрологов. На всех факультетах продолжалось преподавание анатомии, физиологии человека и особенно психологии.

Впоследствии институт был преобразован в Частный петроградский университет. В нем преподавала плеяда блестящих ученых: **В.М. Бехтерев**, **Н.Е. Введенский**, **П.Ф. Лесгафт**, **М.Н. Гернет**, **Е.В. Тарле** (история), **Ф.Д. Батюшков**, **С.А. Венгеров** (филология); **М.А. Рейснер**, **М.П. Чубинский** (государствоведение); **В.А. Вагнер**, **Э.А. Радлов** (психология), **В.Н. Сперанский**, **Н.О. Лосский** (философия) и др.

Интересными по организационным формам высшими учебными заведениями университетского типа были *однофакультетные частные университетские курсы* естественных и медицинских наук в Юрьеве (1908), Новороссийский (в Одессе) высший международный институт (1914), Московский юридический институт (1915), Петроградские высшие географические курсы при Докучаевском почвенном комитете (1916).

Новаторским типом учебных заведений, открывавшим путь к освоению университетской программы, явились *народные университеты: в Москве — им. А.Л. Шанявского* (1908); *в Томске — им. П.А. Макушина* (1915); *в Нижнем Новгороде* (1916). Это были просветительские комплексы, объединявшие в единую структуру высшую («академическое отделение») и многоотраслевую профессиональную (для усовершенствования и переподготовки «людей практики») школы.

«Академические отделения» подразделялись на группы (циклы) предметов, в общих чертах соответствовавшие учебным программам факультетов государственных университетов. Курс обучения в Московском и

Томском народных университетах был трехлетним, в Нижегородском — двухлетним. Слушателями были мужчины и женщины, в большинстве получившие среднеобразовательную подготовку в «научно-популярном отделении» этих же университетов. Поскольку они совмещали учебу с работой-, занятия проводились в вечернее время. Преподавали им профессора и приват-доценты местных высших и средних учебных заведений.

Различные сектора в структуре негосударственной высшей школы. Специфическое положение в группе неправительственных высших учебных заведений университетского типа занимают *археологические институты в Петербурге (1874) и в Москве (1907)*, сочетавшие в себе качества высшей школы, научно-исследовательского института и научного общества. В институтах готовили «специалистов по русской старине» — архивистов, археографов, археологов для работы в архивах, музеях и библиотеках. В институты принимали мужчин и женщин, окончивших высшие учебные заведения. Не обладавшие таким цензом зачислялись «вольнослушателями». По прохождении трехлетнего курса наук и после защиты диссертации слушатели получали звание «ученый-археограф», а в Московском институте еще и «ученый-архивист» и зачислялись в «действительные члены» институтов.

В составе негосударственной высшей школы имелся и *педагогический сектор* учебных заведений, которым принадлежал приоритет в разработке и преподавании теоретических и прикладных проблем школьной и дошкольной педагогики.

Под эгидой общественных организаций находилось *высшее музыкальное и театральное образование*, в состав Русского музыкального общества входили и консерватории в Петербурге (1862), Москве (1866), Киеве (1912), Одессе (1913), Саратове (1912). Они являлись «высшими специальными музыкально-учебными учреждениями, имевшими целью образовывать оркестровых исполнителей, виртуозов на инструментах, концертных певцов, драматических и оперных артистов, капельмейстеров, композиторов и учителей музыки».

Подготовкой искусствоведов был занят Институт истории искусств (1916) в Петрограде с трехлетним курсом обучения. Учившиеся в нем женщины и мужчины с высшим и средним образованием специализировались на отделениях русского и византийского искусства, древнего искусства, западноевропейского искусства, истории и теории музыки.

Практическая восточная академия Общества востоковедения (1910) предполагала трехлетний курс и выпускала специалистов с практическим знанием восточных языков и стран для административной, консульской и торгово-промышленной службы и деятельности.

Российская «вольная» высшая школа имела народно-хозяйственный сектор, готовивший кадры для торговли, промышленности, сельского хозяйства. В начале XX в. в него входили 27 учебных заведений, 16 из них действовали до ноября 1917 г.

За исключением предназначенных для обучения мужчин и женщин Петербургских сельскохозяйственных курсов (1905) и Высших сельскохозяйственных курсов в Саратове (1913) сельскохозяйственные курсы были женскими. Среди них наиболее известны женские сельскохозяйственные (Стебутовские) курсы в Петербурге и Высшие женские сельскохозяйственные (Голицынские) курсы в Москве (1908).

К 1917 г. было 5 инженерных учебных заведений (4 женских и 1 для совместного обучения мужчин и женщин).

В 1906 г. в Петербурге были открыты *Высшие женские политехнические курсы*.

Итак, в конце XIX — начале XX в. российская «вольная» высшая школа формировалась в профессионально-дифференцированную, динамичную систему, по темпам развития обогнавшую государственную.

Она усилила наиболее слабые профессиональные звенья последней (педагогические, медицинские, экономические, сельскохозяйственные), восполнила отсутствовавшие (музыка, искусство), была более восприимчивой к организационным и методическим новациям, заполнила социальные пустоты в составе учащихся государственной высшей школы, искусственно создаваемые самодержавием. В этом главная заслуга «вольной» высшей школы.

Наличие 30 женских, 29 с «совместным» обучением женщин и мужчин высших учебных заведений было ответом на дискриминационный в отношении женщин курс официальной политики. Неправительственная высшая школа существовала в первую очередь во имя женского образования.

Позиции «вольной» высшей школы постоянно укреплялись под давлением объективных потребностей в кадрах. Женская высшая школа приобрела постепенно (по некоторым направлениям) юридическую полноправность с государственными высшими учебными заведениями.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

До 60-х гг. XIX в. число учебных заведений для подготовки учителей было так мало, что говорить о педагогическом образовании не приходится. Попытка создания высшего педагогического учебного заведения была предпринята в 1804 г., когда в Петербурге был создан Педагогический институт; но вскоре он был преобразован в университет (1819). Учителями

средней школы (гимназий, реальных училищ) становились выпускники университетов.

К середине XIX в. для подготовки учителей начальных народных училищ имелось всего 3—4 учительские семинарии. *Основную массу учителей для народной школы давало духовное ведомство.*

Начиная с 60-х гг. картина педагогического образования изменяется; начинается развитие самых различных его форм. Подготовка учителей для народной школы становится первоочередной задачей народного просвещения; за ее осуществление принимается педагогическая литература во главе с К.Д. Ушинским, молодое земство в лице барона НА. Корфа и широкая общественность. Результатом такой активности стало создание различных педагогических школ. Учителей для начальной школы готовили:

учительские институты;
учительские семинарии;
женские гимназии;
епархиальные училища;
второклассные училища;
церковно-учительские училища
педагогические курсы и другие учебные заведения.

Для средней школы, помимо университетов, учительниц готовили, как известно, Высшие женские курсы. Педагогические курсы с 60-х гг. были наиболее распространенным типом педагогических заведений.

*Московские педагогические курсы общества воспитательниц
и учительниц (впоследствии «Тихомировские»)*

Московское общество воспитательниц и учительниц было основано в 1870 г. для помощи практическим работникам в овладении методами обучения и воспитания, а также для обеспечения учительниц работой. В 1872 г. при обществе были открыты курсы для подготовки учительниц для начальных школ, позже курсы стали готовить учительниц-предметников. Организаторами курсов были Д.И. Тихомиров, В.Я. Стоюнин, Ф.И. Егоров и др. На курсах работали многие профессора, которые вели занятия и на МВЖК (Н.В. Чехов, Г.И. Россолимо и др.).

Педагогические курсы имели целью дать педагогическое образование лицам обоего пола, которые хотели посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах. На курсы принимались лица не моложе 16 лет, по окончании городского, уездного или духовного училища и других учебных заведений. Занятия на курсах велись по двум направлениям: теоретическому и практическому. Теоретические занятия включали в себя изучение специальных предметов: педагогики, дидактики, училищеведе-

ния, гигиены с основами первой помощи. Общеобразовательные предметы: Закон Божий, русский язык с церковно-славянским, арифметика, русская история, русская география, естественная история и физика, чистописание и черчение, пение. В качестве основной *педагогической дисциплины* в учебный план был включен учебный предмет «*Главные положения о воспитании и методика первоначального преподавания*». В программу этого предмета входили: «краткая опытная психология в применении к обучению и воспитанию»; вопросы дидактики и методики отдельных предметов. Практические занятия состояли в посещении уроков с дальнейшим их обсуждением, в ознакомлении с наиболее распространенными в начальных училищах учебниками и пособиями; знакомилась с проведением детских игр и физических упражнений. Предполагалось преподавание уроков курсистами и их обсуждение, занятия с отстающими учениками. Занятия проводились 2—3 года, причем изучение предметов педагогического характера было обязательным для всех, как и практика в начальных училищах. Окончившие курсы направлялись учителями в начальные училища. Предусматривались и санкции **против** тех, кто, окончив курсы, не хотел работать в начальной школе. Так, молодые люди, имевшие стипендию, обязаны были по окончании курсов прослужить в звании учителей начальных училищ по 2 года за каждый год получения стипендии. Те, кто не хотел работать учителями, обязаны были возвратить всю ту сумму, которую они получили на курсах.

История курсов имеет три периода, отражающие вехи истории начальной школы, с судьбой которой тесно были связаны курсы:

I. В первые годы курсы ограничивались педагогической подготовкой слушательниц. В основу их программы положены 4 предмета: педагогика, методики обучения родному языку, математике, природоведению. Занятия проходили 3 раза в неделю. Слушательницами большей частью были учительницы и воспитательницы, уже состоявшие на службе. Занятия — 3 раза в неделю.

II. В начале 90-х гг. повышается роль сельской школы. Школа становится одним из центров просветительства, проводимого интеллигенцией. Поэтому на курсах начинается более широкая подготовка, вводятся общеобразовательные предметы, продолжительность обучения увеличивается, занятия становятся ежедневными.

III. Первые годы XX столетия — на курсах начинается специализация: первое отделение — для подготовки учительниц начальных училищ всех типов;

второе отделение — для подготовки предметных учительниц в младших классах средней школы. Для этого были введены отделения: словесное, историческое, физико-математическое, биологическое и географическое;

третье отделение — для подготовки руководительниц детских садов; четвертое отделение — специально-педагогическое. Оно имело целью повышение педагогической квалификации учителей;

пятое отделение — для подготовки руководительниц гимнастикой и играми.

При курсах открылись и вспомогательные учреждения, имеющие значение своего рода педагогических лабораторий, где шла самостоятельная работа слушательниц по созданию и проверке новых методов и новых программ. При Московских педагогических курсах были созданы:

Институт детской психологии и неврологии, организованный Г.И. Россолимо (все расходы по оборудованию, содержанию института Григорий Иванович взял на себя);

вспомогательный класс для умственно отсталых детей;

4-летняя школа и детский сад;

различные кружки слушательниц, объединяющихся для решения педагогических задач (кружок по организации детских праздников и др.);

выставки книг детской, народной и учебной литературы.

Курсы работали успешно и заслужили хорошую репутацию. Успех Московских Тихомировских курсов во многом объяснялся прекрасным педагогическим составом. С первых лет создания курсов и до 1915 г. работал здесь Д.И. Тихомиров, Он не только руководил работой курсов, но и читал лекции. Ему же принадлежит и популярное пособие для начальной школы «Вешние всходы». На курсах преподавала его жена Е.Н. Тихомирова.

Интересны отзывы о курсах бывших слушательниц:

— Курсы не только дали нам возможность приобрести ценные знания, но и были школой, где мы воспитывали в себе чувство гражданского долга и учились с любовью относиться к великому делу учительницы. Особенно глубокий след оставило в душе нашей то чисто товарищеское единение, та простота отношений, которые установились между слушательницами и лекторами.

— Всем известна неустанная деятельность курсов, и сколько пользы и света внесли они в жизнь народного учителя! Здесь впервые мы познакомились с методами преподавания. Под руководством опытных педагогов мы могли расширить свой умственный кругозор, познакомиться с психологией детей, а живой обмен мыслями на пробных уроках помог нам увереннее приняться за нашу трудную школьную работу.

— Это дорогое нам учреждение собирает под своим кровом со всей России желающих поработать в деле народного образования и жаждущих приобретения и углубления своих знаний. Среди нас много таких, которые только что сошли со школьной скамьи, и таких, которые уже потрудились на ниве народной, — всех свободно, радушно принимают курсы.

Здесь дается нам орудие для борьбы с народной темнотой, развивается умение подойти к детской здоровой и больной душе; живое слово руководителя будит в нас лучшие силы душевные, без которых легко затеряться в жизни.

Московские педагогические курсы заняли особое место в подготовке учительниц начальной школы, так как по своим целям и задачам, программам и методам обучения они близко стояли как к начальной школе, так и к серьезной науке.

Педагогические курсы при Санкт-Петербургском Фребелевском обществе (1907)

Они готовили воспитателей и воспитательниц детского сада («садовниц») и учителей и учительниц начальной школы. Курсы были трехлетними.

Цель этих курсов председатель педагогического совета известный математик и методист С. И. Шохор-Троцкий сформулировал в своей приветственной речи:

«Наши будущие слушатели и слушательницы могут от курсов ожидать только одного основательного педагогического образования, под которое был бы подведен прочный фундамент более или менее широкого и глубокого естественно-научного и философского образования...

Во имя научного и научно-педагогического образования русского педагога, во имя одухотворенного высшими идеалами учительского труда, во имя принципа «не дети — для школы, а школа — для детей», я объявляю Педагогические курсы при Санкт-Петербургском Фребелевском обществе открытыми».

Курсы преследовали цель предоставления слушателям широкой научной подготовки, серьезного педагогического образования. На них преподавались история философии, естественные науки: химия, физика, ботаника и др.; история педагогики, педагогика, психология, гимнастика, история русской литературы, история XIX в., логика, история искусств, методика преподавания, патологическая педагогика и др. Много внимания уделялось лабораторным занятиям и педагогической практике. При курсах имелась своя начальная школа. Для практики воспитательниц детских садов использовался народный детский сад Фребелевского общества.

Учительские семинарии Министерства народного просвещения

После утверждения «Положения о начальных народных училищах» в 1864 г., как известно, начался новый этап в развитии начального образо-

вания в России. Рост начальных училищ, расширение круга учебных предметов вызывали необходимость решения вопроса об учителе начального училища и его подготовке. Начинается развитие учительских семинарий, министерских и земских.

Учительские *министерские семинарии* были преимущественно *мужскими*. Они имели цель дать педагогическое образование молодым людям всех сословий, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах. Принимались преимущественно юноши православного исповедания. Курс обучения был трехгодичным. Поступали в семинарию окончившие двухклассные сельские училища. Воспитанники, не имевшие средств для обучения, но успешно занимающиеся, получали пособия (стипендии).

Испытания (вступительные):

а) письменные — по русскому языку (диктант и сочинение) и арифметике (две задачи);

б) устные — по Закону Божию, церковно-славянскому и русскому языкам, арифметике, геометрии, русской истории, русской географии и пению.

Казенные стипендиаты обязывались при поступлении прослужить в должности учителей начальных училищ не менее 4 лет. Воспитанники, окончившие курс и выдержавшие испытание, получали свидетельство на звание учителя начального училища. Инструкция для учительских семинарий 1875 г. определяла содержание всей учебной и воспитательной работы в семинарии. Воспитанники семинарий жили в интернате под надзором директора, священнослужителя и преподавателей.

Содержание обучения:

Закон Божий; основы педагогики; русский и церковно-славянский языки; арифметика; основы геометрии; землемерие; линейное черчение; русская и всеобщая история; русская и всеобщая география; сведения, необходимые для понимания явлений природы; чистописание и пение. Воспитанники обучались ремеслам (по выбору) и гимнастике.

В учительских семинариях уделялось большое внимание выработке у учащихся педагогических навыков. Особенно это касалось изучения педагогики и методик. Теория связывалась обязательно с рассмотрением примеров из школьной практики.

Серьезное отношение к педагогической практике семинаристов — отличительная черта педагогической подготовки. Она включала в себя наблюдения за работой учителей и учащихся, проведение пробных уроков и самостоятельное ведение уроков в течение недели.

Меньше, чем практической подготовке, уделялось времени на общеобразовательную и теоретическую.

Одними из первых негосударственных семинарий были открыты: Московская женская учительская семинария, Тверская женская учительская школа — частное учебное заведение, основанное П.П. Максимовичем, Петербургская земская учительская школа и др. Срок обучения — 4—5 лет.

Их отличали более широкий курс образования и большая его продолжительность, что позволяло обеспечить более глубокое изучение дисциплин; более мягкая и человечная атмосфера; лучшая организация отдыха; квалифицированный состав преподавателей.

Земские и частные учительские семинарии и школы стояли значительно выше правительственных по постановке образования. В земских учительских семинариях, например, преподавались, кроме традиционных учебных предметов, физика, химия, география, естественная история и физиология человека.

Так, Московская женская учительская семинария ставила своей целью подготовку учительниц для 3-классных женских городских училищ, начальных сельских и городских школ и 4-классных училищ. Курс обучения был четырехгодичным и состоял из двух классов (курсов). Поступить могли девицы всех сословий православного вероисповедания от 14 до 21 года в младший класс, от 16 до 26 лет — в старший. Для поступления нужно было пройти испытания.

Воспитанницы могли жить как при семинарии, так и дома.

Изучались предметы:

а) обязательные — Закон Божий, русский язык с церковно-славянским, словесность, математика, русская и всеобщая история, география, естественная история и физика, элементарные сведения о гигиене, педагогика, частная методика главных предметов элементарного курса, рисование, ~~ч~~ерчение, чистописание, хоровое нотное пение, кройка и шитье домашнего белья и платья и другие женские работы;

б) необязательные — французский и немецкий языки.

Воспитанницы по окончании курса держали испытания на звание учительницы.

Учительские институты

С целью подготовки учителей городских училищ в 1872 г. были созданы специальные учебные заведения — учительские институты с трехгодичным сроком обучения. Это были заведения закрытого типа: воспитанники проживали в интернате при институте. Открывались в городах и сельской местности. Институты не были привилегированными учебными заведениями ни по правам, которые предоставлялись окончившим их, ни по социальному составу воспитанников. Большинство учащихся были выходцами из крестьян и средних городских слоев.

Состав учащихся учительских институтов

Состав учащихся	Число учащихся	
	1 января 1908 г.	1 января 1914 г.
Дворян и чиновников	40	59
Духовного звания	10	29
Почетных граждан и купцов	20	41
Мещан и цеховых	273	465
Казачков	67	180
Крестьян	407	1451
Иностранцев	1	1
Прочих	42	23
Всего	860	2249

Нормальное число воспитанников в каждом институте — 75. Из них 60 человек содержались на средства министерства. Остальные 15 вакансий предоставлялись стипендиатам других ведомств. Принимались в институт молодые люди не моложе 16 лет, «здорового телосложения и хорошей нравственности», выдержавшие предварительные испытания. Женщин в институты не принимали.

Правительственные стипендиаты должны были прослужить в должности городского учителя 6 лет.

По «Положению об учительских институтах 1872 г.» предполагалось в первую очередь открыть семь учительских институтов. Первыми открылись Петербургский и Московский. В них предполагалось принимать учителей, окончивших учительские семинарии и имевших опыт практической работы.

Учебный курс был разделен на три учебных годовых класса и состоял, с одной стороны, в сообщении будущим учителям необходимых научных познаний по предметам курса начальных училищ, с другой — в практических упражнениях в преподавании.

Метод преподавания такой же, как в городских училищах, приучающий ставить вопросы и давать правильные устные и письменные ответы. При изучении нового материала преподаватель излагал его в виде законченных положений (догматический метод), после чего проводилось многократное повторение, главным образом через вопросы преподавателя и ответы учащихся (катехизический метод). Закреплялись знания самостоятельными письменными упражнениями. Учебный год завершался переводными экзаменами, а в конце III класса — выпускными экзаменами.

Больше всего часов в неделю (за три года) отводилось русскому языку и церковно-славянскому чтению (12).

Затем шли:

- арифметика и начала алгебры, естествознание (11)
- черчение, рисование, чистописание (10)
- история (6)
- география, геометрия, Закон Божий (5)
- педагогика и дидактика (4)

Два часа в неделю уделялось пению и ежедневно по одному часу вне-классного времени на гимнастику.

Преподавание педагогики осложнялось тем обстоятельством, что воспитанники имели разнообразную предварительную подготовку. Часть поступивших до института не изучали педагогику совсем, а окончившие учительские семинарии уже имели педагогические знания и опыт. Преподавание курса педагогики (и многих других предметов) было рассчитано на «среднего» воспитанника, поэтому не могло удовлетворить ни тех, ни других. Педагогику вел директор учительского института.

Большое внимание уделялось педагогической практике. Воспитанники II класса посещали образцовые уроки в городских училищах 2 раза в неделю, затем каждый представлял один письменный отчет о таком уроке и один конспект своего предполагаемого урока. Каждый из воспитанников III класса давал в течение года пробные уроки в городском училище, всего 12 уроков. К каждому уроку составлялся подробный конспект, который обсуждался в присутствии наставника, классного учителя городского училища и двух ассистентов из воспитанников. Во втором полугодии конспекты просматривались только наставником. Затем пробный урок обсуждался в конференции под председательством директора, где присутствовали наставник, классный учитель городского училища и все воспитанники III класса.

Учительские институты и семинарии относились к учебным заведениям второго сорта. Выпускники их не пользовались правами и льготами, которые были предоставлены выпускникам средних учебных заведений (например, не имели права держать экзамен на звание воспитателя гимназии, хотя и имели специальное педагогическое образование).

Приведем воспоминания об учительском институте выпускника С. Николаева¹:

«Поступление

Пестро и разнокалиберно было собравшееся здесь общество. Мальчики в 16 лет, только что закончившие старшее городское училище, девятнадцатилетние и двадцатилетние юноши, весной вышедшие из учительской се-

¹ См.: *Николаев С.* Современная курс (Из воспоминаний об учительском институте.). М., 1905.

минарии; совсем солидные люди с бородой и усами, прослужившие 6—7 лет в сельских учителях и имевшие по 26 лет от роду... Из 130 человек будут приняты 20, а из них лишь 10 на казенный счет — стипендиаты, остальные 10 должны будут уплатить за первый год учения и содержания в институте по 250 рублей. Это такая сумма, которую большинство приехавших не имеет и не в состоянии достать. Чтобы с первого года учиться на казенный счет, надо на приемных экзаменах попасть в первый десяток... Большинство является с твердым знанием программы, поэтому естественно, что преподаватели должны заниматься на экзаменах проваливанием. Первым экзаменом было сочинение, давались темы: «Терпение и труд все перетрут», «Что посеешь, то и пожнешь», «Зависимость человека от природы» и другие... Каждый экзаменатор пускал в ход свое искусство проваливать, задавая такие вопросы, для решения которых не требовалось ни знаний, ни сообразительности, но которые наверняка убивали подвернувшуюся жертву... Те счастливы, которых институт принял, вскоре оказываются далеко не из способных. Причина понятна. При принятой системе экзаменов с провалами невозможно определить способности. Особенно печальны были случаи, когда поступлению содействовали хороший голос или письмо от влиятельного лица.

Директор и педагоги

Деспот по натуре (директор), он был неограниченным правителем в своем небольшом царстве. Преподавателей он держал в ежовых рукавицах. Предпочитал людей, готовых всегда и во всем соглашаться с мнением начальства. Преподаватели д'аровитые, со знаниями, случайно попадавшие в институт, удерживались самое большое год-два. Зато прочно основывались люди, относившиеся к преподаванию как к «службе» и за ласку директора делавшиеся его «очами и ушами», которые неустанно следили за каждым шагом воспитанников и обо всем доносили директору... Чиновник до мозга костей, он и из воспитанников вырабатывал старательных, послушных и благонадежных чиновников. Все блага сыпались на головы тех, которые были «паиньками», зубрили уроки, строго выполняли все правила, ласкались к преподавателям и директору и не обнаруживали ни духа критики, ни духа протеста. Директора не любил никто. И даже «паиньки» за его спиной говорили о нем дурно. Во время одной поездки в монастырь, которая была предпринята с целью поддержать благочестие, воспитанники на обратном пути перепились, и первые любимцы директора понесли его, сидевшего в том же вагоне, самыми скверными словами...

Преподаватель естественной истории никогда не сказал ни одного слова сверх программы Министерства народного просвещения! Его курс состоял из бесчисленного множества ненужных мелких подробностей, запомнить которые было невозможно. А он требовал, чтобы учебники были выучены наизусть. На уроках русской литературы до тошноты на-

доедало слушать, как товарищи несколько раз расскажут одно и то же к тому же всем известное (задавалось каждый раз 10 страниц из учебника). Потом преподаватель Шаховский начинал рассказывать анекдоты из жизни артистов, с которым был знаком. Тут раздавался звонок... Исключение среди институтских фараонов представлял преподаватель математики Державин, несколько грубоватый в обращении, но честный и искренний человек. Он был и хорошим преподавателем своего предмета. Враг институтского режима, он пользовался уважением и доверием воспитанников.

Жизнь в институте

Обычно в институте недокармливали. Трудно сказать почему: по недостатку ли средств, или потому, что хотели применить систему спартанского воспитания, и чтобы плоть не мешала развиваться духу. При недостаточном питании требовалось чрезмерное количество работы. Первый звонок в 7 часов 15 минут, второй — через четверть часа. Без четверти восемь общая молитва, потом чай. С восьми до девяти часов — повторение уроков. С 9 часов — классные уроки до одиннадцати часов пятидесяти минут. Завтрак и чай — четверть часа. Полчаса на повторение и затем следующие два урока до 14 часов 30 минут. Два часа занятий ручным трудом или же пение и гимнастика по часу. В половине пятого — обед. С пяти часов до половины седьмого — прогулка, затем приготовление уроков (10 минут на чай) до половины одиннадцатого вечера. С 6 часов в зале стоял сплошной гул. Человек сорок в белых парусиновых блузах и таких же брюках с учебниками в руках быстро ходили взад и вперед по залу, каждый читал вслух. У многих выступал на лбу пот. Несколько человек сидели за партами и тоже читали вслух.

- Много вызубрил? — спросит один другого.
- По русскому и естественной. А ты много выскулил? — отвечает тот.
- Что грызешь? — спросит третий.
- Литературу! — отвечает четвертый на ходу, не останавливаясь.

Передохнув четверть часа за чаем, опять начинаем ходить и опять «зубрить», «скулить» и «грызть». В 10 часов зубрежка стихала. В половине одиннадцатого лампы были погашены, но в спальне около тусклого фонаря стояло несколько человек, доканчивающих свою порцию. Таким образом, рабочий день состоял из полных 12 часов работы. Пора репетиций и экзаменов удлиняла его до 13—14 часов.

Свидетельством о нездоровых условиях и ненормальности жизни были болезни. Болезнью, находившей почву для развития и уносившей в могилу еще в институте или вскоре после него, была чахотка (туберкулез). Затем, вследствие недостаточного освещения по вечерам, когда большинство воспитанников учило уроки, ходя по залу, более 50% к концу курса надевали очки. Но была еще одна специфическая болезнь — всеобщая и

хроническая. С вечера сговаривались в каждом классе, кому остаться на следующий день в спальне. Утром двое-трое, иногда четверо и пятеро из класса, не вставая с постели, заявляли дежурному воспитаннику, что они больны, но доктора не нужно. К обеду все больные выздоравливали. Эта всеобщая «болезнь» вызывалась переутомлением, и институтское начальство сознавало это и не принимало никаких карательных мер против лежания в спальне.

...В основу нравственного воспитания было положено воспитание религиозное в духе православной церкви. Религиозное чувство старались укрепить принудительными мерами. Посещение всех церковных служб в домово́й институтской церкви было обязательно... Как уже было сказано, в институте был жесткий контроль за воспитанниками. Но на одном контроле нельзя было воздвигнуть здания институтской науки и нравственности, в основании здания лежали еще три краеугольных камня: балльная система, наказания и награды. Если бы как-нибудь отнять этот фундамент, то все здание распалось бы, как картонный домик.

Непомерное количество зубрильной работы, недостаток книг, журналов, отсутствие знакомых создавали ту китайскую стену, которая отделяла институт от внешнего мира. Что делалось там, за китайской стеной, об этом мы не знали. Все интересы воспитанников были заключены внутри четырех стен, выкрашенных в казенную краску. Сообщение с этим миром совершалось главным образом через посещение трактира, пивной и театра».

Как видим, картина предстает безрадостная.

Другие педагогические учебные заведения

Историко-филологические институты (с 1867 г.) в Петербурге и Нежине должны были готовить учителей для гимназий по названным дисциплинам. На четырехлетний срок обучения принимали после окончания классической гимназии. Студенты находились на казенном содержании и жили в интернате под постоянным надзором администрации. В каждом институте было по 100 студентов.

Основное направление в содержании образования — классические языки и литература. Каждый выпускник института, независимо от выбранной специальности, должен был готовиться к преподаванию греческого и латинского языков.

Из педагогических дисциплин изучались: история педагогики, общая педагогика и дидактика.

Личная жизнь студентов строго регламентировалась, студентам запрещалось участие в каких-либо собраниях и общественных организациях, за нарушение запрета следовало исключение из института.

*Педагогические курсы для подготовки учителей военных гимназий
(1865—1883)*

Курсы для лиц с педагогическим образованием были открыты при 2-й Петербургской военной гимназии и имели двухгодичный срок обучения.

Слушатели готовились к преподаванию в младших классах гимназий двух предметов, одним из которых был русский язык.

Постановка учебно-воспитательного процесса на курсах была лучшей, чем в министерских педагогических заведениях. Здесь работали известные прогрессивные педагоги, сторонники идей К.Д. Ушинского. Прогрессивными и широкими взглядами отличался руководитель 2-й Военной гимназии и руководитель курсов.

На курсах основательно изучались педагогика и психология, история педагогических идей. Слушатели курсов выполняли разного рода практические и творческие работы.

Особенностью овладения методиками преподавания предметов слушателями было не теоретическое их изучение, а практическое их освоение: на уроках руководителя, на собственных уроках; благодаря анализу учебников и рекомендаций к ним. Уже на первом году обучения слушатель проводил 20—40 уроков; на втором — в течение целого полугодия.

Летом слушатели проводили 1 месяц с учениками в лагере, организуя экскурсии, занятия по естествознанию.

Курсы при 2-й Петербургской военной гимназии явились образцовым учебным заведением.

В 1883 г. при реорганизации военных гимназий в кадетские корпуса курсы были закрыты.

Основную массу учителей для средней школы готовили университеты. Ниже приведены данные об университетах.

Государственные высшие учебные заведения России¹

№ п/п	Учебные заведения	Год основания, открытия, реорганизации	Подведомственность	Факультеты и отделения
		<i>Университеты</i>		
	Варшавский	1869 г.; в 1915 г. эвакуирован в Ростов-на-Дону; с 1917 г. — Ростовдонский	Мин-во народн. просв.	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Юридич. 4. Медицин. _____

Окончание табл.

№ п/п	Учебные заведения	Год основания, открытия, реорганизации	Подведомственность	Факультеты и отделения
2	Казанский	1804 г.	->	Те же ф-ты
3	Киевский	1834 г.	->	->
4	Московский	1755 г.	->	->
5	Одесский (Новороссийский)	1865 г.	->	->
6	Петроградский (до 1914 г. — Петербургский)	1819 г.	->	Отсутствовал медиц. ф-т; действовал ф-т восточн. яз.
7	Пермский	Осн. в 1916 г. как отделение Петроградского университета; с 1917 г. Пермский	->	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Юридич. 4. Медиц.
8	Саратовский	1909 г.	->	1. Медиц. ф-т
9	Томский	Осн. в 1878 г.; открыт в 1888 г.	->	1. Медиц. ф-т 2. Юридич. (с 1898 г.)
10	Харьковский	1805 г.	->	1. Историко-филологич. ф-т 2. Физико-математич. 3. Юридич. 4. Медиц.
11	Юрьевский	1632 г.; с 1802 г. до 1893 г. — Дерптский		Имел также ф-т Богословский для подготовки пасторов евангелическо-лютеранской церкви

Однако университет мог дать молодым людям знания в той или иной области науки, но не мог научить передаче этих познаний другим с целью духовного их развития. Поэтому выпускникам университета требовалось дополнительное педагогическое образование. Одним из таких учреждений стал Педагогический институт, созданный по инициативе и на деньги П.Г. Шеланутина для подготовки мужчин православного исповедания, получивших высшее образование, к педагогической деятельности в средних учебных заведениях. Принимались сюда выпускники всех высших учебных заведений.

Общее число высших учебных заведений к 1917 г.: государственных — 65; негосударственных (общественных и частных) — 59.

Основные события педагогической истории XIX в.

Были основаны:

Государственные лицеи

1811 (до 1844) — Царскосельский лицей.

1844—1918 — Александровский лицей.

Негосударственные, на частные пожертвования лицеи

1803 — Демидовский юридический лицей в Ярославле (основатель П.Г. Демидов).

1818 — Ришельевский лицей в Одессе (по имени одного из его основателей герцога де Ришелье).

1820 — Нежинский лицей (основатели — князя А.А. и И.А. Безбородко, попечители — Мусины-Пушкины).

Университеты основаны:

1804 — Казанский.

1805 — Харьковский.

1819 — Петербургский.

1834 — Киевский.

1865 — Одесский (Новороссийский).

1888 — Томский.

Гимназии

1804 — классические и реальные (впоследствии — «реальные училища» — мужские министерские),

С 60-х гг. — частные гимназии.

С начала 60-х гг. — женские гимназии (негосударственные).

Начальная школа

С 1864 — развитие различных типов начальной школы: церковно-приходских, городских, земских, ведомственных и др.

Женские учебно-воспитательные заведения

1802, 1804, 1807, 1813 и т.д. — для благородных девиц. Институты (закрытые): Екатерининские, Павловский, Патриотический, губернские.

Для мешанок: отделения в институтах благородных девиц и специальные заведения — Петербургский, Симбирский дома трудолюбия; Астраханский и Девичий институт и др.

Сиротские: в Москве, Петербурге, Иркутске и др.

1872 — Высшие женские курсы в Москве, затем подобные в Санкт-Петербурге, Казани, Киеве и др.

Высшие педагогические заведения

С 70-х гг. — открытие высших учебных заведений, создаваемых общественностью («вольная школа»): музыкальных, театральных, политехнических, сельскохозяйственных, медицинских и др.

1908 — народные университеты: им. А.А. Шанявского в Москве, им. П.А. Макушина в Томске, в Нижнем Новгороде.

С 1870 — многочисленные учительские курсы в различных городах.

С 1864 — развитие учительских семинарий.

С 1872 — создание учительских институтов.

Раздел IV

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ИХ ВОПЛОЩЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 14

К.Д. УШИНСКИЙ — ОСНОВОПОЛОЖНИК НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ И РЕФОРМАТОР ШКОЛЫ

§ 1. Жизнь и педагогическая деятельность. § 2. Педагогическая теория

В истории отечественной педагогики особое место занимает К.Д. Ушинский — основоположник научной педагогики в России и реформатор школы. У каждой науки есть свой исток; для отечественной педагогики таким истоком было творчество К.Д. Ушинского.

§ 1. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) родился 2 марта¹ в г. Туле в небогатой дворянской семье. Рос и воспитывался в г. Новгороде-Северском Черниговской губернии. Ему не было еще двенадцати лет, когда умерла мать, а отец после смерти матери почти не бывал дома, так что жил он вдвоем с младшим братом на хуторе, куда никто не заглядывал. Об этом писал Ушинский в своих воспоминаниях.

До 11 лет мальчик обучался дома, а потом он поступил в третий класс гимназии. Вот как описывает внешний вид и обстановку в гимназии К.Д. Ушинский:

«Это было длинное, низкое, почерневшее здание с будочкой наверху. Оно походило больше на паровую винокурню, чем на храм науки: окна в старых рамах дрожали, подгнившие полы, залитые чернилами, скрипели

¹Здесь и далее даты указываются по новому стилю.

и прыгали, двери притворялись плохо, облезшие длинные старые скамьи были изрезаны и исписаны многими поколениями гимназистов. Чего только не было на этих скамьях! Портреты учителей, бесчисленные изречения... В низших классах бывало так душно, что новенький учитель долго морщился и отплевывался, прежде чем начинал свой урок...

Непритязательный внешний вид гимназии сочетался с особенной атмосферой, царившей в ней. Она характеризовалась духом демократизма и товарищества, уважения к наукам и стремления к знаниям, и все это было возможно благодаря педагогам гимназии... Плохо было это здание, но мне жаль его, как жаль первых и живых снов своей детской жизни»¹.

Большое влияние на гимназистов и их учителей имел Илья Федорович Тимковский, который жил в своем имении возле Новгорода-Северского. Раньше Тимковский читал в Московском университете курсы истории, всеобщей словесности, российского законовещения. Будучи доктором права и философии, он оставил по состоянию здоровья университет и стал директором гимназии в Новгороде-Северском; как раз в эти годы в ней учился Ушинский.

Илье Федоровичу Тимковскому гимназия была обязана тем, что в ней утвердилось уважение к науке. В своих выступлениях он проникновенно говорил о великой миссии науки для человечества, о роли ее в нравственном прогрессе общества, о радости познания. Такое же благотворное влияние на гимназистов оказывали и другие педагоги, так же трепетно относившиеся к науке.

И еще одно важное обстоятельство оказало влияние на развитие Ушинского. Он жил в 4 верстах от гимназии и ежедневно пешком проходил в школу и обратно около 10 километров. На впечатлительного юношу природа оказывала огромное воздействие. Он сам писал впоследствии, что природа, прекрасные окрестности города, душистые овраги и колыхающиеся поля тоже были воспитателями, а день, проведенный ребенком в роще и поле, стоит многих недель, проведенных на учебной скамье.

История — один из любимых предметов Ушинского в гимназии. Уже в эти годы *он много читает и занимается самостоятельно*. Стремление к самообразованию станет впоследствии одной из самых характерных черт его личности. А в гимназические годы он с увлечением читает книги из библиотеки отца, участника Отечественной войны 1812 г., воспитанника Московского университетского благородного пансиона.

Источником знаний о жизни служило постоянное общение с крестьянскими детьми; перед его глазами был крестьянин с его нищетой и бесправием и с нескончаемым тяжелым трудом.

Так складывается взгляд молодого человека на мир, намечаются жизненные устремления.

В возрасте 16 лет Костя Ушинский, окончив гимназию, отправляется с двумя товарищами в Москву для поступления в университет. Дальняя это была дорога — почти полмесяца добирались они на лошадях. Пройдя испытания, Ушинский в 1840 г. становится студентом юридического факультета Московского университета.

Атмосфера в университетах этого времени была такой. Университетским уставом 1835 г. было отменено право выбора профессоров, они назначались самим министром. Через инспекторов университетов учреждался надзор за каждым студентом; если студент казался подозрительным, то предлагалось установить наблюдение и за его знакомыми. Историю философии могли преподавать только профессора богословия; позже преподавание истории философии, так же как и преподавание государственного права, было запрещено совсем.

Но Московский университет в эти годы выстоял. В нем преподавали профессора, имевшие огромное влияние на молодое поколение: Т.Н. Грановский, П.Г. Редкин, К.Ф. Рулье. «Ваше предназначение в том, чтобы быть полезными гражданами, деятельными членами общества» (из лекции Т.Н. Грановского).

«Ничто не доставляет уму человека того несравненного ни с чем наслаждения, как занятия наукой, то есть добывание истины, добывание знания» (П.Г. Редкин).

Состав студентов университета в 40-е гг. был пестрым. «Студенты-аристократы, любившие пускать пыль в глаза французскими фразами, рысаками, франтовскими мундирами и модными затеями, страшно боялись Ушинского, которого остроги попадали очень метко», — вспоминал его однокурсник. Эти молодые люди занимались «между прочим». Значительная часть студентов была из разночинцев и обедневших дворян, которым необходимо было выучиться, чтобы зарабатывать себе на жизнь. Поэтому и отношение к занятиям у них было серьезное.

Огромная работоспособность, усидчивость, прямота и искренность, независимость характера были присущи Ушинскому-студенту. Его выделяли среди товарищей легкость и быстрота понимания сложных научных понятий, критическое отношение к различным теориям, самостоятельность суждений.

Как и большинство других студентов, он вынужден был зарабатывать деньги частными уроками; но он видел, что не подготовлен к профессии учителя: «Нужно оставить private уроки! Но существовать на что?.. Проклятая бедность!»

В 1844 г. Ушинский блестяще окончил университет; на него обратил внимание попечитель Московского учебного округа граф С.Г. Строганов и предложил ему место профессора в Ярославском Демидовском лицее. В течение двух лет Ушинский, зарабатывая на жизнь себе и младшему брату уроками, продолжал серьезные занятия наукой. Все дни недели расписаны им по минутам: в 4 ч — встает; с 5 до 8 — готовится к предстоящему магистерскому экзамену; потом — уроки; после обеда — «читать для ума», писать в журнал, готовиться к урокам. И так вся неделя; только в воскресенье подъем в 6 ч. На сон — 6—7 часов.

Ушинский составляет для себя своеобразный кодекс поведения, который он записал в дневнике:

«Рецепт

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
2. Прямота в словах и поступках.
3. Обдуманность действия.
4. Решительность.

(...)

6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.

С)

9. Ни разу не хвастаться ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Никому не показывать этого журнала»¹.

В эти же годы он много размышлял о своем долге перед народом, о цели и смысле жизни: *«Приготовлять умы! Рассеивать идеи!.. Вот наше назначение... Отбросим эгоизм, будем трудиться для потомства! Пробудим требования, укажем разумную цель, откроем средства, расшевелим энергию, — дела появятся сами... Пренебрегая насмешками, вытерпев гонения, жертвуя всем... наслаждениями семейства, почестей, славы, богатства, не убегая туда, где живут счастливее, отказавшись совершенно от самих себя — работать для потомства»*¹. Так определил свой жизненный путь молодой Ушинский. И следовал ему до конца своих дней.

В 1846 г. Ушинский начинает трехлетнюю работу в Ярославском Демидовском лицее, читая в нем курс камеральных наук, включавших в себя гражданское право, основы политэкономии, науки о финансах, элементы истории и философии. Уже в первой своей лекции молодой лектор говорил о свободе личности, о том, что общество должно обеспечить ей такую

¹ Ушинский К.Д. Указ. соч. Т. 11. С. 11—12.

² Там же.

возможность, о большой ответственности молодого поколения за будущее общества. На других лекциях он ставил проблему создания правового государства, в котором не было бы произвола и насилия.

Демократическая часть лицеистов восторженно принимала своего профессора, «студенты увлекались настолько, что не слышали звонка, так же как и сам лектор. Бывало часто так, что уже давно около дверей стоит другой профессор, и когда его терпение истощится, он обратится к Ушинскому, что пора заканчивать, а то он уйдет; тогда Ушинский смущенно просит извинения и выбегает из аудитории, провожаемый громом аплодисментов очарованных его речью студентов»¹.

Администрацию лицея стала настораживать эта популярность, основанная на идеях свободолюбия. Попечитель лицея, давая отзыв об Ушинском как имеющем «большие дарования», тут же отметил, что он оказывает большое влияние на студентов и за ним необходимо «иметь постоянное наблюдение». В это время от профессоров университетов и Демидовского лицея также стали требовать на просмотр начальству подробные планы лекций, цитаты различных авторов, точное распределение по часам всего курса лекций, против чего протестовал Ушинский. Все это создавало представление о нем как о беспокойном элементе в лицейской жизни. А тут еще были заменены директор и инспектор лицея и министерством внесено предложение администрации заменить ряд преподавателей лицея более надежными людьми. Ушинский вынужден был подать директору лицея прошение об увольнении ввиду «необходимости поездки в Петербург или Москву для совещания с медиками о болезни».

Через несколько месяцев после увольнения Ушинского в Петербург из Ярославля была отправлена губернатором депеша:

«Министерство внутренних дел.

Начальник Ярославской губернии...

Конфиденциально.

Господину товарищу министра
народного просвещения.

Обращаясь к прошедшему времени (не более полугодя тому назад), я находил: в студентах лицея большое своеволие, а в начальниках их нечто похожее на потачку... Впрочем, отзыв этот... следует отнести исключительно к профессорам Ушинскому и Львовскому, которые подали слишком невыгодное о себе понятие за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лицея... Хотя в настоящее время Ушинский и Львовский переведены в другие места, но не остался ли в этом заведе-

нии, хотя в самой малой мере, дух своеволия, тем паче непокорности начальству...»¹

Вот она истинная причина увольнения, вот он тот дух, атмосфера, которые насаждались в учебных заведениях официальными властями.

К.Д. Ушинский оказался в тяжелом положении, без средств к существованию. Он был согласен на любую, но педагогическую работу. А пока приходилось тянуть лямку чиновника в Петербурге.

Но были в эти годы и радостные события. В 1851 г. он женится на подруге своего детства Надежде Дорошенко.

f

Так жизнь в душе моей проснулась,
Г призыву милому откликнулась она,
Весельем сердце встрепенулось,
И снова счастьем грудь полна,
И нет тоски, и убежало горе,
И снова цель видна
В безбрежном море...

Это отрывок из стихотворения Ушинского, записанного в ее альбом. Над ним она написала: «Я согласна».

Вернувшись в Петербург, Ушинский, кроме своей чиновничьей работы, сотрудничает в журнале «Современник», в журнале «Библиотека для чтения», публикует свои литературные произведения.

1855—1859 гг. — время увлеченной деятельности Ушинского в Гатчинском сиротском институте в качестве преподавателя словесности, а позже — инспектора классов².

Этот период отмечен любопытным эпизодом в жизни Ушинского. В Гатчине долгое время инспектором классов был выдающийся педагог Егор Осипович Гугель. Он вел поиск новых принципов, методов воспитания, опубликовал множество работ об умственном развитии детей. Но в 40-е гг., когда Николай I мечтал превратить всю Россию в казарму, где самостоятельное мышление представлялось опасным для государства, его идеи не были поддержаны учебным начальством.

Ко времени прихода Ушинского в Гатчинском институте о Гугеле почти забыли и вспоминали о нем как о чуде-мечтателе. Этот чудак, в конце концов заболевший душевным расстройством, оставил в институте два шкафа с книгами. Лет двадцать стояли они запечатанными, к ним боялись прикасаться из-за того, что случилось с их хозяином.

Когда же Ушинский открыл шкафы, он нашел там редкое собрание педагогических сочинений. «Этим двум шкафам я обязан в жизни очень

¹ Цит. по: *Егоров С.Ф.* К.Д. Ушинский. М., 1977. С. 36.

² Инспектор классов — помощник начальника по учебной работе в средних учебных заведениях в РОССИИ ДО 1918 г.

многим, от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими шкафами прежде, чем вступил на педагогическое поприще!..»

В Гатчинском институте, где дети воспитывались с малолетства, Ушинский провел большие преобразования в учебной работе, имел большое влияние и на постановку воспитания.

В эти годы К.Д. Ушинский продолжает сотрудничество в литературных журналах «Современник» и «Библиотека для чтения», публикует в них свои статьи. «Поездка за Волхов» и «Труды Уральской экспедиции» (1852—1853) интересны тем, что в них уже видна идея, которая станет *основой в педагогике Ушинского — идея народности и родного языка*. В «Журнале для воспитания» были опубликованы его статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании». Имя Ушинского становится известным среди педагогов.

1859—1862гг. — деятельность Ушинского в *Смольном институте благородных девиц* в качестве инспектора классов, куда он пришел с планами преобразования учебно-воспитательной системы на новых принципах. И он смог за три года, преодолевая огромное сопротивление начальницы и почти всех преподавателей, произвести реорганизацию. Вот некоторые из его нововведений: уменьшение срока пребывания в нем с 9 до 7 лет; уравнивание объема знаний в «благородном» и «неблагородном» отделениях; введение отпусков девиц на каникулы к родителям; введение двухлетнего педагогического класса. Были пересмотрены учебный план и программы: введено преподавание естествознания и физики, увеличено преподавание родного языка за счет иностранных. А привлеченные для работы молодые преподаватели В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов, Л.Н. Модзалевский, Я.П. Пугачевский и другие преобразовали и содержание, и методы обучения в Смольном. Развитие самостоятельности мышления, знакомство с жизнью, активная умственная деятельность скоро стали признаками нового способа обучения. В Смольном произошли разительные перемены.

Не только преподаватели, но и воспитанницы быстро поняли, что новый инспектор классов резко критически относится к постановке обучения и воспитания в институте. Столкнулись два подхода, два образа мышления, две противоположные морали. Начальница — «осколок старины глубокой, особа с допотопными традициями и взглядами, с придворным высокомерием, с ханжеской моралью... и он, Ушинский — представитель новой жизни, носитель новых, прогрессивных идей, с энергией страстной природы проводящий их в жизнь, до мозга костей демократ по своим убеждениям, считавший пошлостью и фокусами всякий этикет, всем сердцем ненавидящий формализм и рутину, в чем бы они ни прояв-

лялись!» — так охарактеризует К.Д. Ушинского его ученица Е.Н. Водовозова¹. Ушинский был честен, правдив и принципиален и своих убеждений никогда не скрывал.

Священник Смольного института составил клеветнический донос на него, обвиняя Ушинского в безбожии, в нарушении институтских порядков, неисполнении указаний начальства. Начальница на основе этого доноса написала императрице жалобу на Ушинского.

Ушинскому казалось, что он без труда опровергнет клевету и докажет свою невиновность. «Несколько суток, — вспоминал Л.Н. Модзалевский, — почти не вставая, писал он обширное объяснение, значительно поседел и стал харкать кровью. Друзья серьезно были напуганы положением неповинного страдальца, которому действительно угрожала беда вместе с его семьей»,

Ушинскому было предложено подать заявление об уходе из Смольного. Ему оставили прежнее содержание и отправили в длительную командировку за границу «для изучения постановки женского образования» в Европе. Пять лет прожил он в Швейцарии, познакомился там и подружился с Н.И. Пироговым, тоже отстраненным от педагогической работы в Киевском учебном округе.

Ушинский болезненно переживал отставку от педагогической деятельности. «Здоровье мое с каждым днем становится все хуже и хуже, и швейцарский воздух не заменит мне недостающей деятельности», — пишет он в письме к Семевскому. «Страшно становится, как подумаешь, что через год или два и остальные тоненькие связи мои с Русью порвутся, и я останусь где-нибудь в Ницце или Женеве» — тоже из письма. На его моральном и физическом состоянии сказывалась и тоска по родине, тревога за Россию; он страдает на чужбине. «Что воздух для животного, то родина для человека, хотя бы эта родина была закрыта петербургскими туманами... Что я здесь такое? Зевало без роду и без племени; заживо похороненный человек, и живу только тогда, когда забываю, где я тружусь для моей родной страны» — это выдержка из письма И.С. Белкостину.

Ушинскому приходится все время ездить по Швейцарии, Франции, Германии, что не идет на пользу здоровью. Продолжается упорная работа по изучению западной школы, по составлению собственных проектов развития народного просвещения в России. Там же и тогда были написаны Ушинским самые знаменитые его работы: «*Родное слово*» (впервые издано в 1864 г.) — книги для начальной школы, «*Педагогическая антропология*» («Человек как предмет воспитания»), первый и второй тома которой вышли в 1868—1869 г.

¹ См.: Водовозова Е.Н. На заре жизни. М., 1934.

Находясь за границей и вернувшись на родину, он много пишет и публикует свои работы, т.е. продолжает активно влиять на общественное педагогическое мнение, способствовать развитию школы. В 1867 г. Ушинский возвращается в Петербург. Нужно было определить старших детей в учебные заведения. В семье у него было шестеро детей — три девочки и три мальчика, их воспитанием и первоначальным образованием занимался сам отец. В последние годы жизни он много делает для утверждения педагогической науки, развивая новые идеи о воспитании.

Летом 1870 г. Ушинский пережил тяжелое личное горе. Вернувшись домой после летнего лечения в Крыму, он узнал, что старший 17-летний сын Павлуша на охоте смертельно ранил себя. Его похоронили накануне приезда отца.

После гибели сына здоровье Ушинского резко ухудшилось, поэтому он понимает, что нужно ускорить решение семейных дел. Покупает дом в Киеве, переводит дочерей из Смольного института в Киевскую гимназию.

Осенью 1870 г. вместе с младшими сыновьями Ушинский отправился в Крым для лечения, по дороге простыл. В Одессе он скончался — 22 декабря 1870 г. Гроб с его телом был перевезен в Киев и захоронен под каштаном возле Выдубицкого монастыря.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Человек как предмет воспитания

«Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»¹ — так назвал свой капитальный труд в двух томах К.Д. Ушинский (в 1868 г. — I том, в 1869 г. — II). Он неоднократно переиздавался, в 1913 г. вышло 13-е издание. Но работа осталась незавершенной из-за кончины Ушинского.

Антропологию К.Д. Ушинский понимал широко, как *совокупность ряда наук: анатомии, физиологии и патологии человека, психологии, логики, истории, филологии, истории воспитания и др.*, изучающих человека и его деятельность. В этих науках излагаются и систематизируются факты о человеке — предмете воспитания. Особое значение имеют физиология и психология, так как они могут объяснить по возможности те психофизиологические явления, с которыми имеет дело воспитатель.

Сам автор осознавал значение своего труда, когда писал, что предпринятая им попытка «антропологизации» педагогики *первая*, не только в

¹ Антропология — от греческого «антропос» — человек, наука о человеке, человекознание.

отечественной, но и в «общей литературе». Она посвящена рассмотрению психофизиологических и социальных основ воспитания.

В «Педагогической антропологии» Ушинский исследовал *физиологические* стороны организма человека и обусловленные ими *психические* явления. Этот анализ понадобился ему для того, чтобы в самой человеческой *природе* отыскать *средства и резервы воспитания*, которые он считал громадными; иметь возможность влияния на развитие ума, чувств, воли.

«Мы не говорим педагогам — поступайте так ИЛИ иначе; но говорим: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую»¹.

На основании изучения природных задатков и особенностей психики Ушинский определял педагогические закономерности, позволяющие открыть приемы, методы, средства воспитания и образования.

К.Д. Ушинский отмечал, что человек, его деятельность настолько многогранны, что никакая наука не в состоянии раскрыть эту проблему полностью, поэтому различные науки изучают отдельные стороны личности и сущности человека. В то же время важен *целостный взгляд*, обнимающий физическую и психическую стороны человеческой природы. Педагогическая антропология и призвана осуществить эту задачу целостного рассмотрения человека, так как педагогическая деятельность требует многосторонних знаний о предмете воспитания. Зная законы физического и психического развития ребенка, антропология предоставляет педагогу возможности неисчерпаемого влияния на него.

Нельзя, конечно, требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут черпаться педагогические правила, но «можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется», — пишет К.Д. Ушинский в предисловии к своему труду (I т.).

С позиций антропологии К.Д. Ушинский решал вопрос о *роли наследственности, общественной среды и воспитания* в развитии человека. И здесь, используя целостный подход, он утверждает, что все эти три составляющих одинаково значимы, их учет необходим педагогу в прак-

тической деятельности. Ушинский отходит от тех крайностей в суждениях о роли наследственности и среды, которые высказывались различными философами и педагогами. Наследственность, как замечает Ушинский, еще мало изучена, но очевидно, что воспитанников отличают друг от друга наклонности, физические особенности, каждый из них индивидуален. «Факт наследственности замечается не только в отношении видимых особенностей тела, но также, и еще гораздо более, тех особенностей, причин которых мы не видим и не знаем, но которые предполагаем в неизвестных нам особенностях организма и более всего нервной системы»¹. Педагогу следует помнить, что у ребенка *нет ни врожденных пороков, ни добродетелей*, но он несет в себе задатки наклонностей. «Руководствуясь такой мыслью, воспитатель не предастся растлевающему фатализму и не свалит на природу того, в чем он, может быть, сам виноват или прямым своим влиянием, или тем, что допустил развиться тем стремлениям, которые бы никогда не развились, если бы он вступил своевременно в борьбу с ними и отнял у них ту пищу, которая дала им развитие. С другой стороны, руководствуясь такой мыслью, воспитатель не будет считать возможным одинаковое воспитание для всех и каждого и будет подмечать, какие наклонности образуются в ребенке с особенной быстротой и прочностью и какие, напротив, встречают сопротивление к своему образованию в самой природе»². Признание наследственных задатков делает воспитательную деятельность педагога целеустремленной.

Вместе с наследственными данными в образовании человеческого характера громадно влияние «внешних впечатлений», что открывает обширное поле деятельности для воспитания. Человек становится тем, кем он есть, благодаря влиянию *всей жизни* в самом *широком* смысле слова. Эта жизнь влияет и на врожденные особенности человека, давая им определенные направления в развитии. «Жизнь в широком смысле слова» включает в себя и *воспитание*.

Школа, воспитатель, наставники многое определяют в становлении человека. Но они не единственные воспитатели, есть, может быть, даже более значимые *непреднамеренные воспитатели*, это природный мир, семья, общество, народ, его религия, его язык, т.е. природа и история.

В воспитании ребенка, кроме «телесной природы», важно влияние этих воспитателей — жизненной среды и педагогов; от них во многом зависит, хорошим или плохим, волевым или *безволевым*, нравственным или безнравственным станет человек. При этом в процессе жизни человек

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 9. С. 424.

² Там же. Т. 10. С. 482.

и сам активно влияет как на среду обитания, так и на собственную натуру, изменяя и совершенствуя их. Воспитание играет тогда большую роль, когда отвечает интересам развития общества, служит им. «Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям...»¹.

Ушинский советует педагогам тщательно изучать своих воспитанников, их физическую и душевную природу, обстоятельства их жизни.

В предисловии к первому тому своей «Педагогической антропологии» он писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти... Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!»

Так кратко можно охарактеризовать антропологические подходы К.Д. Ушинского к педагогике. За прошедшие почти полтора столетия после написания им своего труда «Человек как предмет воспитания» науки, в частности, физиология и психология человека, продвинулись далеко вперед, и в этом смысле многие утверждения автора принадлежат уже прошлому, истории. Но стержневая идея Ушинского — *необходимость для педагога знания предмета воспитания — человека* во всех отношениях остается остроактуальной и сегодня. Более того, эта идея лежит в основе профессионально-педагогического образования в наши дни, определяя его направление и содержание. Ведь как утверждает К.Д. Ушинский, *если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна узнать его также во всех отношениях*².

Проблема народности в воспитании

Понятие народности. Центральной идеей всей педагогической системы К.Д. Ушинского является идея народности, которая раскрыта им в работах «О народности в общественном воспитании», «О нравствен-

¹ Ушинский К.Д. *Собр. соч.* Т. 2. С. 165.

² Там же. Т. 8. С. 23.

ном элементе в русском воспитании», «Вопросы о народных школах», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» и др. Идея народности живо обсуждалась в середине XIX в. деятелями отечественной культуры и науки, в основе ее лежало признание *творческих сил народа в историческом процессе, отражение в литературе и искусстве психологии народа, его национального характера*. Ее высказывали и разделяли те общественные деятели, которые отстаивали идею самобытности национальной культуры в противовес бездумному заимствованию западной.

Ушинский был первым общественным деятелем, который, подняв проблему народности *в воспитании*, дал ей *глубокое и убедительное теоретическое обоснование и реальное воплощение в практике*. При этом народность в трактовке Ушинского не означала ни самозамкнутости и изолированности от чужих культур (славянофильство), ни механического перенесения к себе чужих достижений (западничество).

Политика Министерства народного просвещения того времени была двойственной. С одной стороны, народное образование, для которого признавалась достаточной и необходимой такая народность, которая бы преследовала цель воспитания в духе православия и самодержавия, при сохранении убогого общего образования. С другой — сословные учебно-воспитательные заведения, а также различные платные школы. В них, при сохранении тех же идей православия и самодержавия, вводились различные учебные дисциплины и осуществлялась ориентация на западную педагогику, языки, культуру, историю.

К.Д. Ушинский предложил *свой взгляд* на сущность воспитания и образования, обосновав его идеей *народности*. Основные ее положения сводятся к следующему.

— Единой для всех системы воспитания не существует, у каждого народа своя *особенная национальная система* воспитания. Даже у европейских народов, несмотря на единый когда-то фундамент образования, общие его истоки, имеется *«своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели»*. *«Под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия»*.

«Мы твердо убеждены, что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу». Поэтому невозможно заимствовать у другого народа систему воспитания.

— *«Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к*

сердцу человека...»¹. Чувство народности является самым прочным среди других. Человек может забыть имя своей родины, но сохранить в себе черты своего народа. Так глубоко вкоренился элемент народности в человеке.

— Каждый народ имеет *свой идеал человека*, который определяется его общественной жизнью и развивается вместе с ним. Этот идеал народа соответствует его характеру, определяется прошлым народа, его историей, которую он сам творил, и условиями общественной жизни; он воплощается в воспитании.

— Драгоценным наследием для всех является опыт воспитания у других народов. Но как нельзя устроить жизнь по образцу другого народа, как бы заманчив и хорош он ни был, так же невозможно и воспитывать по чужой педагогической системе. Заимствуя безоглядно чужие идеи, «мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание»². И хотя чужой опыт воспитания принадлежит всем, народное воспитание отражает жизнь своего народа. Может быть заимствована «рациональная сторона» — *отдельные педагогические идеи*, как, например, идеи общественного воспитания, организации школ, но в практике любого народа *они перерабатываются творчески и преломляются в духе данного народа*.

— Народность является общей закономерностью воспитания у любого народа, определяет цели воспитания и содержание педагогических идей. Если воспитание хочет быть действенным, оно должно быть народным.

— Не следует *смешивать науку*, которая является общей для всех народов, с *воспитанием*.

— Необходимо развитие *общественного мнения*, общественной *инициативы* в деле воспитания; успешное решение проблем национального воспитания возможно тогда, когда они станут семейными вопросами для каждого члена общества.

Пути реализации идеи народности в воспитательной практике. Воплощение идеи народности возможно при наличии *народной школы*, участие в организации которой должен принять сам народ, руководствуясь при этом своими потребностями. В образовательной политике Министерства просвещения XIX в. проводилось навязывание школы сверху соответствующими циркулярами. Ни широкого обмена мнениями в печати, ни дискуссий образовательное ведомство не проводило, а высказываемые обществом идеи не воспринимало. В то же время, как пишет

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. С. 63, 160.

² Там же. Т. 3. С. 33.

К.Д. Ушинский, «...нет теперь вопросов современнее и важнее, как вопросы о том: чем должны быть русские народные школы? В каком отношении должны находиться народные школы, с одной стороны, к обществу, с другой — к общей учебной администрации?»¹ Для решения этих вопросов нужно обратиться к самому народу, так как невозможно создать подлинно народную школу и систему общественного воспитания, не зная его материальных и духовных потребностей.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа»², — писал он. Только народная школа может разбудить потребности самых широких масс в знаниях: «Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю»³.

Решая вопрос о школах для народа, необходимо научиться понимать народ, сродниться с ним, помогая ему прокладывать исторические пути.

«Не забудем, что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Ведь это народ создал язык, глубины которого не измерить, создал поэзию, именно народные источники создали всю литературу, ...этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем»⁴. Тот, кто знает историю России, поймет, что народное образование следует вручить самому народу. А администрация и высшие слои общества могут *содействовать* этому делу убеждением, разъяснением, материальной и интеллектуальной помощью, а не принуждением, запрещением, регламентациями, которые больше всего в ходу. Те люди, которым народ поручает организацию дела образования, должны исходить из действительных потребностей народа, из понимания закономерностей его развития и прокладывать народу дорогу вперед.

Таким образом, определять, *какой должно быть школе*, может сам народ, а демократически настроенная общественность — помогать ему; опека Министерства просвещения служит только помехой в этом деле.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 261.

² Там же. Т. 2. С. 161—162.

³ Там же. Т. 2. С. 162.

⁴ Там же. Т. 3. С. 622.

Однако К.Д. Ушинский понимал и то, что простой народ забит, невежествен, беден и безграмотен в своей массе, по этой причине многие крестьяне не видят и нужды в школах: «...Тяжелая бедность, перебивающаяся изо дня в день, не позволяет еще и подумать о школе. Понятно, что там, где крестьянин едва может прокормить своих детей, да и то не чистым хлебом, а пополам с лебедой, соломой или мякиной, трудно появиться школе»¹. В некоторых местах укоренилось поголовное пьянство, отдаленность и уединенность сел — все это также не позволяет еще «взглянуть на школу открытыми глазами». И поэтому без *экономического улучшения положения народа невозможен подъем образования*; но в то же время *хорошо поставленное народное образование будет влиять на поднятие уровня экономической жизни*. Государству не нужно жалеть средств на народную школу, это окупится с лихвой для отечества. Ведь хорошо поставленное народное образование развивает и поддерживает разумную предприимчивость и трудолюбие, укрепляет нравственность, т.е. открывает те источники, из которых вырастает народное богатство.

Устройство хороших народных школ в конечном счете есть наиболее выгодная финансовая операция, ибо образование создает подлинные источники народного богатства, увеличивая умственный и нравственный капитал народа, без которого все прочие остаются мертвыми.

Ушинский твердо верил, что развитие любого *государства* зависит от *степени образования народа*, а оно, в свою очередь, влияет и на «образ правления государства».

Итак, для того чтобы школы были народными, они должны быть вручены самому народу, отвечать его запросам и потребностям. Но государство обязано обеспечить народу высокий уровень жизни, чему в свою очередь будет способствовать образование народа.

Важным являлся вопрос о том, *чему учить* в народной школе. В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867) Ушинский с горечью писал, что ни гимназии, ни университеты (а они прежде всего обеспечивали школу учителями) не озабочены изучением отечественной истории и культуры, что образованная часть общества ориентирована на изучение иностранных языков, иностранной литературы и достаточно необразованна по части своего отечества. Если бы организовать экзамен, пишет Ушинский, профессорам, литераторам и всем тем, кто получил университетское образование по части знания России, то результаты были бы плачевны. Не то в заграничной школе: человек западный более всего и ближе знаком со своим отечеством, с родным языком, литературой, гео-

¹ *Ушинский* К.Д. Собр. соч. Т. 3. С 608.

графией, историей. «Только русский, ...изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном и почти всегда пишет с грубыми ошибками, знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный...»¹.

В школе, создаваемой на началах народности, необходимо основательное знание России, знание, проникнутое любовью к ней. Из всего объема имеющихся сведений о мире можно выделить *необходимые, полезные и приятные; необходимые сведения должны быть прежде всего положены в основу* изучения других. Такими необходимыми знаниями для каждого человека являются: *умение читать, писать и считать, знание основ своей религии и знание своей родины*, считал Ушинский.

Подлинная народность в воспитании и образовании выражается и проявляется в *родном языке*. «Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьется всякая сила, *всякая поэзия*»², — писал Ушинский.

Родной язык — это лучшее средство развития, познания и самопознания. Поэтому *родной язык есть основа обучения*; вместе с языком усваиваются и духовные ценности, созданные предшествующими поколениями, познается вся окружающая жизнь, история России. Родное слово связывает ребенка со своим народом. «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое», — пишет К.Д. Ушинский в статье «Родное слово».

Язык будит мысль, развивает логику мышления: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения»³.

Родное слово — это *удивительный педагог*, оно объясняет ребенку «природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 3. С. 308.

² Там же. Т. 3. С. 310.

³ Там же. Т. 2. С. 557, 560.

знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ»¹.

Такая горячая защита Ушинским родного слова была вызвана тем, что к живому *народному языку пренебрежительно* относились не только в гимназии; и в народной школе он был представлен бедно, здесь учили правилам чтения, письма, религии, счету, но не открывали богатств родного слова.

Образцом того, как нужно изучать родной язык в начале обучения в школе или семье, стали учебные книги К.Д. Ушинского «Детский мир. Хрестоматия» (1861) и «Родное слово» (1864). Они содержат произведения устного народного творчества, фрагменты из классической литературы: Тютчев, Фет, Полонский, Майков, Некрасов, Никитин, Огарев, рассказы о природе, жизни крестьян, т.е. родные картинки родной жизни.

Кроме родного языка в народной школе необходимо вести изучение основ наук: истории, географии, естествознания и др. Так образование будет вводить человека в жизнь родной страны, готовить для жизни творческой и плодородной.

Идея народности в воспитании еще при жизни К.Д. Ушинского приобрела большую общественную поддержку.

▮ *Преобразование народной школы*

Характеризуя К.Д. Ушинского как реформатора школы, подчеркнем прежде всего его деятельность в области начальной школы. В процессе практической педагогической деятельности и исследования воспитательных систем, изучения реальных условий и факторов, благоприятствующих школьному делу в России, Ушинский наметил путь развития начальной школы. Благодаря ему начались преобразования в народной школе, которые шли *снизу*, от самих учителей и организаторов народного образования, а не сверху, не от Министерства народного просвещения. К.Д. Ушинский производил эти изменения *опосредованно*, благодаря своим учебным книгам, использованию их в преподавании, участию в общественной жизни.

Народная начальная школа до середины XIX в. продолжала обучать по старинке: ученики механически зазубривали «аз, буки, веди...», мучительно складывая из букв слова, читали Часослов; через содержание учебных по-

собий проводились идеи самодержавия и православия. В 60-х гг. начали развиваться новые земские школы, но для них еще не было создано соответствующих их духу и назначению учебных книг.

«*Детский мир. Хрестоматия*» и «*Родное слово*» К.Д. Ушинского — учебные книги *нового типа*, ставшие на десятилетия эталоном подобных пособий.

Именно «Родному слову» суждено было стать самой известной книгой Ушинского и — на многие годы — основным учебником для начальных занятий русским языком с детьми 6—9 лет. Всегда желая, чтобы мать была первым учителем своего ребенка, он предназначил книги для школ и домашнего воспитания, имея в виду прежде всего «детей так называемого образованного класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни».

Новаторство автора этих книг состояло в следующем:

- постановка и реализация развивающей цели обучения;
- подбор для ее достижения соответствующего содержания;
- решение задач воспитания;
- разработка методов общего развития детей при обучении родному языку.

Теоретическая идея, положенная в основу учебных книг, заключалась в том, чтобы реализовать в процессе обучения идею *развития в единстве речи и мышления, развития мышления с опорой на чувственный опыт* ребенка, осуществление через преподавание родного языка *умственного и нравственного* воспитания.

«...Дитя при самом начале учения должно не только учить читать и писать, но еще более развивать, беседуя с ним о предметах, ему близких. В таких беседах дитя приучается, во-первых, наблюдать предмет или явление, совершающееся перед его глазами; во-вторых, связывать свои наблюдения и выводить из них по возможности идеальную мысль; в-третьих, выразить эту мысль в словах...»

Достижению цели развития ученика служило содержание учебных книг: оно включало в себя значительное количество материалов естественно-научного характера, в них также были включены картины истории отечества, произведения русского народного творчества, художественные произведения. Рассказы, повести, стихотворения, сказки, пословицы, поговорки были тщательно отобраны К.Д. Ушинским.

В книгах «Родного слова» около 130 самых разнообразных текстов написаны самим Ушинским. Через небольшие описания природы и путешествий, рассказы о природе, животных и растениях («Четыре желания», «История одной яблоньки») он знакомил детей с родной страной.

Ушинский умел заинтересовать маленьких читателей самыми обыкновенными предметами и явлениями, большое внимание уделял статьям

познавательного характера. Образцом является деловая «статейка» (термин Ушинского) «Как рубашка в поле выросла», она знакомит детей со всеми этапами процесса производства ткани. Реальные знания и умения, изложенные в простой форме научной прозы, помогают детям ясно выражать свои мысли, развивают логическое мышление, внимание, а простой язык, фольклорные приемы помогают сделать процесс обучения легким и приятным. Эта статья и сегодня включается в школьные книги для чтения.

Необходимость включения естественно-научных материалов мотивировалась К.Д. Ушинским тем, что они помогут познанию объективных законов развития мира. При чтении статей о смене времен года и связанных с ними изменениях в жизни животных и растений дети будут осознавать причинно-следственные связи в природе, учиться наблюдать и передавать в связной речи свои впечатления; все это приучает ум к строгой логичности.

Включая в «Детский мир» и «Родное слово» художественные произведения, К.Д. Ушинский исходил из таких мыслей: «На нравственное чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико; то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение есть уже само по себе источник нравственного чувства»¹. Этой же цели разностороннего развития детей служит и внесение в книги произведений народного творчества — загадок, сказок, песенок, шуток и т.п. При этом Ушинский не просто отбирал, но творчески обрабатывал фольклорные тексты, брал из сказок «понятное для детей и не оскорбляющее их нравственного и эстетического чувства», довольно свободно с ними обращаясь: сокращал, дописывал, смягчал излишний натурализм деталей, работал над языком — так, что «в них мораль стала прозрачной, сюжет острым, содержание доступным, язык разговорно-народным». *«Я позволил себе кое-где сокращать сказки... Имея педагогическую, а не литературную цель, я не боялся делать подобные перемены, но везде, где можно, держался воззрений и выражений народа»*. Для двух книг «Родного слова» Ушинский отобрал 24 сказки, многие из которых («Репка», «Колобок», «Теремок» и др.), бытовавшие в разных вариантах, сейчас печатаются главным образом в пересказе Ушинского и остаются лучшими обработками для детей. Порой его версии становились по сути оригинальными произведениями («Дедушка и внук»).

Перед изучением родного языка поставлены три задачи, решаемые одновременно:

- развитие дара слова;
- созидательное обладание сокровищами родного языка;
- усвоение логики языка.

К.Д. Ушинский был первым, кто заявил, что *упражнения ребенка в языке — необходимое условие развития*. Это различные устные и письменные работы, которые должны быть по возможности самостоятельными, систематическими и логическими. Введение ребенка в родной язык означает введение его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, ведь природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражены в слове.

В развивающем обучении, по мнению автора учебных книг, особое место занимают занятия по грамматике, систематические упражнения в которой приучают ребенка к научной логической систематизации. Но здесь следует остерегаться таких упражнений, которые делают занятия «для детей невыносимо скучными», способствуют механическому обучению правилам.

Вышедшее в 1870 г. «Родное слово». Год 3-й (Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией)» было первым опытом наглядного изложения грамматики, которую преподавали до этого лишь в старших классах. Основные законы языка Ушинский раскрывал через анализ живой речи, художественного текста. Не ограничиваясь грамматикой, книга учила детей рассуждать о знакомых предметах, выражать свои мысли. Именно благодаря Ушинскому в русской школе заговорили о праве учащихся на рассуждение, собственное суждение.

Если обратиться к практике школьного обучения того времени, можно увидеть, что схоластика, зубрежка, заучивание правил были характерными его чертами и превращали учение в трудное, скучное занятие. К.Д. Ушинский придал начальному обучению совершенно иное направление, включив методы активной работы: анализ и синтез, наблюдения и обобщения. Им был введен и новый метод обучения грамоте — *звуковой аналитико-синтетический* (используется в современной школе).

Введение *наглядности* обучения, включавшего в себя использование картинок, собственные наблюдения ученика диктовались, по мнению Ушинского, тем, что детская природа требует наглядности, «...ДИТЯ, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе», — пишет он в «Книге для учащихся». Эту идею К.Д. Ушинский воплотил в своих учебных книгах, снабженных в изобилии картинками, что сделало их необычными и привлекательными для учащихся.

Успех обучения Ушинский связывал и с тем, какой деятельностью занят ученик.

«Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет; лежать — то же самое; идти он долго не может, не может долго ни говорить, ни петь, ни читать, и менее всего думать; но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту... Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы; заметим же, что чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности»¹. И этот «дар природы» — стремление к активности — необходимо использовать для развития и воспитания ребенка, опираться на него, только тогда обучение будет развивающим и воспитывающим. Активная учебная деятельность ребенка способствует его умственному, нравственному и эстетическому развитию, и важно научиться, призывал Ушинский, управлять ею, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

При составлении учебных книг К.Д. Ушинский руководствовался своей научно-педагогической системой; в этом смысле его детские книги можно назвать *первыми* в России, основанными на научном, психолого-педагогическом фундаменте. Материалы книг интересны детям, они расположены в соответствии с возрастанием трудности, каждая часть книги органично связана с предшествующей и последующей, учтены возрастные, психологические особенности детей.

В своем обширном руководстве по работе с книгой для начального обучения «Родное слово. Книга для учащихся. Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово» (1864) Ушинский осветил основные стороны начального обучения: организацию, содержание и методику преподавания изучаемых предметов, дидактические принципы, приемы обучения; развитие учащихся с опорой на их психофизиологические особенности и др. «Книга для учащихся» была *первой* объемной работой в России по *дидактике первоначального обучения*, заложившей ее основы и получившей претворение в практике начальной школы. В ней четко, ясно, предельно конкретно представлены задачи и методы обучения, даны главнейшие педагогические правила. Особая ценность этой работы Ушинского состоит и в освещении в ней задач *воспитания*, взаимоотношений наставника и ученика.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 3. С. 147.

В течение нескольких десятилетий она оставалась для многих учителей и родителей самым необходимым и любимым пособием.

Появление учебных книг К.Д. Ушинского было большим событием в педагогической жизни XIX в. С первых же дней у них появились восторженные поклонники и ожесточенные враги. Следует заметить, что автор книг создавал их не для народной школы: так, «Детский мир» — для воспитанниц Смольного института, «Родное слово» — для городских дворянских, мещанских, купеческих детей и для семейного изучения. Но неожиданно для самого автора книга, предназначенная для городской семьи, получила очень широкое распространение, переступив порог и земских школ, чем Ушинский был тронут и удивлен. На первых порах после ее издания счастливый автор был засыпан благодарностями от учителей и родителей. «Перлом нашей педагогической литературы» назвал «Родное слово» Н.А. Корф, вводя ее в 89 земских училищах своего уезда. При жизни К.Д. Ушинского было 10 переизданий книги.

Появились и противники, первым и главным опасением которых было то, что книги, включающие естественно-научный материал, будут разрушать религиозные верования детей, особенно яростными были нападки со стороны представителей духовенства. Результатом этой критики был *запрет* Министерства народного просвещения в 80-е гг. на использование «Родного слова» в школах, который продлился 15 лет.

И словно *в насмешку* над запретом в эти годы было 25 новых переизданий книги, что говорит о ее востребованности и широком распространении вопреки мнению Министерства. На протяжении 50 лет (до 1917 г.) ни конкуренция со множеством книг аналогичного содержания, появившихся после учебников К.Д. Ушинского, ни прямое их запрещение, ни ожесточенная полемика вокруг них не остановили учителей народной школы, широко использовавших книги в практике первоначального обучения. «Родное слово» выдержало 146 переизданий, а тираж книги в XIX в. был более 8 млн. Такого количества изданий не имела ни одна учебная книга до 1918 г.

Благодаря книгам К.Д. Ушинского народная школа стала преобразоваться: в нее вошло новое содержание обучения, стали использоваться новые педагогические методы и приемы, рекомендованные их автором. Особенно тепло были встречены книги общественными деятелями, с энтузиазмом занимавшимися земскими училищами. У К.Д. Ушинского появилось много последователей, использовавших его теоретические идеи и создавших свои книги: Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров и много др. И современная школа России многое черпает из теоретических идей К.Д. Ушинского, опирается на открытые им методы обучения. Начальная школа до сих пор предлагает детям чтение статей Ушинского и сказок, им переработанных.

Огромным было значение разработки идеи народности в обучении и основанных на ней содержания и методов школьного образования для представителей педагогической общественности *многих народов России*. Под влиянием трудов Ушинского были разработаны учебники родного языка для национальных школ: грузинской (Я.С. Гогешавили), армянской (Г. Агаян), казахской (И. Алтынсарин), татарской (К. Насыри). «Эти учебные книги по содержанию стали передовыми для своего времени, строились на современном материале, авторы их были горячими приверженцами и последователями великого Ушинского»¹ — так оценил их Н.К. Гончаров — исследователь педагогического творчества К.Д. Ушинского.



Цели, содержание, методы школьного обучения

В большом количестве педагогических статей, в «Педагогической антропологии» Ушинский рассматривал проблемы школьного образования и предлагал их решение.

Цели и вытекающее из них содержание образования. Одним из самых острых и спорных во второй половине XIX в., как, впрочем, и в XX в., являлся вопрос о содержании школьного образования, так как, по выражению К.Д. Ушинского, педагогика мало заботилась о том, «для чего что-нибудь учиться». При выборе предметов обучения, как правило, руководствуются рутинной, модой.

«Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему не годный хлам, с которым человек не знает, что потом делать, тогда как в то же самое время самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать...»² Школа при этом озабочена больше всего *формальным* развитием, т.е. развитием у ученика умственных операций, способностей к умственной деятельности, обращает все внимание на «*формальное развитие рассудка*». Наиболее подходящими учебными дисциплинами, ведущими к достижению этой цели, представлялись Министерству народного просвещения классические и иностранные языки, упражнения в которых развивали формальные способности.

Считалось, что в процессе овладения школьными предметами у ученика необходимо развивать наблюдательность, умение анализировать факты, строить умозаключения. Это, безусловно, важная цель образования, но недостаточная. *Воображение, фантазия, способность к самостоятельному приобретению знаний* не менее важны для человека и также должны развиваться при обучении. Отсюда и одной из целей образования,

как ее понимает Ушинский, можно назвать *развитие мышления, общих умственных способностей* человека, выступающее как развитие их многочисленных *составляющих*. Наряду с умственным развитием школа призвана помочь в развитии *памяти, воли* и других психических свойств личности ученика.

Однако достичь названной цели образования можно, лишь предложив школе *реальные, «материальные» знания*, отвечающие потребностям развивающейся жизни. «Каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим»¹. Но потенциальные педагогические возможности учебных дисциплин различны, и воздействие их на учеников будет либо ничтожно и малопригодно для жизни, либо оптимально. Поэтому, решая задачу подготовки для жизни новых поколений, школе необходимо отобрать такое содержание обучения, при котором будет возможным осуществить *главные цели обучения*:

- развитие психики ученика, в том числе умственных способностей;
- подготовка ученика к настоящей и будущей жизни;
- развитие мировоззрения и нравственных убеждений.

Вопрос о подготовке к жизни Ушинский рассматривает широко, включая в него такие аспекты, как обогащение учеников необходимыми знаниями и развитие личностных качеств детей: воли, характера, трудолюбия.

Школьные дисциплины. Необходимыми для изучения в школе К.Д. Ушинский считает те, которые дают *многообразные знания о природе и обществе*, способствуют *всестороннему развитию и подготавливают* к жизни. Этой общей задаче целостного и всестороннего развития ученика должна быть подчинена вся деятельность школы и учителя. Материалами, необходимыми для такого развития обладают *родной язык, география, история отечества, естествознание, математика, литература*, т.е. те дисциплины, которым придавали меньше всего значения в школе в те годы. Но важен не только перечень наук, так же существенны цели их изучения. К.Д. Ушинский возражает против утилитарного подхода к изучению наук, когда в них ищут «не мысли, не пищи духу, развивающей и укрепляющей его, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а только знаний, которые необходимы для той или другой практической жизни»². Подготовка к жизни вовсе не означает немедленной пригодности науки к ее применению в жизненной практике, т.е. ее утилитарности. Имеется целый ряд наук, которые не могут быть

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. С. 442.

² Там же. Т. 3. С. 48.

приложимы к практике, но их ценность безусловна, так как они развивают те общечеловеческие качества личности, которые важны для каждого. К.Д. Ушинский приводит в пример *историю*, знание которой помогает человеку уяснить ход исторического процесса человеческого общества, извлечь из нее нравственные уроки; она может подействовать на характер и образ мыслей человека, отразиться в его поступках. Общечеловеческое образование, в отличие от узкоспециального, и ведет к гармоничному, целостному развитию личности, объясняет жизнь и вводит человека в нее.

В то же время, предостерегает Ушинский, не следует упускать из виду того, что ребенок, обучаясь в школе, будет готовиться жить в «индустриальном веке» с его быстрым развитием наук и постоянно изменяющимися условиями жизни, к которым он также должен быть готов.

Воспитательные возможности обучения. Рассматривая современную ему практику обучения, К.Д. Ушинский отмечает, что наука используется часто в утилитарных целях и фальсифицируется. «Меркантильное направление нашего века, постоянно усиливающее свой натиск, проникло не только во все слои общества, во все сферы жизни, но даже в науку и школу»¹. Результатом «меркантильного направления» становится для ученика не получение знаний, а приобретение положения в обществе. «Как яда, как огня надо бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь...»²

При отборе содержания школьных дисциплин необходимо руководствоваться выбором тех, которые развивают мировоззрение и действуют «не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека». Знания, сообщаемые науками, должны выстроиться в «*светлый и обширный взгляд на мир*», а каждый ученик в соответствии со своим возрастом — иметь «округленное миросозерцание». Особую роль в этом процессе выполняют науки *гуманитарные*, которые помогают ученику осознать значение человеческой жизни и деятельности.

Хорошо продуманное и организованное обучение помогает достичь целей *нравственного развития* ребенка. К.Д. Ушинский подмечает, что жизнь общества дает ученику не только примеры истинной нравственности. «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... — вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться»³.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 353.

² Там же. С. 357.

Там же.

В руках школы имеется средство, способное помочь педагогу предотвратить развитие нравственных пороков, — это содержание учебного материала, отраженное в учебных книгах. К.Д. Ушинский и в этом случае не только призывал педагогов к решению нравственных задач воспитания, но дал школе и необходимые средства — свои учебные книги. «Детский мир» и «Родное слово» наполнены статьями, художественными произведениями и народными сочинениями, пронизанными чувством любви к родине, восхищения ее героической историей и состраданием к бедствиям простых людей. О чем бы ни повествовали книги: о природе, животных, жизни людей в городе и деревне, в них явственно звучат патриотические мотивы; патриотизм Ушинский считал самой важной и глубокой склонностью человека

Через тексты книг проходят идеи добра и осуждения зла, даются конкретные примеры нравственных поступков.

Учебный труд. Задача школы состоит не только в передаче знаний и развитии мышления, она должна вызвать у ученика «жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой». Человек имеет врожденную способность — потребность в труде. Но уже в детстве, в силу разных обстоятельств, эта потребность может либо развиваться, либо погаснуть. Забота школы и состоит в том, что она призвана открыть своему воспитаннику возможность найти полезный труд в будущей жизни. «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»¹. А чтобы человек искренне полюбил серьезный труд, нужно внушить ему серьезный взгляд на него. Для человека в детском и юношеском возрасте *главный интерес в жизни должно составлять учение.*

Как обстоит дело в этом отношении в школе? Нередко учитель приучает своих воспитанников *убивать* время в классе, толкая им без воодушевления о том, что они затем найдут в книге; ведь учитель не знает других методов, способных возбудить и поддержать внимание учеников. На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех учеников, а остальные считают себя свободными от каких-либо дел. Так ученик приучается к ничегонеделанью, к бездумному времяпровождению. Не стоит учителю надеяться на то, что ученик сам увлечется предметом, что только занимательное его изложение вызовет интерес к нему. Наставнику необходимо помнить, что его обязанность состоит в *приучении* воспитанников к *умственному труду*, развитие у них привычки к труду. Серьезный, дель-

ный труд всегда тяжел, утверждает Ушинский в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860) и предлагает средства, способные развить привычку к труду.

1. *Не учить ученика, а только помогать ему учиться.* На долю ученика необходимо оставить столько труда, сколько он в состоянии одолеть, а наставнику следует помочь с освоением учебного предмета, дать возможность испытать наслаждение от своего труда.

2. *Не надирать сил ребенка в умственной работе. Но и не давать им засыпать.* Умственный труд тяжел, мечтать — легко и приятно, думать же трудно. Ученик готов лучше часами сидеть без мысли над одной и той же страницей или вызубрить ее, чем подумать серьезно хотя бы несколько минут. Значит, надо приучать его к умственному труду.

3. *Приучать к труду постепенно.* Для того чтобы ученик был способен легко и без вреда для здоровья выносить умственный труд, нужно действовать осторожно, понемногу увеличивать нагрузку, приучая его к умственным усилиям. Вместе с привычкой к труду появится и любовь к нему, и жажда труда.

4. *Менять виды трудовой деятельности.* Отдых от умственного труда состоит вовсе не в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело. Физический труд является приятным после труда умственного; поэтому уборка классных комнат, занятия в саду и огороде, токарным мастерством, переплетом книг и т.д. принесет как материальную пользу, так и послужит отдыхом. В детском возрасте такой переменной деятельности является игра.

«Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское провождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность»¹.

Необходимость использования учителем разнообразных методов. Рекомендации К.Д. Ушинского о развитии жажды труда в воспитанниках требовали знания наставником соответствующих приемов, способов, методов.

Но этого-то как раз и недоставало учителю. Так объясняет ситуацию этого времени В.Я. Струминский, исследователь творчества К.Д. Ушинского: «...в середине 60-х годов (XIX в.) в нашем обществе было всеобщее воодушевление педагогическим делом, задачей развития детей, желанием ознакомить их скорее чуть ли не с последними выводами науки, — между тем знакомства с методикой не было ни малейшего даже у специалистов по профессии»².

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. С. 357.

² Струминский В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. М., 1960. С. 252.

В своих работах «"Родное слово". Книга для учащихся», «Педагогическая антропология» Ушинский не только изложил дидактику начальной школы, но *развил и общедидактические идеи*: о необходимости наглядности в преподавании, обращении к опыту и знаниям учащихся, последовательности в изучении наук, о продвижении от известного к неизвестному, опоре на интерес, об учете возрастных особенностей детей. Кроме того, Ушинский описал методы, приемы обучения, знания которых так не хватало учителю.

Мысль Ушинского о том, что выбор метода обучения определяется возрастом учащихся, что чем меньше возраст учеников, тем больше требуется педагогических знаний учителю, высказана им так: «У педагогике очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: *знай хорошо свой предмет и излагай его ясно*»¹. Это «широкое основание» и было разработано им.

Многие методические приемы, предложенные К.Д. Ушинским, известны сегодня *каждому* из своей школьной жизни, так как составители учебников и учителя используют идеи Ушинского и в настоящее время.

Педагогическая наука и искусство воспитания

Что такое педагогика — наука или искусство? Этот вопрос поднимает К.Д. Ушинский в ряде своих работ. Определив, что предмет воспитания — это человек, Ушинский, исходя из этого, рассматривает и содержание педагогической науки. Подвергнув критике современную ему педагогику за голословные утверждения и рецептурность, неприложимые к делу воспитания, он предлагает свое представление о ней. Педагогика — это наука, но наука особенная.

Педагогика как наука. В «Педагогической антропологии» Ушинский подчеркивает, что необходимо выделить в ней два пласта: *педагогiku в «обширном смысле»* как собрание знаний, необходимых и полезных воспитателю, и *педагогiku в «тесном смысле»* как собрание воспитательных правил. Первый пласт — это научные знания о человеке по разным отраслям наук и осознание на основе знания наук *цели воспитания*. Последнее особенно важно в педагогической деятельности, так как без определения цели (а она во многом подсказывается философией), трудно рассчитывать на успех воспитания. Так же как архитектор, принимаясь за строительство здания, представляет себе, что он будет возводить: дом для жилья или торжественные ворота, или сарай, или гостиницу, так и воспитатель не

может не знать, какого человека он хотел бы подготовить к жизни. «Вверяя воспитанию чистые и впечатлительные души детей, вверяя для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категоричного ответа»¹, — пишет К.Д. Ушинский в предисловии к «Педагогической антропологии».

Педагогика в «тесном смысле» имеет в виду *правила и законы преднамеренной* деятельности наставника, направленной на развитие ума, чувств, нравственности ребенка. Из определения цели вытекают как содержание, так и методы, приемы воспитания. Таким образом, педагогика в широком понимании, как научное знание о человеке и целях его воспитания, позволяет определить и конкретную его методику. В целом же можно сделать заключение, что *педагогика* в понимании К.Д. Ушинского — это *наука о законах развития человека и способах его воспитания на основе этих законов*.

При определении научного содержания педагогики важно выявить роль в нем теории и практики. В обществе господствуют две крайние точки зрения: одна из них — педагогика — это теория об абстрактных началах воспитания, ее придерживаются теоретики, вторая — практика воспитания не имеет никакого отношения к этим философским теориям, ее чаще всего высказывают практики. Середину между этими крайностями заполняет теоретико-практическая педагогика. Ведь нет, утверждает Ушинский, такого педагога-практика, который бы не руководствовался своей, хотя, может быть, и туманной теорией; также и смелый теоретик хотя бы изредка оглядывается на факты. Придавая большую роль фактам, следует помнить, что они сами по себе не означают опытности в воспитательной деятельности. Факты ценны тогда, когда они анализируются, обобщаются, осознаются и складываются в теорию. В *теории передается мысль, выведенная из опыта*, а не сам опыт; его невозможно воспроизвести повторно.

Призывая педагогов изучать педагогическую теорию, Ушинский предостерегал от стремления педагогов получить готовый рецепт воспитания. Нельзя ограничиться изучением педагогических рекомендаций, так же как и знаниями, вынесенными только из опыта, так как «одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине»*.

«Мы не говорим педагогам, поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управ-

лять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... Мы советуем педагогам изучать... физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер... выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием».

Это высказывание К.Д. Ушинского позволяет заключить, что педагогика — это не только наука, она больше, чем наука.

Педагогика как искусство. Педагогика нельзя назвать наукой в том смысле, какой считается математика, естествознание и др. Только знания основ наук о человеке недостаточно для достижения успеха в воспитании, необходимо, быть *творцом* в созидании личности ребенка, быть искусным воспитателем. Поэтому педагогическая деятельность — это *искусство* — «искусство самое обширное и сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств». Оно опирается на множество обширных и сложных наук; как и любое искусство, оно требует, кроме знаний, наличия способностей и наклонностей и, как искусство, оно стремится к идеалу, «вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Педагогическая деятельность — это первое и высшее искусство потому, что она стремится практически «удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества — их стремление к усовершенствованиям в самой человеческой природе»¹.

Поэтому педагогика — это и наука, и искусство воспитания. Осуществлять научные задачи и быть искусным педагогом — есть призвание учителя, дело которого, «скромное по наружности», — «одно из величайших дел истории».

Вклад К.Д. Ушинского в отечественную педагогическую науку

К.Д. Ушинский был педагогом энциклопедического склада, трудно найти какую-то область воспитания и обучения, которая не была бы рассмотрена им. Он был *первым профессиональным педагогом в России, занимавшимся теоретическими исследованиями, педагогической практикой и одновременно реформой школы.*

В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» Ушинский синтезировал научные знания о развитии человека и, исходя из них, разработал задачи и определил содержание педагогики.

Ушинский заложил основы национального образования, обосновав *идею народности воспитания.* Школа и воспитание должны строиться в

соответствии с потребностями и особенностями данного народа; подражание в деле воспитания одного народа другому выведет на ложную почву, принесет больше вреда, чем пользы. Источник народности — история и культура народа.

Идея народности не только разработана К.Д. Ушинским в теории, но и реализована на практике созданием книг для начальной школы «Родное слово» и «Детский мир», явившихся образцовыми. Переиздание в течение полувека «Родного слова» 146 раз! — такого успеха не имела ни одна другая учебная книга во всем мире. В духе народности стала осуществляться подготовка *народного учителя* в педагогических учебных заведениях, созданных по проекту К.Д. Ушинского.

Еще один большой круг проблем, поставленных К.Д. Ушинским, — это *проблемы образования и обучения в школе*. Здесь им решаются такие кардинальные и общие вопросы, как развивающий и воспитывающий характер обучения, природосообразность, принципы обучения, личность учителя и ее влияние на воспитуемых, и более частные: методы, приемы, организация начального обучения. И снова — теория имеет конкретное воплощение в практике. Разработанный, например, Ушинским метод обучения грамоте и в настоящее время является основным в начальной школе.

Одной из важнейших сторон воспитания Ушинским признано *нравственное*, в аспекте которого рассматривается и *трудолюбивое воспитание*.

Невозможно даже просто перечислить те педагогические проблемы, которые поднимает Ушинский в своих работах, они собраны в 11 томах (изданы в 1952 г.).

Насколько жизненными и животрепещущими были открытия Ушинского в педагогике, можно видеть и по огромному числу его последователей, соратников, учителей народных школ, сразу принявших его идеи и воплощавших их в жизнь. Трудно найти деятеля народного образования в XIX — начале XX в., который не испытал бы на себе влияния идей К.Д. Ушинского. Д.Д. Семенов, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, П.П. Блонский и другие — все они считали себя последователями и сторонниками Ушинского; многие из них развили его идеи, воплощали их в своей педагогической практике. И все это не благодаря, а скорее вопреки Министерству народного просвещения. Теоретико-методическая деятельность Ушинского вызывала в официальных кругах большую настороженность. Постоянные неприятности и нападки ожидали его и на этом поприще.

Целая плеяда педагогов-единомышленников Ушинского появилась у других народов России. Многие его идеи были восприняты грузинскими, армянскими, казахскими, татарскими, чувашскими, мордовскими деятелями просвещения и проводились ими в жизнь. По образцу

школьных книг Ушинского разрабатывались учебники для других народов. Этот факт *явился* свидетельством общечеловеческого смысла его идей.

К.Д. Ушинский стал живым воплощением лучших черт отечественной интеллигенции своего времени; он стал гордостью отечественной культуры и педагогики и остался ею.

Основные даты жизни и деятельности К.Д. Ушинского

- 1824 — Константин Дмитриевич Ушинский родился в г. Туле.
1835—1840 — обучение в Новгород-Северской гимназии.
1840—1844 — обучение на юридическом факультете Московского университета.
1846—1849 — исполняющий должность профессора Ярославского Демидовского лицея.
1851 — женитьба на Н.С. Дорошенко.
1855—1859 — инспектор классов Гатчинского сиротского института.
1859—1862 — инспектор классов Воспитательного общества благородных девиц и Александровского училища (Смольный институт).
1862—1867 — командировка за границу.
1870 — Константин Дмитриевич Ушинский скончался в г. Одессе. Похоронен возле Выдубицкого монастыря, вблизи Киева.

Основные работы

- 1857 — первая педагогическая статья «О пользе педагогической литературы».
1861 — первое издание «Детского мира».
1864 — первое издание «Родного слова» (год 1-й и год 2-й) и «Книги для учащихся».
1868—1869 — первое издание «Педагогической антропологии». Т. I и II.
1870 — первое издание «"Родного слова". Год 3-й» и «Руководства к преподаванию по «Родному слову» (ч. II).
1870 (май) — последняя статья «Общий взгляд на возникновение наших народных школ».

Глава 15

Н.А. КОРФ — ОРГАНИЗАТОР ЗЕМСКИХ УЧИЛИЩ

§ 1. Жизненный путь. § 2. Земские школы, созданные Корфом

§ 1. ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

Николай Александрович Корф (1834—1883) принадлежит к числу видных русских деятелей в области народного образования второй половины XIX в. Он родился в 1834 г. в дворянской семье в г. Харькове, воспитание и образование получил в Александровском лицее. Корф был убежден в том, что условия материальной жизни общества зависят главным образом от состояния культуры вообще, от состояния народного образования, в

частности. Поэтому верил, что главный путь к лучшей жизни всего общества заключается *в развитии просвещения, в распространении полезных знаний среди широких народных масс.*

По окончании Александровского лицея Корф поступил на службу в Министерство юстиции, но чиновничья служба его не удовлетворила. Он оставил ее и переехал из Петербурга в имение покойной матери, в с. Нескучное Екатеринославской губернии. Там Корф взялся за изучение трудов виднейших представителей педагогической мысли и скоро включился в активную практическую деятельность в области народного образования. В 1866 г. он был избран гласным уездного и губернского земских собраний, а в 1867 г. — членом училищного совета Александровского уезда Екатеринославской губернии, что стало началом многолетней и успешной его деятельности. Он начал с ознакомления с состоянием школьного дела в уезде. Здесь он обнаружил крайнюю запущенность школ, слабую подготовленность учителей, отсутствие необходимых материальных условий. Школы уезда были в таком плачевном состоянии, что ничему, кроме грамоты, не учили. Необходимо, как писал в своем отчете Корф, неотложные меры. Требуется:

- увеличить число школ;
- обеспечить их необходимым учебно-хозяйственным оборудованием и учебно-наглядными пособиями;
- заняться подготовкой учителей к серьезной и глубокой работе с учениками, овладению ими совершенными методами и приемами обучения и воспитания. А решением этих задач должны заняться земство и те люди, которые хотят просвещения народа. Ни Министерство народного просвещения, ни духовное ведомство не в состоянии справиться с насущными нуждами просвещения. *За 5 лет деятельности Корфа* в качестве члена уездного училищного совета по его инициативе и при поддержке населения в Александровском уезде было *создано около ста начальных земских школ.* Корф разработал для них проект их устройства. В школе было 3 класса (отделения), один учитель вел занятия со всеми учащимися одновременно. Срок обучения устанавливался трехгодичным при шестичасовом учебном дне. Программа школ была расширена по сравнению с министерскими установками. Кроме чтения, письма и первоначальных сведений по арифметике, земская школа давала учащимся знания по отечественной истории, географии, природоведению и русской грамматике. В школах использовались лучшие для того времени учебники К.Д. Ушинского и других авторов. В сельских школах дети учились и по книге *Корфа «Наш друг».*

Корф понимал, что трехгодичная начальная школа с одним учителем может дать лишь ограниченные общеобразовательные знания. Конечно,

лучше было бы иметь школу с более широкой программой, рассчитанной примерно на 5—6 лет обучения. Но бедность крестьянского населения, на которое ложилась главная тяжесть содержания школ, не позволяла ему сделать этого.

Стремясь открыть как можно больше новых земских школ, Корф проявлял большую заботу о снабжении их, да и всех других школ уезда, учебниками, учебными и наглядными пособиями. По его инициативе была, например, *организована мастерская по изготовлению наглядных пособий*.

Корфа отличало стремление к живому, конкретному руководству и помощи в работе учителя. Дважды в год — осенью и весной — он объезжал все школы, бывал на уроках учителей, тщательно их анализировал и помогал учителям советами. А также **сам** проводил уроки, знакомя таким образом учителей с новыми и разнообразными методами и приемами обучения и воспитания. Приезжая в село, Корф приглашал в школу родителей учащихся, привлекая таким образом их внимание к работе учителя, сближая его с родителями. Поэтому его ждали как желанного наставника.

Корф явился инициатором нового начинания — организации учительских съездов. Он провел первый съезд в своем уезде, где было всего 12 учителей. После проведения второго съезда Корф обобщил свой опыт и описал его. Инициатива была подхвачена другими земствами: в Новгороде, Туле, Череповце, Вятке, Подольске, Одессе и других городах прошли также первые съезды, а в 70-е гг. число их увеличилось. В 1882 г. съезды прошли в 65 городах России.

В 1872 г. при Политехнической выставке в Москве состоялся Первый всероссийский учительский съезд, на котором было 700 участников. Вместе со съездами стали созываться учительские курсы — более длительные по времени, ставящие целью систематическое обучение учителей.

Значение съездов и курсов, начало которым положил Корф, было велико: они не только повышали общеобразовательную и специальную подготовку учителей, но и оказывали им большую моральную поддержку, привлекали внимание общественности к жизни школы.

Работа съездов носила разнообразный характер: чтение лекций, обсуждение докладов учителей, проведение участниками съезда уроков.

При каждом съезде работала специально созданная школа. В ней проходили показательные уроки и обсуждение их. Каждый, кто хотел, мог поделиться своими впечатлениями об уроках, поставить вопросы для обсуждения. И обязательно выступал Корф с обобщениями и ответами на вопросы.

Н.А. Корф занимался всеми этими делами с огромным увлечением и энергией. О них вскоре стало известно далеко за пределами Александров-

ского уезда и даже губернии. На учительские съезды приезжали многие известные педагоги. С ним вел переписку Ушинский, отзываясь с большим уважением о деятельности Корфа.

За большие заслуги в развитии народной школы Корф был избран почетным членом Петербургского педагогического общества, а также почетным членом Московского университета и Московского комитета грамотности. А Петербургский комитет грамотности присудил ему золотую медаль.

Так были оценены прогрессивной общественностью заслуги Корфа, его бескорыстная и самозабвенная деятельность.

Но совсем по-другому воспринималась его забота о крестьянском образовании официальными лицами. Они увидели в ней опасность для министерской политики в области просвещения, считали, что Корф развивает у крестьян устремления, не соответствующие их положению в обществе. И действительно, деятельность Корфа расходилась с направлением, которое было характерно для Министерства народного просвещения.

Результатом явилось то, что в 1872 г. при выборах в земские гласные его кандидатура была забаллотирована. Так были перекрыты пути влияния Корфа на просвещение, пресечена его активная деятельность. Он выехал в Женеву на восемь лет, где тоже создал частную русскую школу, в ней учились и его дочери.

Вернувшись в Россию, Корф вновь принялся за общественно-педагогическую деятельность. Теперь он решил выяснить, насколько продуктивно работает земская школа, какой след она оставляет у своих выпускников. С этой целью он провел специальное обследование уровня знаний более чем у 300 крестьян, окончивших начальную школу, и пришел к выводу, что многое, полученное ими в школе, забыто.

Отсюда последовали практические начинания — создание сети повторительных воскресных школ для тех, кто когда-то окончил школу, и для тех, кто не завершил ее.

Корф с былым энтузиазмом взялся за реализацию своей идеи: определил структуру школы, программы обучения. Потребовалось обеспечить школы библиотеками. Учительствовали в воскресных повторительных школах учителя местной школы и местная интеллигенция бесплатно.

Главное внимание в работе школ было отведено развитию навыков самообразования путем домашнего чтения учащимися этих школ произведений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Аксакова, книг по естествознанию, географии и др. В этих школах ученики дополняли те знания, которые они получили в начальной школе.

Проводились чтения с «волшебным фонарем» — еще одна форма просветительства.

Корф продолжал свои встречи с учителями на съездах. Отношение к съездам со стороны учительства было исключительно заинтересованным. Так, на Херсонский съезд было приглашено 70 учителей, а приехали 250 из разных губерний: Харьковской, Полтавской, Бессарабской. И притягивала к этим съездам учителей в первую очередь личность Корфа.

Деятельность Корфа обратила на себя внимание и московских властей. Московский городской голова предложил ему баллотироваться на вакансию заведующего народным училищем Московской городской управы, на что Корф ответил согласием. Но тут началась такая атака в реакционной прессе на него — «неблагонадежный человек... безбожник, которому нельзя доверять воспитание детей» и т.п., — что Корф отказался от этого предложения.

В 1883 г. на сорок девятом году жизни Корф скончался.

Ни один государственный чиновник не совершил столько подвигов ради русской народной школы, сколько их совершил Корф — так оценили современники его деятельность.

Лучшим памятником Н.А. Корфу стали школы, созданные им, учителя, выпестованные за годы его деятельности, книги, которые он адресовал учителю и детям.

§ 2. ЗЕМСКИЕ ШКОЛЫ, СОЗДАННЫЕ КОРФОМ

Прошло то время, когда дети ютились в темных, маленьких избах, сидели кучкой за одним столом, писали угольками на обрывках бумаги. С приходом Корфа стали строиться светлые, просторные школы, рассчитанные на определенное количество учеников, оснащенные всем необходимым для обучения. Ведь физическое здоровье детей, по словам Корфа, это одно из условий «того, чтобы состоялась толковая школа в селе». Им были спроектированы помещения школы, школьная мебель. Школьные здания стали строиться специально и по особому проекту.

В каждой школе были комнаты для младших и старших школьников, соединенные стеклянной дверью, места для посетителей. Из мебели: учительский стол, книжный шкаф, столы и скамьи для учащихся. При школе имелась квартира для учителя.

Занятия в школе длились 6 часов с 2-часовым перерывом на обед.

Совершенно преобразилась и внутренняя жизнь школы, ее стали отличать организованность и продуманность.

Так выглядело расписание ежедневных учебных занятий в начальном училище для двух классов, порученных одному учителю:

	<i>Младшее отделение</i>	<i>Старшее отделение</i>
8—9		Скоропись (письм. упр.)
9-10	Звуковая метода	Игра в буквы
10-11		Чистописание
11—12	Игра в буквы	Чтение
14—15	Сочинение слов	Сочинение слов
15—16	Диктовка	Диктовка

На неделе в каждом отделении количество часов на определенные занятия распределялось таким образом:

Звуковая метода — по 18 часов.

Игра в буквы — по 6 часов.

Сочинение слов — по 6 часов.

Диктовка — по 5 часов.

Чтение — по 12 часов.

Скоропись — по 6 часов.

Чистописание — по 6 часов.

На уроках использовались наглядные пособия, которые делала специально организованная мастерская, и книги: Ушинского «Родное слово» и Корфа «Наш друг».

Темы сочинений были разнообразны и практического направления:

«Что мне делать в праздник?»

«Что полезнее сеять — рожь или пшеницу?»

«Что мне от того прибавится, если я выучусь читать и писать?»

Корф разработал специальную программу *предметных уроков* для сельских школ.

1-й год — по предметам, с которыми непосредственно связан ребенок (школьная обстановка и др.).

2-й год — по животному и растительному миру, неживой природе и др.

3-й год — вопросы сельского хозяйства, природоведения, гигиены, местных ремесел.

На таких уроках рассматривали сам предмет или его рисунок, муляж, проводили беседу о его свойствах. Прием, кажется, простой, но для начальной школы в России новый. Такое обучение способствовало развитию детей.

Корф был противником палочной дисциплины, защитником дисциплины на разумных началах: *любовь и ласка, бодрость и веселость — не враги, а друзья настоящего порядка в школе*, утверждал он.

Учителя сельских школ. Раньше обучало крестьян почти исключительно приходское духовенство. Но как оно обучало? Только в 1866 г. вышло распоряжение о теоретическом и практическом преподавании педагогики в духовных семинариях. Значит, до тех пор обучали народ ис-

ключительно лица, незнакомые с приемами преподавания, больше занятые обязанностями по сану, чем учительскими. Дурное преподавание не только не приносило пользы ученикам, но и лишало школу доверия у народа, не видящего от нее никаких результатов.

Корф придавал большое значение учителю. Это объяснялось двумя причинами:

1. Именно в начальной школе закладывается в ученике фундамент человеческой личности, от которого зависит дальнейшая судьба человека.

2. Сделать это должен учитель один, совмещая в своем лице роль собственно учителя, а также воспитателя в широком смысле этого слова. Учителю нужно заниматься не только учебно-воспитательной работой в школе, но вести и культурно-просветительскую, так как она повышает культуру населения и содействует росту авторитета учителя.

Корф позаботился о том, чтобы учителя проходили специальную подготовку. Они изучали Закон Божий, основные положения воспитания и методику первоначального обучения, русский язык, русскую историю, чистописание, черчение. Учитель находился в тесной связи с родителями детей. В конце учебного года он отчитывался о проделанной работе перед населением. В свою очередь учителей тоже проверяли. Два раза в год (осенью и весной) специальная комиссия приезжала в школу и наблюдала за их работой. При этом главной задачей считался не контроль, а помощь учителям, особенно молодым.

В отношениях с детьми у учителей земских школ не было особых конфликтов. Вся работа строилась на добром взаимопонимании. Корфом был разработан ряд дидактических правил, выполнение которых, по его мнению, необходимо для результатов работы:

- не требовать от учащихся заучивания того, что им непонятно, но добиваться прочного запоминания того, что ими хорошо осмысленно;
- обеспечивать доступность в обучении, брать такой материал и столько, какой и сколько могут осмыслить дети в течение урока, излагать его просто и ясно;
- предоставлять детям возможность самостоятельного обдумывания;
- не оставлять без помощи при встретившихся затруднениях;
- в обучении идти вперед, опираясь на достигнутое;
- большую роль играет наглядность. Так, для сельского мальчика очень трудно, например, уяснить, что такое диван, как бы хорошо учитель его ни описывал, ведь он никогда его не видел: то ли это пища, то ли одежда. Но если учитель покажет ребенку картинку, то вид его настолько запечатлется в мозгу детей, что они никогда не забудут, что такое диван, потому что они видели если не самую вещь, то изображение ее.

Воскресные повторительные школы. В первой организованной Корфом школе было 3 группы в зависимости от имеющихся у учеников зна-

ний. Всего занималось 30 человек в возрасте 15—30 лет. После проведенного опроса был установлен средний возраст учащихся:

I группа — 22,6

II группа — 21,8

III группа — 17,5

Выяснилось, что чем старше учащиеся, тем меньше они знают.

Организовывалось повторение ранее пройденного. Но это повторение сочеталось с обобщением новых данных. Большое внимание уделялось чтению. Ведь книги не только расширяют кругозор, но и оказывают некоторую помощь в воспитании интереса к знаниям и умению добывать знания из книг самостоятельно. В связи с этим на селе создавались народные библиотеки, проводились народные чтения с «волшебным фонарем», организатором которых был учитель.

Основные даты жизни и деятельности

1834 — Николай Александрович Корф родился в г. Харькове.

1866 — избран гласным уездного и губернского земских собраний Екатеринославской губернии.

1867 — член училищного совета Александровского уезда Екатеринославской губернии.

1872 — по инициативе Н.А. Корфа состоялся I Первый всероссийский учительский съезд,

1883 — Николай Александрович Корф скончался.

Основные работы

1871 — учебник для чтения «Наш друг»

1874 — «Руководство к обучению грамоте»

1879 — «Русская начальная школа».

1882 — «Наши педагогические вопросы»

Глава 16

Н.Ф. БУНАКОВ — ДЕЯТЕЛЬ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

§ 1. Этапы педагогической деятельности. § 2. Характер обучения и воспитания в народной школе

§ 1. ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Николай Федорович Бунаков (1837—1904) — один из видных представителей демократического направления в отечественной педагогике второй половины XIX в. Он отдал много сил борьбе за развитие и совершенствование народной школы. Его отличали сильный и независимый природный ум, редкая работоспособность, энергия и последовательность в педагоги-

ческой деятельности, благодаря чему он и стал видным деятелем российского просвещения.

Свою репутацию выдающегося методиста и знатока народной школы Н.Ф. Бунаков в значительной степени объяснял благоприятным стечением обстоятельств. Он часто подчеркивал сам, что он «самоучка», получивший опыт и знания после многих лет неудачной практики в преподавании.

Действительно, он не получил никакой специальной педагогической подготовки. После окончания Вологодской гимназии Н.Ф. Бунаков сдал экзамены на право преподавания русского языка и получил соответствующую должность в Тотемском уездном училище Вологодской губернии. «...Обстановка в этом училище ничем не отличалась от обстановки в Вологодской гимназии: тот же казарменный режим, то же бездушие и формализм в преподавании и в отношениях к учащимся со стороны многих учителей»¹, — пишет он в своих воспоминаниях.

Бунаков испытывал немало трудностей на первых порах своей деятельности, но не растерялся и не пал духом.

За короткое время он достиг замечательных успехов: учащиеся относились к занятиям с интересом: аккуратно выполняли все поручения и хорошо успевали.

Дальнейшие этапы его педагогической деятельности:

с 1859 г. — учитель Вологодского уездного училища;

с 1866 г. — преподаватель русского языка в Воронежской военной гимназии (открыл элементарную школу для подготовки в гимназию);

с 1884 г. — учитель начального народного училища в с. Петино Воронежской губернии;

в 1873—1883, 1896—1901 гг. — руководил во многих губерниях летними учительскими съездами и курсами;

1902 г. — арест, ссылка под надзор полиции в г. Острогжск Воронежской губернии и запрет заниматься педагогической и просветительской деятельностью.

Широко развернувшееся в 60-е гг. общественно-педагогическое движение захватило и Н.Ф. Бунакова. Он познакомился с трудами К.Д. Ушинского и уже более успешно продолжал свою педагогическую деятельность. Включился в работу среди учителей, выступая перед ними.

Большое влияние на Бунакова оказали встречи и беседы его с Ушинским. Под влиянием этих бесед Бунаков решил, что одно только учительство истинное его дело, которому он может отдаться всей душой и весь без остатка.

Школа в селе Петино

Открытие собственной народной школы было заветной мечтой Бунакова. В 1884 г. на сбереженные им средства он приобрел небольшое имение в селе Петино, в 20 км от Воронежа. Там он и построил здание для школы.

Стремление Бунакова быть как можно ближе к народной школе и к народному учительству определило его решение надолго переселиться в деревню и посвятить все свои силы и способности просвещению народа.

Бунаков своей практической работой в народной школе доказал, что крестьянство глубоко заинтересовано в получении знаний, что оно смотрит на учение как на нужное и полезное для жизни дело и стремится к нему. Он верил, что в народе скрываются настоящие таланты, нужно только умело будить и развивать их, а это может быть достигнуто при помощи широкого общего образования. Важнейшую, решающую роль в деле просвещения народных масс Бунаков отводил школе как главному звену в системе всех просветительских мероприятий.

Строительство школы было большим событием для местных жителей. До Бунакова здесь вообще ее не было, а население, за исключением 2—3 человек, было неграмотным.

Петинская народная школа, или училище, как она называлась в официальных документах, открылась 22 октября 1884 г. в присутствии родителей и родственников учащихся и других сельских жителей¹. Она существовала *на правах земской школы*, получая от земства небольшие средства для оплаты труда учителей. Н.Ф. Бунаков как попечитель этого училища *взял на себя большую часть расходов на ее содержание*. Кровно заинтересованный в успехе своей школы, он создавал все необходимые условия для ее работы. На свои средства он приобретал учебные книги, наглядные и другие учебные пособия, за его счет проводился ремонт здания и т.д. Только за 1890/91 учебный год из общей суммы в 1192 руб. Бунаковым было израсходовано личных средств 881 руб., а в 1892/93 учебном году им было затрачено на ремонт и содержание училища 1470 руб.

Чем же объяснял свою бескорыстную помощь школе сам Николай Федорович? В беседе с крестьянами он говорил: «Ради чего же, скажете вы, совершенно постороннему человеку, не принадлежащему к крестьянскому обществу, расходовать свои деньги на обучение ваших детей? Это **что-то** диковинно!» И, отвечая на свой вопрос, продолжал: «Что же удивительного, если им овладеет совсем особенная страсть к школе и к

¹ См.: Соловьева В.Д. Педагогические взгляды и деятельность Н.Ф. Бунакова. М., 1960.

учительству. Он с молодости так втянулся в учительство и в школьное дело, что без школы да без ребятишек ему жизнь не в жизнь. Когда это было необходимо, он учительствовал, зарабатывал свой хлеб, а когда сделалось возможным, он стал отдавать школе и школьному делу свой досуг...»¹.

Бунаков неоднократно подчеркивал, что *важнейшим условием успешной работы народной школы является сочувственное и заботливое отношение к ней со стороны местного населения*. В основу работы Петинского училища был положен тот же принцип гласности и отчетности школы перед населением, который осуществлялся им в Воронежской школе. Отчеты о работе школы обычно зачитывались на торжественном акте в присутствии родителей и родственников учащихся, а также других членов крестьянского общества. В них сообщались сведения о количестве учившихся детей в учебном году, о том, сколько средств было израсходовано на их содержание и на что именно, а также давалась характеристика содержания и методов обучения детей в школе.

Н.Ф. Бунаков был не согласен с мнением тех, кто говорил, что школа не должна отчитываться перед крестьянским обществом, если оно не принимает участия в ее содержании. Хотя крестьяне и не принимают участия в расходах на содержание училища, но они посылают в школу своих детей и поэтому имеют законное основание потребовать этого отчета от школы. «Невозможно училище без денег, — говорил Бунаков. — Еще менее оно возможно без детей. Кто дает училищу деньги, — тот вправе требовать от него отчета. А кто доверяет училищу своих детей, разве тот не имеет этого права? ...Кто дает деньги, — тот вправе спрашивать: на что именно пошли эти деньги? Как они израсходованы? А те, кто доверяет училищу своих детей, неужели не вправе спросить: что же вы сделали с нашими детьми? Как и чему их учили?»²

Наряду с отчетностью, значительно способствовавшей развитию и укреплению в местном обществе доверчивого отношения к школе и школьному делу, Бунаков проводил среди крестьян постоянную разъяснительную работу. Беседуя с местными жителями, он стремился убедить их в том, что школьное обучение необходимо для всех крестьянских детей. «Посмотрите вокруг себя, — обращался он к крестьянам. — Жизнь с каждым годом становится все труднее, тяжелее, мудренее. С каждым годом людям потребно знать и понимать все больше, — не только барам, но и крестьянам; с каждым годом все сильнее чувствуется необходимость в книжном учении. Скоро придет время, что без книжного учения нельзя

¹ Соловьева В.Д. Указ. соч.

² Цит. по: Бунаков Н.Ф. Избр. педагогические соч. М., 1953. С. 22.

будет шагу ступить. Человек неграмотный, непричастный к КНИЖНОЙ мудрости, поневоле будет оставаться позади других, путаться, ошибаться, теряться и попадать в беду. Вот родители и обязаны готовить детей к этой трудной жизни, хотя бы даже с жертвованиями со своей стороны, а тем более если не требуется никаких жертв»¹.

Бунаков не ограничивался пропагандой школьного дела среди местного населения, он *оказывал нуждающимся детям постоянную материальную помощь*. Об этом рассказывали и бывшие ученики Николая Федоровича, которых он обеспечивал обувью и одеждой, чтобы они могли ходить в школу. В свободное от занятий время он посещал квартиры учащихся, знакомился с их бытовыми условиями.

В результате огромной работы Бунакова в Петинской народной школе училась преобладающая часть крестьянской детворы. Наряду с **петинскими** детьми школу посещали ученики из ближайших и даже отдаленных сел и деревень.

Для детей, пришедших из других сел, при школе был организован интернат.

§2. ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

Как уже отмечалось выше, школа, по Бунакову, должна удовлетворять интересы и потребности народных масс. Исходя из этого, он определил содержание обучения и воспитания детей в Петинской народной школе, считая ее главной задачей *подготовку детей* не для экзамена, а для жизни.

Бунаков не разделял мнения о необходимости резкой грани между воспитанием дворян и других «барствующих» классов, с одной стороны, и воспитанием детей народа — с другой. По его мнению, совершенно несправедливо выделять барскую школу, придавая ей общеобразовательный характер. Народная школа не должна ограничивать содержание обучения тем, что необходимо только для исправного исполнения черновой работы без всяких рассуждений, не поднимая в учениках человеческого достоинства, не возбуждая в их умах никаких вопросов, никакого критического отношения к окружающей жизни.

Бунаков выступал против попыток ограничить образование народа грамотой и начальным счетом. Настаивая на значительном расширении учебного курса народной школы, он считал необходимым сообщать крестьянским детям разносторонние знания о природе, о животном мире, в особенности знания по истории и географии...

Остановимся подробнее на содержании предметов, изучавшихся детьми в течение трех лет.

Одно из главных мест в системе обучения детей отводилось изучению родного языка. В младшем классе дети изучали азбуку по аналитико-синтетическому звуковому методу К.Д. Ушинского, постепенно переходя к чтению по книгам Бунакова «Азбука и уроки чтения», «Книжка-первинка» (чтение после азбуки)...

На втором году обучения учащиеся переходили к более серьезному чтению художественных и научно-популярных статей, помещенных в первой части книги для чтения Н.Ф. Бунакова «В школе и дома». Тем самым учащиеся обогащали свои знания о природе, животном мире: птицах, пресмыкающихся, рыбах, насекомых.

Значительное внимание уделялось изучению *анатомии человека*. Ученикам сообщались сведения об основных физиологических процессах человеческого организма — питании, дыхании, кровообращении.

Важное место в программе второго года обучения занимало *родиноведение*. Материалом для занятий по родиноведению служили личные наблюдения детей, дополняемые чтением статей, в которых давалось примерное описание родного дома, села, окружающей природы, поля, леса и т.д. Учащиеся знакомились с планом и картой местности. Дети изучали свое село Петино. Затем переходили к изучению своей волости, затем уезда, губернии и, наконец, других местностей государства с их природой, растительным и животным миром. Благодаря чтению статей из книги и беседам, проводимым учителем, учащиеся получали разнообразные географические познания.

Наряду с чтением научно-популярных статей ученики знакомились с лучшими произведениями русских писателей и поэтов — Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Кольцова, Никитина и др. Некоторые из стихотворений и басен, предварительно разобранных в классе и основательно понятых учащимися, заучивались наизусть.

В старшем отделении (третий год обучения) дети закрепляли полученные в прошедшем году знания и значительно расширяли их благодаря чтению статей, взятых из второй части книги Бунакова «В школе и дома». В течение третьего года учащиеся изучали краткий курс истории, начиная с истории древних славян.

Параллельно с *историческими чтениями* проводилось *чтение статей естественно-научного характера*, в которых давались более полные сведения о растительном мире, хвойных и лиственных деревьях, злаках (овес, пшеница, просо), технических растениях (лен, конопля, хлопок) и их пользе для человека. Кроме того, учащиеся знакомились с неорганической природой: изучались почва, минералы; металлы (железо, медь и др.); вода и воздух; явления природы: ветер, облака, дождь, снег, роса, туман, гром, молния. Ученикам сообщались также элементарные знания о земном шаре, о временах года, о Вселенной.

Чтение художественных произведений в старшем отделении сопровождалось изучением кратких биографий русских писателей — Ломоносова, Крылова, Пушкина, Лермонтова, Кольцова.

Из письменных работ, проводимых на втором и третьем году обучения, следует отметить сочинения, широко практиковавшиеся в Петинской народной школе. Они способствовали выработке у учащихся умения самостоятельно и толково излагать свои мысли, чувства, желания. Бунаков **отмечал**, что умение излагать свои мысли более важно для жизни, нежели умение безошибочно писать под диктовку. Умение писать сочинения выработывалось постепенно, начиная с первого года обучения.

В старших классах практиковалась переписка учащихся с учителем. Ученики писали учителю о своем отдыхе, описывали какие-либо заинтересовавшие их события. Учитель, прочитав письма детей, отвечал им также в письменной форме, предлагая в то же время ответить на некоторые вопросы. Такая переписка между учениками и учителями продолжалась в течение целого учебного года, что способствовало выработке у учащихся навыков в изложении своих мыслей.

Иногда сочинения учащихся посвящались каким-либо событиям школьной жизни, юбилеям писателей и педагогов, которые отмечались в школе. Учащиеся писали сочинения о Белинском, Пушкине, Кольцове, о **Песталоцци**, Ушинском и других. Некоторые учащиеся писали свои сочинения в стихах. Лучшие сочинения получали высокую оценку и зачитывались на торжественном акте школы перед родителями.

Среди учебных предметов в программе Петинской народной школы значительное место занимала *арифметика*, знание которой необходимо в повседневной крестьянской жизни, занятия ею способствовали развитию у учащихся смекалки, логического мышления.

В Петинской школе проводились *занятия по садоводству и огородничеству*, на которых учащиеся получали некоторые агрономические знания, а также практические навыки ухода за растениями и т.д. Занятия проводились на специально отведенном для этой цели пришкольном земельном участке.

Много внимания уделялось *пению*. Для проведения уроков пения Бунаков приглашал хорошо подготовленного учителя, который знакомил детей с музыкальной грамотой, обучал их хоровому и сольному пению по нотам. Ученический хор часто выступал на школьных праздниках, литературно-музыкальных вечерах и пользовался большим успехом.

Таким образом, школа давала крестьянским детям разносторонние и обширные знания, осуществляла развивающие и воспитывающие функции обучения.

В школе имелась богатая коллекция наглядных пособий: картины, таблицы, макеты, чучела, различные физические приборы, магниты, компасы,

модели паровых машин. Для проведения физических и химических опытов имелись в большом количестве банки, колбы, трубки, микроскопы, лупы, глобусы и многое другое.

Весь учебный материал распределялся таким образом, что изучение шло от близкого к далекому, от известного к неизвестному. Так, знакомство с животным миром дети начинали с изучения известных им домашних животных — лошади, коровы, собаки, кошки, — после чего переходили к изучению незнакомых животных, таких, как верблюд, олень, осел и т.п.

В конце третьего года обучения устраивались *экзамены*. Они проходили в присутствии членов училищного совета, инспектора народных училищ, попечителей и учителей, а также родителей и родственников учащихся. Учащиеся держали устные и письменные испытания по всем основным предметам. Например, на экзамене учащиеся писали под диктовку рассказ «Лошадь и хозяин», сочиняли письма к своим родителям о прошедшей зиме, решали письменную задачу по арифметике. Проверялись и навыки чтения гражданских и церковно-славянских текстов с изложением прочитанного, а также проводилось устное решение арифметических задач. На экзамене ученики рассказывали наизусть стихотворения и отвечали на вопросы по отечественной истории и географии.

Результаты экзаменов, проводившихся в Петинском училище, были почти всегда весьма положительными. Например, по поводу экзамена, проведенного в Петинской школе в 1889/90 учебном году, инспектор народных училищ отмечал, что познания учеников выходят далеко за рамки программ, ученики обнаружили немало сведений по русской истории и географии; довольно выразительно читают, грамотно и толково пишут.

За успешное окончание школы учащиеся получали свидетельства, а лучшие из них награждались похвальными листами.

В воспитательной работе с детьми в Петинской школе большую роль играл личный пример учителей и самого *Николая Федоровича*. Требовательный к себе и своим коллегам Бунаков отличался аккуратностью, честным и самоотверженным отношением к делу, неутомимым трудолюбием, гуманным отношением к людям.

Значительную роль в нравственном воспитании детей Бунаков отводил внеклассным и внешкольным делам. Среди них особенно следует отметить школьные праздники, проводившиеся ежегодно в день открытия школы — 22 октября.

Вначале попечителем зачитывался отчет о работе школы за прошедший учебный год, затем Николай Федорович торжественно вручал окончившим училище свидетельства и похвальные листы.

Ученик получал от школы подарок — книгу (сочинения Пушкина, Кольцова и других известных авторов), ручку с пером и тетрадь. Каждому из получивших свидетельство и награды школьный хор пел «Слава молодому грамотею»: «Слава, слава тебе, грамотей, радостью будешь семье твоей! Да будет наука на благо тебе, родному селенью и русской земле!» После торжественной части следовали выступления учащихся школы: читались наиболее интересные сочинения в стихах и прозе, исполнялись песни и т.д.

Иногда проведение акта совпадало с *чествованием великих русских писателей и поэтов*. К проведению такого праздника учащиеся готовились особенно серьезно: писали сочинения, разучивали песни и стихотворения того писателя, юбилей которого отмечался. Для примера приведем программу вечера, посвященного памяти ВТ. Белинского в 1889 г.

I. Торжественная часть: отчеты школы и выдача свидетельств и наград.

II. Художественная часть. Выступления детей.

а) «ВТ. Белинский» — сочинение ученика Дочкина.

б) «Пир Петра Великого» — стихотворение Пушкина с предисловием и словами Белинского — ученик Сезин.

в) «Над Невою резво вьются...» — хоровая песня.

г) «Казачья колыбельная песня» — стихотворение Лермонтова с предисловием и словами Белинского — ученик Поздняков.

д) «Спи, младенец мой прекрасный...» — хор.

е) «Косарь» — стихотворение Кольцова с предисловием и словами Белинского — ученик Гуров.

ж) «Ах ты, степь моя, степь широкая...» — хор.

з) «Тебе поем мы славу и славу воздаем тебе, печатное учительское слово...» — хор.

Примерно так же отмечались юбилеи Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Крылова, Ушинского, Песталоцци...

Наряду с проведением традиционных и юбилейных праздников в школе устраивались музыкально-литературные вечера и народные чтения. Важную роль в нравственном воспитании учащихся играл также народный театр.

Наконец, надо отметить и такое воспитательное средство, как *внеклассное чтение*. Для домашнего чтения учащиеся получали художественные и научно-популярные книги из школьной библиотеки, в которой насчитывалось до 800 книг, в том числе произведения Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Некрасова. Характерно, что обмен книг Бунаков проводил лично сам, систематически проверяя понимание и усвоение детьми содержания прочитанных книг. Если выяснялось, что ученик возвращал непрочитанную книгу, Николай Федорович его предупреждал о том, что при повторном случае он будет лишен права пользоваться кни-

гами из школьной библиотеки. Такая мера считалась строгим наказанием, так как учащиеся с большим интересом читали книги из школьной библиотеки...

Вся учебная и воспитательная работа Петинской народной школы осуществлялась под непосредственным руководством и при активном участии Н.Ф. Бунакова. При выпуске в 1887 г. Бунаков говорил о том, что для него эти первые петинские грамотеи особенно дороги, потому что в обучении детей, получивших свидетельства об окончании курса, он в течение всех трех лет принимал непосредственное участие.

К крестьянским детям Бунаков относился с большой любовью и уважением. Для них он был не только учителем, но и самым близким человеком, лучшим другом, продолжавшим внимательно следить за всей последующей жизнью своих питомцев после выхода их из школы. Прощаясь со своими учениками, Бунаков напутствовал их: «Беда ли какая случится, горе ли посетит вас, понадобится ли вам помощь или дружеский совет, приходите к нам, мы всегда для вас чем богаты, тем и рады. Двери училища и сердца наши всегда будут открыты для вас, как для родных детей». И надо сказать, что бывшие ученики действительно встречали самый радужный прием в своей школе.

Отеческая забота Н.Ф. Бунакова о своих воспитанниках и любовное отношение со стороны других учителей привлекали крестьянскую молодежь к школе, с которой были связаны ее самые лучшие воспоминания и впечатления. Многие из бывших учеников продолжали посещать школьные праздники, принимали активное участие во внешкольных мероприятиях, выступали в народном театре. За постоянную активную помощь школе Бунаков неоднократно награждал бывших учеников ценными подарками.

На своих воспитанников Бунаков смотрел как на значительную культурную силу, распространявшую в крестьянских массах свет научных знаний, полученных ими в школе.

Как видим, в основе педагогической деятельности Бунакова лежало понимание исключительной важности образования для народа. Принципами его школы были гласность и открытость, тесная связь с семьей, научная насыщенность обучения, всестороннее развитие детей. Все это не совпадало со взглядами властей на народное образование.

Многолетняя работа Н.Ф. Бунакова по обучению и воспитанию крестьянских детей была частью его *разносторонней просветительской деятельности среди народа*. В течение 19 лет существования Петинской народной школы в ней обучалось свыше 300 детей. Школа давала детям прочные и основательные знания. Как отмечали и сами бывшие ученики Николая Федоровича, приобретенные ими в школе знания оказывали неопределимую помощь во всей их дальнейшей жизни.

Петинская народная школа просуществовала до 1902 г., сыграв важную роль в просвещении населения. Вместе с тем творческая работа Н.Ф. Бунакова в Петинской школе давала ему возможность проверить педагогические выводы, совершенствовать учебники и методические пособия. В результате непосредственной практической работы в народной школе Бунаковым были значительно переработаны его книги для чтения, в частности «Живое слово» (1903), а также был написан целый ряд педагогических статей, вошедших позднее в сборник «Сельская школа и народная жизнь» (1906).

В 1888 г. Бунаков организовал в Петино *самодельный «крестьянский театр»*. В нем были заняты бывшие ученики школы, а руководил им сам Бунаков.

На сцене этого театра шли пьесы А. Островского «Не так живи, как хочешь», «Не в свои сани не садись», комедия Н. Гоголя «Женитьба», с некоторыми сокращениями «Борис Годунов» А. Пушкина и т.д. Спектакли очень нравились местному населению и стали вскоре известны и за пределами Петино. А пример оказался хорошим — драматические кружки стали возникать и в других местах.

Учительские съезды и курсы

Они, как и многие другие начинания 60-х гг. XIX в., были организованы по инициативе общественности и проводились передовыми земствами. Съезды и курсы пользовались большой популярностью среди народных учителей, так как предоставляли им возможность пообщаться друг с другом, обменяться опытом, услышать интересные лекции, принять участие в практических занятиях. В организации и работе съездов и курсов активно участвовал Н.Ф. Бунаков.

Позиция Бунакова в работе с учителями — *максимальное развитие их творчества, но оно невозможно без теоретических знаний*. Он считал необходимым предоставить каждому участнику курсов как знания теории, так и возможность самореализоваться в практических занятиях. Эту мысль о необходимости теоретической подготовки для творческой учительской деятельности Бунаков постоянно развивал на съездах учителей.

Его лекции перед учителями опирались на живой опыт работы в Петинской школе. Там было так много хорошего, что опыт школы, теоретическое обоснование обучения и воспитания детей вызывали у учителей много вопросов, будили желание последовать за ним в своей работе.

Кроме лекций и докладов, Бунаков проводил на съездах и курсах практические уроки. Они всегда поражали учителей своим творческим подходом, умением Бунакова провести свои теоретические положения в жизнь.

Лекции и уроки оказывали огромное влияние на участников съездов и курсов, так как им передавался тот энтузиазм, то умение отдавать делу всего себя, какими отличался Бунаков. Близость в общении, его товарищеское отношение к коллегам еще больше привлекали к нему. Учителя уезжали с таких встреч окрыленными, более уверенными в правильном выборе своего жизненного пути. На курсах обучались более четырех тысяч учителей.

Высоким авторитетом пользовался Бунаков среди участников съездов и курсов, об их любви к нему свидетельствуют письма ему учителей. Одна учительница, участница учительских курсов, писала: «Вы показали нам, каким должен быть истинный народный учитель... Вы вдохнули в нас новые силы, вселили бодрость, энергию и веру в свое дело... С какими чудными планами и светлыми надеждами я поеду теперь в свой глухой, отдаленный уголок, в свою бедную, но дорогую мне школу».

В 1875 г. по распоряжению властей Бунакову было запрещено руководить съездами, это было для него большим горем: «Руководство съездами народных учителей у меня было отнято, и это было для меня тяжелым ударом не в материальном, а в нравственном отношении, мне предстояло лето без той живой работы, без того симпатичного общества молодежи, работающей в народных школах, без тех сладостных волнений, которые стали самым дорогим интересом моей жизни», — пишет он в «Моей жизни».

Этот запрет был вызван тем, что в 1875 г. учительские съезды были заменены учительскими курсами, на которых учителя могли только слушать лекции, а не заниматься свободным обменом мнениями.

Так как Бунакову было запрещено руководить съездами, а не курсами, он ненадолго смог вернуться к учителям. Вскоре опять последовал запрет руководить и работой курсов, так как он нарушал «Правила» 1875 г. и вел занятия на курсах, как на съездах: допускал свободную дискуссию, высказывание слушателями своего мнения.

В 1902 г. вся просветительная деятельность Бунакова была пресечена властями. Это произошло после выступления Бунакова на заседании Комитета сельскохозяйственной промышленности, где он критиковал существующие порядки, Это вызвало его арест, а потом высылку в г. Острогжск. Петинская школа и театр были закрыты, а здание школы Бунаков пожертвовал для воронежского Народного дома. Разбитый, измученный преследованиями полиции Бунаков умер в 1904 г.

Педагогические и методические сочинения Н.Ф. Бунакова

Несмотря на отсутствие специального педагогического образования, Бунаков многого достиг благодаря самообразованию. Им были изучены труды классиков педагогики, о чем свидетельствуют ссылки на них в его

работах и его общее понимание педагогических проблем. Работа на съездах и курсах учителей привела Бунакова к необходимости обобщения и развития педагогических идей, подкрепленных его практическим опытом.

Н.Ф. Бунаков разработал, опубликовал и постоянно использовал в работе ряд учебников. Вместе с учебными книгами К.Д. Ушинского они широко были распространены в народной школе, не раз переиздавались, к ним были подготовлены и рекомендации учителям.

Перечень учебников и методических пособий Н.Ф. Бунакова:

1. Азбука и уроки чтения (1871).
2. Обучение грамоте по звуковому способу в связи с предметными уроками и первоначальными упражнениями в родном языке (1871).
3. Букварь для чувашей, составленный по способу Н.Ф. Бунакова (1872).
4. Уроки начальной русской грамматики для русских детей (1872).
5. Концентрический учебник русской грамматики для русских детей (1872—1874).
6. Хрестоматия для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками (1872).
7. В школе и дома. Книга для чтения (1876).
8. Книжка-первинка (1881).
9. Наглядно-звуковые прописи к азбуке Бунакова. Пособие для постепенных упражнений в письме, состоящее из 460 немых картинок (1881).
10. Двадцать больших стальных таблиц для обучения грамоте без книг (1882).
11. Грамматические и орфографические упражнения в начальной школе (1884).
12. Руководство для занятий учителя по книге для чтения «В школе и дома» (1886).
13. «Живое слово». Книга для чтения (1903).

Кроме учебных книг и пособий, Бунаков опубликовал около 120 педагогических и литературных работ, в числе которых статьи о Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинском, о писателях и поэтах: И. Никитине, В. Жуковском, М. Лермонтове, Н. Гоголе и др.

Таковы лишь отдельные штрихи биографии и педагогической деятельности учителя, общественного деятеля, педагога-теоретика Н.Ф. Бунакова.

Основные даты жизни и педагогической деятельности

1837 — Николай Федорович Бунаков родился.

1859 — учитель Вологодского уездного училища.

1866 — преподаватель русского языка в Воронежской военной гимназии.

1844—1902 — основатель и учитель начального народного училища в с. Петино Воронежской губернии.

1902 — арест, ссылка под надзор полиции в г. Острогжск и запрет заниматься педагогической деятельностью.

1904 — Николай Федорович Бунаков скончался.

Основные работы

1871 — «Азбука и уроки чтения».

1872 — «Букварь для чувашей, составленный по способу Н.Ф. Бунакова».

1872 — «Уроки начальной русской грамматики для русских детей».

1876 — «В школе и дома. Книга для чтения».

1881 — «Книжка-первинка».

1903 — «Живое слово». Книга для чтения.

Глава 17

СА РАЧИНСКИЙ И СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА

§ 1. Жизненный путь. § 2. Педагогическая деятельность и идеи о воспитании

§ 1. ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

Имя профессора Московского университета, члена-корреспондента Российской академии наук, ботаника и математика, писателя С.А. Рачинского вошло в историю отечественной педагогики благодаря его многолетней педагогической деятельности в сельской школе.

Сергей Александрович Рачинский (1833—1902) родился 14 мая в селе Татеево Вельского уезда Смоленской губернии в старинной дворянской семье Рачинских-Баратынских. С родовым поместьем была связана почти вся его жизнь; здесь начиналась, развивалась и закончилась его педагогическая деятельность¹.

Четыре брата и две сестры Рачинских росли в атмосфере добра, вниманья, благотворительности; в семье ценилось всякое проявление таланта, будь то поэзия, музыка, пение, живопись, поощрялось трудолюбие.

Отец Александр Антонович, майор в отставке, во время службы в Петербурге был дружен с А.А. Дельвигом, общался с поэтами пушкинского круга и будущими декабристами. Он положил начало богатейшему татеевскому архиву и библиотеке. В 1861 г. построил школу для крестьянских детей, сделав ее попечителями старшего сына Владимира и дочь Варвару, которые и стали в ней первыми учителями.

См.: Стрелкова Л.Ю. Народная школа С.А. Рачинского // Рачинский С.А. Сельская школа. М., 1991. С. 146.

Мать Варвара Абрамовна, сестра поэта Е.А. Баратынского, знала несколько иностранных языков, получила блестящее музыкальное образование. Она привила детям любовь к поэзии и музыке, научила их понимать прекрасное, воспитала порядочными и глубоко нравственными людьми. Семья была религиозной, и в этом ключе воспитывались дети.

Дети Рачинских получили прекрасное домашнее образование. Кроме занятий естественными и гуманитарными дисциплинами, старшие братья и сестры много времени проводили с младшими, учили их ухаживать за цветами, разыгрывали кукольные представления, ставили спектакли.

В 1849 г. С.А. Рачинский поступил на медицинский факультет Московского университета, но, так как его больше интересовали естественные науки, он перешел на физико-математический факультет. После окончания университета он недолго служил в Архиве иностранных дел, занимался общественной деятельностью.

С.А. Рачинский был глубоко религиозным человеком, знатоком православия; он сторонник православия как ядра русской культуры. Перу С.А. Рачинского принадлежит несколько богословских работ: «Божественная воля как источник существующего движения во Вселенной», «Религиозные Воззрения Хомякова», «Христианство в Индии» (не были опубликованы).

В характере религиозности С.А. Рачинского немаловажен тот факт, что она не противоречила его естественно-научным изысканиям, которыми он занимался до конца жизни. Разделяя основные положения теории Ч. Дарвина о происхождении видов, он первым перевел его книгу «Происхождение видов» (1864), предварив ее научно-популярным очерком «Цветы и насекомые». Русский перевод труда Ч. Дарвина трижды переиздавался (1864, 1865, 1871) и был единственным до 1895 г., выдержав как восторженные отклики, так и нелицеприятные нападки светских и духовных журналов.

Во время путешествия по Бельгии, Швейцарии, Италии, Франции, изучая вопросы народного образования, в частности педагогическое наследие И.Г. Песталоцци, С.А. Рачинский приходит к выводу, что наступило время возрождения педагогики, время смелых опытов в воспитании. Более подробно Рачинский знакомится с деятельностью немецкого педагога профессора Йенского университета К. Стоя (1815—1885), основателя нескольких учебных заведений, в частности, народной школы и педагогической семинарии. *«Институт Стоя в Йене» — первая статья Рачинского на тему педагогики.*

Изучив слабые и сильные стороны педагогики К. Стоя, С.А. Рачинский задается вопросом, до какой степени воспитание должно быть национально и современно, до какой степени в нем должен быть развит общечело-

веческий элемент. Он приходит к выводу, что воспитание должно быть глубоко индивидуальным, потому что «всякая индивидуальность имеет полное право на самобытное развитие» и «подведение всех личностей под неизменный уровень — нестерпимое насилие». Всякое насилие, считает педагог, не может принести действительной пользы в воспитании, единственный нравственный способ ограничения личности есть *самоограничение*, и ему нужно учить детей для их блага и блага общества. Именно эти идеи С.А. Рачинского стали впоследствии его главной педагогической концепцией в Гатевской школе.

После защиты магистерской диссертации «О движении высших растений» (1859) С.А. Рачинский основал и возглавил кафедру физиологии растений в Московском университете. В 1866 г. он успешно защищает докторскую диссертацию «О некоторых химических превращениях растительных тканей». К этому времени имя ученого становится известно за пределами России. До конца жизни он не оставлял повседневную работу ученого-естествоиспытателя: изучал климат средней полосы России, за что был утвержден Императорской академией наук корреспондентом Главной физической обсерватории с выдачей свидетельства (1898), составлял гербарии дикорастущих растений, словарь ботанических и зоологических терминов на трех языках. В статье «Церкви и школы» он предостерегал от неразумного использования природных богатств.

В университете Рачинского любили и студенты и Преподаватели за обширную и бескорыстную общественную деятельность. Он был членом попечительского комитета о бедных студентах, его избирали судьей университетского суда, он оказывал материальную помощь бедным, особо одаренным студентам. Начиная с 1861 г. адъюнкты Сергей Александрович и его брат Константин Александрович Рачинские «изъявили желание жертвовать ежегодно из своего жалованья каждый по 500 руб. серебром на отправление за границу для усовершенствования в математических и естественных науках молодых людей по назначению физико-математического факультета». На эти средства в 1862 г. был командирован за границу будущий известный физик Александр Григорьевич Столетов (1839—1896). В документах Московского университета мы находим, что за счет этих сумм оставались при университете многие талантливые выпускники.

В Москве в доме С.А. Рачинского на Малой Дмитровке, а потом в одном из переулков близ Остоженки собирались ученые, литераторы, художники. Здесь хозяин дома познакомился с А.Н. Толстым, П.И. Чайковским, сблизился с братьями Аксаковыми, семьей В.Ф. Одоевского, историком В.И. Герье и др. Беседы с Л.Н. Толстым вновь направили его внимание к проблемам народного просвещения. С.А. Рачинский стал помогать се-

стре Варваре Александровне проводить занятия с детьми в крестьянской школе.

В 60-е гг. XIX в. в российской общественной жизни произошли важные перемены. В области народного образования перемены привели к тому, что инициатива и руководящая роль этим процессом перешла в руки самого общества. Однако из-за нарушений Устава в совете университета произошел раскол (1866). Начались репрессии против молодых профессоров, что привело, по свидетельству В.О. Ключевского, к коллективной отставке лучших преподавателей университета. Одним из профессоров, подавших в отставку, был С.А. Рачинский. Перечитывая его педагогические сочинения и письма, мы видим, что любовь к народу и желание видеть грамотным российского крестьянина явились одной из причин, послуживших основанием для ухода Рачинского из университета. Он стал скромным сельским учителем. Это совпало со временем «хождения в народ» разночинной и дворянской интеллигенции.

С.А. Рачинский шел в народ с уже выношенной и глубоко продуманной идеей народной школы, чему способствовали родовая связь с землей и желание послужить «темному люду». Он был не одинок. В разных концах России находились образованные и состоятельные люди, которые открывали у себя в имениях школы, сами занимались с детьми или только принимали участие в занятиях и содействовали распространению народных школ в окрестностях.

Друзья, знакомые и родственники татевского подвижника шли за ним, вовлекая все новых людей в «доброе дело» народного образования. С.А. и А.А. Рачинские открыли три школы в Тверской губернии, И.Д. Караулов — в Тверской губернии, О.Н. Новикова — в Тамбовской губернии, Ю.А. Абаза — в Киевской губернии, Ю.С. Нечаев-Мальцов и В.О. Лутковский — в Вельском уезде, А. Васильев — в Гжатском уезде Смоленской губернии. Успех их школ был обеспечен благотворительностью прогрессивной части интеллигенции, их стремлением улучшить положение крестьян.

Народный педагог и русский просветитель С.А. Рачинский обучил грамоте несколько поколений крестьян; им подготовлены более 60 учителей, которые работали в сельских школах. Он создал сельскую школу, отвечающую интересам народа, «школу благочестия и добрых нравов», школу духовности.

Считая, как и Ф.М. Достоевский, что красота спасет мир, руководствуясь принципом «Не хлебом единым жив человек» (эти слова высечены на его надгробии), С.А. Рачинский воспитывал крестьянских детей с позиций гуманизма и альтруизма. Его школа, по мнению многих посетителей, была «художественно-эстетической» и открывала возможности для полноценного нравственного и духовного развития крестьянских детей. В школе

проводились съезды учителей, на которые приезжали работники народного просвещения со всех концов России. Это была своеобразная лаборатория сельского учителя С.А. Рачинского, имя которого уже в то время было широко известно. Многие выпускники университетов приезжали в Татеву, чтобы поработать под его руководством. Прошли «школу Рачинского» известные педагоги-ученые Н.М. Горбов, В.А. Лебедев, учителя А.Д. Воскресенский, А. Голицын.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ИДЕИ О ВОСПИТАНИИ

С.А. Рачинский стал народным педагогом в 42 года, в расцвете творческих сил, с ясно определившимся мировоззрением, но все же в системе просвещения он был новичком. Его обуревали сомнения, однако он вскоре убедился, что начальные школы нуждаются не в частных поправках, а в коренной реформе. В основе его школы лежали *семейное воспитание, традиции русской народной жизни и ее православные устои*. После 6—7 лет учительства С.А. Рачинский пришел к выводу, что родители-крестьяне отдавали ребенка в школу не только для обучения грамоте и счету, а потому, что были уверены, что школа заложит в ребенке христианскую основу: в народном понимании это идеал человека с присущими ему национальными чертами — теплотой и сердечностью отношений, нравственностью, бескорытием, гражданственностью, патриотизмом и православной верой.

С.А. Рачинский видел, что 90% сельских учеников северо-западного края не могут ходить в школу каждый день, а вынуждены жить в ней из-за отдаленности от дома. Для таких детей Рачинский построил новое здание школы с общежитием, с комнатами для учителей, обустроил в ней все так, как в лучшей крестьянской семье. Даже внешний вид школы напоминал крестьянский двор заботливого хозяина: чистый двор, огород, цветник, высокое красивое здание с большой террасой, в теплое время увитой диким виноградом. Внутри школы просторные классные комнаты, украшенные картинами Н.П. Богданова-Бельского и В.М. Васнецова, фотографиями, рисунками учеников. В комнате для рукоделия была большая коллекция русских вышитых полотенец, изделий народных промыслов. В правой части здания надстроен второй этаж для певческой и художественной мастерских, где одна из стен была застеклена, а в ней — выход на балкон, с которого открывался прекрасный вид.

Весь день Рачинский вместе с учителями проводил среди детей: учил, обедал, отдыхал, трудился, играл, молился. Особенность работы школы с общежитием требовала от него и особенной постановки учебно-воспитательного процесса, поэтому стали необходимы вечерние занятия и расширение программ. Треть его учеников были сиротами, что не позволяло

закрывать школу на лето, и она работала круглый год, а это была еще одна возможность готовить одаренных детей к будущей профессии, в первую очередь учителя, живописца, священника.

В школе с общежитием усиливалось воспитательное влияние школы, стал возможен индивидуальный подход в воспитании и обучении учеников. Личность ребенка раскрывалась в обстановке внимания, сердечности, доброты со стороны всех сотрудников школы. Сергей Александрович считал существенным недостатком в воспитании крестьянских детей отсутствие гуманного отношения к ним окружающих. Воспитывал детей, учителей, родителей-крестьян и пример высоко нравственной личности С.А. Рачинского. В первую очередь он был опекуном, воспитателем, отцом, для которого все равны и любимы, а потом уже учителем.

Дети болезненные и с физическими недостатками (горбуны и заики) не ощущали своей неполноценности. Педагог старался обучить их таким ремеслам и специальностям, которые помогли бы им жить и работать среди здоровых людей. С.А. Рачинский лечил заикание у детей средствами народной логопедии, дававшей положительные результаты в условиях сельской школы. Рядом со школой была построена больница, где за больными ухаживали сестра Сергея Александровича, он сам и врач. Работа врача оплачивалась из средств С.А. Рачинского. Ученики приходили играть с выздоравливающими, читали им книги. В школе старшие дети дополнительно занимались с отстающими, играли с младшими, опекали их в походах, помогали новичкам освоиться с условиями жизни в школе. Забота детей друг о друге, по мнению педагога, приобретенная в семье и развиваемая в школе, проявлялась во всем и сопровождалась изумительным терпением и умением обращаться с детьми младшего возраста.

Особого внимания заслуживает кропотливый труд Рачинского с *одаренными детьми*. Он помог получить дальнейшее образование трем талантливым художникам: Т. Никонову, И. Петерсону, Н.П. Богданову-Бельскому. Т. Никонов был из зажиточной крестьянской семьи; художественные способности у него проявились рано. Особенно легко ему давались изображения лиц, фигур людей, но похвалы от учителей ему доставались редко, потому что С.А. Рачинский заметил в нем нетерпение, желание достигнуть быстрого результата без кропотливого труда. Однако благодаря воспитанному в нем трудолюбию, Т. Никонов закончил школу художеств и стал портретистом. Известен гипсовый медальон с профилем Рачинского его работы. И. Петерсон стал хорошим иконописцем, писал также и портреты. С.А. Рачинский направил его учиться в иконописную мастерскую в Троице-Сергиеву лавру. После ее окончания И. Петерсон работал учителем рисования в Ново-Александровской школе Новиковых в Тамбовской губернии.

Но наиболее яркий талант открыл и воспитал Рачинский в пастушке Богданове, сыне одинокой батрачки, к которому он относился как к родному. (Всю жизнь посвятив детям, Рачинский так и не создал собственной семьи; у него не было своих детей.)

В доме Рачинских для Н.П. Богданова-Вельского была устроена мастерская. Татевская школа, ее ученики и учителя были запечатлены на его известных полотнах: «У дверей школы», «Устный счет», «Сочинение», «Ученицы», «Новички» и др.

В школьной художественной мастерской Рачинский сам проводил занятия по живописи, черчению и рисованию. Здесь же давал уроки его родственник, художник Э.А. Дмитриев-Мамонтов, и художник, который специально приглашался летом для занятий с учениками.

Занятия музыкой и пением в школе вели Варвара Александровна и Сергей Александрович Рачинские. Во время посещений Татева со школьным хором занимался музыкант, известный руководитель Придворной певческой капеллы Св. Смоленский. Он же отбирал лучших певцов из школы для учебы в хоре Синодального училища. В Татевской школе учили игре на пианино, скрипке, фисгармонии; музыка заполняла школу вечерами и в дни праздников.

Вместе с учениками С.А. Рачинский собирал песни и сказки Смоленского и Тверского края, использовал материалы фольклора на уроках и внешкольных занятиях, на праздниках. Он знакомил учеников с историей и культурой древней Русской земли, возрождал угасающие народные ремесла и традиции. По его разработкам проводились детские праздники с народными играми и хороводами. Наиболее любимыми были рождественские праздники у новогодней елки и праздник славянской письменности, посвященный славянам-просветителям Кириллу и Мефодию, совпадающий с окончанием учебного года — 11 (24) мая. На него собирались выпускники всех школ С.А. Рачинского, около 200 мальчиков и девочек; каждый из них уходил с праздника с подарками. В школе Рачинского учились дети разных национальностей.

С.А. Рачинский видел в образованной женщине-матери «хранительницу добрых заветов минувшего и носительницу добрых чаяний будущего» и отводил ей главную роль в семейном воспитании детей, в передаче жизненно необходимых навыков и знаний. Поэтому он первым открыл в своем уезде школы для девочек, *ввел совместное обучение девочек с мальчиками* в своей школе, считая это первоочередной задачей.

Весьма серьезные требования С.А. Рачинский предъявлял к подготовке учителей, приравнивая ежедневную учительскую деятельность к подвигу. Он считал, что учитель начальной школы должен уметь хорошо рисовать, петь, владеть несколькими ремеслами, нужными в крестьянском быту. Но кроме этого, учитель должен любить свой труд, и только тогда его резуль-

таты будут осязаемыми. Учить не для экзамена, а для жизни — основное дидактическое требование С.А. Рачинского.

Закону Божию и церковно-славянскому языку С.А. Рачинский отводил немало места в учебном процессе. Закон Божий он поручал вести только священнику и в форме душевной беседы, церковно-славянский язык вел сам, считая, что чтение на церковно-славянском языке — это прямой путь к осознанному чтению на русском языке, т.е. путь к прочной грамотности. Высокая грамотность, прочность знаний, умения и навыков учеников отличали его школу от других. Что же касается преподавания Закона Божия в школах С.А. Рачинского, то основное внимание уделялось не столько сообщению массы религиозных сведений, сколько его нравственному и воспитательному значению. Следует отметить, что Рачинский построил около 30 школ и ни одной церкви.

В обучении русскому языку С.А. Рачинский использовал «Новую азбуку» и «Книгу для чтения» Л.Н. Толстого, «Родное слово» К.Д. Ушинского, произведения А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, С.Т. Аксакова. «Родное слово» К.Д. Ушинского ценилось им за легко применимую систему. Учебные книги Л.Н. Толстого пригодны во всех школах, так как «ни в одной европейской литературе ничего подобного не существует, потому что великий писатель несколько лет своей жизни посвятил сельской школе, где много учил и многому в ней научился»¹.

Вместо сухого, формалистического изучения школьниками чисел появились предпосылки для живого развития их математических способностей. При обучении устному счету педагог учил думать, рассуждать. Каждый его пример и каждая задача носили аналитический характер. «В быстроте устных вычислений состязаться с его учениками было нелегко даже взрослому и образованному человеку», — вспоминал выпускник С.А. Рачинского — учитель А.А. Серяков. Не будучи удовлетворенным существующими учебниками по арифметике, С.А. Рачинский издал пособия по математике: «1001 задача для умственного счета», «Арифметические забавы» и «Геометрические забавы».

Желание расширить кругозор школьников, пробудить интерес к самообразованию привели Рачинского к необходимости расширения учебных программ. В учебный план им были введены *геометрия, основы физики, черчение, география, естествознание*. Зная бедность народных школ России и весьма несовершенную подготовку учителей, Рачинский понимал, что очень нескоро придет то время, когда станет возможным преподавание этих предметов, необходимых, по его мнению, в начальной школе, но пытался пробудить инициативу среди деятелей народного образования.

Особого внимания в системе обучения и образовательных программ С.А. Рачинского заслуживает его неутомимая деятельность в распространении сельских школ, готовивших умелых земледельцев по специальным программам после окончания начальной школы. В школах же Рачинского с 5—6-летним курсом обучения, где имелись средства содержать ремесленные классы, ученики параллельно с обучением традиционным школьным дисциплинам приобретали профессию столяра, плотника, пчеловода, кружевницы, портнихи.

Культура огородничества и садоводства, разведение и районирование новых сортов овощей и фруктов в пришкольном саду и огороде в Татеве способствовали тому, что крестьянские хозяйства по всей округе перенимали школьный опыт, поэтому Рачинский повсеместно рекомендовал земледельческие школы. Он, кроме того, советовал поднять кустарную промышленность, ввести новые отрасли сельскохозяйственного труда и предлагал возглавить это движение земству.

С.А. Рачинский верил, что посредством воспитания и образования можно вывести народ из нищеты и бесправия.

Л.Н. Толстой, состоявший в многолетней переписке с татевским просветителем, в одном из писем признавался, что не только рад успехам Рачинского в народной школе, но «и немного завидует». До конца жизни Рачинский сохранял к писателю глубокую привязанность.

В либеральной печати («Вестник Европы». 1898. № 1—2) С.А. Рачинский подвергся критике как защитник школ грамоты, крайне нежелательных из-за бедности и непригодности учителей. Однако при обсуждении этого вопроса не следует упускать из виду того, что школы грамоты, открытые при его участии в Вельском уезде, по свидетельству Н.М. Горбова, «были привлекательны и полезны». Говоря о руководстве школой со стороны тех или других общественных или административных организаций, С.А. Рачинский имел в виду руководство уже готовой школой, т.е. речь шла не о создании школы нового типа, потому что народная школа, по убеждению Рачинского, создается исключительно силой народного духа. Ее направления и формы вырабатываются под давлением требований родителей учеников и условий их духовного существования, и с могуществом этого влияния никто не в силах справиться. С.А. Рачинский твердо верил «в будущность этой бедной, темной, едва возникающей сельской школы, ощупью создаваемой на наших глазах безграмотным народом».

Наблюдения за крестьянскими детьми, личный опыт работы в народной школе легли в основу многих статей Рачинского, которые затем были собраны в книгу под названием «Сельская школа» (1891), явившуюся итогом его жизни и творчества. В Татеве поступали письма со всех концов России с просьбой поделиться опытом и прислать книгу. С.А. Рачинский

выступает с новыми статьями о своей работе, которые вошли в третье издание «Сельской школы». За эту работу педагог С.А. Рачинский в октябре 1891 г. был избран в члены-корреспонденты по отделению русского языка и словесности Петербургской Академии наук.

Имя С.А. Рачинского и его труд в области народного просвещения в равной мере принадлежит как земской, министерской, так и церковно-приходской школе. Авторитет искреннего и преданного народной школе педагога С.А. Рачинского, его участие в выработке Устава церковно-приходских школ способствовали росту этого типа школ после выхода «Положения о церковно-приходских школах» в 1884 г., но, как вскоре убедился Рачинский, многие его предложения в документ не вошли, а те, что вошли, были искажены до неузнаваемости. Видный педагог Н.В. Чехов также указывал на это: «И как же далек этот образ народной школы, созданный С.А. Рачинским, от последующего типа тенденциозной и казенной церковно-приходской школы, забыто его указание, что большинство школ северной полосы должно иметь общежитие, где дети могли бы проводить 6 дней в неделю, что делало школу воспитательным учреждением, «школой добрых нравов».

Исходя из своего понимания духовных и практических потребностей крестьянства, С.А. Рачинский создал особый тип русской национальной школы. По его убеждению, народ с его религиозно-просветительским началом нуждается, прежде всего, в нравственном воспитании, и это открывает возможности для полноценного духовного бытия. Задачу школы он видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма.

Умер Сергей Александрович 14 мая 1902 г., в день своего рождения, на руках А.А. Серякова, одного из учеников и преемников, которому завещал продолжать дело его жизни. После смерти Учителя А.А. Серяков стал руководителем Татевской народной школы.

С.А. Рачинский внес огромный вклад в общечеловеческую культуру, его педагогическое и научное наследие представляет большую ценность¹.

Основные даты жизни и педагогической деятельности

1833 — Сергей Александрович Рачинский родился,

1859—1866 — профессор Московского университета.

1866—1902 — руководитель и учитель Татевской школы, основатель 30 народных школ.

1902 — Сергей Александрович Рачинский умер.

Основные работы

- 1881 — «Заметки о сельских школах».
1882 — «Народное искусство и сельская школа».
1888 — «Из записок сельского учителя».
1891 — «Сельская школа».

Глава 18

Л.Н. ТОЛСТОЙ — НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ .

§ 1. Педагогическая деятельность. § 2. Свобода и творчество — педагогические принципы Яснополянской школы. § 3. Л.Н. Толстой — организатор народной школы

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) родился 9 сентября в усадьбе Ясная Поляна Тульской губернии. Он принадлежал к старинному дворянскому роду. Отец писателя — граф Николай Ильич Толстой, мать — Мария Николаевна, урожденная княгиня Волконская. Родители Л.Н. Толстого умерли рано. Он сохранил теплые чувства к Т.А. Ергольской, которая заменила ему мать, занимаясь его воспитанием. С осени 1841 до весны 1847 г. он жил в Казани у своей опекуны, обучался в Казанском университете: один год на восточном отделении философского факультета и два года на юридическом. В эти годы он увлекся философией, читал Гегеля, Вольтера, Руссо. Особенно близки ему были взгляды Ж.Ж. Руссо, философия которого соответствовала и его собственным мыслям о мире.

Оставив в 1847 г. университет, Л.Н. Толстой вернулся на свою любимую малую родину — в Ясную Поляну. И здесь решил заняться улучшением быта крестьян, для детей которых надумал открыть школу в 1849 г. С этого времени Толстой на протяжении всей своей долгой жизни постоянно возвращался к школе и педагогике.

В 1851—1855 гг. Л.Н. Толстой зачислился на военную службу и находился вначале на Кавказе, впоследствии участвовал в обороне Севастополя.

В 1859 г. Толстой вновь *приступил к занятиям с крестьянскими детьми* в школе.

Педагогическая деятельность Толстого делится на три периода: первый — 1859—1862 гг., второй — 1870—1876 гг., третий — начиная с конца 80-х гг. и до конца жизни писателя.

Насколько глубок и серьезен был интерес Л.Н. Толстого к школе, видно из того, что он изучал педагогические сочинения Я.А. Коменского,

Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, книги по истории педагогики (даже составил свой план этого курса), работы современников - методистов, составителей учебников, вел оживленную переписку с некоторыми из них.

В 1860 г. Л.Н. Толстой совершил долгое путешествие по школам Европы: Германии, Франции, Англии, Италии, Бельгии. Увиденное удручило его: везде однообразие методов обучения, формализм, регламентация всего дела. «Мальчик не только не может выразить в школе того, что ему понятно или непонятно... Все разнообразие его мысли во время класса подведено к выражениям «могу» — «хочу», которое он передает поднятием руки... Все, что вы видите — это скучающие лица детей, насильно вогнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со страхом ожидающих вопроса учителя...»¹

В результате знакомства с зарубежной школой Толстой окончательно укрепился в мысли, что стремление Министерства народного просвещения создать русскую школу по образцу немецкой — бессмысленно, никакой педагогической системы нельзя заимствовать, а своя школа должна быть народной. «Школа хороша только тогда, когда она осознает те основные законы, которыми живет народ».

Время с 1859 по 1862 г. Л.Н. Толстой назвал периодом «трехлетнего страстного увлечения этим делом» — народной школой и педагогикой. Просветительная деятельность среди крестьян, по его убеждению, — это выполнение образованными людьми своего долга перед народом.

Возвратившись из заграничного путешествия, Л.Н. Толстой возобновил свои занятия с детьми в школе.

Первый период педагогической деятельности Л.Н. Толстого поражает своей насыщенностью. В 1859—1862 гг. он официально оформил существование Яснополянской школы, открытой им частным образом. Теперь, пишет Л.Н. Толстой, «я — приходской учитель».

Направления его деятельности в эти годы:

- создание Яснополянской школы (оборудование, подбор учителей, прием детей);
- обдумывание и разработка педагогических основ обучения, воплощение их в практику и анализ результатов;
- занятия с учениками в школе;
- издание педагогического журнала «Ясная Поляна» (было выпущено 12 номеров);
- деятельность по открытию новых школ;
- деятельность в качестве мирового посредника в Крапивенском уезде Тульской губернии.

Рассмотрим некоторые виды деятельности Л.Н. Толстого в эти годы.

Яснополянская школа — *бесплатная*, и первые ее ученики были из деревни Ясная Поляна. Она являлась творческой лабораторией педагога, где одновременно определялись теоретические и практические основы обучения. В определении содержания и методов школьной работы активно участвовали учителя и учащиеся, развивая и совершенствуя ее. Школа стала примером при организации других школ в уезде. «Мы следили за изумительными успехами его школьников, среди которых иные бойкие мальчуганы, оторванные прямо от бороны или стада овец, всего через несколько месяцев учения уже могли свободно писать довольно грамотные сочинения...»¹ Таковы были впечатления о Яснополянской школе учителя тульской гимназии. Сам же АН. Толстой пишет, что «...3-летняя деятельность моя довела до результатов, столь противоположных общепринятым, что не может быть ничего легче подтрунивания... и притворного недоумения над сделанными мною выводами», это и можно было увидеть в некоторых критических статьях.

Журнал «Ясная Поляна» стал издаваться с 1862 г. и включал в себя педагогический раздел и рассказы для детей и самих детей. Л.Н. Толстой выступал в журнале и как автор, и как редактор, все это требовало затраты больших сил и времени. Журнал отличался необыкновенной поэтичностью в освещении детской души, ее свежести и чистоты, чего нельзя было найти в других педагогических журналах. Характерно неприязненное отношение к нему ведущих и официальных педагогических изданий — «Учитель» и «Журнал Министерства народного просвещения». Они также замалчивали и не замечали педагогической деятельности Толстого. Из-за цензурных придинок журнал «Ясная Поляна» часто выходил с большими опозданиями.

В своих статьях в эти годы Л.Н. Толстой стремится дать ответы на вопросы о целях, содержании и методах обучения, о взаимоотношениях учителей и детей, основанных на естественности. В эти годы он приходит к убеждению, что главная, ведущая идея всей педагогики — *развитие активности, творчества, индивидуальности каждого ученика и учителя. Необходимым условием развития является свобода*. Убеждение окрепло в нем благодаря воплощению этой идеи в практику работы Яснополянской школы, опыт которой нашел освещение в журнале.

Активность Л.Н. Толстого направлялась и на хлопоты о *развитии народных школ*: он побуждал крестьян на открытие школ для своих детей, искал учителей для них и т.п. Благодаря Толстому в Крапивенском уезде было открыто более 20 школ, они существовали на средства,

вносимые родителями (50—80 коп. серебром в месяц). Нужно было пригласить учителей и создать для них благоприятные условия (с гарантированным жалованием в 150 руб. серебром, но были еще и различные доплаты).

В качестве учителей он предпочитал бывших *студентов* университетов, хотя бы даже и исключенных из них за участие в революционных выступлениях, а не семинаристов. Студенты были «способны принять направление», идеи Толстого. В письме к С.А. Рачинскому он писал: «Учителя в школах все студенты. Все бывшие семинаристы... не выдерживают более года, запивают или зафранчиваются. Главное условие, по-моему, необходимое для сельского учителя, — это уважение к той среде, из которой его ученики, другое условие — сознание всей важности ответственности, которую берет на себя воспитатель... у меня 11 студентов, и все отличные учителя»¹.

Открытие вслед за Яснополянской *других школ*, удачно организованных по ее образцу и одобряемых крестьянством, — *явление исключительное* в истории народной школы России. Более того, и за пределами Тульской губернии — в Казанской губернии, в Петровско-Разумовском (Москва) — были открыты такие школы.

В мировые посредники Л.Н. Толстой, как он пишет, попал «совершенно неожиданно». Несмотря на то что он вел дела «хладнокровным и совестливым образом», вызвал «страшное негодование дворян. Меня и бить хотят, и под суд подвести, но ни то, ни другое не удастся. Я жду только того, чтобы они поугомонились, и тогда сам выйду в отставку»². В этом качестве он рассматривал споры между помещиками и крестьянами, в которых обычно принимал сторону последних; занимался организацией **новых школ** и др.

Все дела: посредничество, школа, журнал, студенты и их школы, а также домашние — шли «не только хорошо, но отлично». «Я часто удивлялся себе своему счастью и благодарил Бога за то, что нашлось мне дело тихое, неслышное и поглощающее меня всего. К весне я ослабел, доктор велел мне ехать на кумыс. Я вышел в отставку и только желал удержаться силы на продолжение дела школ и их отраженья — журнала», — пишет он в письме к А.А. Толстой.

12 мая 1862 г. он выехал из Ясной Поляны в Самарскую губернию, в башкирское кочевье, для отдыха и лечения. Во время его отсутствия по распоряжению властей в Ясной Поляне был произведен обыск: искали тайную типографию, нелегальную литературу. Разрыли, перевернули в

¹ Толстой Л.Н. Поли. собр. соч.: В 90 т. М., 1928—1958. Т. 60. С. 434.

² Толстой Л.Н. Памятники творчества и жизни. Вып. 4. М., 1923. С. 82.

доме все; ходили в подвалы; в конюшне поднимали полы ломом, в прудах парка сетью пытались отыскать «преступный типографский станок», вывернули вверх дном школу; в кабинете перерыли все, прочли все бумаги, писанные с 16 лет — все это на глазах изумленного деревенского люда. Ничего не нашли. Бесцеремонное вмешательство жандармов потрясло А.Н. Толстого. Ему представляется, что теперь «народ смотрит на меня уже не как на честного человека, мнение, которое я заслуживал годами, а как на преступника, поджигателя... который только по плутоватости и увернулся».

Обыск, постоянные цензурные придирки при издании журнала, обстоятельства личной жизни в связи с женитьбой на Софье Андреевне Берс, начало работы над романом «Война и мир»¹ — все это привело к тому, что Толстой в 1862 г. прекратил свою работу в Яснополянской школе.

После того как в 1863 г. Яснополянская школа была закрыта, ее учителя вынуждены были уйти; но все они покидали школу с сожалением — здесь работалось интересно и радостно.

Однако Толстой не отошел от педагогики, в 60-е гг. он постоянно возвращается к мысли о школе, думает «о своих педагогических началах», в одном из писем признается: «жду с нетерпением времен, когда начну учить своих детей, собираюсь тогда открыть новую школу и собираюсь написать резюме всего, что я знаю о воспитании и чего никто не знает или не согласен»¹ (письмо А.А. Толстой, 1865).

1870—1876гг. — новый период столь же интенсивной педагогической деятельности Л.Н. Толстого. В эти годы он:

- возобновляет занятия с крестьянскими детьми;
- пишет и публикует свои учебники: «Азбука», «Новая азбука»;
- выступает в печати с педагогическими статьями;
- предпринимает попытку открыть педагогические курсы для подготовки народных учителей в Ясной Поляне — «университет в лаптях»;
- в качестве члена училищного совета Крапивенской земской управы занимается открытием новых школ и улучшением школьного дела;
- занимается снабжением школ уезда учебниками, хрестоматиями, грифельными досками, карандашами, прописями и т.п. Все это закупалось в больших количествах в Москве и Туле и распределялось по школам.

Педагогические курсы, на которые по замыслу Л.Н. Толстого могли зачислять грамотных крестьян, обладающих самым важным для педагога качеством — любовью к детям, были рассчитаны на два года и должны были располагаться во флигеле усадьбы Ясной Поляны. Флигель был под-

готовлен, программа обучения разработана, получено разрешение Министерства на их открытие. Уездные земства и училищные советы должны были выделить деньги на содержание каждого слушателя курсов; но они холодно отнеслись к этой затее, в результате не набралось нужного количества курсистов, курсы так и не заработали. Дворяне, игравшие в земских учреждениях руководящую роль, по-видимому, не были заинтересованы в создании сельской интеллигенции.

В 1874 г. Толстой был избран членом училищного совета Крапивенской земской управы и с большим энтузиазмом взялся за организацию и улучшение школ в своих родных местах. По его предложению во все волости Крапивенского уезда были направлены предложения о том, чтобы крестьяне открывали школы и приглашали работать в них грамотных молодых крестьян. «Школ с такими учителями около 20, и результаты их... — необычайны, — восторгается Толстой. — Приписать ли это близости учителя к ученику, добросовестности и серьезности отношения к делу учителей, но результаты учения в этих школах не хуже, а иногда лучше, чем в школах с учителями в 300 рублей жалованья... В четырех таких школах, открытых два с половиной месяца, все ученики (до 30) пишут, читают и знают сложение и вычитание»¹.

Л.Н. Толстой составил и издал в 1872 г. «Азбуку» — комплекс учебных книг для первоначального обучения чтению, письму, грамматике, старославянскому языку и арифметике — всего четыре книги. Первая книга включала букварь, тексты для чтения, славянские тексты, материалы для обучения счету, методические указания для учителя. В следующих трех книгах имелись художественные и научно-популярные рассказы по истории, географии, физике, естествознанию. В каждой из них имелись тексты для изучения церковно-славянского языка и материалы по арифметике, которые постепенно усложнялись. Популярно излагались понятия из физики, химии, ботаники, зоологии.

Это была своеобразная *энциклопедия знаний* для первоначального этапа обучения. Л.Н. Толстой писал, что он положил на нее труда и любви больше, чем на все, что делал в жизни.

Этой своей работе Толстой придавал большое значение: «Гордые мечты мои об этой Азбуке вот какие: по этой Азбуке только будет учиться два поколения русских всех детей от царских до мужицких и первые впечатления поэтические получают из нее, и что, написав эту Азбуку, мне можно будет спокойно умереть». «...Я так уверен, что я *памятник воздвиг этой Азбукой*»¹, «...это одно дело моей жизни важное».

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. 17. С. 711.

² Там же, Т. 61. С. 269, 349.

Первые рецензенты «Азбуки», отмечая выдающиеся достоинства рассказов для детей, критиковали предложенную Л.Н. Толстым методику обучения грамоте и считали неудачным арифметический раздел. Министерство народного просвещения рекомендовать «Азбуку» Толстого для школ отказалось.

Л.Н. Толстой написал краткое и доступное для детей пособие — «Новую азбуку», — вышедшее в свет в 1875 г. и значительно отличавшееся от прежней «Азбуки». Новым в методике было то, что она предлагала учителю использовать на свой выбор различные способы обучения грамоте: слуховой, звуковой, буквослагательными и метод целых слов. Если в «Азбуке» букварь составлял лишь первую часть комплекса учебных книг, то «Новая азбука» становилась самостоятельным учебником. Тексты, написанные Толстым для азбук, изложены простым и ясным языком, доступны для детей, вызывают напряженный интерес. Остальные части «Азбуки» были переработаны в отдельные учебники: «Арифметика» и получившие мировую известность «Русские книги для чтения». «Новая азбука», получив широкое признание, была одобрена Министерством народного просвещения и рекомендована «для всех учебных заведений, где обучение начинается с азбуки».

Следует отметить при этом, что методы обучения грамоте, предложенные графом, вызывали и дискуссии, и неприятие со стороны многих его современников — так необычны и нестандартны были эти педагогические находки. Тем не менее «Новая азбука» стала быстро распространяться, выдержав 30 переизданий (28 — при жизни Толстого), очень немногие учебники так переиздавались, общий тираж ее составил 2 000 000 экз. — это очень внушительная цифра. Многие произведения, написанные или переработанные Л.Н. Толстым для этой книги, вошли в круг детского чтения, читаются детьми и в наше время.

Во второй половине 70-х гг. Толстой на ряд лет отошел от педагогической деятельности в связи с работой над романом «Анна Каренина».

Третий период педагогической деятельности Толстого (конец 80-х — 1910 г.) совпадает с разработкой религиозно-нравственного учения и обличением всех недостатков окружающей жизни. Толстой развил и обосновал «обвинительный акт» против правительства.

В замыслы Толстого, по свидетельству одного из педагогов — П.А. Буланже, написавшего впоследствии очерк педагогической деятельности Толстого, входило создание энциклопедического словаря для крестьян и целого ряда учебников по всем отраслям знаний.

К этому этапу жизни писателя относятся слова русского философа Н. Бердяева о том, что в гениальном творчестве Толстого покаяние господствующих классов достигло величайшего напряжения, он хотел радикально порвать с этим обществом.

Поэтому и центральным педагогическим вопросом для Толстого в этот период стал вопрос о смысле жизни и нравственном воспитании.

В письме к В.Ф. Булгакову «О воспитании» (1909), которое явилось как бы итогом педагогических и философских размышлений Толстого о человеке, он показал, что путь к преодолению философской проблемы противоречия между конечным, преходящим существованием личности и бесконечным существованием мира лежит в понимании того, что всеобщее, родовое, а потому «бесконечное» в человеке — *нравственность*. Поэтому *нравственное воспитание* молодежи он *связывал с прогрессом человечества*, этой объективной необходимостью развития человеческой культуры.

В 1890 г. дочерьми Л.Н. Толстого на усадьбе была вновь организована школа для крестьянских ребятишек, но существовала недолго, так как по распоряжению властей была закрыта. Здесь он принимал участие в занятиях с детьми. Продолжал на протяжении 1906—1908 гг. обучение крестьянских детей христианской морали. В 1907 г. он записал в дневнике: «За это время был занят только детскими уроками. Что дальше иду, то вижу большую и большую трудность дела и вместе с тем большую надежду успеха... Вчера разделил на два класса...» «Детские уроки и приготовления к ним поглощают меня всего...»¹.

Л.Н. Толстой встречается и с детьми, приезжавшими специально к нему в усадьбу. В 1907 г. Ясную Поляну посетили 800 учащихся тульских школ вместе со своими учителями. Всех их радушно принимала семья Толстого, он беседовал со всеми приехавшими. На следующий год в гостях у Толстого побывали 120 учеников Тульского железнодорожного училища. Всем им были подарены книги. За несколько месяцев до своей кончины Л.Н. Толстой встречался с учениками тульского реального училища, приветливо беседовал с ними. Все эти факты — еще одно свидетельство любви великого писателя и педагога к детям, обществом которых он очень дорожил.

До последних лет жизни Л.Н. Толстой сохранял живой интерес к педагогической деятельности. 14 сентября 1909 г. в Крекшинце он встретился с народными учителями и учительницами земских школ Звенигородского уезда Московской губернии, написав для них небольшую статью «В чем главная задача учителя?».

25 октября 1910 г. Толстой утром посетил Яснополянскую школу и принес учащимся экземпляры детского журнала «Солнышко», роздал их детям. А через 3 дня ушел навсегда из Ясной Поляны и через несколько дней — из жизни.

¹ Толстой Л.Н. Поли. собр. соч. Т. 56. С. 18, 23.

§ 2. СВОБОДА И ТВОРЧЕСТВО — ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЯСНОПОЛЯНСКОЙ ШКОЛЫ

Общая характеристика школы (1859—1862)

«Есть у меня поэтическое, прелестное дело, от которого нельзя оторваться, — это школа». (1861 г., письмо А.А. Толстой). Она описана Толстым в статьях «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (1862), «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?», в его дневнике и письмах.

Школа помещалась в двухэтажном каменном доме, где имелось 5 комнат: для занятий с детьми, кабинет для учителей. В одних сенях стояли приспособления для занятий гимнастикой, в других был верстак. В одной из комнат был организован музей, в котором на полках были разложены камни, скелеты, травы, приборы по физике и др. Ежегодно в школе обучалось до 40 учеников от 7 до 13 лет, преобладали мальчики. Кроме детей, в школу приходили доучиваться несколько взрослых. *Школа бесплатная*. Все ученики были разделены на 3 класса: младший, средний и старший. По расписанию обычно значилось от пяти до семи уроков. Учащимся предлагалось 12 предметов:

1) чтение механическое и постоянное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) Священная история, 6) русская история, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук, 12) Закон Божий.

Старшие и наиболее успевающие ученики постоянно привлекались в качестве помощников учителей, занимаясь с младшими. *Организация обучения* такова: часов в восемь учитель, живущий в школе, посылает одного из мальчиков (у него всегда кто-нибудь ночует) звонить. Через полчаса собираются в школьных комнатах. Садятся, где хотят: на лавках, столах, подоконнике, учитель — посреди комнаты. Два младших класса занимаются в одной комнате, старший — отдельно.

Имеется расписание уроков, но оно не всегда исполняется: ученики иногда так увлекутся, что вместо одного получается три часа. Тем, кому надоело заниматься, ученики презрительно говорят: «Надоело, так ступай к маленьким!» Поэтому из-за увлеченных занятий учеников расписание часто нарушается. По утрам занимаются математикой, чтением, черчением, каллиграфией, Законом Божиим.

Прозанимавшись до 2 часов (а по расписанию предполагалось до 12), проголодавшиеся ребята бегут домой. Вскоре вновь с 3 часов все в школе; спускаются сумерки и все вечерние уроки имеют особый характер «спокойствия, мечтательности и поэтичности». В классах меньше возни и криков, больше покорности. По вечерам пишутся сочинения, ставят физические опыты. Любят слушать рассказы учителя о Священной и русской истории, читать, петь.

Любимые занятия — чтение и опыты. Читают группками, все друг другу рассказывают, младшие усаживаются по двое. Класс опытов подходит к тому настроению, которое возникло из-за чтения сказок, тут сказочное будто воплощается в действительности: бегают металлические опилки по листу бумаги, отклоняется магнитная иголка и т.п.

Часов в 8—9 (вместо 6 по расписанию), когда глаза соловеют, дети начинают позевывать и, если «столярство» не задержит старших дольше, вся *ватага* с криком бежит из школы.

Ничего обязательного для учеников в школе нет: они *не обязаны* ее посещать, *не обязаны* оставаться в ней на занятия, *не обязаны* нести в школу книги и тетради, даже *не обязаны* нести что-то в голове, но ходят все, редкие пропуски случаются из-за домашних дел, а поздно вечером иногда даже приходится сторожу выгонять из школы (сами учителя не решались). Ребенок уверен, что в школе ему будет интересно, весело, радостно, его не страшат плохие оценки, его не мучает мысль о предстоящих уроках, он несет в школу только себя, свою восприимчивую натуру. Никому никогда не делают выговоров за опоздание, но дети и не опаздывают. Ожидая учителя перед занятиями, пишут или читают, или «возятся», играют. Как пишет в своих воспоминаниях В. Морозов, порядок в школе был образцовым, а занятия были серьезными.

Занимались с детьми несколько учителей. Л.Н. Толстой занимался математикой, предлагал писать сочинения по выбору учеников, знакомил с русской историей, участвовал в проведении химических опытов, беседовал. Алгебру, геометрию, рисование и черчение преподавал немец «славный юноша» *Густав Федорович Келлер*. *Петр Васильевич Морозов* преподавал арифметику, русскую и Священную историю, вел общие беседы с детьми. Другие учителя вели занятия в старшем классе.

Раз в неделю на уроке ботаники ходили в лес за травами, цветами. Четыре раза в неделю — пение, сам Толстой хорошо пел басом. Рисование — шесть раз в неделю. Священник — два раза в неделю (только его занятия были обязательными).

Яснополянская школа являлась оригинальным, не имевшим аналогов, учебным заведением.

«Ничего похожего на школу, в какой я сам учился и какие видел, не было, — писал учитель Г.В. Морозов. — Ребята сидели большей частью парами, тройками или небольшими группами, человек в пять. Одна пара читает, другая пишет буквы или слова, третья пишет цифры, четвертая рисует и т.д. Одним словом, всякий делает, что ему сподручней. Только слышны возгласы: — Лен Николаевич! Подойди к нам, посмотри: так ли мы читаем?»¹

Создание условий для *развития* творчества и самостоятельности было основной задачей школы.

«Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» (курсив мой. — Д.А.)¹.

Порядок чтения. Он вырабатывался в школе постепенно, при *участии учащихся*. Рассмотрим на примерах *занятий*, каким было взаимодействие учителя и учащихся.

Чтение проводилось в начале так: один читает, все следят и поправляют; читающий при этом не вникает в смысл, он сосредоточен на технике чтения; слушающие, развлекаясь посторонними *делами*, ожидают, когда их спросят. Но со временем само собою сложилось по другому: ученики сами берут из общей стопки по две-три книжки и читают их вдвоем или втроем, потом часто подходят к учителю с просьбой послушать их или прочесть с ними вместе. А некоторые меньше любят читать в компании. В старшем классе появился хорошо читающий ученик, тогда один из класса объявил, что через неделю он научится читать так же, другие тоже потянулись за ними. И вдруг чтение сделалось любимым занятием, дети стали сидеть за книжками по полтора часа, *брали* книги на дом. В результате на занятиях стали употребляться 5 способов чтения:

- 1) чтение с учителем, когда ученик просил почитать с ним;
- 2) чтение для процесса чтения, когда ученик, научившийся складывать слоги, разбирался с книгой сам;
- 3) чтение с заучиванием каждым наизусть (молитв, стихов и др.);
- 4) чтение сообща по одной книге (по 2—3 человека), когда один читает вслух, а другие следят по тексту;
- 5) чтение с пониманием и интересом, все более усложняющееся.

Все эти приемы *в течение месяца вошли сами собой* в употребление, и умение читать у учащихся сразу возросло. *Делом учителя было лишь предлагать выбор разных способов*, сам же выбор оставался за учениками.

Писание, грамматика, каллиграфия. Одновременно ученики учились узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова на доске, на стене; они сами так придумали. Один диктовал то, что ему приходило в голову, другие писали каждый на своей полоске доски, потом менялись. Поправляли ошибки друг друга. Каждый, научившийся писать буквы, одержим страстью писания, поэтому двери, наружные стены изб, где

живут ученики, исписаны словами и предложениями. Когда один диктует, каждое его слово ловится на лету другими и тут уж нельзя изменить ни одной буквы; возникают споры из-за того, что один написал так, другой — иначе. Все это приводит к тому, что уясняется форма и составные части речи.

Каллиграфию вначале учитель хотел вести по прописям, но ученикам это было скучно, писали плохо. И тогда сами ученики нашли средство обучения каллиграфии. Писали в старшем классе Священную историю, стали носить домой свои тетради. А тетради были грязными, истерзанными, уродливо написанными. Тогда один из мальчиков попросил бумаги и переписал свою тетрадь. Всем это понравилось: «И мне тетрадку!» Взяв тетрадку, кладут перед собой прописи, списывают каждую букву и хвастаются друг пред другом написанным. Очень скоро, в течение двух недель у всех появились большие успехи в каллиграфии.

Грамматика — *синтаксический и грамматический анализы* в любой школе идут вяло, порождают скуку и неизвестно, зачем, кроме экзаменов, они нужны. Как только ученик овладел языком, все знания грамматики отпадают, как мертвые и ненужные (в отличие от математики, где каждое математическое определение ведет за собой дальнейшие выводы). В Яснополянской школе в обучении языку, так же как и в обучении грамоте, признавали бесполезными все известные способы учения, но не считали их единственными, и избирались те, которые *охотно принимаются учениками*.

Упражнения в языке употреблялись такие:

1. Задается несколько слов, например: *Николай, дрова, учиться*. Предлагается составлять предложения. Один пишет: «Ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться». Другой: «Николай хорошо дрова рубит, надо у него поучиться» и т.д.

2. Сочиняют стихи на заданный размер, выходят такие, например:

У окна сидит старик
Б прорванном тулупе,
А на улице мужик
Красны яйца лупит.

Упражнение очень нравится старшим ученикам.

3. Упражнение, имеющее большой успех в низшем классе: задается какое-нибудь слово — существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Предварительно один выходит за дверь, а из оставшихся каждый составляет фразу, в которой бы находилось заданное слово, а вышедший угадывает.

Все эти упражнения имеют целью убедить ученика, что слово имеет *эти* законы, оно изменяется, имеет окончания и т.д. Они нравятся уче-

никам, скучная грамматика воспринимается теперь иначе — «шестилетний ребенок через полчаса начинает склонять, спрягать, узнавать подлежащее и сказуемое» и т.п. Ему *трудны* только *правила, определения*, а само *их употребление* не вызывает никакого затруднения.

Таким образом, взгляд на заучивание грамматических правил и определений, т.е. законов языка, считавшийся «умственной гимнастикой» (средством умственного развития), в школе Толстого не нашел такого воплощения, которое было повсеместным. Умственное развитие осуществлялось более эффективно в иных, интересных для детей видах работы, требующих самостоятельной деятельности. Усвоение языка и грамотности происходило благодаря развитию живой речи, писанию сочинений и т.п.

Писание сочинений. В Яснополянской школе это главный способ изучения языка и любимое занятие учеников. В первом и втором классе выбор темы сочинений предоставлен самим учащимся, «пишут из головы сказку своего сочинения», часто по тому материалу, который рассказал им учитель (например, по Священной *истории*). «В первое время меня смущала нескладность, непропорциональность постройки сочинений; я внушал то, что мне казалось нужно...» Но прошло время и сами ученики стали чувствовать, что сочинение растянуто, или в нем часты повторы и т.п. Писали сочинения и по темам, которые предлагал учитель. Здесь приведены отрывки из сочинений ребят (орфография и знаки препинания сохранены).

Сочинение Б. «(самого плохого ученика, но оригинального и бойкого мальчика, ему 11 лет, учится третью зиму)»:

«О Туле. На другое воскресенье я опять поехал в Тулу. Когда приехали, то Владимир Александрович нам говорит с Васькой Ждановым ступайте в воскресную школу. Мы пошли, шли, шли, насилушку нашли, приходим и видим, что все учителя сидят. И там я видел учителя тот которой учил нас ботаники. Тут я говорю здравствуйте господи!..

Сочинение Федыки, 10 лет:

«О Туле: Когда я еще был мал, мне, было годов пять; то я слышал народ ходил в какую-то Тулу и я сам не знал, что за такая Тула. Вот я спросил батю. Бать! В какую это вы Тулу ездите, ай она хороша? Батя говорит: хороша. Вот я говорю, Бать! Возьми меня с собой, я посмотрю Тулу. Батя говорит ну что ж, пусть придет воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался стал по лавке бегать и прыгать...»¹.

На уроках истории и Священной истории «...лучшая проверка того, что ученики запоминают при таких рассказах, — рассказы, записанные

ими самими из головы и с поправкой только орфографических ошибок...»

Учить сочинять детей не следует, можно лишь научить их, «как братья за сочинительство». Приемы, которые использовались в Яснополянской школе:

— предлагался большой выбор тем, не выдуманных специально для детей, но самых серьезных, интересных детям и учителю;

— читались, как образцовые, детские сочинения;

— никогда во время просматривания детских сочинений не делалось замечаний об опрятности тетрадей, о каллиграфии и орфографии, о построении предложений, о логике изложения, обо всем его содержании;

— с группкой детей обсуждался механизм сочинительства на выбранную тему: из большого числа образцов выделялся один, облекался в слова, при этом нужно следить, чтобы не повторяться, ничего не пропускать, соединить последующее с предыдущим. «Сначала я выбирал... из представлявшихся мысли и образов те, которые казались мне лучше, и запоминал их и указывал место и справлялся с написанным, удерживая их от повторения... потом я дал им самим и выбирать...»¹, и писать самостоятельно.

Занятия по математике. Ученики хорошо решали примеры на четыре действия арифметики, знали дроби и пропорции, решали сложные задачи на смешение, тройное правило, изучали планиметрию, геометрию, знакомились с алгеброй и т.д.

Задача I.

У купца 600 аршин сукна.

Кирилл купил $\frac{1}{4}$ А. 2 р. 50 стоит

Дунька купила: 50 А. 5 р. 15 к.

Купец дал Дуньке два аршина, которые ничего не стоят.

Васька купил, что осталось.

Все сукно, которое купец продавал, он за него взял 2400 рублей.

Сколько аршин Васька взял, сколько денег заплатил за каждый аршин? И т.п.

Задача II

В бочке было 2550 кружек (воды?)

Дунька взяла $\frac{2}{8} + 150$ кружек

Васька взял $\frac{1}{5}$, Тараска взял $\frac{1}{12} + 50$ кружек. И т.п.

(Из «Дневника Яснополянской школы» за 1862 г.)

Занятия по математике имели хороший результат, об этом говорит тот факт, что Яснополянские школьники выиграли соревнование в решении задач с Тульскими гимназистами, которые специально для этой цели приезжали в Ясную Поляну.

И в обучении математике Толстой ведет учеников *от процесса выполнения арифметических действий к выведению правил*, считая, что ученик должен понимать производимые им арифметические действия, что предотвратит механическое заучивание абстрактных определений. Он рекомендует выполнять вычисление сначала на счетах, а потом записывать, сложение и вычитание начинать с высших разрядов чисел, а потом переходить к низшим. Сложение изучать вместе с вычитанием, а умножение с делением.

Таким образом, и при обучении математике так же важнее всего осмысленность математических действий, понимание, которое обеспечивается работой собственной мысли ученика, опорой на практическую деятельность, а не на зубрежку.

Л.Н. Толстой придавал большое значение соприкосновению учеников с искусством, в Яснополянской школе проходили уроки рисования и пения, которые были призваны ввести учеников в искусство. Дети пришли к выводу, что не все есть польза, а есть красота, и искусство есть красота.

Гимнастика и труд. Для занятий гимнастикой в свободной комнате были поставлены перекладины, ввернуты кольца, стояли гири и другие приспособления. После занятий, перед обедом, Лев Николаевич занимался гимнастикой, любили ее и ученики, Лев Николаевич был удивительно легок и способен для гимнастики. Руки у него были страшно сильные, и то, что для него было совсем легко, детям казалось невозможным трудным, пишет в своих воспоминаниях ученик Л.Н. Толстого *Василий* Степанович Морозов. Он, а с ним вместе ученики подтягивались на перекладине, прыгали через козлы.

Физический труд, который Л.Н. Толстой считал не только необходимым для укрепления здоровья, но важнейшим средством нравственного совершенствования, проводился как в стенах школы («столярство», ремесла), так и на сельскохозяйственном участке. В. Морозов вспоминал, что ученикам была выделена десятина земли, ее разделили поровну и засеяли льном, овсом, горохом, гречихой, некоторые посадили морковь и репу. Весь урожай был снят детьми, Л.Н. Толстой был очень доволен их трудом.

На занятиях в школе ученики получали агрономические знания, практические навыки землеизмерения, учились правильному уходу за растениями и т.п.

Занятия в стенах школы дополнялись прогулками Л.Н. Толстого с детьми, во время которых он рассказывал им о казаках, о Кавказе, о

Хаджи Мурате, о войне, об охоте, о случаях из своей жизни, о своих литературных занятиях, даже планах своей дальнейшей жизни. Такие беседы бывали и вечерами на террасе дома, у детей они вызывали огромный интерес и волнение, Сами они рассказывали тоже о случаях с колдунами и чертями, обсуждали вместе с Толстым и серьезные темы. И детям никогда не хотелось уходить домой. Толстой записывал устную детскую речь, она явилась материалом для его детских рассказов, и он поместил некоторые из них в «Азбуке».

Зимой на пруду устраивался каток, на котором дети наперегонки катались на коньках, подаренных Толстым; и он сам катался с детьми.

В школе проводились праздники, например масленица, устраивались спектакли.

Посетителей школы, которых было немало, поражало прежде всего отношение школьников к ней: добровольные, без принуждения, ежедневные занятия по 8—9 часов, постоянная работа мысли учеников. Занятия шли так успешно, что некоторых мальчиков мужики стали приглашать в качестве землемеров. Удивительным казалось и то, что школа не утомляла никого: ни учеников, ни учителей, так как в ней *отсутствовала казенщина*.

Каждый, как пишет учитель П.В. Морозов, чувствовал себя как дома, попросту, «никто здесь никого не обязывал быть навтыжку». Шалостей никогда не замечалось, а если и объявлялся какой шалун, так дети его самого уговоняли. «Граф вел занятия не по учебникам дидактики, а по тому плану, который выработала его гениальная голова»¹.

Отношение родителей к школе в основном было положительным. Родители отдают в нее детей по разным причинам: одни — из тщеславия, чтобы сын мог даже делению научиться (деление — высшее понятие о школьной премудрости); другие считают, что наука очень выгодна. Но *большинство* отдают безо всякой мысли о выгоде, подчиняясь духу времени; именно эти дети, отданные *так*, оставляют самое радостное впечатление, они больше всех других любят учение, и отцы, чувствуя, что что-то хорошее делается с их детьми, не решаются забирать их из школы. Один отец, приехав в школу, попал на урок рисования; увидав искусство сына, начал говорить ему «вы». «Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же, как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоте выучивают скоро, поэтому детей отдавать можно»².

¹ Яснополянская школа им. А.Н. Толстого. С. 35.

² Толстой А.Н. Педагогические сочинения. С 151.

Л.Н. Толстой об учениках народных школ

«Нельзя рассказать, что это за дети — надо их видеть. Из нашего милого сословия детей я ничего подобного не видел. Подумайте только, что в продолжении двух лет при совершенном отсутствии дисциплины ни одна и ни один не были наказаны. Никогда лени, грубости, глупой шутки, неприличного слова»¹.

Вот как характеризует своих учеников Толстой:

Федька — мальчик лет 10, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура (под этим именем выведен Василий Морозов).

Пронька — болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный от недостатка пищи.

Ученик Ч. — чрезвычайно талантливая натура.

Савин — красивый, румяный, пухлый, с маленькими глазками и длинными ресницами, первый по математике по сообразительности.

Роман Богданов — лучший математик.

Л.Н. Толстой замечает, что крестьянский полуграмотный мальчик проявляет такую силу художественного слова, какого не в состоянии достичь Гёте. Крестьянские, как и все дети, наделены от рождения многими способностями, чрезвычайно талантливы. *«Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра»... «Идеал наш зади, а не впереди»* (курсив мой. — ДА)².

«Я теперь весь Из отвлеченной педагогики перескочил в практическое — с одной стороны — и в самое отвлеченное — с другой стороны — дело Школ в нашем уезде. И полюбил опять, как 14 лет тому назад, эти тысячи ребятишек, с которыми я имею дело... Я не рассуждаю; но когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Ах, батюшки! Как бы вытащить, и кого прежде, кого после вытащить! И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях. Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тех, тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе. И дело у меня идет хорошо, очень хорошо...»³ (70-е гг.).

Тульский педагог Е.А. Марков пишет об отношениях Л.Н. Толстого и детей: «Граф Толстой полюбил детей душой артиста, поняв в них многое непонятное прозаическим натурам; дети поняли его любовь, полюбили

¹ Толстой А.Н. Поли. собр. соч. Т. 60. С. 405.

² Толстой А.Н. Педагогические сочинения. С. 287, 288.

³ Переписка Л.Н. Толстого с А.А. Толстой (1857—1903), М., 1911. С. 258.

его в свою очередь; этому много помог и психологический такт графа Толстого, его особенное умение правдиво и вместе осторожно относиться к детям»¹.

Наставления Л.Н. Толстого учителю

Организация занятий. Успешность обучения учеников в школе во многом определяется той обстановкой, которая царит на занятиях, стилем отношений между учителем и детьми, считает Толстой. Эти отношения могут быть принудительными или свободными и естественными; естественность и свобода противоположны принуждению. «...Всякое движение вперед педагогики... состоит только в большем и большем приближении к естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности...»², — пишет Толстой. Отказ от принудительности позволяет учителю при организации занятий уйти от общепринятых порядков, например, требования обязательного сидения ученика на определенном ему месте в классе, ответа учителю на выученный урок и т.п.

Нужен естественный и свободный порядок, такой, каким он был в Яснополянской школе, хотя при беглом взгляде на нее может показаться, что на занятиях не было порядка вовсе. Но этот кажущийся внешний беспорядок в школе на самом деле был *условием* активной и самостоятельной работы ученика, когда каждый, даже самый робкий, становился деятельным. Л.Н. Толстой приводит такой пример:

Несколько раз советовал он учителю истории спустить детей с лавок, этот учитель — любитель порядка, он рассаживал их сам по лавкам, вызывал для ответа по одному. Но этот совет учитель принимал «за милую и простительную оригинальность (*как, я вперед знаю, совет этот будет принят и большинством читателей-учителей*)...» Пришел новый учитель, он послушал совета, «спустил учеников с лавок, позволил лезть, куда они хотят, даже себе на спину...» И те ученики, которые при первом учителе не могли вымолвить слова, молчали, у этого на уроке все стали рассказывать, даже самые (по оценке первого учителя) закостенелые и молчаливые. Нужно отказаться «от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик» (курсив мой. — Д.Л.)³.

¹ Марков Е.Л. Теория и практика Яснополянской школы // Русский вестник. 1862. № 5. С. 180.

² Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. С. 322.

³ Там же. С. 156, 172.

Необходимость порядка и дисциплины в школе должны осознавать сами дети, без навязывания силой.

Принятый в школах обычный способ наведения порядка и дисциплины, основанный на принуждении, вызывает у ученика страх наказания, что подавляет его стремление к самостоятельности.

Однако отсутствие порядка на уроке может мешать делу, превратить его в хаос, беспорядок, когда учителя уже не слышно из-за всеобщего оживления. Но если это оживление происходит по поводу темы урока — то лучшего и желать нечего. Задача учителя, пишет Л.Н. Толстой, состоит в том, чтобы постепенно давать пищу этому оживлению, «постепенно отпустить поводья ему». «Вы спрашиваете одного, другому хочется рассказать, он... насилу может удержать свои слова, жадно следит за рассказчиком и не пропустит ему ни одной ошибки. Спросите его, и он расскажет страстно, и то, что он расскажет, навсегда врежется в его памяти, но придержите его в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать, полчаса, он станет заниматься щипанием соседа»¹. При этом надо следить за тем, чтобы не было крикунов, повторяющих слова только ради шума, чтобы шум не был для детей целью. Учителю нужно проверять некоторых, могут ли они рассказывать и усвоили ли смысл прочитанного или услышанного на уроке, а также предложить ученикамделиться на несколько групп, чтобы в группах ученики сами обсуждали тему и рассказывали друг другу. Так порядок будет поддерживаться самими учениками, но осознанно, а не по приказу учителя.

Смотреть же «на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем».

Большой вред для ребенка видит Л.Н. Толстой в «спрашивании» на уроке или экзамене, для проверки его знания. Это «умственное насилие» оскорбляет душу ученика. «Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело...», но таково правило обучения. На уроке при спрашивании по одному несколько бойких учеников отвечают постоянно, несколько робких постоянно молчат и расстраиваются. В школах и гимназиях, в университете требуется одно — повторить слово в слово то, чему учили; во время учебы в университете, пишет Л.Н. Толстой, он «получал по 5 только у тех профессоров, тетрадки которых выучил наизусть».

Ученик в школе учится *искусству отвечать* на уроке или экзамене, все попытки выявить *таким образом* знания — это ложь, обман.

Если учитель живет жизнью учеников, он видит, как прилагаются знания к жизни, в практике, это и есть показатель того, что знают и умеют ученики. Выявление знаний и навыков в Яснополянской школе осуществлялось в самостоятельной практической деятельности ученика: чтении им книг, участии в беседах по темам, решении математических и жизненных задач, сочинениях и др.

Пути достижения успешности учеников в обучении. «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того, чтобы он учился охотно, нужно:

- 1) *Чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно, и*
- 2) *чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях»¹.*

Для того чтобы сделать учение *понятным и занимательным*, следует избавиться от двух крайностей:

- не нужно говорить ученику о том, чего он не может понять;
- и о том, что он знает не хуже, а порой лучше учителя.

Считается, что главным в школьном обучении является заучивание правил, определений, классификаций. Л.Н. Толстой советует вести обучение иначе:

- давать ученику как можно больше конкретных сведений, фактов;
- стимулировать его на наибольшее число наблюдений над явлениями природы, окружающей **жизни**.

Существующие учебники предлагают готовые обобщения и выводы, которые ученикам нужно принять на веру. А.Н. Толстой видит другой способ, способный сделать учение *занимательным*.

Роль учителя состоит в том, чтобы предоставить ученикам материал для самостоятельного изучения, возбудить его интерес к нему, вызвать желание работать активно и творчески. И лишь тогда, когда ученик сможет самостоятельно, на основании имеющихся сведений, проверить общий вывод, можно сообщать ему определения, правила, терминологию.

Так, при изучении естественных наук нужно дать самые подробные сведения о жизни животных и растений, а не классификации и объяснения строения организмов. В преподавании географии и истории следует познакомить ученика подробно с отдельными странами и историческими событиями, а не с общими обзорами. «Для того, чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления». Не говорите ребенку: не убий, а покажите факты, общий смысл которых • — «не убий». *Ученик не требует понятного, но требует живого, действующего на воображение.*

В преподавании следует избегать сообщения необычайных результатов науки, так как «голые результаты вредно действуют на ученика и приучают его верить на слово».

Также не следует употреблять непонятных слов, особенно иностранных, лучше заменить их такими, которые вызвали бы в памяти сложившиеся рке понятия.

Итак: «...давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания; но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений...»¹. И он тогда сможет прийти *сам* к правилам и определениям, сверить их с имеющимися в учебнике.

Для того, чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно, чтобы:

- никакие лишние предметы и лица не отвлекали его внимание;
- ученик был свободным, не стеснялся учителя и товарищей;
- не боялся наказания за непонимание изучаемого материала;
- не переутомлялся; внимательный учитель всегда заметит утомление ученика и тогда необходима физическая разрядка, движение;
- урок соответствовал возможностям и силам ученика, был не слишком легок, но и не слишком труден; при этом ученик постоянно чувствовал бы свое продвижение в учении.

Таким образом, Л.Н. Толстой напутствует учителя: ему нужно быть внимательным, доброжелательным, заботливым, тонко реагировать на состояние ученика. Чтобы ученик не боялся, что его накажут за непонимание урока, чтобы он был раскованным, нужна особо доверительная система взаимоотношений, создаваемая учителем.

Школа должна быть радостной, а не мрачной, а труд ученика — приятным для него, а не принудительным.

Достижение школьником успеха в обучении Л.Н. Толстой связывает с методикой, используемой учителем. Имеется прямая зависимость приложения трудовых *усилий* учеником и учителем. «*Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться*». Переписывание, диктовки, заучивание на память без понимания не требуют *усилий* учителя, ему легко учить. Но учиться ученику трудно.

Такое учение вредно, так как убивает активную натуру ученика, его стремление к самостоятельности. Следить за ходом мысли ученика и направлять ее, вызывать у него вопросы и поиск ответа, организовать наблюдение для учителя значительно труднее, но так легче учиться ученику. «*Чем труднее учителю, тем легче ученику*».

¹ Толстой А.Н. Азбука. Новая азбука. С. 177, 178.

*«Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики»*¹. Предоставление возможности активной, творческого и самостоятельного освоения материала учеником — лучшая позиция учителя на занятиях.

Указать определенный метод обучения нельзя. Мерило всех методов — в большем или меньшем принуждении учащихся; метод тем лучше, чем с меньшим принуждением учатся дети. Для того, чтобы было меньше принуждения, необходимо возбудить *интерес* к учению, наличие интереса облегчает учение, делает его непринужденным. *«Единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода»*.

Таким образом, для того, чтобы учение в школе было успешным и занимательным для ученика, требуется следующее:

1. Необходимо создание на занятиях непринужденной, свободной обстановки, когда ученики раскованы и спокойны, не боятся учителя и его требований.

2. Ученики в такой обстановке в состоянии сами поддерживать нужный порядок на занятиях.

3. Основное занятие ученика на уроке — самостоятельное добывание знаний и творческое воплощение их в практике. Ученики являются активными участниками педагогического процесса.

4. Роль учителя велика, но она незаметна: учитель подбирает к занятиям материал, определяет содержание занятий, помогает в организации самостоятельной работы, вызывает интерес к изучению явлений природы, законов языка, собственным сочинениям; он не мешает ученикам, а создает условия для их творчества.

5. Понимание учителем физического и душевного состояния ученика и соответственное реагирование на него.

6. Занятия тогда становятся для ученика эмоционально привлекательными.

Наука и воспитание учеников. Перед школой стоит вопрос о том, чему учить, какие науки изучать в школе? Л.Н. Толстой находит на него ответ, исходя из своего понимания науки как совокупной деятельностной памяти общества («о чем думали самые умные люди»). Такое понимание позволило ему выделить наиболее важные учебные предметы, связанные с тремя «приемами мысли» (Л.Т.) — философским и религиозным (о смысле жизни), опытным и математическим. В понимании Толстого

смысл и содержание человеческой жизни заключаются в выработке нравственного самосознания, в постоянном утверждении себя как нравственной личности. Для достижения этих задач и нужны науки «о смысле жизни». Толстой предлагает такие наиболее важные дисциплины: «философия, религиозное воспитание смысла жизни», естественные знания, история, география, этнография, жизнь народов, словесность, искусство, математика»¹.

Важную роль играют науки в воспитании учеников. Только, преподавая ту или иную науку, учителю нужно отказаться от господствующего в обществе взгляда на воспитание как на умышленное формирование людей по заданному образцу. Такое воспитание непродуктивно и незаконно, так как оно означает насилие.

Школа должна иметь одну цель — передачу сведений, а не те последствия, которые ею производятся. Воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно; он кроется не столько в самой науке, сколько в методах преподавания науки, любви к ней учителя, в отношении учителя к ученику. *«Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния»¹.*

Для привития любви к наукам и хорошего воспитания педагоги используют в школе наказания. АН. Толстой считает их не только бесполезными, но и вредными: «Наказание вредно... потому, что оно озлобляет того, кого наказывают, ...и развращает того, кто наказывает.

Наказывать человека за его дурные дела все равно, что греть огонь. Всякий человек, сделавший дурное, уже наказан тем, что лишен спокойствия и мучится совестью. Если же он мучится совестью, то все наказания, которые могут наложить на него люди, не исправят его, а только озлобят...

Надо знать и помнить, что желание наказывать есть желание мести, не свойственное разумному существу — человеку. Желание это свойственно только животной природе человека. И потому человеку надо стараться освобождаться от этого чувства, а никак не оправдывать его.

Учение о разумности наказания не только не содействовало и не содействует лучшему воспитанию детей, не содействует лучшему устройству общества и нравственности всех людей, верящих в наказание за гробом, но произвело и производит неисчислимые бедствия: оно ожесточает детей, ослабляет связь людей в обществе и развращает людей обещанием зла, лишая добродетель ее главной основы.

¹ Толстой А.Н. Поли. собр. соч. Т. 38. С. 184.

Толстой А. И. Педагогические сочинения. С. 231.

Учить людей можно тем, чтобы открывать им истину и показывать пример добра, а никак не тем, чтобы заставлять их силою делать то, что нам хочется.

Заставлять людей силой делать то, что мне кажется хорошим, это самое лучшее средство внушать им отвращение к тому, что мне кажется хорошим»¹.

Необходимость наказания — • насилия над личностью, отпадает в школе тогда, когда в ней *господствует дух доброжелательства*, когда она позволяет раскрыться при овладении учеником науками всем его наклонностям и способностям, когда он постоянно ощущает внимание учителя к себе. Решающее значение для успеха обучения учеников в школе имеет одно важное качество учителя.

«Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу — он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, — он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель»².

§ 3. Л.Н. ТОЛСТОЙ — ОРГАНИЗАТОР НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

В дореформенный период народное образование находилось в бедственном положении. Состояние его описывает Толстой в статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе». Так, в 1861 г. в Тульской губернии на участке, где проживало 7029 душ, пишет он, не было ни одной школы, кроме Яснополянской. Обучало же детей само население, дьячки и солдаты. На примере одной из школ показано, как шло это учение: мальчики учили отрывки из Псалтири, каждый свой, бессмысленно и громко крича; учитель щедро раздавал пощечины и подзатыльники. Ту же безрадостную картину обучения описал в своем сочинении «Как я учился» ученик Яснополянской школы: он учился у разных «учителей», везде учили азбуке и везде лились слезы, так как нещадно секли розгами.

В созданных еще с 40-х гг. XIX в. министерских школах для государственных крестьян детей было мало, крестьяне, хотя и платили сборы на них, детей послать в школы не могли.

Церковные школы существовали в основном только в отчетах, числились номинально.

С начала 60-х гг. у народа возрастает стремление к обучению своих детей. В статье «О народном образовании» Толстой замечает: «Малообра-

¹ Толстой А.Н. Педагогические сочинения. С. 476.

² Толстой А.Н. Азбука. Новая азбука. С. 180.

зованный народ хочет образоваться, более образованный класс хочет образоваться народ, но народ подчиняется образованию только при насилии». Причина в том, что крестьяне не хотят таких школ, приютов и пансионатов, где бы сделали из их детей белоручек и писарей вместо пахарей,

Крестьяне не хотят и школы, учение в которой состоит из зубрежки непонятных текстов, а знания, даваемые детям, неприложимы к жизни. В школе, как они видят, учат 3—4 года тому, что можно изучить за 3 месяца.

Люди из народа, по мнению Л.Н. Толстого, с первых шагов на пути своего просвещения находят перед собой только две дороги: религиозное, отсталое, закостенелое учение, признаваемое священной, непогрешимой истиной, не могущее уже удовлетворять их разумным требованиям, или те пустяки, называемые наукой, которые восхваляются «людьми властвующего сословия».

Народ жаждет образования, как жаждет высохшая трава воды, готов принять его. Но оказывается в положении просящего хлеба, а получившего вместо него камень и недоумевает: он ли ошибался, желая образования, или что-то не так в самом образовании?

Слабые стороны народного образования в России вызваны такими причинами: 1) незнание народа и его потребностей; 2) кажущаяся и подкупающая легкость обучения учеников; 3) склонность к заимствованию от немцев и 4) критика старого без выработки новых основ.

Какой же быть школе? Принципом организации народных школ должна быть *свобода*,

АН. Толстой считал, что именно народ должен *свободно* высказывать, какое *образование ему нужно*; иначе население всегда будет противодействовать принудительному образованию, насаждаемому сверху.

Сами крестьяне, а не министерство, не земство, также должны решать вопросы покупки или постройки школьного дома, выбор места для него, выбор учителя. А земству нужно осуществлять контроль «за педагогической стороной дела».

По мнению народа, как замечает Л.Н. Толстой, школа может быть всякой: и самой дорогой, лучшей, и дешевой, похуже, но любая школа должна быть доступной каждому, а не избранным счастливым.

И появившийся в 60—70-х гг. опыт организации школы самими крестьянами говорит о том, что он не признает какой-то внешней ее формы, но имеет то преимущество перед казенными, что учитывает потребности народа. «Школы, устраиваемые крестьянами, правда, отдалются от требуемого образца школы, но зато получают самые разнообразные формы, подделывающиеся повсюду к местным условиям»¹.

Принудительное образование часто бывает заимствованным, не национальным; свободное же, направляемое самим народом, не может идти вразрез с народным характером и народными воззрениями. Такое образование делается благотворным, будет соответствовать народному характеру, удовлетворять потребности народа. Незнание народа, склонность к заимствованию у немцев ставят образование в жалкое положение.

Образование народа есть дело общественное, без содействия правительства правительство не может сделать много в этой области.

Таким образом, развитие школ, серьезные и глубокие преобразования, направленные на улучшение школьного дела, возможны при условии активного и творческого участия в них тех, кто непосредственно заинтересован в школе для своих детей. Создание национальной школы возможно при активном включении в ее организацию самую народ, прежде всего крестьянства.

Яснополянская школа явилась примером организации школы, учитывающий народные запросы; открытые вслед за нею другие школы побуждали крестьян создавать их и у себя. Одной из важнейших проблем при их открытии (сразу появилось более 20 школ) стала проблема учителя. Л.Н. Толстой писал, что ему приходилось на сходах убеждать крестьян не в том, что нужно открыть школы, они это уже и сами осознали, а в том, что нужно иметь *хорошего учителя*. Он обратился к профессору Московского университета Чичерину и другим лицам с просьбой о помощи в подборе учителей. Среди учителей школ, открытых по инициативе Л.Н. Толстого, были студенты, исключенные из университета за участие в студенческих волнениях, бывшие гимназисты и семинаристы. Учителя включались в издание журнала «Ясная Поляна». И несмотря на мизерное жалованье, учителя работали с энтузиазмом. Жили они в крестьянских избах вместе с хозяевами или в избе, где была школа, работая в ней с утра до вечера. По воскресеньям все собирались в Ясной Поляне на совещания, где обсуждались статьи для журнала и школьные дела. Предварительно, до начала самостоятельной работы, студенты-учителя знакомились с педагогическими идеями и педагогической практикой Л.Н. Толстого, который был счастлив общению с ними.

Этот опыт руководства деятельностью учителей привел Толстого к убеждению, что нужны школы — методические центры с руководителем из учителей во главе, объединяющие группы школ.

Особенностью школ, созданных Толстым, было то, что они отказались от традиционных представлений крестьян о необходимости розги и строгости; опыт успешной работы убедил и родителей в возможности другого обучения. «Прежде нашим учителям кололи глаза дьячковскими и солдатскими школами; теперь старинным учителям колют глаза нашими шко-

лами, в которых выучиваются быстро и без побоев», — писал Толстой в журнале «Ясная Поляна».

Молодые учителя, воспринявшие идеи А.Н. Толстого, в своих школах установили те порядки, которые видели в Яснополянской школе: свобода и непринужденность в отношениях с детьми, самостоятельность и творчество детей; их ученики также с увлечением читали, писали сочинения, заслушившись рассказами учителей по истории, наблюдали за явлениями природы и т.п. Так как грамоте выучивались по методу Л.Н. Толстого быстро, за два месяца, также скоро приобщались к книгам, зачитывая их до дыр. В этих школах, так же как и в Яснополянской, осуществлялось *развитие в гармонии*.

Учителя не просто копировали педагогическую систему своего руководителя, но и сами экспериментировали, в процессе работы отбирая содержание, методы, приемы обучения. Отношение населения к школам и учителям устанавливалось одобрительное.

А.Н. Толстой полюбил своих единомышленников-учителей. «Какой это был народ! Чистые, самоотверженные...» — записал он впоследствии о студентах. Такие же ответные чувства питала к своему наставнику и молодежь, она оставалась навсегда приверженной его педагогике. Оставшись педагогами, они «не изменили его знамени», стараясь распространять идеи своего учителя.

Однако новаторство, признанное и принятое крестьянами, вызвало недоверие и недоброжелательство местных помещиков и духовенства; их представители обращались к губернатору с просьбой об увольнении Л.Н. Толстого с должности мирового посредника, с требованием отказаться от учителей — бывших студентов. Настороженно следили за школой и жандармы. Но идеи Толстого о народной школе жили в памяти и делах его учеников и последователей.

Таким образом, деятельность Л.Н. Толстого вышла за рамки простой организации народных школ и привела к созданию *принципиально нового их типа*, основанного на новых взглядах на ученика и целях его образования. Поле экспериментального поиска расширялось, теперь это была не только Яснополянская, но целая сеть других школ. Педагогические идеи Толстого нашли в них не только применение, но и дальнейшее развитие, благодаря энтузиазму учителей, доказав таким образом свою жизнеспособность.

Знакомство с педагогическими идеями и практикой Л.Н. Толстого позволяет заключить следующее.

Л.Н. Толстой развил *новые* для России представления о школе, основанной на признании за детьми права на *активность, творчество, самостоятельность* и выработку нравственных убеждений. Необходимым условием для их проявления является *свобода*, отрицающая принуждение.

Педагогическая деятельность, основанная на *любви* к ребенку, пробуждает все лучшее, что есть в нем от рождения.

Свобода как возможность творчества лежит и в основе деятельности учителя. Только он вместе со своими учениками определяет порядок учения, методы преподавания, опираясь на интерес детей, их право свободы выбора.

Необходима свобода волеизъявления населения при решении педагогических вопросов: как устроить школу, чему в ней учить.

Таким образом, прогресс в образовании возможен при установлении демократической, гуманной атмосферы в обществе и школе, уважении и внимании к каждой личности, предоставлении возможности для нее свободы выбора решений. Любовь к детям лежит в основе всей педагогики.

Велик вклад Л.Н. Толстого в педагогическую науку, ратовавшего за права личности ребенка и разработавшего новые оригинальные подходы к обучению и гармоничному развитию ученика. Его преданность делу народного образования, вера в творческие силы своего народа, горячая любовь к детям, смелость в решении теоретических и практических вопросов педагогики служат ярким примером для учителя. Время, отданное служению школе и детям в период наибольшего подъема и расцвета своих творческих сил, гениальный писатель считал счастливейшим в своей жизни.



Яснополянская школа

(из воспоминаний ученика яснополянской школы)

«В 1859 году ранней осенью нам оповестили по деревне, Ясной Поляне, о желании Льва Николаевича открыть школу в Ясной Поляне и о том, чтобы желающие дети приходили учиться, что школа открывается бесплатная. Я помню, какая была суматоха. На деревне начались сходки, начались разные толки, суждения:

«Как? Почему? Не обман ли какой? Махина не махонькая учить бесплатно. Их, пожалуй, наберется пятьдесят ребят, а то и больше. Он обучит и отдаст их в солдаты. И они как раз попадут под турку».

«Вы как хотите, а я пошлю своего», — сказал один, за ним другой и третий, помялись некоторые, согласились и все: «И я, и я своего»...

На проулок стали собираться ребята, некоторых их отцы и матери провожали, каждый своего. Шествие тронулось, и я позади всех, провожаемый своей сестрой. Через несколько минут мы стояли перед домом Льва Николаевича. Шушукуются ребята между собой.

Я стоял, как собачий объедок, чувствуя, что я хуже всех одет, даже и меньше всех ростом, беднее всех и сирота. Мне мерещилось: «Ну-ка меня прогонят».

Вот решение судьбы: послышалось сверху, где-то по лестнице голос мужественный, но и как бы ласковый.

— Давно пришли?

— Давно уже.

Одна секунда, и на крыльце появился человек, наш учитель. Все обнажили головы и низко поклонились. Я с замиранием сердца ухватился за сестру, держась ее сзади, и стоял за ней, как за маленькой крепостью.

— Ну вот, очень рад, — сказал он, улыбаясь и осматривая всех.

И он быстро пронизал глазами толпу, отыскивая маленьких, что спрятались за отца или за мать. Он пошел в середину толпы и начал спрашивать первого мальчика;

— Ты хочешь учиться?

— Хочу.

— Как тебя звать?

— Данилка.

— А фамилия твоя?

— Козлов.

— Ну вот, мы будем учиться. — И он начал обращаться к каждому мальчику: — Как тебя звать?

— Игнатка Макаров.

— Тебя?

— Тараска Фоканов.

Поворачиваясь в другую сторону, Лев Николаевич наткнулся на мою сестру.

— Ты что, учиться пришла? Будешь учиться? И девочки приходите. Все будем учиться.

Очередь дошла и до меня.

— Ты что, учиться хочешь?

И глаз на глаз я стоял перед учителем, тряся, как осиновый лист.

— Хочу, — ответил я ему робко.

— Как тебя звать?

— Васька.

— А фамилию знаешь свою? — спросил он, и мне показалось: он смотрел на меня, как на заморуха.

— Знаю.

•— Скажи.

— Морозов.

— Ну, я тебя буду помнить. Морозов Васька-кот. — И улыбнулся, и лицо его показалось мне одобрительным. Мы будто как виделись когда-то с ним раньше.

— Ну, Морозов, пойдем. Макаров, Козлов, идите все за мной.

Мы поднялись по длинной лестнице и очутились в большой комнате, высокой, как молотильный в деревне сарай. Потолок был чистый, стол тоже хороший, чище наших столов, на стенах висели какие-то картины.

В другой комнате так же было светло, пол и потолки чистые, так же высоко. Картин не было. Посредине комнаты стояли длинные скамейки и такие же длинные столы. На стене висели две черные доски. Тут же на полочке лежал мелок. В углу стоял шкаф с какими-то книгами, бумагами и грифельными досками.

— Ну, вот здесь будет наша школа, все будем учиться. А если будет тесно, мы зайдем и здесь, — указал он на первую комнату.

— Я думаю, вы еще не все собрались, некоторые остались. — И он обвел нас всех глазами, и вопросительный взгляд его остановился с улыбкой на мне.

Я растерялся, и мы никто ничего не отвечали.

Не добиваясь от нас ответа, видя нашу застенчивость, он взял мелок и сказал:

* — Мы сегодня заниматься не будем, а завтра, — и начал писать на черной доске буквы А, В, В, Г, Д, Ж, — вот с завтрашнего дня мы так начнем учиться. А теперь пойдете, я вам покажу, где я живу.

Он отворил еще комнату, вошел и сел на кресло. Комната была менее тех комнат, где мы будем учиться. Но в ней были диваны, кресло, стулья, столы, бумаги, картины, какая-то «лебасторная» фигура, похожая на человека, висело ружье, и какая-то плетеная сумочка, и много кое-чего, чего мы отроду не видали.

Все это меня и нас всех интересовало.

— Вот тут я живу и ночую, — сказал весело наш учитель, улыбаясь на всех мило, как бы стягивая с нас покрывало застенчивости.

Такая безмолвная беседа с нашей стороны, похоже, затрудняла его: как вызвать от нас разговор?

Он начинал спрашивать у нас отдельно то у того, то у другого:

— Козлов, сколько тебе лет?

— Двенадцать.

— А что ты летом делал?

— Я-то?

— Да.

— Пахал, скородил.

— Это хорошо. Помогал отцу?

— Да помогал. Он лещил¹, а я запахивал.

¹ Лещить — отмечать пучками соломы на пашне полосы для правильного раскидывания семян.

— А ты, Макаров?

— И я пахал.

— А ты?

— И я пахал, скородил, лошадей стерег.

Все оказались помощниками своих семей.

— Теперь я вас запишу, как звать и фамилии. — Взял перо, бумагу. — Ну, Морозов, Макаров, Козлов, Фонов, Воробьев, — и так далее. — Кажется, всех я вас записал, двадцать два человека. Завтра приходите пораньше. Будем учиться. Прощайте. Приходите. Я буду ждать.

Мы вышли из школы, прощаясь со своим дорогим учителем, обещая завтра рано приходиться. Восторгу нашему не было конца. Мы друг другу рассказывали, будто как из нас кто не был, как он выходил, как спрашивал, как разговаривал, как улыбался.

— А ведь хороший он. А такой дюжий, гладкий и некрасивый. Борода черная, как цыганская. А волосы, как у нас, длинные, нос широкий. А как окинул нас глазами. Я сразу испугался. А как начал спрашивать да улыбаться, тут он мне понравился, и я будто перестал бояться.

Так рассказывал Кирюшка, и действительно, так все чувствовали.

— А в нем пудов, пудов, должно, будет, — заключил Макаров.

На другое утро мы как по сигналу собрались дружно... потянулись лентой по лестнице и вошли в знакомую комнату, прошли в другую, где были черные доски и где еще не были смараны вчерашние буквы. Мы свернулись клубочком, тесно стояли около черной доски, посматривая на буквы. Тишина была мертвая, никто не шептался между собой, каждый думал, что Бог даст. Вдруг издали звонко, весело раздалось: «А, Б, В, Г, Д». И частые шаги послышались по первой комнате. И к нам вошел вчерашний знакомый, наш учитель, дюжий, черный.

— Здравствуйте. Все пришли?

— Все, — робкими голосами отвечали на вопрос его каждый за себя...

— Ну, теперь будем заниматься, начнем учиться. — Он взял мелок и написал все остальные буквы.

— Ну, теперь говорите за мной. — Затем взял палочку, которая служила указкой, и воткнул указкой в первую букву. — Ну, говорите за мной: а, бе, ве.

Переводя указку на другие буквы: ге, де, же, сделал запятую, поворачивая опять к первой букве.

— Это а, бе... — и так далее до отметки.

Мы тянули нараспев за ним, поначалу потиху, без голоса, но дальше усвоили голоса, громче и громче твердили за ним.

Каждому хотелось, чтобы и его голос был слышен, и мы до того распелись, что потеряли все приличие, — сперва боялись даже взглянуть на

Льва Николаевича, а то так разошлись, что его стеснили, и несколько рук держались за его блузу.

— Вот и прекрасно. Кто может повторить? Я буду спрашивать, • — сказал Лев Николаевич, тыкая в первую букву указкой. — Это что?

У нас вышло замешательство, хотя знали и запомнили первую букву, но что-то оторвалось, будто боялись своего голоса.

— Вы забыли? Кто скажет из вас, кто помнит? — И свой взгляд он перевел на доску. Он понял нас, что взглядом мешает нашему ответу.

В этот момент я пропищал как бы не своим голосом, а будто чьим-то чужим, скороговоркой:

— А.

За мною дружно потянули все.

— Так, хорошо. Дальше. Это что?

Опять заминка. Я опять тявкнул, но неправильно:

— Би.

За мною послышались голоса:

— Бе.

Я, как выдачка изо всех, за ошибку свою почувствовал стыд. От зоркого глаза мой стыд не ускользнул. И вот мне уже представилось наказание.

— Так, так, это хорошо. Кто сказал первый? — полусерьезно, с милой улыбкой смотря на меня, спрашивал Лев Николаевич.

Я не отвечал, робел. Кто-то из толпы выдал меня, кажись Кирюшка.

— Это Морозкин ошибся.

— Морозов, так ты сказал? Прекрасно, хорошо. Ну, а за буквой «б» как называется?

Опять столбняк. Все молчали. Буква казалась мудреной,

— Ну, кто скажет? Морозов, ты помнишь?

Я молчал, боясь промаху.

— Ну, кто?

Все смотрели на букву молчком, никто не отвечал, все забыли.

— А кто знает, чем воду таскают из колодца?

— Ведром, — сказал Игнатка.

— А буква какая?

У нас будто на язык память села. Мы дружно ответили:

— Ве-э! — и так дальше мы твердили.

Если нам не удавалось, он намекал на какой-нибудь предмет, например: железо, мы отвечали «ж»...

Прошла в учении неделя, за ней другая, скользнул месяц. Незаметно кончилась осень. Наступила зима. Мы успели ознакомиться хорошо со стенами школы, успели привыкнуть душою ко Льву Николаевичу...

Не прошло и трех месяцев, а учение разгорелось вовсю, в три месяца мы уже бойко читали.

Во время перерыва нам давался час на завтрак. Тут и игры, и веселье, затеи, шум, крик, беготня, выходим из дома, друг друга валим в снег, перекидываясь комками снега.

— Ну, все на меня валяйте. Свалите или нет? — говорил Лев Николаевич.

И мы окружаем Льва Николаевича, цепляемся за него сзади и спереди, подставляя ему ноги, кидаемся в него снежками, набрасываемся на него и вскарабкиваемся ему на спину, усердно стараясь его повалиться. Но он еще усердней нас и, как сильный вол, возит нас на себе. Через некоторое время от усталости, но чаще в шутку, он валится в снег. Восторг неопределенный наш. Мы сейчас же начинаем его засыпать снегом и кучей наваливаемся на него, крича:

— Мала куча, мала куча

Так часы приходили у нас минутами. Часто бывало, когда мы его схватываем, стараемся валить, он скажет:

— Погодите, — и сам ляжет ниц. — Ну, бейте меня по спине кулаками.

Мы в несколько кулаков начинаем его бить, и он только выкрикивает:

— Вот хорошо! Вот хорошо! Вот еще здесь! А тут еще. Ниже, повыше. И мы со смехом все сильнее и сильнее бьем его кулаками.

Потом он встает и говорит:

— Довольно. Вот хорошо! Вот так хорошо!

Но одна игра ведь не потеха. Лев Николаевич переменяет нам другую игру.

— Вы знаете что? — говорит нам Лев Николаевич.

— Что, Лев Николаевич? — спрашиваем мы, ожидая от него какой-нибудь веселой выдумки.

— Пойдемте кататься на гору...

— А на чем кататься? Ведь салазок-то нет.

— Пойдемте. Мы разживемся.

И мы направляемся всем ополчением к сараю.

— Вот и салазки, берите.

И указывает на сани.

— У, какие! Разве мы их доведем?

— А народу-то мало? Ну-те, берите дружно, тащите. • — Сам взялся за головки¹. — Разом! Дружней! Раз!

¹ Головки — передняя часть саней.

И потянул на себя. Мы ухватываемся за кресла, за оглобли и облепляем сани, как кучка муравейника. Он связывает оглобли, влезает в середину оглобель и вместо коренника подъемисто везет сани через двор к горе. Смех у нас неудержимый. Мы на ходу садимся на сани, а он все везет, влегая сильнее, словно в хомут.

Притащили сани к горе. Гора крутая, Лев Николаевич связал оглобли потуже, поднял повыше.

— Ну, валитесь! Мала куча!

И мы навалились друг на друга. Сани направили, толкнули с крутой вершины и помчались стрелой.

На раскатах и ухабах мы сыплемся, как картошка, барахтаясь в снегу. Лев Николаевич стоит на вершине и в довольстве смеется...

В школе у нас было весело, занимались с охотой. Но еще с большей охотой, нежели мы, занимался Лев Николаевич. Так усердно занимался, что нередко оставался без завтрака. В школе вид он принимал серьезный. Требовал от нас чистоты, бережливости к учебным вещам и правдивости. Не любил, если кто из учеников допускал какие-нибудь глупые шалости.

Порядок у нас был образцовый за все три года.

Когда же, бывало, на ученика напал столбняк, он либо смушался или из упрямства не хотел отвечать, то Лев Николаевич просил ученика прыгать. Если ученик не хочет прыгать, Лев Николаевич его уговаривает:

— Да прыгай же, прыгай!

Либо сам берет ученика под руки и начинает с ним прыгать до тех пор, покуда не расхохотутся все и сам ученик, либо кому из нас велит прыгать с этим учеником.

Мы подхватим его и начинаем прыгать, как толкачи. Все расхохотутся, и столбняк с ученика спадет...

В таких радостях и весельях и скорых успехах в учении мы так сблизились со Львом Николаевичем, как вар с дратвой. Мы страдали без Льва Николаевича, а Лев Николаевич без нас. Мы были неотлучны от Льва Николаевича, и нас разделяла только одна глубокая ночь.

Школа наша росла и росла, крепла и крепла. В учении было легко, в играх весело. Все залегало в память, и мы отвечали на вопросы охотно.

Лев Николаевич находился с нами почти безотлучно. В особенности он более привязался к первоклассникам, то есть лучшим ученикам. Занятие было серьезное. Он как бы доставал что-то глубокое в душе ученика.

Не раз мы запаздывали с учением. Второй и третий класс бывали уже распущены по домам, а мы оставались вечереть, так как любил Лев Николаевич по вечерам читать с нами книги. И когда поздно засиживался

до полуночи в чтениях, рассказах и шутках, в дурную ненастную погоду, Лев Николаевич развозил нас на своих лошадях по домам...

В 1863 году школа наша закрылась. И ничего в жизни не было мне так трудно, как расставаться с яснополянской школой и нашим учителем Львом Николаевичем...»¹

Основные даты жизни и педагогической деятельности

1828 — Лев Николаевич Толстой родился в Ясной Поляне.

1859—1862 — создание Яснополянской школы и деятельность ее как педагогической лаборатории.

1870—1876 — педагогическая деятельность в Яснополянской школе и Крапивенском уезде Тульской губернии.

1880—1910 — занятия с крестьянскими детьми по религиозно-нравственному просвещению.

1910 — Лев Николаевич Толстой (ст. Астапово) скончался.

Основные работы

1862 — «О народном образовании».

1862 — «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

1862 — «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?».

1872 — «Азбука».

1875 — «Новая Азбука».

1907 — «Беседы с детьми по нравственным вопросам».

1909 — «О воспитании».

1909 — «О науке».

Знакомство с жизнью известных педагогов XIX в. позволяет увидеть общие мотивы и схожие убеждения, отразившиеся в их педагогической деятельности. Все они:

— включаясь в педагогическую деятельность, руководствовались возвышенными целями: стремились улучшить само общество, помочь народу выбраться из нужды и бедственного положения;

— были убеждены в необходимости опоры на национальную культуру и традиции при организации и работе школ, видели в народности источник духовного развития детей;

— создавали школы, которые приобретали совершенно новые для своего времени функции: не только обучение, но и многостороннее развитие детей и их нравственное воспитание;

— верили в таланты и творческий потенциал детей;

¹ Толстой Л.Н. Для детей. М., 1976. С. 179—192.

— обладали такими личностными качествами, как осознание своего долга перед народом и беззаветность в его выполнении, высокая нравственность и культура, ответственность и неутомимость, энтузиазм и разносторонность в бескорыстной педагогической деятельности, светлый и оптимистический взгляд на будущее, смелость и стойкость в отстаивании своих убеждений.

И в то же время каждый из педагогов был индивидуален и неповторим.

Часть III

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В МИРЕ В XX в.

Развитие образования в XX в. характеризовалось значительными изменениями, происходившими как в зарубежной, так и в отечественной школе. В начале века стало очевидным, что в западноевропейских странах и в США состояние школьного дела не соответствует новым общественно-экономическим условиям. Начавшийся еще в последней четверти XIX в. поиск новых путей развития образования привел в XX в. к обновлению содержания и методов обучения, введению его новых организационных форм, изменению взаимоотношений учителя и ученика. Активность ребенка, его самостоятельность, демократизм школы стали приоритетными идеями теоретической педагогики и образовательной практики. На протяжении XX в. обнаружилось и многие просчеты школы.

Большие изменения произошли в XX в. в отечественной педагогике. Если в начале этого периода продолжалось плавное развитие имеющихся теоретических идей, постепенно менялась школьная практика, то в 1917 г. свершились революционные преобразования школы и педагогики. Изменились цели и содержание воспитания, определяемые партийно-государственными органами, была ликвидирована вся система учебных и воспитательных заведений и введена новая, отвергнута прежняя педагогическая теория. Место старого образования в 20-е гг. заняла заимствованная зарубежная теория и практика, ориентированная на активность и самостоятельность учащихся. Затем последовал отказ от заимствований и возврат к прежней школе книжного, вербального обучения.

На протяжении XX в. (с 1917 г.) для России характерно пренебрежение опытом народной педагогики и отечественной школы, теориями известных российских педагогов прошлого времени.

В последние десятилетия XX в. обнажились серьезные проблемы воспитания и образования, характерные как для зарубежной, так и российской школы. Велся активный поиск их решения.

Раздел I

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Глава 1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX в.

§ 1. Новые принципы создания советской школьной системы (до 30-х гг.). § 2. Учебная и воспитательная работа. § 3. Организация и методы обучения

§ 1. НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (ДО 30-Х ГГ.)

В конце 1917 г. была организована Государственная комиссия по просвещению, выполнявшая функции прежнего министерства просвещения. Она занималась сломом имевшейся школьной системы и созданием новой. В 1917—1918 гг. было обнародовано около 30 правительственных декретов, на основании которых:

- упразднялись все имевшиеся к тому времени типы учебно-воспитательных заведений, изменялась система школ;
- школа отделялась от церкви, **церковные** школы упразднялись и запрещалось преподавание религии;
- отменялись сословные, религиозные, национальные и другие ограничения в получении образования и провозглашалось право всех граждан на образование;
- предоставлялось всем народам России право на создание национальной школы с преподаванием на родном языке;
- вводилось совместное обучение мальчиков и девочек;
- создавалась государственная система дошкольного образования (впервые);
- общее руководство школьным делом переходило в ведение Государственной комиссии по просвещению, она обязана была созывать Всерос-

сийские съезды по просвещению, непосредственное руководство просвещением передавалось Народному комиссариату по просвещению (Наркомпрос), а на местах — органам советской власти.

Первым наркомом просвещения (1917—1929) стал Анатолий Васильевич Луначарский (1875—1933). Объясняя необходимость перестройки школы, он писал, что весь социалистический переворот теряет смысл, если не будет социалистического перевоспитания человека, и что создание новой школы представляет собой огромной важности задачу в революционном строительстве («Декларация по дошкольному воспитанию», 1920).

В соответствии с новой целью, провозглашенной в 1919 г. Программой РКБ(б), была признана необходимость коренной перестройки принципов, содержания, методов обучения и воспитания: школа должна стать «орудием коммунистического перерождения общества», «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

В 1918 г. на I Всероссийском съезде по народному просвещению были приняты проекты документов, во многом определивших облик новой школы: «*Положение о единой трудовой школе*» и «*Основные принципы единой трудовой школы*». Эти документы вскоре были утверждены Государственной комиссией по просвещению и определили бесплатность школы, объявили о преемственности ступеней образования и провозгласили трудовой принцип обязательным.

Согласно этим документам вводились новые принципы организации и новое содержание школьного обучения: допускалось широкое участие органов местного самоуправления в школьном деле; предусматривалось создание органов школьного самоуправления (школьных советов), в которые включались педагоги, представители учащихся и населения; вводились примерные (а не обязательные) учебные программы и гибкие, в зависимости от местных условий, учебные планы; рекомендовалось создание и использование разных учебников; отменялись отметки, экзамены, а также обязательные домашние задания и все виды наказаний. Как учителям, так и учащимся необходимо было предоставить возможность для творчества и широкого экспериментирования. Учитель объявлялся «равноправным членом школьной артели». Формы и методы обучения должны были строиться на активности и самостоятельности школьников. Труд провозглашался основой школьного обучения.

Большое внимание уделялось физическому и эстетическому воспитанию, указывалось на огромную воспитательную роль детского труда, объявлялось о необходимости политехнического образования.

Гуманное отношение к детям, уважение к ним должны были определять стиль отношений педагогов и воспитанников.

Провозглашалось, что единая школа — это не единообразная, она руководствуется общими идеями, но общее рассматривается в контексте местных особенностей края.

В первые годы были организованы новые типы обучения и воспитания:

1. Школы по ликвидации безграмотности (ликбезы) — с 1919 г. для обучения родному языку всего безграмотного населения от 8 до 50 лет. На время обучения рабочий день для трудящихся сокращался на 2 часа с сохранением заработной платы. Создавались пункты ликбеза обычно при школах, велись занятия и в крестьянских избах. Сотни тысяч учителей, служащих, студентов, школьников обучали неграмотных.

2. Детские сады и ясли — государственные (до 1917 г. имелись так называемые народные сады, которые существовали на общественные средства и были платными).

3. Рабочие факультеты — рабфаки (с 1919 г.) в течение 4 лет давали юношам и девушкам из рабочих и крестьянских семей среднее образование и готовили их для поступления в вузы.

4. Детские дома для беспризорных (число таких детей было огромным).

Имевшиеся ранее высшие учебные заведения стали государственными, доступными и для женщин, обучение в них — бесплатным.

Количество вузов быстро росло, в 1922 г. их насчитывалось 244, а в 1939 г. — уже 760. Были созданы университеты и институты в Белоруссии, Армении, Киргизии, Узбекистане, в других республиках, в некоторых из них до 1917 г. не было ни одного вуза. Однако преподавательских кадров не хватало, поэтому отдельные учебные курсы не читались вообще.

Типы общеобразовательной школы

Школьная система (с 1922 г.) имела следующие звенья.

Школа-девятилетка, состояла из двух концентров: единой трудовой школы I ступени и единой трудовой школы II ступени. Школа I ступени была организационно самостоятельной. Промежуточным типом массовой общеобразовательной школы являлась *семилетняя* школа.

На базе четырехлетней школы I ступени (начальной) в сельской местности открывались *школы крестьянской молодежи* — ШКМ (1923—1934) с агроиндустриальным уклоном, в которых ставилась задача соединения общего образования (в объеме семилетки) с изучением сельского хозяйства применительно к данной местности. В городах — *фабрично-заводская семилетка* — ФЗС (1925—1934) была призвана давать общее и политехническое образование; создавались такие школы при каком-либо предприятии. После ШКМ и ФЗС можно было продолжить обучение в 8 классе девятилетней школы и в профессиональных учебных заведениях.

Школы *фабрично-заводского ученичества* — ФЗУ — открылись в 1920 г. при участии комсомола; они организовывались на базе начальной

школы. В течение 3—4 лет обучения ФЗУ подготавливали квалифицированных рабочих.

Были созданы экспериментальные учебно-воспитательные заведения, в которых теоретическим и опытным путем разрабатывались вопросы содержания, организации, методики учебно-воспитательного процесса в школе, детском саду и внешкольных учреждениях: *опытные станции по народному образованию* (1919—1936), *школы-коммуны* (1918 — конец 30-х гг.) и др. Опытные станции имели в своем составе целый комплекс заведений: детские сады, школы I и II ступеней, внешкольные учреждения и т.п. Школы-коммуны обычно располагались в бывших помещичьих усадьбах, имели интернат, часто включали детский сад; к концу 20-х гг. их было уже около 400.

Кроме общеобразовательных школ создавались *профессиональные школы* (техникумы).

Большие возможности развития открывались перед *национальной школой* (в стране насчитывалось более 100 народностей и национальностей); 40 национальностей и этнических групп не имели даже своей письменности; в 20-х гг. для них были созданы национальные алфавиты, стали издаваться книги на родном языке учащихся. Преподавание на родном языке осуществлялось в бесплатных государственных школах, что привлекало учащихся и их родителей. К 1931 г. обучение велось на 70 языках. Национальные школы открывались не только в национальных республиках, но и в крупных городах со смешанным населением (существовали до середины 30-х гг.).

Итак, школьная система 20-х гг. выглядела следующим образом:

- девятилетняя школа с двумя ступенями;
 - семилетняя основная школа, первой ступенью которой являлась начальная школа. Разновидности семилетки: ШКМ, ФЗС, ФЗУ;
 - средние профессиональные учебные заведения;
 - вузы.
- Все учебные заведения были взаимосвязаны преемственно.

§ 2. УЧЕБНАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

В первое время школы только перестраивались, поэтому в них часто использовались и старые учебники, и прежние методы обучения. Но коренные изменения в учебно-воспитательной работе наметились с введением программ ГУСа (ГУС — Государственный ученый совет при Наркомпросе), идеи которых были заимствованы из западноевропейской практики.

Особенности программ ГУСа:

- комплексный, а не предметный метод составления;
- рекомендательный, а не обязательный характер;
- концентрический принцип.

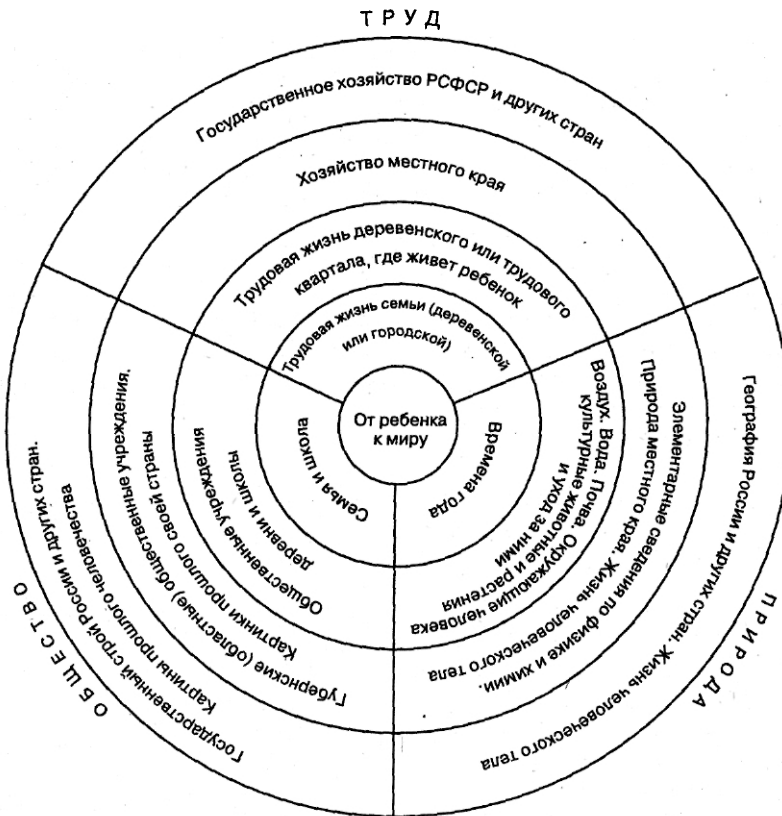
Программы призваны были *устранить разрыв между учебными предметами и связать обучение с жизнью.*

В основу программ было положено изучение трудовой деятельности людей: природа изучалась как объект, к которому обращен труд человека; при изучении общественных явлений уделялось внимание отношениям между людьми в процессе трудовой деятельности и экономике.

Программы ГУСа были составлены в двух вариантах — для городской и сельской школы.

«Система знаний, а не система предметов» — таков был принцип этих программ. Усвоение навыков речи, письма, чтения, счета следовало слить с изучением реальных предметов. Правда, вскоре язык и математику все-таки выделили в отдельные предметы.

Программа для I ступени выглядела так¹:



Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства. М., 1959. С 82.

Задачи школы первой ступени:

1. Прежде всего школа должна пробудить в ребенке пылкий, активный интерес к окружающему, интерес исследователя к явлениям и фактам.

2. Научить ребенка искать ответы в книжке, в науке на возникающие у него вопросы, убедить его в том, что он может узнать из книжки, до чего додумалось человечество в тех или иных вопросах.

3. Развить в детях привычку жить, учиться и работать коллективно — это определяет характер организации школьной жизни, детское самоуправление, детскую взаимопомощь и пр.

Перед школой ставилась задача передачи детям известной суммы знаний и навыков, которые делают возможным дальнейшее самообразование, приобщают их к культурной жизни человечества и в то же время необходимы им в жизненном обиходе.

Занятия по чтению призваны развивать у детей интерес и любовь к книге, привычку читать много и быстро, читать самостоятельно, что решает задачу общего развития учащихся.

В разных районах школьные программы имели свои особенности. Так, программы Главсоцвоса¹ Украины были подчинены исключительно интересам ребенка. В них рекомендовалось при воспитании и обучении детей руководствоваться законами детского развития и индивидуальной природой каждого ребенка.

В целом нужно отметить, что новаторские идеи, спускаемые сверху, хотя и содержали много здравых и актуальных положений, тем не менее не всегда осознавались и поддерживались учителями. Поэтому на практике реализовывались программы с трудом.

§ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Одновременно с работой над новым содержанием шли поиски новых методов и организационных форм обучения. В эти годы наибольшее внимание уделялось *активным* методам обучения, когда ученики приобретали новые знания не со слов учителя, а путем самостоятельного их поиска и открытий. Для этого использовались наблюдения и собрание фактов, эксперимент в лаборатории и естественных условиях, трудовые навыки, на основе которых учащиеся делали самостоятельные выводы и открытия.

Не *только изучение жизни, но и участие в ее преобразовании* — этим руководствовались при определении организационных форм и подборе

¹ Главсоцвос — Главное управление социального воспитания и политехнического образования, в ведении которого находились дошкольное воспитание, школьное обучение, повышение квалификации учителей.

методов обучения. В программы ГУСа включалась общественно полезная работа школьников, до 1931 г. она являлась важной составляющей учебного процесса; при этом каждая школа находила для себя удобные организационные формы и методы работы.

Новые цели обучения и программы требовали новых методов, которые не вписывались в рамки традиционной классно-урочной системы обучения, поэтому нужны были иные формы организации учебного процесса.

Критическое и даже резко отрицательное отношение к классно-урочной системе было характерно для многих педагогов 20-х гг. В ней их не устраивали шаблонность занятий, равенство на среднего ученика и трудность индивидуального обучения, пассивность учащихся. «Мы должны дать ученикам умение работать самостоятельно и увлечь их определенными занятиями», — так рассуждали педагоги. Классно-урочная система приводит к тому, что учитель поучает, внушает, а ученики пассивно усваивают чужие слова и знания. «Самостоятельному исследованию и творчеству, работе и деятельности учеников при этой системе почти нет места: она для этого не приспособлена»¹, она отучает, а не приучает работать.

Вместо этой организации обучения предлагалась и вводилась самостоятельная работа под контролем учителя и при его помощи, что считалось активной и энергичной формой организации занятий.

Важное значение придавалось эмоциональной стороне обучения. Так, СТ. Шацкий призывал учителей обучать детей не только умению работать, но умению «вкусно» работать, получать удовольствие от хорошо организованного труда.

Наиболее успешно решались новые задачи обучения в работе опытных станций. Ведущее место среди экспериментальных площадок занимала Первая опытная станция, которой руководил СТ. Шацкий. В ней отработывались и организационные формы обучения.

Здесь использовалась кабинетная система занятий. Было создано 6 кабинетов: математики, физики, естествознания, санитарии и гигиены, литературы и языка, обществоведения. На изучение программы отводилось ежедневно 5 часов. Соотношение между коллективным (вместе с учителем) и индивидуальным (или групповым) занятиями дифференцировалось в зависимости от содержания изучаемого; так, при изучении гуманитарного материала соотношение было 3:1, математического и естественных циклов — 1:4. При такой системе ученики приучались самостоятельно получать знания из книги, а учитель мог проводить индивидуальную работу с отдельными учащимися. От учителя требовалось и обучение детей рациональным способам учения.

Учитель заранее составлял план работы на день, в котором, кроме темы, назывались виды самостоятельной деятельности, нужные книги, оборудование и прочее, и в начале учебного дня знакомил учащихся с этим планом. Подобные планы учителя составляли на неделю, на период изучения темы, на декаду, знакомя с ними школьников. Таким образом, расписание занятий заменялось рабочим планом, включавшим все виды учебной деятельности и заранее известным учащимся.

Связь обучения с жизнью, действенность образования, глубокая связь теории с практикой — эти принципы школьного образования вызвали необходимость использования различных *методов* обучения.

Наиболее предпочтительными из них считались:

исследования (исследовательский метод): наблюдения по определенной программе, опыты, практическая работа;'

самостоятельное изучение школьниками материала по учебникам, по другим книгам, газетам;

экскурсии;

общественно полезная деятельность в соответствии с темами программы;

другие активные методы.

Наиболее эффективным признавался *исследовательский метод*, который хотя и не отвергал книгу, но ставил ее на 2-е место в соответствии с тезисом: научись самостоятельно познавать мир, используя собственные наблюдения и опыты, а затем обращайся к книге, но критически.

В программах ГУСа указывалось, что в школах громадную роль играет *наглядность*: наблюдения изучаемых предметов и явлений во время экскурсии; рисунок, картина могут использоваться лишь тогда, когда нет возможности увидеть предмет в действительности. Рекомендовалось активное изучение предмета путем его измерения, с помощью опыта или преобразования его.

Пытаясь преодолеть академизм прежних программ, обеспечить связь обучения с жизнью, составители программ рекомендовали при изучении естественного цикла знакомить учащихся с составом почвы, с историей ее образования, восстановлением плодородия почв, севооборотом, методами борьбы с засухой (5-й год), используя для этого как книгу, так и наблюдения, опыт, практическую работу.

Программы по «литературному чтению» горячо пропагандировали принцип самостоятельности и активного творчества учащихся в процессе изучения литературы. В них указывалось на необходимость шире практиковать домашние сочинения.

Ярким отражением линии на стимулирование творческой активности учащихся было применение разнообразных форм и методов творчества

при изучении родного языка и литературы. Рекомендовались такие задания: написать очерк, рассказ, легенду, сказку, воспоминания, составить телеграмму, дать статью в газету. Ученикам предлагались «фразы-стимулы», например: «непроницаемый туман... Вдруг...» Эти несколько слов давали толчок фантазии. Педагоги предлагали учащимся по отдельной фразе «восстановить» образ человека, его характер, заставить его действовать. При этом широко поощрялось свободное творчество: ученик сам решал, о чем и как писать.

Стимулирование свободного творчества учащихся, развитие их активности осуществлялось и учителями обществоведения, географии, например при написании сочинений на темы: «Из истории научных открытий и изобретений», «Повесть о жизни и гибели Гракхов», «Повесть о Колумбе». Такие методы учебной работы исключали формализм и догматизм в обучении.

В учебную работу включалась общественно полезная деятельность школьников, она связывалась с изучением комплексов. Так, при изучении темы «Быт деревни» (I ступень) ученики должны были провести учет неграмотного населения; помочь создать пункт ликбеза и выделить наиболее грамотных учеников для работы в нем; организовать санитарный и физкультурный кружки, красный уголок и т.п.

При изучении понятий о рельефе местности и поверхности земли в одной из школ Рязанской губернии ученики разработали проект «уничтожения местного оврага», при изучении темы о реках и озерах СССР обследовали водоемы, производили наблюдения за половодьем, составили проекты оздоровления местных водоемов.

Овладевая математикой, школьники измеряли и обозначали все расстояния в деревне, устанавливали дорожные знаки, километровые столбы, производили съемки планов, деление покоса, разбивку земли при введении многополья и др. Приобретая полезные, необходимые умения, школьники выполняли общественно полезные дела.

Сельские школьники участвовали в ремонте мостов и дорог, проводили древонасаждения, очистку и уборку улиц, составляли бюджет, принимали участие в составлении списков налогоплательщиков, помогали крестьянам в измерении земельных площадей, оказывали помощь беднейшим семьям, а также делали кормушки для скота и птиц, закладывали опытные участки, организовывали вечерние сельскохозяйственные курсы для взрослых. Все, что школьники узнавали в школе, они тут же несли в жизнь.

Общественно полезная направленность работы приучала детей руководствоваться в жизни потребностями общества, выводила их из стен школ, воспитывала интерес к окружающему.

Формы учета, проверки знаний. Наркомпрос отметил 3 формы учета: 1) нежелательную, 2) терпимую, 3) желательную. К 1-й относились: экза-

мены, испытания (как в старое время); ко 2-й — вопросы, обращенные к группе в целом, зачеты по отдельным частям курсов на основании суммы впечатлений от общей работы учащихся; письменные работы зачетного характера; к 3-й — дискуссии, рефераты, доклады, ведение дневников, выставки по итогам проделанной работы, разработка докладов на основе теоретического и практического материалов, конференции, собрания учащихся с отчетными докладами. Центр тяжести переносился на детский коллектив, на «самоучет» учащихся. Практика школ отличалась большим разнообразием форм учета. В одной из школ, например, зачет по естествознанию происходил в форме диспута в присутствии учеников всей школы и даже публики. Темы: «Зарождение жизни на Земле», «Происхождение человека». Ученики сами собирали материал и составляли доклады.

Учащиеся создавали подвижные модели по математике, диаграммы, картограммы, простейшие приборы, коллекции, аппликации. Проводили самостоятельные наблюдения за развитием родного языка и совместно формулировали правила грамматики, организовывали инсценировки.

Формой проверки усвоенного служили рисунки и рассказы детей. Рекомендовалось широко использовать игру, которая считалась формой переработки воспринятого.

Таким образом, использование разнообразных организационных форм и методов обучения призвано было стимулировать активность ученика, готовность его к участию в жизни и строительстве нового общества.

В конце 20-х гг. в советскую школу был перенесен американский «метод проектов», согласно которому отменялись учебные планы и программы, они заменялись «проектами». (В американской школе — «Как мистер Мозер разводит таких прекрасных кур», «Как мистер Чез стрижет своих коз»; в советской — «Поможем ликвидировать неграмотность», «Поможем ликвидировать прорыв на фабрике».)

Вокруг проектов группировался материал по различным учебным предметам. Роль учителя при этом была минимальной, учащиеся получали задание и должны были заниматься в лаборатории, затем группа отчитывалась о проделанной работе. При таком утилитарном подходе трудно было рассчитывать на теоретическую подготовку учащихся, на их систематические занятия.

В подготовке активных членов общества большое значение, кроме обучения, придавалось *детскому самоуправлению, внешкольной работе, деятельности детских и юношеских организаций* — пионерии (9—14 лет) и комсомола (14—28 лет). На 1-м Всероссийском съезде союзов рабочей и крестьянской молодежи 29 октября 1918 г. было принято решение о создании Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ), а в 1922 г. была создана Всесоюзная пионерская орга-

низация. Первые же пионерские отряды появились еще в 1918 г. Это были массовые коммунистические организации. Основываясь на принципе добровольности и являясь политическими, они создавались при предприятиях, учреждениях.

Пионерская организация имела свою красочную символику, свои атрибуты, вырабатывала свои традиции. Общественно полезный труд, игра, развлечения, политические мероприятия в 20-х гг. составляли содержание пионерской жизни. Активно приобщались учащиеся к жизни школы, участвуя в школьном самоуправлении, включаясь в хозяйственную, учебную, культурную работу. Вне стен школы дети занимались общественно полезной деятельностью, а также развитием своих творческих способностей.

Педагогические дискуссии 20-х гг. Вокруг вопроса о строительстве новой школы шли острые дискуссии педагогов-теоретиков. На страницах педагогических изданий велись споры вокруг главной проблемы 20-х гг. — о взаимоотношениях школы и государства. Педагоги-марксисты Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, А.П. Пинкевич, В.М. Познер и др. рассматривали школу как орудие «духовного освобождения народа», связывая ее с политикой, проводимой государством, партией большевиков. Другие педагоги, среди которых были П.Ф. Каптерев, В.И. Чарнолуцкий, П.П. Блонский требовали отделения школы от государства и создания «непартийной», «неполитической» школы. Эта проблема порождала и другую проблему — связи обучения с жизнью. Против замыкания школы в четырех стенах выступали руководители Наркомпроса: «Все, что волнует мир, что сотрясает почву и озаряет небо» должно вливаться в школу. Ученики должны вносить свой вклад в социалистические преобразования общества.

Много дискуссий шло об организации образовательных учреждений: на Украине и в России, например, многие утверждали, что детский дом должен вытеснить традиционную школу, считали, что будущее за школой-коммуной, где будет «подлинное детское царство».

Бурно обсуждались в 20-е гг. вопросы политехнизма школы. За моно-техническую (т.е. профессиональную) школу боролись руководители Главпрофобра Наркомпроса, но против этого выступали сторонники политехнической школы. При этом широко пропагандировались зарубежные идеи о трудовом воспитании Лая, Дьюи, Кершенштейнера. В школьной практике идеи политехнизма часто принимали вид убогого самообслуживания.

В центре дискуссий оказались и программы ГУСа, и методы школьного обучения, и вопросы соотношения теоретической и практической деятельности учащихся. Острой была полемика по вопросу о роли взаимодействия биологического и социального, выявлении ведущего фактора

в становлении личности. Сторонниками биологического принципа в педагогике были П.П. Блонский, Е.А. Аркин, А.Б. Залкинд. С критикой в их адрес активно выступал А.П. Пинкевич.

В 20-е гг. в практику воспитания и обучения стала широко внедряться *педология*, объявлявшая предрешенность судьбы ребенка влиянием биологических (наследственности) и социальных (неизменной среды) факторов. Главными инструментами изучения детей стали многочисленные тесты, с помощью которых измеряли «умственный возраст», «коэффициент умственной одаренности». При вынесении окончательного заключения об особенностях ребенка совершенно отрицалось влияние воспитания, образования и активности самого ребенка. Результатом доведенных до абсурда тестовых исследований детей в конце 20-х гг. стало признание большинства их неполноценными, «морально дефективными», «умственно отсталыми» и создание для таких детей специальных школ. Появились учебники педологии, этот предмет ввели в педагогические учебные заведения, создалась армия педологов. Педологи вели борьбу с педагогами, не признававшими это учение, в частности, объектом их нападков был А.С. Макаренко.

Таким образом, в 20-е гг. шли усиленные поиски нового типа школьного обучения, направленного на воспитание социально активной личности. Определился главный ориентир школы — связь обучения с жизнью, развитие самостоятельности, активности и творчества учащихся и учителей. При этом скоропалительно был отвергнут многовековой опыт отечественного образования и шло заимствование идей из зарубежной педагогики. Строительство новой школы вызывало большой энтузиазм у педагогов-теоретиков, работников Наркомпроса и части педагогов-практиков. Но дело тормозилось как из-за ожесточенных дискуссий вокруг теоретических вопросов, в процессе которых выявлялись взаимоисключающие рекомендации, так и из-за неподготовленности учителя к воспитанию и реализации новых программ и методов обучения. Много спорного содержалось в самих документах и рекомендациях о новой школе. Все эти сложности понятны — слишком радикально и поспешно пытались изменить школу. Но несомненным и ценным приобретением этого времени было стремление к достижению высокого уровня самостоятельности, активности и творчества учащихся, чего не было в прежней школе и замедлилось в советской школе позже.

Итогами интенсивной работы государства, Наркомпроса, местных органов и самих школ стало приобщение к грамоте сотен тысяч безграмотных. Произошло расширение сети школ и увеличение (по сравнению с 1914 г.) числа учащихся в них.

Быстро развивались многотипные, приспособленные к данным условиям национальные школы.

В 1930 г. в СССР было введено *всеобщее обязательное начальное обучение*,

1920-е гг. — это время новаторской деятельности ярких педагогов, среди которых заметное место занимали С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко.

Глава 2

СТ. ШАЦКИЙ

§ 1. Педагогическая деятельность до 1917 г. § 2. Педагогическая деятельность в советское время

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДО 1917 г.

Станислав Теофилович Шацкий (1878—1934) родился 13 июня в г. Смоленске. Его отец Теофил Осипович Шацкий был мелким чиновником-делопроизводителем Первого пехотного Невского полка. На плечах матери Антонины Клементьевны Шацкой (Ляхович) лежала забота о семерых детях. Жила семья на ничтожное жалование отца.

В 1888—1896 г. Шацкий учится в шестой московской гимназии. Здесь, в казенной обстановке, жизнерадостный, активный, общительный и впечатлительный ребенок чувствовал себя неуютно.

Годы учения в гимназии для Станислава Теофиловича — это время интенсивного самообразования. Чтение внепрограммной классической литературы; занятия музыкой, физикой, пением, участие в создании тайного научно-художественного журнала, в работе различных кружков.

Еще в гимназические годы Шацкий начал зарабатывать на жизнь репетиторством.

Последние годы пребывания в гимназии Шацкий охарактеризовал как «жизнь без фундамента». Он приходит к убеждению, что так учить и так воспитывать, как в его гимназии, нельзя.

В студенческие годы Шацкий продолжал поиск своего истинного назначения в жизни. Поступив на физико-математическое отделение Московского университета, он чувствует неудовлетворение от занятий и переходит на естественное отделение. Здесь преподавал профессор К.А. Тимирязев. Во многом благодаря тому обаянию, которое исходило от Тимирязева-педагога, студент естественного факультета Шацкий увлекся изучением философии, психологии и педагогики.

Л.Н. Толстой и его Яснополянская школа были особенно близки Шацкому. «Не могу, конечно, не отметить того совершенно необычайного впечатления, которое произвела на меня Яснополянская школа в изображе-

нии Толстого» («Мой педагогический путь»). Многие идеи великого писателя-педагога впоследствии он воплотил в практику обучения и воспитания, эти идеи стали основой его педагогики.

Занятия в университете Шацкий совмещал с посещением музыкальной школы. Он даже поступил в Московскую консерваторию по классу вокала.

В 1902 г. С.Т. Шацкий поступает в Московский сельскохозяйственный институт. Здесь он посещает лекции профессора А.Ф. Фортунатова, отвергавшего формалистическое преподавание и одобрявшего самостоятельность в научном поиске. Фортунатов имел опыт занятий и со школьниками: своих детей и детей своих товарищей обучал дома сам, стремясь развить у них самостоятельность мышления, сделать занятия привлекательными и приблизить программу обучения к жизни.

В эти годы Шацкий предпринял попытку открыть школу ручного труда для детей служащих и технических работников института, но проект школы не был утвержден Московским учебным округом.

Начало педагогической деятельности

В 1905 г. занятия в институте Шацким были оставлены: его «охватила чрезвычайно сильная жажда реального дела», таким делом стала педагогическая деятельность. Но прежде чем приступить к знакомству с ней, задумаемся над тем, почему именно она стала смыслом и содержанием жизни этого одаренного человека? Что послужило мотивом для многолетнего педагогического труда?

Чтение произведений Шацкого позволяет сделать предположение о целях его жизни и деятельности.

Как для большинства выдающихся отечественных педагогов, таких, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков, С.А. Рачинский, так и для С.Т. Шацкого педагогическая деятельность не была ремеслом. Она была больше и выше, чем просто учительство, преподавание. Самые талантливые, самые незаурядные личности выбирали себе высокую и благородную цель в жизни: «Сделать как можно больше пользы для своего Отечества» (К.Д. Ушинский), «Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тонущих там Пушкиных, Остроградских, ...Ломоносовых» (Л.Н. Толстой), «С помощью воспитания и образования вывести народ из нищеты и несправедливости» (С.А. Рачинский).

Шацкий для себя определил свое будущее так: «Когда я подумаю, что у меня останется сил достичь желаемого — увидеть вокруг себя свежие, здоровые, вольные детские лица и знать, что я сберег для их жизни тот капитал, что в них заложен, душа делается радостно спокойна и ничего, ничего больше я в жизни для себя не хочу...».

«Первое дело, которое привлекло меня, имело почти все то, что я считал подходящим для своей работы. Оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов»¹.

В этих высказываниях Шацкого ясно прослеживается цель его педагогической работы: через развитие самостоятельности, активности, раскрытия способностей и интересов помочь детям из бедных рабочих слоев, до которых никому не было дела, быть в детстве детьми, развить их творческие силы, сделать их жизнь насыщенной и радостной.

Таким *первым педагогическим делом* стала открытая в мае 1905 г. *детская летняя трудовая колота* возле Москвы (Щелково) и продолжение этой работы в детских клубах в городе зимой. По *инициативе* А.у. Зеленко и С.Т. Шацкого было организовано культурно-просветительское общество «*Сетлмент*», оно открылось в Сушевско-Марьинском районе г. Москвы. Здесь в основном жила беднота — рабочие и ремесленники, дети которых росли безнадзорными, многие были неграмотны, потому что родители, измотанные работой, не имели ни времени, ни условий, чтобы заниматься ими. Отсюда — дурные привычки детей, постоянные драки, сквернословие, курение, злоба — все, вплоть до пьянства и разврата.

Вернуть детям детство, приобщить их к полезной деятельности, к творчеству, к труду и учению — это и предстояло сделать энтузиастам:

Летом 1905 г. Шацкий и Зеленко вывезли на дачу в Щелково, которая временно была предоставлена им хозяином, 14 мальчиков-подростков из приюта. Средства для колонии были собраны среди знакомых, опыт этой работы описан Шацким в книге «Дети — работники будущего». Там в жизнь колонистов вошли труд, хоровое пение, чтение сказок, прогулки, экскурсии, занятия физикой (опыты), игры. Жизнь детей к концу лета стала дружной и слаженной.

Так выезжали несколько лег. Успех летней колонии побудил Шацкого продолжить опыт в условиях города.

Осенью 1905 г. Шацкий и его товарищи организовали *первый* в России клуб для детей и подростков в том же Марьинском районе Москвы. Он не имел государственной поддержки, и только благодаря энтузиазму его организаторов собирались необходимые средства для клуба: это были небольшие пожертвования и деньги, заработанные *самими* педагогами. А круг педагогов-энтузиастов расширился. С Шацким стали сотрудничать Валентина Николаевна Демьянова, ставшая его женой, братья Фортуна-

¹ Шацкий С.Т. Избр. педагог. соч.: В 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 630.

товы, Е.А. Казимилова — учительница начальной школы (впоследствии Фортунатова) и др. Почти все члены кружка Шацкого — Зеленко увлекались музыкой, выступали с концертами: сам С.Т. Шацкий пел, А.у. Зеленко играл на виолончели, А.А. Фортунатов — на скрипке. Все они увлеченно занимались и литературной работой. Часть своих денег, заработанных литературным трудом и концертами, они передавали на нужды клуба.

Их деятельность по воспитанию детей была безвозмездной, никто не оплачивал ее, но энтузиазм этих людей был велик. И хотя работа клуба велась в тяжелых условиях, он очень скоро привлек многих детей. Их становилось все больше и больше — так притягательно было то, чем здесь занимались. Вскоре сложилась сеть клубных кружков: физики, химии, литературы, рисования, пения, рукоделия. Но при этом руководители клуба стремились к тому, чтобы его члены были не просто посетителями, а инициативными и активными участниками общего дела.

Кроме занятий по интересам, дети и подростки посещали театр, картинные галереи, музеи, совершали прогулки за город — это тоже было потрясением: ведь многие дети из рабочих семей никогда не бывали на природе, не отлучались дальше своей улицы.

В эти годы Шацкий приходит к выводу, что все лучшее, что есть в практике семейного воспитания, может быть использовано и в работе с детьми в клубе. Он понимает, что *народная основа есть суть всей системы воспитания*. Трудолюбие, сердечное отношение к людям, взаимопомощь — все эти лучшие черты семейной жизни необходимо внести в детские учреждения.

Кружок педагогов открывает детский сад на двадцать мест, где женщины-работницы могли оставить своих ребятишек. Одна из сотрудниц организует в своей квартире амбулаторию и зубоучебный кабинет для детей. Эта сеть культурно-воспитательных учреждений и называлась обществом «Сетлмент».

Противодействие рутине, господствовавшей в официальной школе, трудовое воспитание как важное дополнение к интеллектуальному обучению; самодеятельность детей и свобода выбора ими занятий и способов деятельности; учет, удовлетворение и развитие детских интересов были главными обязанностями воспитательно-образовательной работы. Все это полностью игнорировалось абсолютным большинством школ и воспитательных учреждений в России того времени.

Несмотря на заимствованное чужестранное название, общество «Сетлмент» строило свою деятельность на реалиях российской действительности и было совершенно самобытным и оригинальным.

Количество детей, занимавшихся в клубе, все росло: в 1906 г. их уже было 120, а 70 из них вместе с супругами Шацкими летом выехали в Щелково; весной 1907 г. детские учреждения приняли уже 250 детей.

В это время деятельность культурно-просветительского общества была поддержана и Министерством народного просвещения: были выделены небольшие денежные средства.

В 1907 г. произошло еще одно радостное событие — в Москве в Вадковском переулке специально для клуба был построен дом. Под руководством архитектора А.у. Зеленко местное население безвозмездно возвело его. Рабочие соседнего завода и артель штукатуров отдавали стройке все свои выходные, работая бесплатно. Так велика была поддержка населением того дела, которое вели СТ. Шацкий и его коллеги.

В доме оборудовали комнаты для клубных занятий, студии для занятий живописью, библиотеку-читальню, большой зал для торжеств. При доме создали музей по изготовлению наглядных пособий; здесь же открыли детский сад, начальную школу, курсы рисования, дополнительную школу для подростков, столярную, слесарную, сапожную, переплетную и швейные мастерские.

Три года работы значили много и для педагогов-энтузиастов. За это время в процессе постоянного живого общения вырисовывались основы педагогики, вырабатывались новые теоретические и практические подходы к воспитанию и обучению. Шацкий и его коллеги *определили* в эти годы *свою оригинальную систему воспитания детей*, получившую блестящее практическое воплощение.

«...Это были годы педагогической школы в лучшем смысле этого слова... Шацкий в это время чрезвычайно на всех нас влиял... Я имею в виду его взгляд на педагогическую работу не просто как на определенную профессию, не как на «службу», а как на постоянное творчество... учителей и учащихся; ...педагог создается только в процессе творческой работы, и в известной степени каждый ученик может быть назван его учителем... Никогда нельзя останавливаться на достигнутом... В педагогике может и должна быть известная цель, которую мы ставим перед собой, но, осуществляя эту цель, мы должны все время стремиться к новому...»¹. Годы 1905—1908 были временем поиска и нахождения новых путей воспитания, «создания детского царства».

Но вскоре наступили тяжелые времена для Шацкого и его коллег. После революционных событий 1905—1907 гг. правительство и полиция начинают с подозрением относиться к любому общественно-демократическому начинанию. В «Московских ведомостях» — черносотенской газете — появилась статья, в которой культурно-просветительская работа общества объявлялась революционной, а группа Шацкого — Зеленко —

¹ Фортунатов А.А. Начало педагогической деятельности СТ. Шацкого // О Шацком. М., 1961. С. 83.

могучей организации, где детей «приучают к непривычной им роскоши», где прививают им «парламентские привычки» и т.п. Возле клуба собралась толпа активистов «Союза русского народа», не позволяя никому войти в помещение, швыряли камни в окна, избивали детей и педагогов. Полиция произвела обыски у сотрудников, а Шацкий и Зеленко даже были задержаны. После этих событий Зеленко уехал на некоторое время за границу. Клуб был закрыт. И никакие прошения Шацкого о возобновлении его работы не дали результатов.

*цество «Детский труд и отдых». Колония «Бодрая жизнь»
(1909—1917)*

Около года работы с детьми не велось, а в 1909 г. Шацкому удалось возобновить ее, дав новое название обществу — «Детский труд и отдых» (1909—1917), которое было разрешено официально. В уставе общества было записано, что с детьми должны вестись физкультурная и спортивная работа, проводиться занятия ручным трудом, декламацией, музыкой и пением, экскурсии, концерты и спектакли с участием детей, организовываться детские библиотеки и читальни, бесплатные амбулатории для детей. То есть занятия оставались в основном те же, но не раскрывались *принципы их организации*: самоуправление, самодеятельность. Труд воспитателей оставался неоплачиваемым, а содержалось общество на частные взносы и пожертвования.

Работать приходилось в тяжелых условиях: тайный и явный полицейский надзор не ослабевал, часто проводились обыски в помещениях, где шла работа. Угроза закрытия учреждения была постоянной.

Идея создания детской сельскохозяйственной колонии, где бы дети могли, занимаясь серьезно трудом, всесторонне развить свои способности, не оставляла Шацкого. Летом 1909 г. он уезжает за границу для изучения опыта такой работы. Он побывал в Дании, Швеции, Норвегии, но то, что он там увидел, не удовлетворило его, так как труд детей давал им определенные навыки, но был лишен воспитательного смысла. Он убедился в том, что его опора на гуманистические традиции отечественной педагогики верна и плодотворна¹.

Шацкий и его коллеги обращаются к населению Москвы с призывом поддержать общество «Детский труд и отдых». И, наконец, в 1911 г. у Шацкого появилась возможность осуществить давнюю идею создания детской колонии. Помещица М.К. Морозова выделила безвозмездно землю в Калужской губернии и средства на постройку и оборудование дома для колонии. Колония получила название «Бодрая жизнь», а ее

история ярко описана супругами Шацкими в книге «Бодрая жизнь» (1914).

В 1914—1915 г. Шацкий приходит к мысли о необходимости организации детского опытно-показательного учреждения, где решались бы две задачи — отработка воспитательной системы и практическое обучение молодых педагогов. Он назвал его *опытной станцией*. Удалось получить субсидию от городской Думы и Министерства народного просвещения.

На полученные средства возле села Белкино, недалеко от которого находилась колония «Бодрая жизнь», организуется опытная станция. Ее задачи: создание сети воспитательных учреждений — ясли, детский сад, начальная и дополнительная школа, курсы для взрослого населения («высшая крестьянская школа»), мастерские, библиотеки, местный музей; открытие кооперативных крестьянских учреждений, народного дома, организация профессиональной помощи агронома, врача, ветеринара, юриста; здесь предполагалось испытывать и проверять новые методы земской работы и т.д.

Как видим, задачи станции выходили далеко за рамки только педагогических. Это, по существу, был проект мирного и постепенного социального преобразования всей жизни деревни.

Таковыми были планы, но не только отсутствие материальной поддержки тормозило их реализацию. Экономическая и культурная отсталость населения, корыстные интересы людей, наживающихся на бедности, забитости и необразованности крестьян, также затрудняли в 1916—1917 гг. деятельность Шацкого и его соратников. Были сделаны только первые шаги по воплощению в жизнь грандиозного и благородного замысла.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ

Октябрьские события 1917 г. повергли Шацкого в глубокое сомнение. Он считал большевиков разрушителями культурных ценностей и идеалов, выступал противником идеи классового воспитания и отказался от предложения Луначарского войти в руководство Наркомпросом.

Но вскоре Шацкий со своими коллегами нашли свое место в обществе и в новых условиях. В 1919 г. Наркомпрос одобрил его проект о создании Первой опытной станции по народному образованию Народного комиссариата по образованию, и Шацкий приступает к работе по руководству ею.

Первая опытная станция (1919—1932)

Работа шла согласно «Положению о Первой опытной станции по народному образованию», проект которой был составлен Шацким и его коллегами.

Первая опытная станция включала в себя два отделения:

1. Калужское, куда входили школа-колония «Бодрая жизнь» (центральное учебное заведение по отношению ко всем другим), 14 школ 1-й ступени, школа 2-й ступени, 5 детских садов, 4 дошкольные летние площадки, 3 районные библиотеки, школьный музей, педагогическая выставка.

2. Московское — район Марьиной Рощи, включало: детский сад, Первую трудовую школу, педагогическую выставку, педагогическую библиотеку, педагогический техникум.

Преобразилась и колония «Бодрая жизнь», ставшая школой-колонией, а также культурным центром, объединяющим как ее воспитанников, так и молодежь района. Жизнь детей в замкнутом учреждении считалась неполноценной, поэтому в его клубах, мастерских, библиотеке, в детской производственной кооперации занимались подростки и молодежь из окрестных сел.

Первая опытная станция была автономной и получила право самостоятельно определять содержание своей работы.

Трудности в строительстве Первой опытной станции были огромны: в большинстве деревень не было помещений для занятий с детьми, а те, что были, находились в ужасном состоянии — душные, тесные, с уродливыми партами. Первой задачей стало создание необходимых материальных условий, и эта задача успешно решалась.

«Настоящее воспитание дает сама жизнь», — утверждал Шацкий. Школа же создает социальную среду, организует жизнь детей, развивая в них потребности и способности, создает условия для разумной жизни детей.

В содержание детской жизни Шацкий включал: 1) самоуправление, 2) материальный труд, 3) игру, 4) искусство, 5) умственную жизнь, 6) социальную жизнь. «Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой — деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство — искусство. Повторяет и приспособливает к жизни, повторяет пройденные этапы человечества — игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет жизнь и удовлетворяет дух исследования — работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки» (статья «На пути к трудовой школе»).

В основу воспитательной системы Первой опытной станции был положен труд детей, направленный на переустройство быта и на овладение необходимой культурой трудовой деятельности. Дети активно участвовали в работе по улучшению жизни в окружающей социальной среде. Опыт такого участия изложен Шацким в его работе «Деревенские дети и работа с ними».

Организацией трудового воспитания вместе с Шацкими занимаются А.у. Зеленко, М.Н. Скаткин, А.А. Меленчук. Виды труда детей: самообслуживание, общественно-пропагандистская работа среди населения, занятия по труду в школе, в мастерской, сельскохозяйственный труд и др.

В школах и дома у детей создавались «трудовые уголки» — маленькие мастерские. Здесь делали модели ручной молотилки, ветряной мельницы, механической пилы. Дети мастерили кормушки для птиц, вешалки, мышеловки, крышки для ведер и др. С увлечением изготавливали коньки, лыжи, городки.

В школе это был труд по самообслуживанию (починка мебели, заготовка дров и топка печей, уборка класса), домоводству, работа на кухне, в огороде. Кухня — это лаборатория; огород — опытная работа по обработке земли, выращиванию растений. Можно добавить к этим видам труда обработку дерева, глины, ткачество.

На пришкольных участках выращивались саженцы фруктовых деревьев, огородные культуры разных сортов, а затем все это распространялось среди населения. Дети овладевали культурой сельскохозяйственного труда и исследовательскими навыками; выступали пропагандистами передовых технологий среди крестьян.

Такая же опытническая работа выполнялась школьниками на своих участках. Педагоги просили родителей помочь детям — выделить делянку, где бы они все делали самостоятельно. Так и семья приобщалась к более рациональному ведению хозяйства.

Еще один аспект трудовой деятельности школьников — занятия их с дошкольниками, которые собирались в школах Первой опытной станции во второй половине дня. Нетрудно понять, как важны были такие занятия и для малышей, и для старших детей.

Опыт трудового воспитания, проводимого Шацким и его коллегами, представляет исключительную ценность. Успешная попытка организации общественно полезного труда, соединения его с потребностями жизни разительно отличает трудовую деятельность школьников тех лет от системы трудового воспитания и обучения в общеобразовательной школе всех последующих десятилетий.

Труд, смыслом которого являлось общее развитие личности школьника и улучшение социальной жизни всего населения — так было в опыте Шацкого. Такая постановка дела увлекала и удовлетворяла детей и родителей, так как цели трудовой деятельности были понятны им, полезность его очевидна.

Организация обучения в школе исходила из следующих утверждений Шацкого. «Мы все убеждены, что из целого ряда наук можно выбрать специально школьные науки: таковыми особенно почитаются грамматика, география, арифметика, история», что они имеют «законченный вид».

Но наука изменяется, развивается. Поэтому в школе нужно дать возможность ученикам *самим добывать знания*. Все, чему нужно учить в школе, — это учить работать. Школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого» (статья «На пути к трудовой школе»).

Нужна не программа обучения как каталог сведений, а программа действий учителя.

Обучение языку очень важно, но начинать его нужно не с правил, а с развития ясной, свободной устной и письменной речи, наблюдения за языком, а потом переходить к правилам. Ребенок мыслит образами, и учителю нужно следить, чтобы эта особенность речи — образность и непосредственность — не исчезла.

Необходимы постоянные упражнения памяти, способности к наблюдениям, в быстром счете, сочинении и т.п.

Вот некоторые образцы детских сочинений учеников начальной школы:

Береза

Береза, березочка
Кудрявая моя,
Что ты испугалась
Иль грома, иль дождя?
Не бойся ты, березочка,
Пройдет все стороной.
И горе, радость встретятся
С прозрачною весной,
(*Кутырин*)

Летняя травушка-муравушка качается,
Ветерок из леса подымается,
Мы сидим на лугу,
На крутом берегу
Возле речки на песке...
Ноги моем в ручейке.
Ручеек протекал,
Наши ноги обмывал.
Вода светлая течет,
Наши ноги волочет.

(*Глебов*)

Весна

Сейчас мы в школу не ходим, потому что некогда. Приходится много работать: сажать картошку, делать гряды, приучать телят в стадо, скотину стеречь первые дни, когда ее только выгонят в поле после долгой зимы. Весной хочется бегать, прыгать, барахтаться в воде, ловить рыбу, лазить по деревьям и буграм. Да как-то чувствуешь по-особому, легко — хорошо. В природе весной все живет, цветет, растет, и нам, ребятам, также жить хочется. Ух, как хорошо на улице во время и после дождя. Солнышко сильнее греет, травка зеленее становится, а уж как птички поют, нам и не описать.

(*Овчинникова*)

Приведенные здесь образцы детского литературного творчества свидетельствуют о результатах обучения и развития детей.

Важной составной частью воспитательной работы в детских учреждениях супруги Шацкие считали развитие у детей эстетического начала, эстетизацию жизни воспитанников.

Особое направление деятельности педагогов и воспитанников — музыкальное образование было в ведомстве жены Шацкого — В.Н. Шацкой.

Один из воспитанников колонии писал впоследствии в своих воспоминаниях: «...никогда в своей последующей жизни я не получал столько эстетического удовлетворения от музыки и музыкального образования, как это было в колонии. Там нас учили любить и понимать не только творения величайших музыкантов — Глинки, Чайковского, Бехтовена, Моцарта, но и русскую народную музыку и песни. СТ. Шацкий и В.Н. Шацкая привили нам вкус и понимание музыки»¹.

Красочные театральные зрелища: инсценировки событий жизни, пьес, массовые праздничные действия — все это осуществлялось в Первой опытной станции педагогами и детьми, совместно, основывалось на их творчестве и выдумке. Так, в одной школе дети инсценировали сказку, рассказанную мальчику его бабушкой. Дети изменили ее сюжет, каждый, кто получил роль, сам придумывал для нее слова, сами делали костюмы, декорации.

А передвижным театром руководил А.А. Фортунатов. В этом театре ставили произведения М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, В. Гюго и других авторов. Театральные постановки способствовали как общему развитию детей, так и повышению культуры местного населения. Театр был звеном, связывавшим школьников и взрослых.

Здесь только пунктирно обозначены некоторые направления воспитания, осуществляемые под руководством Шацкого в Первой опытной станции. Проводилась еще большая работа по физическому и интеллектуальному развитию детей, был интереснейший опыт организации «детского сообщества», основанного на коллективизме. Шацкий еще в начале XX в. первым начал организовывать воспитание детей и подростков на началах коллективизма. Эта идея не была чуждой, привнесенной извне, она имела свое начало в общественной народной педагогике. Шла от вековых традиций деревенской жизни.

Коллективными являлись и педагогические поиски и опыты. Шацкий смог создать из талантливых и самоотверженных единомышленников коллектив научных и практических работников, вместе разрабатывавших и воплощавших в жизнь новые педагогические идеи.

Конец педагогической деятельности

Жизнь Шацкого и после 1917 г. была сложной. На него постоянно навешивали ярлыки типа «толстовец», «аполитичный интеллигент» и т.д. Не всегда разделял его идеи и Луначарский, считая ошибочным его на-

правление — «шацкизм», называя его «фермерским» педагогом, в то время как основное направление виделось тогда в школе индустриального труда (1920). Правда, позднее Нарком просвещения признал неверность своих обвинений, оценивая «фермерскую» школу «блестящего педагога Шацкого» полезной и нужной.

Его опыт горячо был поддержан Н.И. Бухариным, видевшим в его школе возможность подготовки «крепко стоящего на ногах, грамотного, образованного, инициативного работника», так необходимого для сельского хозяйства.

Шацкого связывали дружеские узы со многими сотрудниками Московской сельскохозяйственной академии; особенно был близок ему профессор А.С. Чайнов — экономист, агроном, публицист. Вскоре эти люди были репрессированы, объявлены «врагами народа». Отстранен от руководства Наркомпросом А.В. Луначарский.

Шацкого начинают упрекать в том, что среди его сотрудников много толстовцев, которых он прячет от правосудия. «Шацкий стоит в стороне от марксистской теоретической педагогики», — пишут о нем. Утверждали, что революционная практика основана на революционном насилии, оно нужно для того, чтобы победить старое и обеспечить победу новому. Шацкий этого не понимал, его критиковали за примиренчество, непоследовательность, либерализм.

В начале 30-х гг. после выхода серии партийно-государственных постановлений о школе вся учебно-экспериментальная работа 20-х гг. была признана вредной и ошибочной; запрещены все поиски новых методов обучения и воспитания детей.

Уникальный опыт Шацкого и его коллег остался невостребованным после 30-х гг., когда вся педагогика вылилась в пустое словесное теоретизирование, а всякие ростки реального новаторского дела были ликвидированы.

В 1932 г. решением Наркомпроса была закрыта Первая опытная станция, а Шацкий назначен руководителем Центральной педагогической лаборатории и директором Московской консерватории; так власти отстранили его от педагогики.

В довершение ко всему Шацкий узнает, что на него заведено «персональное дело» по подозрению в связях с «врагами народа». Это был последний удар. Все это и оборвало его жизнь в возрасте 56 лет. 30 декабря 1934 г. Шацкий умирает.

Подводя итоги педагогической деятельности незаурядного гуманиста и педагога, можно отметить следующее: он был в числе тех немногих до 1917 г. педагогов, которые не только искренне и горячо сочувствовали детям из рабочих семей, но и самоотверженно помогали им, создавая вос-

питательные учреждения и стремясь облегчить детям их бедственную жизнь, вернуть в нее радость и счастье.

Имя Шацкого на несколько десятилетий было забыто советской педагогикой. Лишь в 60-х гг. о Шацком вновь «вспомнили» и выпустили 4-томное собрание его сочинений.

Сегодня приобрели особую актуальность учебно-воспитательные проблемы, которые успешно решал Шацкий:

- демократические принципы организации школьной жизни — самоуправление, самодеятельность, активность детей;
- ненасилие в воспитании, гуманизм, признание самоценности каждой личности;
- прочная опора учебной и воспитательной работы школы на потребности социальной жизни;
- исследовательское и самостоятельное начало в учебной работе школьников;
- трудовое воспитание;
- нравственная чистота в жизненных помыслах и деятельности исследователей, воспитателей, детей,

Основные даты жизни и деятельности

1878 — Станислав Теофилович Шацкий родился в г. Смоленске.

1905—1908 — деятельность в культурно-просветительском обществе «Сетлемент».

1909—1917 — создание и работа общества «Детский труд и отдых» и колонии в Калужской губернии «Бодрая жизнь».

1915—1917 — создание Первой опытной станции в Калужской губернии.

1919—1932 — воссоздание Первой опытной станции по народному образованию при Народном комиссариате по образованию и руководство ею.

1932—1934 — После закрытия Первой опытной станции — директор Московской консерватории.

1934 — Станислав Теофилович Шацкий скончался.

Основные работы

1909 — «Задача общества «Детский труд и отдых».

1914 — Книга «Бодрая жизнь» — совместно с В.Н. Шацкой.

1922 — «Школа для детей или дети для школы».

1924 — «Годы исканий».

1925 — «Деревенские дети и работа с ними».

1928 — «Мой педагогический путь».

1928 — «Толстой-педагог».

1931 — «Методика и качество работы школы».

Глава 3

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В 30—90-е гг.

§ 1. Особенности работы общеобразовательной школы. § 2. Новаторские идеи в образовании

§ 1. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С началом 30-х гг. в работу школы были внесены существенные, в сравнении с предыдущим периодом, изменения. В соответствии с партийно-правительственными постановлениями 1931—1936 гг. изменилась школьная система. Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т.п.) отменялись. Для всей страны были установлены единые типы общеобразовательной школы: начальная (I—IV классы), неполная средняя (I—VII классы) и средняя — десятилетка. С этого времени вводились обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, устанавливалась классно-урочная организация школьной работы, вводилось твердое расписание, твердый состав учащихся класса. Подчеркивалась необходимость использования таких методов обучения, как рассказ, беседа, объяснение учителя в сочетании с письменными и устными упражнениями, с изучением учебника, занятиями в кабинетах. Вводился систематический индивидуальный учет знаний учащихся по пятибалльной словесной оценке (очень плохо, плохо, посредственно, хорошо, отлично). Устанавливалась руководящая роль учителя и определялась его ответственность за результаты обучения школьников. Вводился стабильный, удовлетворяющий требованиям науки учебник. Каждый учебник утверждался коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения, и никакие изменения в него не могли вноситься. Учебники должны были соответствовать идейно-теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Особое внимание в школе следовало уделять преподаванию гуманитарных дисциплин, которым предписывалась задача формирования коммунистического мировоззрения учащихся.

В 1936 г. была запрещена педология, а вместе с ней и применение различных тестов и исследований детей.

Главной задачей школы стало *вооружение учащихся знаниями и развитие учебных навыков*. В школе было восстановлено словесное обучение, что всегда вызывало критику прогрессивно мыслящих педагогов еще до 1917 г. Постепенно сошло на нет трудовое воспитание, прервалась связь обучения с жизнью. Начался возврат к официальной педагогике XIX в.

С начала 30-х гг. усилилась централизация управления образованием. А в школе наметился поворот к стандартизации и шаблону в учебно-воспитательной работе, возрождение ориентации на зубрежку материалов

учебника и воспроизведение их на уроке. На десятилетия твердо закрепились стандартная форма проведения урока. Репродуктивное воспроизведение знаний стало главной обязанностью ученика. Надолго из психолого-педагогической лексики исчезли понятия «творчество учащихся», а из практики обучения — «активность» детей в обучении.

С середины 30-х до 90-х гг. школа являлась единообразной, в ней по каждому предмету имелся один учебник, учитель должен был выполнять единые методические указания, продиктованные сверху, при определении методов и приемов работы. Никаких отступлений от программы, учебника, методических рекомендаций не допускалось.

Несмотря на то что время вносило некоторые коррективы в работу школы, суть ее оставалась неизменной — нацеленность на передачу знаний, выработку учебных умений и навыков, репродуктивное воспроизведение учениками учебного материала.

С середины 30-х гг. стала утрачивать свои позиции национальная школа. Вначале (1933—1935) были унифицированы школьные программы и учебники всех национальных школ, повысилась роль русского языка, на изучение которого отводилось все больше времени, в последующие годы родной язык в РСФСР был введен как отдельный предмет, а обучение во всех школах стало осуществляться на русском языке. Процесс унификации школы обернулся тем, что не только утрачивались национальные традиции, но происходили разрушительные социальные процессы (например, у народов Севера оказались под угрозой гибели их традиционные занятия, так как выпускники школ-интернатов, оказавшись оторванными от вековых и естественных условий жизни, не могли определить свое место в ней).

Процесс всеобщей советизации коснулся и русской школы, которая утратила целые пласты культурного наследия и духовности.

Задаче воспитания детей в коммунистическом духе была посвящена учебная и внеурочная комсомольская и пионерская работа (с 30-х гг. детские организации были при школе и находились под контролем педагогов). Идеологизированность учебников, разных программ воспитательной работы стала очевидной.

§ 2. НОВАТОРСКИЕ ИДЕИ В ОБРАЗОВАНИИ

В 60-е гг. появились некоторые возможности для отказа от окаменелой педагогики и тогда зародились новаторские идеи в образовании, которые разрабатывались и воплощались их авторами в практику работы отдельных школ.

В 70-х — начале 80-х гг. стали известны имена педагогов-новаторов, большинство из них были школьными учителями, некоторые — учеными (Ш.А. Амонашвили, доктор психологических наук, профессор, И.П. Вол-

ков — кандидат педагогических наук, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин). Они вели поиск принципов и методов обучения, основанных на гуманизме и сотрудничестве учителя и учащихся, поощряющих активность и самостоятельность школьников, опирающихся на радостные эмоции детей, открывающих для себя науки и оригинальные способы деятельности. Свой опыт обучения новаторы осветили в книгах и статьях.

Новаторский поиск не встретил одобрения официальной педагогической науки и многочисленных чиновников в министерствах, отделах образования, новаторам приходилось мужественно отстаивать свои позиции.

Но их новации нашли восторженный отклик в учительской и молодежной среде; их поддержали наиболее проницательные журналисты и писатели.

Педагоги-новаторы выполнили важную миссию: всколыхнув учительство, они вызвали у педагогов стремление к творчеству, к собственному поиску новых подходов в образовании. Новаторы возвысили в глазах общества педагогическую профессию.

Организационные мероприятия в области просвещения (1940—1990)

1943 — открыты сменные и вечерние школы для рабочей и сельской молодежи.

1943 — правительство (СНК РСФСР) утвердило «Правила для учащихся».

1944—1945 уч. год — введено обучение детей с 7 лет (ранее с 8 лет).

1944 — введена цифровая пятибалльная система оценок.

1943—1954 — осуществление в крупных городах раздельного обучения мальчиков и девочек.

1944 — Совет Народных Комиссаров СССР ввел сдачу выпускных экзаменов (за IV, VII классы) и экзамена на аттестат зрелости; награждение отличников золотой и серебряной медалями.

1943 — организована Академия педагогических наук РСФСР (Москва).

1949 — введено всеобщее обязательное семилетнее образование.

1956 — созданы интернаты.

1954—1955 — в учебные планы включены уроки труда и практические занятия в мастерских.

1958 — принят закон «Об укреплении связи с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

1974 — объявлено о введении всеобщего среднего образования.

1992 — принят Закон Российской Федерации «Об образовании».

Все очевидные с позиции сегодняшнего дня нелепости в организации и содержании образования рассматриваемого периода не заблокировали его развития. Расширялась дошкольная и школьная сеть учреждений,

росло количество учащихся, стал возможным семилетний, а затем и десятилетний всеобуч, росло число студентов в вузах и квалифицированных специалистов в стране. Высоким был уровень естественного образования, физико-математической подготовки школьников и студентов, что обеспечивало возможность СССР удерживать передовые рубежи в мире в ряде областей науки. Впервые с запуском искусственных спутников Земли и первого в мире советского космонавта Ю.А. Гагарина стали очевидны для зарубежных стран достижения в советском образовании.

Своим мастерством покорили мир наши артисты, что является свидетельством сильных позиций художественного образования.

Для каждого ребенка были доступны не только школы, но и бесплатные внешкольные учреждения; за небольшую плату или бесплатно школьники проводили лето в пионерских лагерях — все это были дополнительные резервы воспитания.

И все-таки жесткий партийно-государственный контроль за образованием тормозил его развитие, затрудняя проявление инициативы и творчества как учителями, так и учениками, губил многие начинания в педагогике.

Множество педагогов находилось под впечатлением и влиянием коммунистической фразеологии, принимали ее и сами пользовались ею, о чем свидетельствуют публикации тех лет. Но при этом живое дело отражалось не в лексике, а в конкретном его содержании. Энтузиазм педагога и стремление его к новаторству не иссякли и в годы господства единых требований, стандарта и шаблона. Пример жизни и педагогической деятельности А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского — убедительное тому свидетельство.

Глава 4

А.С. МАКАРЕНКО

§ 1. Жизнь и педагогическая деятельность. § 2. Основные положения педагогической теории

Самой яркой личностью в советской педагогике стал Антон Семенович Макаренко — воспитатель, ученый, писатель.

§ 1. ЖИЗНЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Антон Семенович Макаренко (1888—1939) родился 13 марта в г. Белополье Харьковской губернии в семье мастера малярного цеха железнодорожных мастерских.

Окончил городское училище в г. Кременчуге, а затем одногодичные педагогические курсы и в 1905 г. в 17 лет стал учителем двухклассного

железнодорожного училища в г. Крюкове. Уже с первых лет своей учительской деятельности А.С. Макаренко стремился расширить поле своей педагогической работы. Кроме уроков, в школе проводилась разнообразная внеурочная культурная работа, устраивались праздники с приглашением на них родителей, экскурсии и походы учеников — всего этого тогда не было в школах. Инициатива, сила воли, настойчивость ярко проявлялись в творческой работе Макаренко с самых первых лет его педагогической практики.

В 1914 г., имея уже значительный учительский опыт, Макаренко поступает учиться в Полтавский учительский институт и в 1917 г. заканчивает его с золотой медалью.

В 1917/18 учебном году Макаренко становится заведующим высшим начальным училищем. А вскоре произошло событие, в корне переменившее всю его жизнь. В 1920 г. Макаренко принял предложение возглавить колонию для беспризорных и малолетних правонарушителей, располагавшуюся под Полтавой. В первое время кроме Макаренко в колонии были еще два педагога и завхоз. Этот период педагогической деятельности описан самим Макаренко в «Педагогической поэме». «Пустынный лес, окружавший нашу колонию, пустые коробки наших домов, десяток «дачек» вместо кроватей, топор и лопата в качестве инструмента и полдесятка воспитанников, категорически отрицавших не только нашу педагогику, но и всю человеческую культуру...»¹ Первые месяцы для Макаренко и его товарищей были не только временем отчаянья и бессилия, но и месяцами поисков истины в педагогической литературе. Результатом этого чтения стало убеждение Макаренко, что приемлемой теории нет и что нужно извлечь ее из всей суммы реально происходивших событий.

Вскоре появилось пополнение — новые педагоги и воспитанники, но оставалась «умопомрачительная бедность», одинаково бедны были все — воспитатели и воспитанники.

Первые ростки «хорошего коллективного тона» дали не столько моральные поучения, сколько совместная работа, интересное и настоящее дело. Случайно обнаруженное А.С. Макаренко неподалеку от колонии брошенное хозяевами (Трепке) имение власти разрешили передать колонии. Здесь были хотя и разграбленные, но хорошие помещения, хозяйственные постройки, большой сельскохозяйственный участок. Получив небольшие деньги на ремонт имения, все взялись за дело: заработала столярная мастерская и кузница, колония даже начала зарабатывать деньги на услугах крестьянам. Постепенно все — воспитанники и воспитатели — включились в сельскохозяйственные работы.

В первые годы пришло много *организационных находок*, в том числе отряды и командиры. Словом «отряд» решили называть свое объединение сами первые колонисты, это шло от романтики недавней партизанской войны, когда она велась отрядами. Макаренко не стал возражать и убеждать колонистов. А во главе отряда по общей договоренности должен стоять командир — как в Красной Армии. В начале сложился один отряд, но другие колонисты тоже пожелали объединиться. А дальше развертывание отрядов пошло очень быстро.

«Система отрядов окончательно выработалась к весне. Отряды заключали в себе идею распределения колонистов по мастерским. Я помню, что сапожники всегда носили номер первый, кузнецы — шестой, конюхи — второй, свиначи — десятый... Командиры назначались мною, но к весне все чаще я стал собирать совещание командиров, которому скоро ребята присвоили новое и более красивое название «совет командиров». Я быстро привык ничего важного не предпринимать без совета командиров»¹.

Самое важное изобретение коллектива за все годы работы произошло весной 1923 г. — создание сводных отрядов, объединений, составляемых не более чем на неделю. Сводный отряд был вызван к жизни тем, что 70 десятин земли (вообще все сельское хозяйство) требовали рабочих рук. Колонисты же состояли в постоянных отрядах при мастерских и не хотели порывать с ними; ведь мастерские — это квалификация. В таком сводном отряде могли быть от 2 до 20 человек из разных постоянных объединений, работа была связана с переменой места и ее характера; на неделю советом командиров назначался командир сводного отряда. Появилась целая сетка, в ней было расписано, где и когда работает такой отряд: третий «О» — на огороде с 8 утра до 4 дня, *третий «С»* — в саду, «Р» — на ремонте, «П» — в парниках и т.п. Командиром такого отряда мог быть любой колонист, а так как командование требовало большой ответственности, заботы, оно научило большинство колонистов выполнять организаторские функции.

Читая длинными осенними вечерами вместе с Макаренко книги А.М. Горького, колонисты были поражены схожестью своих судеб с судьбой писателя. Написали ему письмо, на которое тут же получили ответ и завязалась переписка. По ходатайству колонии ей было присвоено имя Горького и она стала называться так: «*Трудовая колония им. А.М. Горького*».

Через 3 года после своего образования колония была признана Наркомпросом Украины образцовым воспитательным учреждением, в кото-

ром была четко налажена жизнь и сельскохозяйственное производство. Казалось бы, все устроилось хорошо. Но, как пишет Макаренко: «В полный рост встал перед моими глазами какой-то грозный кризис... Я представил себе силу коллектива колонистов и вдруг понял, в чем дело... Все дело в остановке. Не может быть допущена остановка в коллективе... мы почти два года стоим на месте: те же поля, те же цветники, та же столовая и тот же ежегодный труд»¹.

И в Это время Наркомпрос предложил переезд в Куряж — совершенно запущенную детскую колонию; совет командиров, посоветовавшись, решил спасти куряжскую колонию; общее собрание колонистов постановило: просить Наркомпрос передать горьковцам Куряж. Там находились 280 воспитанников, а горьковцев было 120.

В очень короткие сроки (меньше чем за год) бывшие воспитанники куряжской колонии влились в коллектив колонии им. Горького, преобразились как они, так и вся обстановка: были отремонтированы старые помещения, построены новые, налажено хозяйство, заработала школа. Куряж был «завоеван».

В колонии «разными правдами и неправдами» организовали деревообделочную мастерскую, заключили договора, открыли в банке текущий счет. Делали улья, мебель, ящики и др.

Начали намечать новые планы: открытие собственного рабфака, нового корпуса машинного отделения

Старшие воспитанники колонии отправлялись в город на рабфак, но продолжали принимать самое деятельное участие в жизни колонии: проводили здесь каникулы, включались в работу, выступали воспитателями младших. Это были верные и лучшие сторонники и помощники Макаренко.

В колонии велась и большая культурная работа: был организован оркестр, традиционными стали кинопоказы. Часто приезжали гости: студенты вузов, рабочие экскурсанты, педагоги, журналисты, иностранные гости.

В прессе появились статьи о жизни колонии; о ней с большой теплотой писал и Горький.

Напряженной, наполненной до краев была жизнь А.С. Макаренко, он не мог несколько лет позволить себе отпуска, даже, как он писал, не мог жениться до 40 лет. Его женой в 1929 г. стала Галина Стахивна Салько.

Годы становления и развития колонии им. Горького были временем осмысления А.С. Макаренко своего практического опыта, разработки педагогической системы, определения основных целей и принципов воспи-

¹ Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 1. С. 380

тания. Идея демократизма и гуманизма, требовательности и дисциплины, на которых строилась его система, встречала не только единомышленников, но и большое сопротивление представителей официальной «науки», которой считалась тогда педология, и Наркомпроса Украины: общепринятыми были утверждения о том, что «наказания воспитывают раба», что нужны самоорганизация и самодисциплина и т.п. Постоянные комиссии, проверки, разносы и поучения от людей, занимавшихся кабинетной педагогикой — таково было отношение Наркомпроса и НИИ педагогики к Макаренко.

Заслушав отчет Макаренко о его педагогических взглядах, представители Наркомпроса и педагоги-теоретики осудили его воспитательные методы: «Коллектив у вас чудесный, но это ничего не значит, методы ваши ужасны». «Предложенная система воспитательного процесса есть система не советская».

Доводы были такими:

— Макаренко хочет построить педагогический процесс на идее долга. Советская педагогика стремится воспитывать в личности свободу творческих сил, но ни в коем случае не буржуазную идею долга.

— С печалью услышали мы призыв к воспитанию чувства чести. Нельзя примириться с возвращением этого понятия, напоминающего офицерские привилегии, мундиры, погоны.

Осуждали и производство как фактор воспитания, которое признали полезным лишь для материального обогащения колонии; в целом же его считали вульгаризацией идеи трудового воспитания.

В 1928 г. Макаренко вынужден был уйти из колонии, но сделал это тактично: уже после долгожданного приезда Горького в колонию, превратившегося в большой праздник, и его отъезда отдал приказ о своем уходе «в отпуск» и передал заведование колонией одному из воспитателей.

Педагогическая деятельность Макаренко продолжалась в детской трудовой коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, которую он возглавил в 1928 г. и над которой шефствовали чекисты.

Еще в 1927 г. на личные средства чекистов на окраине Харькова было выстроено здание для детской коммуны. Это был красивый дом со светлыми спальнями и нарядными залами, большой библиотекой, оборудованными мастерскими. Шефы коммуны поручили Макаренко и колонии им. Горького взять на себя подготовку к открытию этого учреждения. Из коммуны им. Горького для создания нового коллектива советом командиров были отобраны 50 человек. К ним присоединились 100 беспризорников. Вскоре число воспитанников возросло до 500. «Только пятьдесят пацанов-горьковцев пришли в пушистый зимний день в красивые комнаты коммуны Дзержинского, но они принесли с

собой комплект находок, традиций и приспособлений, целый ассортимент коллективной техники...»¹.

Создали деревообрабатывающую, швейную, литейную мастерские. Был выдвинут лозунг. «Нам нужен настоящий завод». И вскоре на средства, заработанные самими коммунарами, было организовано настоящее промышленное производство — открыт завод, *здесь впервые в СССР начали изготавливать фотоаппараты- марки «ФЭД» (в честь Феликса Эдмундовича Дзержинского) и электросверла (1931).*

Коммуна никогда не получала денег от государства, вначале она жила на средства отчислений из заработка чекистов. Последние годы коммуна им. Дзержинского была на хозрасчете... Это очень важное обстоятельство: с 1930 г. окупались все расходы: на жалование учителям, оборудование кабинетов в школе, на содержание воспитанников, кроме того, на проведение летних походов, посещение театров, покупку автобусов и т.д. Коммуна давала несколько миллионов рублей чистой прибыли государству.

Хозрасчет помог подготовить воспитанников к жизни: работа на производстве обеспечивала им возможность приобретения различных рабочих квалификаций.

Коммунары работали на предприятии 4 часа в день, учились в средней школе, многие после школы поступали учиться в вузы.

Воспитание в коммуне основывалось на принципах, выработанных Макаренко в прежние годы, *хорошо организованный производственный труд он считал одним из основных звеньев воспитательной системы.* Труд на заводе создавал и прекрасную базу для развертывания воспитательной работы.

В 1935 г. Макаренко оставил работу в коммуне им. Дзержинского и, переехав в Москву, занялся по совету Горького литературной деятельностью.

В 1933—1935 гг. была издана «Педагогическая поэма», затем — «Книга для родителей», «Флаги на башнях», напечатаны литературоведческие, педагогические статьи; произведения Макаренко издавались в СССР около 250 раз и были переведены на многие языки мира.

В золотой фонд мировой литературы вошла «Педагогическая поэма», которой зачитывались в СССР; она была издана уже в 1936 г. в Англии, а также в Голландии, Италии, Дании, Финляндии, Японии и переиздавалась не раз, инсценировки по ней прошли в разных театрах мира.

К 1980 г. в Западной Германии было опубликовано более 800 работ по Макаренко. В Москве несколько раз издавались собрания сочинений

А.С. Макаренко, последнее вышло в восьми томах. Все это — свидетельства востребованности педагогической теории Макаренко.

1 апреля 1939 г. Антон Семенович Макаренко скоропостижно скончался — не выдержало сердце. Похоронен он на Новодевичьем кладбище в г. Москве.

Судьбы более трех тысяч воспитанников А.С. Макаренко — лучшее свидетельство его педагогического успеха и лучший ему памятник. Из бывших колонистов и коммунаров вышли квалифицированные рабочие и инженеры, крупные руководители производства, выдающиеся учителя и воспитатели, военные врачи, художники, артисты, юристы и журналисты. Немало бывших воспитанников героически погибли в годы Великой Отечественной войны. Честность, самоотверженность в труде, прекрасное чувство коллективизма, чуткость и готовность прийти на помощь другому пронесли многие из них через всю жизнь. А в сердце — светлый образ своего учителя Антона Семеновича. *«Удивительный Вы человечиче и как раз из таких, в каких Русь нуждается»*, — так мудро охарактеризовал Макаренко в одном из писем к нему А.М. Горький.

§ 2. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Цель воспитания

Начальный этап всего воспитательного процесса — педагогическое проектирование. Как в любом другом деле необходим проект будущего изделия, так и в воспитании важно заранее представлять, какие качества следует развить у воспитанников, т.е. определить цель воспитания.

Цель воспитательной работы предусматривает «программу человеческой личности», тот образец, идеал, к которому стремится в своей работе педагог. *«Мы должны знать, чего мы добиваемся... Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей»*.

Проектируемые качества личности Макаренко разделяет на две категории:

→ типичные, общие для всех;

• — индивидуальные, вытекающие из особенностей каждого воспитанника, учитывающие его склонности способности, наклонности.

Целью является воспитание боевого, активного, жизненного характера. Воспитанник должен иметь чувство долга и понятие чести, ощущать свои обязательства перед обществом, должен уметь подчиняться товарищу и приказу ему, быть велсливым, суровым, добрым в зависимости от условий жизни. Он должен быть активным организатором; быть настойчив и закален, уметь владеть собой и влиять на других. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным

жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день¹.

Успешное достижение воспитательных целей требует от педагога выбора соответствующих средств, определения всего содержания жизни и деятельности детей.

Так как «человек не воспитывается по частям», невозможно использовать какое-то одно средство для развития, например, мужества, а другое — активности, организованности. *Нужна система средств, гармонически связанных между собой и предопределяемая всей организацией жизни воспитанников.*

Умение педагога проектировать свою работу, видеть ее цель — одно из важнейших качеств самого воспитателя, определяющее всю методику его воспитательной работы.

Воспитание в коллективе

Сердцевиной, ядром педагогической теории Макаренко является его учение о коллективе. Макаренко ввел термин «коллектив» в профессионально-педагогическую лексику, понимая под ним определенную организацию детей.

«Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определенными качествами². Эти качества коллектива Макаренко определил так: коллектив объединяет людей во имя общей цели, в общем труде и в организации этого труда. Цели частные и общие при этом не противостоят друг другу. Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудачи на фоне общего дела, как удача в общем деле.

Через коллектив каждый его член входит в общество, отсюда вытекает идея дисциплины, понятия долга и чести, гармонии личных и общих интересов.

Коллектив — это не толпа, а социальный организм, «целестремленный комплекс личностей», он обладает органами самоуправления, уполномоченными представлять интересы коллектива и общества. Благодаря опыту коллективной жизни у школьников развиваются управленческие умения, каждый учится распоряжаться и подчиняться большинству, товарищ учится подчиняться товарищу и быть его руководителем одновременно, вырабатывают ответственность и согласованность в действиях. *Коллектив способствует воспитанию энергичных и активных членов общества, способных найти верные нравственные критерии для своих личных поступков и потребовать от других поведения в соответствии*

¹ См.: Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 5. С. 397, 457.

² Там же, С. 355.

с такими критериями, — это было убеждением Макаренко и оно осуществлялось в руководимых им детских учреждениях. Дело учителя — тактичное и мудрое руководство ростом коллектива.

Единым коллективом должна быть школа, в которой организованы все воспитательные процессы, и отдельный член коллектива должен чувствовать свою зависимость от него, быть предан интересам коллектива и дорожить ими.

Коллектив проходит в своем развитии 3 стадии.

1. Коллектива еще нет, а педагог в это время выполняет роль диктатора, выступая с требованиями к воспитанникам.

2. Возникает актив-группа наиболее деятельных воспитанников, желающих принять участие в различных видах работы, поддерживающих начинания педагога и его требования к воспитанникам.

3. Складываются органы самоуправления, коллектив становится способным самостоятельно решать самые разнообразные учебные, хозяйственные, культурные и другие вопросы, требования идут к отдельному воспитаннику от всего коллектива.

В зависимости от того, на каком этапе развития находится коллектив, определяются и особенности педагогического руководства им, позиция педагога и взаимоотношения с воспитанниками.

Организационное строение коллектива. Первичные коллективы (у Макаренко — отряды) воспитательного заведения — первое звено организации воспитанников, могут быть созданы по принципу одновозрастному, разновозрастному, производственному и др. В самом начале работы, когда еще нет крепкого коллектива учреждения, младшие могут объединяться отдельно в (отряды), когда же коллектив сложился, первичные отряды лучше создавать разновозрастными.

При разновозрастном объединении происходит постоянная передача опыта старшими, младшие усваивают привычки поведения, приучаются уважать старших и их авторитет. У старших появляются забота о младших и ответственность за них, великодушие и требовательность, развиваются качества будущего семьянина.

«Я решил, что такой коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создается забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений»¹.

В учреждениях интернатного типа следует особое внимание обратить на четкую организацию быта. Так, спальня не может быть просто общением, это дополнительная форма трудового, хозяйственного воспита-

ния, это место где продолжают учебные и производственные связи, и если упустить из виду жизнь детей, спальня делается местом самотечной организации, иногда даже с антисоциальным уклоном.

Возглавляет отряд *командир*, который может назначаться воспитателем (пока нет крепкого коллектива) или избираться на общем собрании (в хорошо организованных коллективах). Командир — это воспитанник, преданный интересам учреждения, обязательно хороший ученик, ударник на производстве, тактичный, энергичный, честный, внимательный к младшим; он выполняет очень ответственное поручение. У командира есть помощник, в отряде выделяется спорторганизатор и др. В обязанности руководства отрядом входит: наблюдение за санитарным состоянием отряда, выполнение дежурными своих обязанностей, выполнение распорядка дня, организация помощи в учебной работе; командир и его помощники вовлекают воспитанников в разнообразные кружки, помогают в выпуске стенгазеты, приобщают к чтению книг; они регулируют взаимоотношения, стремятся разрешить конфликты без ссор и драк и многое другое.

Самоуправление, его органы. Самоуправление является эффективным воспитательным средством. При наличии школьного общественного мнения, общешкольной дисциплины, поддерживаемой школьными органами самоуправления, воспитательная работа педагогов существенно облегчается. И руководство органами самоуправления — главная забота руководителя учреждения, для этого «нужно отбросить старую педагогическую хмурость, излишнюю «взрослую серьезность»¹.

Макаренко вспоминал, что в коммуне им. Дзержинского была полная десятилетка, был завод, где каждый работал по 4 часа в день, но никогда не было уборщицы, а каждое утро коммунары натирали паркетные полы — никакой пыли, все блестело. Проводились ежедневно различные *совещания* (производственные, физкультурные и т.п.), действовал совет командиров. Коммунары занимались физкультурой, играли, принимали иностранные делегации, ездили по стране, ходили в походы.

Вся эта многообразная и разнообразная деятельность воспитанников была слаженной и четко организованной благодаря самоуправлению. Самоуправление — не только необходимое условие налаживания и сохранения порядка, но и средство воспитания активных, умелых организаторов, воспитания у каждого члена коллектива ответственности за общее дело, самодисциплины.

Главный орган самоуправления — общее собрание, авторитет которого необходимо поддерживать администрации и которое следует тщатель-

но готовить: беседовать с членами органов коллектива, отдельными воспитанниками, активом. На общих собраниях не нужно «зарываться в мелочи сегодняшнего дня», а следует обсуждать вопросы развития коллектива и перспективы учреждения, улучшение воспитательной работы, учебы и производства. Руководству учреждения нельзя злоупотреблять возможностью выступать сколько угодно и когда угодно, а нужно дать право высказываться воспитанникам. Собрания необходимо проводить по-деловому, и они не должны быть длительными, а председательствует на них любой член коллектива.

На общем собрании избираются органы самоуправления: совет коллектива (совет командиров), санкомиссия, хозкомиссия; эти органы работают по плану и регулярно.

Совет командиров — это единственный орган управления, который работает не по заранее составленному плану, а решает текущие вопросы, возникающие каждодневно, сиюминутно, это очень подвижная организация и руководителю учреждения полезно собирать совет постоянно, ежедневно или еженедельно. Его лучше составлять из "командиров классов (в школе) или производственно-бытовых отрядов в интернате.

Руководителю воспитательного учреждения необходимо помнить:

- • нельзя подменять органы самоуправления и решать вопросы, подлежащие ведению этих органов;
- ошибочные решения не отменять, а обратиться к общему собранию для их рассмотрения;
- не загружать органы самоуправления различными мелочами, которые можно решить в текущем порядке;
- следить за тем, чтобы работа в этих органах не отнимала много времени и чтобы воспитанники не превращались в «чиновников»;
- четко наладить учет работы органов самоуправления, этим может заниматься, например, секретарь коллектива.

Кроме постоянно действующих органов самоуправления, в учреждениях, руководимых А.С. Макаренко, создавались коллективы, возглавляемые командирами, назначенными для выполнения какого-то одного дела (сводные отряды). Это было не только удобно, но и полезно в воспитательном отношении. Макаренко утверждает, что товарищ должен уметь подчиняться товарищу и уметь приказывать товарищу, потребовать от него ответственности; это сложный принцип зависимостей и подчинения в коллективе. Мальчик, дежурный командир, сегодня руководит коллективом, а завтра уже подчиняется новому руководителю. Уполномоченных коллектива должно быть как можно больше, поэтому различные комиссии, разовые дела коллектива следует стремиться поручать разным членам отрядов; так создается сложная связь взаимозависимостей и взаимответственности каждого. Командир распоряжается своей властью, даже если

она на один день, с уверенностью, без перестраховки, а все остальные принимают эту власть как вполне естественную, необходимую и авторитетную. •

Работа органов самоуправления будет успешной, «если в коллективе все время накапливается актив».

Что такое актив? «Под активом понимаются все воспитанники, хорошо относящиеся к учреждению и его задачам, принимающие участие в работе органов самоуправления, в работе управления производством, в клубной и культурной работе»¹. Актив положительно относится к руководителю учреждения, поддерживает его. Актив подразделяется на действующий и резерв.

Действующий актив — это те воспитанники, которые явно ведут коллектив, «отзываясь с чувством, со страстью и убеждением» на каждый вопрос *Резерв* приходит ему всегда на помощь, поддерживает командиров, из резерва пополняется действующий актив.

Нужно стремиться к тому, чтобы большинство членов коллектива составляло актив; особенно важно привлечь к работе наиболее деятельных ребят как можно быстрее, в начальный период организации детского коллектива.

С членами актива необходимо постоянно работать: собирать их для обсуждения предстоящих дел, советоваться, беседовать о том, какие есть трудности в работе, и т.п. Актив — это опора воспитателя, благодаря ему опосредованно требования педагога передаются членам коллектива, становясь и требованиями самих ребят. Члены актива могут занимать определенные посты и должности в коллективе, не может быть никаких привилегий материального характера и побряжек, необходимо предъявлять к активу повышенные требования.

Руководителю коллектива необходимо соблюдать правило: командиры отрядов, старшие, члены актива и органов самоуправления лучше всех выполняют правила жизни учреждения и несут повышенную ответственность за нарушения правил.

Перспектива. Успех в работе по созданию коллектива зависит от ясности и четкости в представлениях о завтрашнем дне каждого воспитанника и учреждения. Завтрашняя радость — стимул жизни для любого человека, завтрашний день обязательно должен планироваться и представляться лучше сегодняшнего. Поэтому одним из важнейших объектов работы воспитателей является определение вместе с коллективом *общих перспектив жизни*, при отсутствии которых не может быть его движения вперед, наступает загнивание даже сложившегося коллектива.

¹ Макаренко А. С. Собр. соч. Т. 5. С. 23, 33.

Перспективы могут быть близкими, средними и дальними; важно при этом, чтобы они были общими, «наша работа в области перспективы заключается еще и в том, что мы все должны воспитывать коллективные линии устремлений, а не только личные». Нужна гармония личных и общих перспективных линий, чтобы у воспитанника не было ощущения противоречия между ними, а организация перспективы может начинаться с личных линий.

Близкая перспектива особенно нужна для детей младшего возраста и на первых стадиях развития коллектива: это кино, концерты, вечера, прогулки и экскурсии и др.

«Однако было бы большой ошибкой строить близкую перспективу только на принципе приятного, даже если в этом есть элементы полезного. Таким путем мы приучим ребят к совершенно недопустимому эпикурейству». Жизнь коллектива должна быть наполнена не только радостью простого развлечения, но и радостью трудовых напряжений. Так, предложение ребятам устроить каток будет воспринято ими с жаром, ведь оно сулит им будущие развлечения на катке. В процессе работы возникнут и новые задачи: создать удобства для катающихся — поставить скамейки, сделать освещение и др. «Когда коллектив сживается в дружную семью, уже один образ коллективной работы захватывает как приятная близкая перспектива»¹. Всякая, даже небольшая радость делает коллектив более дружным и бодрым. Иногда нужна трудная задача, а иногда нужно дать и самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое.

Средняя перспектива — это радостное коллективное событие, несколько отодвинутое во времени: праздники общенародные или данного учреждения, юбилейные даты почетного шефа, имя которого носит учреждение, летний отдых, окончание и начало учебного года и др. Однако воспитателю следует помнить, что средняя перспектива только тогда имеет воспитательный эффект, если к этим дням готовятся на протяжении длительного времени, если эта подготовка включает в себя отчеты, соревнования, оборудование помещений, изготовление разных поделок и т. д. Таких дней может быть 2—3 в год, а подготовка к ним захватывает большинство воспитанников, занимающихся в различных комиссиях. Полезно обсудить в коллективе два проекта проведения праздника, при обсуждении возникают новые задачи и предстоящие дела.

Так, коммунары под руководством Макаренко на заработанные сами-ми деньги совершали летом походы, один из них был по маршруту Кавказ — Владикавказ, Тбилиси, Батуми; другой — Харьков, Нижний Новго-

род, Сталинград, Сочи, Одесса, Харьков и проходил полтора месяца. Подготовка к походу занимала всю зиму, и каждый человек принимал в ней участие: коллективно обсуждался маршрут, обязанности каждого участника похода, несколько коммунаров посылали определить, где будут проходить остановки на ночлег, так, чтобы рядом была крыша, вода, люди и пр. В поход выходили со знаменем, духовым оркестром, необходимыми вещами и также оговаривалось заранее: кто что понесет, кому передаст. Ехали поездом часть пути, плыли по реке, шли пешком. Таким образом, поход мобилизовывал каждого человека и весь коллектив, включая всех, в течение всего года в культурную и другую подготовку.

Далекая перспектива — это будущее учреждения; если ребята любят его, такая далекая перспектива увлекает их на серьезную и трудную работу, на напряжение сил.

«Коллектив учреждения есть расширенная семья, и для каждого члена коллектива будущая судьба учреждения никогда не может быть безразличной». На фоне коллективной далекой перспективы определяются и личные устремления каждого воспитанника, его собственное будущее. Помочь воспитаннику выбрать свою жизненную перспективу важно не только для его будущей судьбы, но и для жизни в воспитательном учреждении. Важно возбудить в каждом желание быть лучшим в любом деле, доказать, что «энергия, энтузиазм, разум, стремление к высокому качеству работы каждую специальность делают завидной».

«Может быть, главное отличие нашей воспитательной системы от буржуазной в том и лежит, что у нас детский коллектив обязательно должен расти и богатеть, впереди видеть лучший завтрашний день и стремиться к нему в радостном общем напряжении, в настойчивой веселой мечте»¹.

Традиции, стиль, тон жизни коллектива. Традиции закрепляют все ценное в опыте коллектива, создавая в то же время его самобытность. Они складываются в процессе жизни и деятельности, педагог ничего не выдумывает и не навязывает воспитанникам. «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их — чрезвычайно важная задача воспитательной работы». Как пишет Макаренко, традиций в его детском коллективе было много, «просто сотни», и даже он не знал всех, а ребята знали, они знали их незаписанными, они передавались от старших к младшим.

Вот пример одной такой традиции. Дежурный член санитарной комиссии имел большие права: мог любому предложить встать из-за стола и вымыть руки, и тот должен подчиниться, мог зайти в любую комнату и

потом доложить на общем собрании, что в ней грязь, при этом было принято не описывать подробно, что за грязь. От него не было житья.

И вот по традиции этот диктатор избирался на общем собрании, обязательно из младших -девочек, обязательно чистюлька. «Коллектив чувствовал, что именно таким маленьким девочкам, наиболее педантичным, наиболее чистым, честным, не склонным ни к каким увлечениям — ни сердечным, ни иным, — именно им надо поручать такую работу»¹. И дети — мастера создавать традиции.

Традиции означают доверие ко вчерашнему дню и к тем, кто их создал раньше. «Такие традиции украшают жизнь ребят. Живя в такой сетке традиций, ребята чувствуют себя в обстановке своего особенного коллективного закона, гордятся им и стараются его улучшить»².

Отличительными признаками *стиля* детского коллектива Макаренко считает следующие.

Мажор — основное качество жизни коллектива. «Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность», — таким был стиль жизни коллектива в учреждениях Макаренко. Решительно выступая против беспорядочности, бестолочи, визга, крика — этого никогда не было в коммуне, где жили 500 мальчиков и девочек, Макаренко добивался мажорного стиля и отношения воспитанников к жизни — развивал способность к движению, энергии, действию.

Ощущение собственного достоинства и гордости за свой коллектив. Любого, кто приезжал в коммуну, вежливо спросят, по какому он делу здесь, кто он, и проводят к кому нужно.

Нередко в детских домах можно увидеть, что кто бы ни пришел, дети начинают «канючить», жаловаться постороннему человеку и на воспитателей, и на завхоза, и друг на друга. Этого не было у макаренковцев, хотя очень часто они были недовольны то одним, то другим, считалось, что жаловаться в присутствии кого угодно недопустимо.

«Я наблюдал поразительное явление среди коммунаров. Вот его только что взгрели, человек расстроен до последней степени. И вдруг он оказался лицом к лицу с приехавшим посторонним человеком. Он весь изменился, он приветлив, радостен... Он занят своим несчастьем, своей ошибкой, но он бросит все и ни за что не покажет, что он только что пережил что-то. А если спросят:

— Как живете?

¹ Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 5. С. 129, 23S.

² Там же. С. 122, 213.

Он скажет:

— Прекрасно живем.

Он это делает вовсе не потому, что он хочет кому-то понравиться, а потому, что он чувствует свою ответственность за коллектив, гордится своим коллективом, даже наказанным.

Вот какого-нибудь пацана за вредные действия только что взгрели, и вот приехала экскурсия.

— Какой хороший мальчик! Как он у вас?

Никто ни слова не скажет, что он нагрешил и наказан. Это считается дурным тоном, это дело наше, а по отношению к другому мы его не выдадим.

Вот этот тон достоинства очень трудно воспитывается, для него нужны, конечно, годы¹.

Идея защищенности каждого в коллективе, когда каждый чувствует себя защищенным от насилия и самодурства, от издевательств, когда любой член коллектива знает, что никто не сможет его обидеть, а такое случается, обиженный будет защищен своим отрядом, руководителем, да и просто своими товарищами. Само по себе это чувство не придет, оно создается благодаря всему укладу жизни детского учреждения. Здесь Макаренко обращает внимание педагогов на необходимость развития у воспитанников способности к *торможению, уступчивости*, особенно при решении детьми серьезных вопросов. Дети и ссорятся в большинстве случаев потому, что нет способности уступить в споре друг другу.

«Воспитывать привычку уступать товарищу — это очень трудное дело. Я добился этой уступчивости исключительно из соображений коллективной пользы. Я добился того, что раньше, чем дети перессорятся, — стоп, тормоз, и уже ссора не происходит. Поэтому... в коммуне по целым месяцам не было ссор между товарищами, а тем более драк, сплетен, интриг друг против друга. И я добился этого не упором на то, кто прав, кто виноват, а исключительно умением тормозить себя». Так, благодаря выработке умения торможения, подкрепляется и чувство защищенности каждого.

Красота внешняя: эстетика костюма, комнаты, рабочего места важна так же, как эстетика поведения, и не стоит пренебрегать ею. Не только воспитанникам, но прежде всего педагогам нужно следить за своим внешним видом: прической, костюмом, чистотой рук, соблюдением норм этикета. Даже тогда, вспоминает Макаренко, когда его коллектив был бедным, первым делом была построена оранжерея и выращивались розы,

хризантемы — так решили сами воспитанники. Макаренко не допускал к уроку неряшливо одетого учителя, поэтому педагоги шли на работу в своих лучших костюмах. «Миллиарды мелочей» — как очинен карандаш, как выглядит учебник и т.п. — не могут оставаться без внимания со стороны педагога. Все это, украшая коллектив, делает его притягательным, а эстетика деловых отношений, внешнего вида становятся сами по себе воспитывающим фактором. Красивой жизнь должна быть обязательно.

Присутствие игры в жизни коллектива. У каждого ребенка есть тяга к игре и ее надо удовлетворять. Как ребенок играет, замечает Макаренко, так он будет и работать, поэтому игрой нужно пропитать всю жизнь коллектива. Макаренко, как он пишет, играл 16 лет вместе с воспитанниками, используя некоторые военные элементы: рапорт, строй, командиры, салют и пр. «Когда ко мне приезжали наркомпросовские комиссии, наблюдали систему моих рапортов, конечно, в душе я увядал, потому что прекрасно представлял себе, что они смотрели на меня и думали: «Как будто и взрослый человек, как будто бы и не дурак, а посмотрите, что он выделяет». А я говорил: «Есть! Есть! Есть! Есть!» И так я «играл»... в ту самую пресловутую военизацию, за которую меня в свое время «ели»... это была игра, без которой трудно было бы создать веселый и бодрый коллектив, в которую с удовольствием включались и воспитанники»¹.

«Мы ездили на экскурсию, причем нужно было решить: ехать ли в Ленинград или в Крым. Большинство было за Крым, я тоже был за Крым. Но я начинаю бешено с ними спорить. Я им говорю: «Что вы увидите в Крыму? Только солнышко и будете валяться на песке, а в Ленинграде — Путиловский завод, Зимний дворец». Они бешено со мной спорят. Потом все поднимают руки и смотрят на меня. Я хорошо с ними играл. Они играют победителей, а я — побежденного.

Через три дня они говорят друг другу: «А ведь Антон Семенович заливал, он тоже за Крым». А тогда они играли и прекрасно это понимали»².

Макаренко был уверен, что его педагогические идеи и практические выводы не являются частными, специфическими для детей особого контингента. Во-первых, потому, что из 32 лет своей педагогической деятельности он 16 лет проработал в школе и уже в это время пришел ко многим своим педагогическим находкам. Во-вторых, он установил, «что никаких особых методов по отношению к беспризорным употреблять не нужно»; в очень короткое время они были доведены им до состояния нормы и дальше он работал с ними, как с обычными детьми. Это были не трудные,

¹ Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 5. С. 236.

² Там же. С. 273.

а обычные подростки, попавшие в трудные условия жизни; следовательно, и свою методику педагогического воздействия А.С. Макаренко считал обычной.

Таковы в основных чертах представления А.С. Макаренко о коллективе как важнейшем элементе воспитания. Его открытия были рождены самой жизнью, подкреплены практикой и совершались в совместной деятельности педагога с воспитанниками. Исключительная интуиция, способность предвидения, творчество, такт, демократизм, доверительность в отношениях с воспитанниками — все это обеспечивало А.С. Макаренко успех в его деятельности.

Методы индивидуального воздействия

Макаренко утверждал, что если в природе можно насчитать миллион проступков, то мер воздействия должно быть два миллиона, и у него эти два миллиона были. Но они касались не только проступков, а представляли собой методы индивидуального воздействия в целом, влиявшие не только на того, на кого эти меры направлялись, но и на весь коллектив. Меньше всего среди мер педагогического воздействия нужно полагаться на словесные поучения: «...Мы не склонны придавать сознанию какое-то особенное, превалирующее значение... Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях — пустое занятие, в лучшем случае получится ханжа или граммофон. Сознание должно прийти в результате опыта, в результате многочисленных социальных упражнений, только тогда оно ценно... По нашему глубокому убеждению, широко принятое у нас словесное воспитание... без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство»¹.

Собственный пример поведения А.С. Макаренко является лучшим методом воспитания. «Меня и моих друзей-куряжан, — вспоминает его бывший воспитанник, — больше всего поразило то, что Антон Семенович, когда это нужно было, работал вместе с нами, засучив рукава. Необходимо лес заготовить — брал топор в руки и шел вместе с нами». Всегда рядом с воспитанниками, всегда вместе с ними был их наставник.

Вспоминает С.А. Калабалин (Карабанов в «Педагогической поэме»):

В феврале 1921 г. все воспитанники (30 человек) заболели тифом. Не заболел только Антон Семенович, завхоз Калина Иванович, воспитательница Елизавета Федоровна, я и конь. Мы с Антон Семеновичем и Калиной Ивановичем пилили дрова, помогали Елизавете Федоровне готовить пищу, она понемногу и врачевала. Вечерами Антон Семенович развлекал больных чтением, рассказами и мечтами.

«Когда все здоровые расходились, Антон Семенович подходил к каждому, кого ободрит словом, кому улыбнется, на ком поправит одеяло, а к отдельным, застывшим в тифозном беспамятстве, ложился, чтобы своим телом отогреть... С ним же мы возили наших тифозников в полтавские тифозные бараки, решительно требовали от врачей обязательного излечения. Антон Семенович был уверен, что ни один колонист не умрет. И мы были уверены, что выздоровели все только потому, что так хотел Антон Семенович. Как он сам не заболел — просто чудо»¹.

Со страниц своих книг, по воспоминаниям и характеристикам воспитанников, сотрудников А.С. Макаренко предстает перед нами человеком необычайного обаяния, суровым и сдержанным внешне, эмоциональным и ранимым душевно. «Воля, дисциплинированность, моральная чистота и человеческая теплая любовь» — это чудесные черты нашего педагога, пишет о нем П. Архангельский (Задоров в «Педагогической поэме»). Жизнерадостный, полный кипучей энергии, внутренне и внешне всегда подтянутый, бодрый — таким его видели воспитанники. Он любил людей и верил в них, и был примером жизненной энергии для всех, его окружавших.

Но не все было на виду. Из писем Макаренко к Ольге Р., которая некоторое время работала в колонии.

«Солнышко!

Дел больше никаких нет. Мне просто хотелось написать Вам это слово «Солнышко».

Как видите, я не боюсь это сделать, хотя и знаю крепко, что для Вас в моей ласке нет ничего, кроме скуки. Пусть... Я Вас слишком люблю, Солнышко».

«Мое неласковое Солнышко!

Я уже во второй колонии. Сiju и серьезно мечтаю: вот именно здесь я понял, до чего я одинок, понял также и то, что по свойствам своей натуры и не могу быть неодиноким... То, что Вам нужно и что Вам поэтому нравится, того у меня нет: ни беззаботного смеха, ни остроумия без претензий, ни ясной силы жизни: живи, пока живется...» (1923)

«Не хочу ни себя, ни Вас обманывать — в моей жизни Вы были чрезвычайно значительны. В моих записных книжках записано очень много отдельных Ваших слов, шуток, движений, разных печальных и прелестных историй — все, что у меня осталось прекрасного в жизни. Но все это необычайно грустно, Солнышко, и кажется совершенно непоправимо...» (1930)

«В моей тепершней жизни никакого счастья нет. Я уже не хочу счастья давно и отношусь к счастью принципиально отрицательно. Я очень, много работаю, много борюсь и часто лезу на рожон...»

¹ А.С. Макаренко. К 75-летию со дня рождения. М., 1963. С. 185.

Я страшно благодарен Вам за письмо. И Вы не хитрите: Вы прекрасно знаете, что Ваше поздравление ни в какой мере не может сравниться ни с каким другим» (1939)¹.

Живой человек со страданиями, горечью, одиночеством, но все это было спрятано глубоко в душе, а в общении со своими воспитанниками и коллегами Антон Семенович был очень бодрым, живым, остроумным человеком. Находчивость и выдумки его поражали подчас всех, а шутки его были понятны даже самому маленькому коммунару.

Был в колонии воспитанник Гриша Бурун, он очень горбился. Однажды говорит ему Антон Семенович:

— Пойди, пожалуйста, к Семену, скажи ему, чтобы он вырезал прямоугольный треугольник.

Гриша пришел в мастерскую к Семену:

— Сделай Антону треугольник.

Он, конечно, не догадывался, для чего это нужно.

Принес треугольник, а Антон Семенович и говорит:

— Давай, Григорий, подними голову. Поносишь этот подбородок и выровняешься. Я боюсь, что ты, такой интересный, красивый мужчина, и вдруг останешься горбатым.

Гриша воскликнул:

— Я и так теперь никогда не буду горбиться.

Все это наблюдали в окно колонисты и покатались со смеху. А Гриша стал ходить очень стройно, выучившись в военно-инженерной академии, стал полковником.

«Антон Семенович не применял каких-то «особых» мер, он всегда оставался самим собой и влиял на нас своим человеческим достоинством, человеческой прелестью, любовью к детям и прежде всего громадной требовательностью»².

А.С. Макаренко пришел к выводу, что наибольшее уважение и наибольшая любовь со стороны ребят проявляются к людям *высокой квалификации, уверенности и четкого знания своего дела, постоянной готовности к работе*. «Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их... можете даже безразлично относиться к их симпатиям, но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они все на вашей стороне...»³ И как бы ласковы, добры, приветливы вы ни были, но если видно, что вы своего дела не знаете — никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения.

¹ Учительская газета. 1986. 13 марта.

² А.С. Макаренко. К. 75-летию со дня рождения. М., 1963. С. 170.

³ Макаренко А.С. Собр. соч. Т. 1. С. 189.

А вот еще одно качество А.С. Макаренко, так хорошо подмеченное Горьким: он все видит, знает каждого человека, характеризует его пятью словами и так, как будто делает моментальный фотографический снимок с его характера. И далее: А.С. Макаренко — бесспорно талантливый педагог, воспитанники его действительно любят и говорят о нем тоном такой гордости, как будто они сами создали его.

Педагогическая система А.С. Макаренко — не замкнутая, а открытая, она является источником творчества и *развития* в XXI в.

Основные даты жизни и педагогической деятельности

- 1888 — Антон Семенович Макаренко родился в г. Белополье Харьковской губернии.
1905—1914 — учительствовал в народной школе.
1914—1917 — учился в Полтавском учительском институте, который окончил с золотой медалью.
1917—1920 — заведующий начальной школой в г. Полтава.
1920—1928 — заведующий «Трудовой колонией им. А.М. Горького».
1928—1935 — руководитель коммуны им. Ф.Э. Дзержинского.
1935—1939 — литературная деятельность, переезд в Москву.
1939 — Антон Семенович скончался, похоронен на Новодевичьем кладбище в г. Москве.

Основные работы

- 1932 — повесть «Марш 30 года».
1933—1935 — «Педагогическая поэма» (переведена на многие языки мира).
1937 — «Книга для родителей».
1938 — повесть «Флаги на башнях».
1957—1958 — Сочинения: В 7 т.

Глава 5

ВА СУХОМЛИНСКИЙ

§ 1. Жизненный путь. § 2. Педагогическая теория

§ 1. ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

Василий Александрович Сухомлинский (1918—1970) родился 28 сентября на Украине, возле села Павлыш под Кременчугом, в крестьянской семье. После окончания рабфака был принят в Полтавский педагогический институт, но, проучившись недолго очно, перешел на заочное отделение и стал учительствовать недалеко от своих мест. В 17 лет он стал учителем начальной школы; в 1939 г. закончил институт по специальности украинский язык и литература.

В Великую Отечественную войну был тяжело ранен — осколки снаряда остались у него в груди навсегда.

В 1947 г. вернулся в родные края и стал директором Павлышской средней сельской школы. Она помещалась в небольшом и неказистом здании, построенном в начале XX в.; здесь размещались и квартира, где Сухомлинский жил с семьей, и его кабинет — • маленькая комнатуха.

Павлышская школа, ставшая знаменитой в 60—70-е гг., объединяла уже несколько зданий, оранжерею, сад, пасеку, виноградник, опытные участки. Здесь Сухомлинским было написано 38 книг и десятки неопубликованных рукописей. Это «школа радости», «остров чудес», «уголок красоты» — так называл ее Сухомлинский.

«Здесь мне хотелось увидеть свои убеждения в живом творческом деле». «Уже в первые годы педагогической работы, — писал В.А. Сухомлинский, — мне стало ясно, что подлинная школа — это не только место, где дети приобретают знания и умения. Учение — очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений»¹.

До самой смерти (33 года) проработал Сухомлинский директором Павлышской школы и назвал эти годы «большим, ни с чем не сравнимым счастьем».

Он посвятил свою жизнь детям и раздумьям об их воспитании. Результатом его педагогического творчества стали книги: «Воспитание коллективизма у учеников» (1956), «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959), «Духовный мир школьника» (1961), «Сердце отдаю детям» (1969), «Павлышская средняя школа» (1969), «Рождение гражданина» (1971) и др.

В 1958 г. он защитил кандидатскую диссертацию и остался в своей школе. В 1968 г. его избирают членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

Опыт творческой работы Павлышской школы, обобщенный и отраженный в книгах и статьях В.А. Сухомлинского, вызвал большой интерес педагогов как в СССР, так и в других странах.

Последние годы его жизни были омрачены нападками на него центральных газет; его обвиняли в недостаточной партийности, в скатывании на позиции бесклассового воспитания.

В 1970 г. В.А. Сухомлинский скончался — дало о себе знать давнее военное ранение. Но причина была и в безумно напряженной работе, и

в, грубой и несправедливой критике. «Нет в мире более тяжелой, более изнурительной для сердца работы, чем работа педагога», — это признание В.А. Сухомлинского.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Учение школьника. Сухомлинский убежден, что духовную полноту и насыщенность жизни могут дать только широкое, разностороннее образование, активное стремление к знанию, радости знания. Ребенок не может быть счастлив, если в школе ему плохо или скучно, если он не чувствует себя достаточно способным, чтобы овладеть школьной наукой. Сделать ребенка счастливым — значит прежде всего помочь ему учиться.

«Нет и не может быть детей, которые бы не хотели учиться с самого начала учения. Неумение трудиться порождает нежелание, нежелание — лень. Каждое новое звено в этой цепи пороков становится все крепче и разрывать его все труднее. Главное средство предупреждения этих пороков — учить воспитанников самостоятельно трудиться в младшем возрасте»¹, — писал Сухомлинский.

Возникающее у детей нежелание учиться происходит от непосильности учебной работы, а она, в свою очередь, является следствием перегрузки. Огромный поток информации, обрушивающийся на ученика на уроках и вне школы, не только развивает, но нередко подавляет детский ум. Сухомлинский это очень остро чувствовал и не преставал писать о том, какими последствиями грозит перегрузка и связанное с ней преждевременное прерывание детскости. Разумному режиму дня, посильной умственной нагрузке в чередовании с физической он всегда придавал первостепенное значение. Именно это больше всего поражало при знакомстве с его школой: у Сухомлинского дети как дети. Он не только не глушил, не сокращал, но наоборот, раздвигал, удлинял, всячески продлевал детскость. Возможно, в этом состоит одна из наибольших его заслуг.

Но перегрузка — это не только объем материала. «Перегрузка получается там, где умственный труд имеет односторонний характер: ученик только заучивает», от него требуется не размышление, догадка, а лишь запоминание учебного материала. Поэтому «устранение перегрузки зависит не от механического уменьшения круга знаний, предусмотренных программой, а от содержания, характера интеллектуальной жизни ученика». Важен не объем материала, а его качество, установка не на зубрежку, а на поиск ответа на вопрос. «Безделье на уроках, отсутствие умственного труда там, где он должен быть, — главная причина отсутствия свободного времени»², главная беда школы.

¹ Сухомлинский В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М, 1959. С. 3.
² Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа М., 1969. С. 161, 256.

Мышление ученика развивается тогда, когда у него появляется потребность ответить на вопрос, и вызвать ее — самое трудное дело и наиболее верный показатель педагогического мастерства.

Нелепо стремиться на занятии к тому, чтобы умственное напряжение держало ученика весь урок. Есть учителя, считающие своим достижением то, что им удается создавать на уроке «обстановку постоянного умственного напряжения» детей. Чаще всего это достигается внешними факторами, играющими роль узды, удерживающей внимание ребенка: частыми напоминаниями (слушай внимательно), резким переходом от одного вида работы к другому, проверкой знаний сразу же после объяснения (точнее, угрозой поставить двойку, если ученик не слушает то, что он рассказывает), заданием сразу же после уяснения какого-нибудь теоретического положения выполнить практическую работу...

Подобная целеустремленность в работе учителя прямо означает: выжать из детей все, на что они способны. После таких «эффективных» уроков ребенок уходит домой уставший. Он легко раздражается и возбуждается. Ему отдыхать да отдыхать, а у него домашние задания, и от одного взгляда на сумку с книгами и тетрадями детям становится тошно¹.

Перегрузка ученика — следствие и недостаточного мастерства педагога. Учитель забывает о том, что учение — это совместный труд детей и педагога, что успех этого труда во многом определяется теми отношениями, которые складываются между ним и учащимися. *Единственным источником, питающим огонек пылкости, является радость успеха и его-то и следует постепенно поддерживать.* Спокойная обстановка целенаправленного труда, без спешки и рывков, отсутствие раздражительности, ровные, товарищеские взаимоотношения создают душевное равновесие, без которого невозможно работать в школе.

«Учитель в ходе изложения должен быть щедрым на факты и скупым на обобщения». Излагая факты, учитель предлагает мысленно проанализировать их, а ученик приходит сам к обобщающим выводам, и этот процесс — победа и торжество ученика. *Научить ученика думать* — самая важная задача учителя.

Успех в учении школьника определяет и оценка результатов его труда. Кажется простое дело — оценка. Но нередко можно наблюдать «психоз погони» учителя и родителей за отличными оценками, тогда несчастный ребенок, получая тройку, чувствует себя чуть ли не преступником.

«Я оценивал умственный труд лишь тогда, когда он приносил ребенку положительные результаты. Если ученик еще не достиг тех результатов, к

¹ См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. С. 101.

которым он стремится в процессе труда, я ему не ставлю никакой отметки. Ребенок должен подумать, собраться с мыслями, еще раз переделать свою работу», — писал Сухомлинский.

Мудрость педагога заключается в том, чтобы не допустить потери ребенком веры в себя, не позволить ему потерять свое достоинство.

«Система, в основе которой лежит оценка только положительных результатов умственного труда, постепенно внедрялась в работу всех учителей начальных, средних и старших классов. У учителя может возникнуть вопрос: а как же быть в конце четверти или учебного года, если окажется, что у учащегося нет оценки по какому-нибудь предмету? В том-то и дело, что отсутствие оценки для ребенка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ученика утверждается мысль: если у меня еще нет оценки, значит, я еще не потрудился как следует. Поэтому у нас почти не бывало таких случаев, чтобы к концу учебного года ученик не имел оценок. За четыре года я 6 раз не поставил детям оценки в конце четверти. Родители знают: если у сына или дочери в дневнике нет оценок — значит, не все благополучно. Знают они и то, что отсутствие оценок — это не вина ребенка, а его беда. А в беде надо помогать. И мы совместно помогаем ученику. Я убедил родителей, чтобы они никогда не требовали от детей самых высоких оценок, не рассматривали удовлетворительную оценку как показатель лени, нерадивости, недостаточного усердия»¹.

Как сделать учение радостным, превратить школу в дом радости — это одна из главных проблем образования. Одним из условий появления такой школы является собственное творчество ребенка, которое было в Павлыше поразительным.

Дети должны жить в мире творчества. Втискивая в головы детей готовые истины, обобщения, утверждает Сухомлинский, учитель подчас не дает ученикам возможности даже приблизиться к источнику мысли и живого слова, связывает крылья мечты, фантазии, творчества. Из живого, активного, деятельного существа ребенок нередко превращается как бы в запоминающее устройство. «Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества». Без этого он, по выражению Сухомлинского, — «засушенный цветок».

Уникальным был своеобразный эксперимент Сухомлинского — «Павлышские сказки». Детские сказки составили 45 рукописных томов, в них помещено несколько тысяч лучших сказок, сочиненных детьми.

Учительница младших классов рассказывает, как все начиналось. Как-то после уроков Василий Александрович пригласил к себе группу учителей

и прочитал им несколько собственных сказок. Всем они понравились. Тогда он предложил десятка два тем и уговорил каждого попробовать свои силы в этом виде художественного творчества. Это оказалось трудной задачей, получилось не сразу. И только затем начали обучать этому детей, разработав многоступенчатую систему подготовки школьников к созданию собственных сказок.

Первый этап — «это уроки мышления среди природы». Они проводились во внеурочное время в школьной усадьбе или в лесу, в поле или на берегу пруда. Познавательная часть чередовалась с игровой. Цель урока — знакомить детей с окружающей действительностью, с явлениями природы, с животными и растительным миром — ученики обязаны знать название всех деревьев и цветов, растущих вокруг школы. Примерные темы уроков: «Живое и неживое в природе», «Солнце — источник жизни», «Что случилось бы, если бы человек перестал трудиться», «Что общего между молоком и солнцем» и т.д. Одновременно учитель знакомил детей со сказками, используя рисунки, кукольный театр.

А это рассказывает Василий Александрович.

— Вот, например, проводим урок среди природы с учениками второго класса. Мы идем в парк, видим там большие деревья, скажем акации. И видим, как порхают майские жуки. И вот я говорю детям:

— Дети, вот это жук. Вот он летит, а вот какая-то большая колючка. Представьте себе, что жук налетел на колючку, сильно укололся, ранил себя и, раненый, упал на землю. Его увидели товарищи, другие жуки, бросились к нему. Ну а дальше что, дети?

Вот тут-то и разыгрывается фантазия детей. Они говорят:

— Сразу же перевязали ему раны...

— Потом приехала санитарная машина, и его отвезли в больницу.

— Там сделали ему хорошую перевязку.

— И переливание крови сделали...

И. кто-то добавляет:

— Потом прилетели совсем маленькие жучки — это сыновья, они хотели навестить отца в больнице...

Вот так и складывается основа сказки. Важно дать толчок, т.е. одухотворить ребенка, тогда он сам охотно будет сочинять.

Затем идут первые ученические пробы. Одну сказку иной ребенок «творит» в течение двух-трех месяцев. Постепенно накапливаются знания, развивается творческое мышление, обогащается словарный запас ребенка, он привыкает правильно строить предложения, дети уже свободно пользуются прямой речью.

Не будь этой постоянной творческой работы по созданию сказок, речь многих детей оставалась бы сбивчивой, мышление хаотичным. Учителя предположить не могут, насколько неиссякаема детская фантазия в мире

сказок, как велико ее влияние на душу, на речь ребенка, замечает Сухомлинский.

Познакомимся с некоторыми сказками учеников начальных классов Павлышской школы. Детское творчество служит показателем работы педагога и, знакомясь с ним, можно увидеть не только достижения ученика, но и результаты усилий учителя.

Заяц и морковка

Захотелось Зайцу, чтобы его все боялись. Пошел Заяц к Кузнецу и говорит: «Вставь мне волчьи зубы». Вставил Кузнец Заяцу волчьи зубы.

Пошел Заяц в поле с волчьими зубами. Встретился ему Козел. А Заяц щелкнул зубами и говорит:

— Я тебя съем.

Заяц думал, что Козел испугался. А Козел и не испугался.

— Хорошо, ты меня съешь, — ответил Козел. — Но отпусти меня, пожалуйста, в огород, я доем морковку.

— Где? Где морковка? — закричал Заяц. — Веди меня к морковке!

Повел Козел Заяца к морковке. Они ели вдвоем, Заяц и забыл, что у него волчьи зубы.

Ученица 2 класса Наталья Малолетко

Что куют кузнечики

На высоком степном кургане с утра до поздней ночи куют кузнечики. У них здесь большая кузница. На большом листке крапивы устроили они себе наковальню. Берут полосу железа, меди, стали, кладут на наковальню и бьют молоточками. А что ж они куют?

А вот что: латы, шлемы, рога жукам. Со всей степи прилетают в кузницу рогатые жуки. Просят кузнечиков:

— Сделайте доспехи.

Кузнечики никому не отказывают.

Прочные доспехи жуков — все это работа кузнечиков.

Ученица 3 класса Людмила Лысенко

Четырехлетний процесс создания сказок завершился праздником. В присутствии гостей, родителей каждый ученик читал свою лучшую сказку. Здесь же директор школы вручал каждому книгу с дарственной надписью — за лучшую сказку.

В Павлышской школе учебный труд подкреплялся внеучебными занятиями в кружках (их число достигало 80), в них изучались химия, металлургия, электротехника, автоматика и др., а возникающий интерес, увлечение школьника переключалось и на учебные занятия. Ребята в этой

школе постоянно строили и мастерили: станки, движущиеся модели, микролитражный автомобиль, приборы для физического кабинета, радиоприемники. Вообще многое в школе было создано руками школьников — от зданий мастерской до станков и инструментов. Здесь было соединение физического и умственного труда, работа в кружках, школьник испытывал радость успеха, что сказывалось и на его учебе. Сухомлинский при этом вел своих учеников не к мелкому, а к почти невозможному. Так, например, он рекомендует давать детям опытный участок не с плодородной почвой, где они смогут вырастить хороший урожай, а со скудной землей; тогда появляется необходимость в книгах, в теории, в эксперименте. Тогда и развивается старательность, усердие, укрепляется характер — все это отразится и на учении в школе.

Процесс учения для детей — это и процесс самообразования и самовоспитания. «Одна из причин духовной пустоты — отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и самом себе», — считал Сухомлинский. Как сделать, чтобы ученика привлекали не только магнитофон, кино и танцы, но и умные книги?

В школе Сухомлинского была создана «Комната мысли», где собраны «самые умные» книги. Она располагалась в тихом уголке школьного сада. Здесь учитель читал детям стихотворения, и у них возникало желание выучить их и самим, в результате школьники знали их много. В «Уголке мечты» читали «с продолжением» — любимый вид чтения для подростков. Несколько недель читали «Приключения Тома Сойера» Марка Твена, «Малахитовую шкатулку» Бажова и другие книги. Среди подростков появилось много поэтов, это стало возможным потому, что педагог открыл перед детьми красоту окружающего мира и красоту слова.

Сухомлинский, преподававший литературу в школе, пишет о том, что она изучается совсем не для того, чтобы через несколько лет бывший школьник смог повторить то, что заучил. «Конечной целью изучения литературы является становление внутреннего мира человека — морали, культуры, красоты. Когда я видел, что подросток взволнован, потрясен художественным образом, когда, слушая произведение, он задумывается над собственной судьбой, — для меня это было несравненно важнее, чем то, что он дал точный ответ. Возможно, это в какой-то мере преувеличение. Но эта мысль не дает мне покоя уже тридцать лет: ставить вопрос ученикам после чтения художественного произведения иногда так же неуместно, как после слушания музыкального произведения предлагать рассказать содержание прослушанного»¹.

Человек, который любит Пушкина и Гейне, человек, которому хочется красиво сказать о красоте, для которого понятие о красоте выражается в уважении человеческого достоинства, — такой человек не может стать циником, убеждает читателей В.А. Сухомлинский.

Таким образом, сделать процесс учения для ученика радостным, а не изнурительно-тяжелым можно, если:

- ученик будет изучать факты, делать из них самостоятельные выводы, совершать «открытия», а не заучивать обобщения из учебника;
- ученик будет находиться в постоянном поиске и творчестве;
- обучение будет побуждать ребенка заниматься самообразованием;
- ученика и учителя связывают доверительные, деловые и спокойные отношения;
- оценка не угнетает ученика.

Подлинная школа — это царство деятельной мысли, в которой ученик испытывает радость успеха и приобретает любовь к тяжелому умственному труду.

Нравственное развитие школьников

Нравственный идеал в понимании Сухомлинского включает в себя такие черты личности:

- умение дорожить святынями Отечества как личными ценностями и святынями своего сознания и сердца; это можно выразить и иначе — как «понимание и переживание цели, смысла жизни»;
- гармоническое единство общественного и личного, *большого и малого* в духовной жизни личности;
- богатство духовного мира, интересов и потребностей;
- потребность человека в человеке как в носителе духовных ценностей;
- чувство человеческого достоинства — уважение самого себя, умение дорожить своей честью, чуткость к оценке собственного поведения окружающими, стремление к нравственному совершенству;
- любовь к труду, высокая нравственность трудовых отношений;
- открытость сердца радостям и горестям других людей.

Чтобы ребенок вырос воспитанным нравственно, нужно сделать его сердце тревожным, отзывчивым, хрупким, потому что «подлинная душевная стойкость, мужество, верность принципам немислимы именно без тонкости и хрупкости». Нужно, чтобы у ребенка была глубокая вера в человека, чтобы рядом с ним была яркая человеческая личность. И, наконец, считает Сухомлинский, нужно, чтобы ребенок жил в мире прекрасного, чувствовал, создавал и сохранял красоту в природе и в человеческих взаимоотношениях, потому что духовная жизнь в мире прекрасного рождает потребность быть красивым.

В детстве человек должен пройти эмоциональную школу — школу воспитания добрых чувств; детство и отрочество должны стать школой доброты, человечности, чуткости. «Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека — так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой».

Уже в детские годы ребенка педагогу нужно добиваться того, чтобы воспитанника волновали гражданские мысли, чувства, тревоги, у него выработывалось чувство гражданской ответственности — это тоже одна из граней нравственного воспитания.

Как добиваться решения задач нравственного роста и развития ребенка? Сухомлинский пишет: «От того, насколько широка сфера духовной жизни воспитанников, зависит действенность двух основных методов нравственного воспитания — *убеждения и практического приучения*. Мастерство нравственного воспитания... заключается в том, чтобы ребенка с первых шагов его школьной жизни убеждали прежде всего его *собственные поступки*, чтобы в словах воспитателя он находил отзвуки собственных мыслей, переживаний, рождающихся также в процессе активной деятельности. Богатство духовной жизни начинается там, где благородная мысль и моральное чувство, сливаясь воедино, живут в высоконравственном поступке. Мы побуждаем воспитанников к поступкам, которые имеют ярко выраженный высоконравственный характер. Этот метод нравственного воспитания мы называем *побуждением к активному проявлению мысли и чувства*»¹.

Педагог не может не думать об ученике как о человеке, который призывает поступать в соответствии с требованиями морали. «...Программа моральных привычек, выработанных в Павлышской школе, включала в себя такие привычки: доводить начатое дело до конца; выполнять работу не как-нибудь, а только хорошо; никогда не перекладывать свою работу на других и не пользоваться плодами труда других людей; помогать старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие»; согласовывать свои желания с моральным правом на удовлетворение желаний; никогда не допускать, чтобы, удовлетворяя мои желания, родители в чем-то ограничивали себя или создавали для себя трудности; согласовывать свои радости, удовольствия, развлечения с потребностями других людей, не допускать, чтобы мои радости доставляли кому-то заботы или боль; не скрывать своих предосудительных поступков, иметь мужество откровенно сказать о них тому, кому считаете необходимым сказать»².

Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. М., 1961. С. 14.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. С. 197.

Выработку нравственности с самого начала школьной жизни ребенка нужно начинать с близкого и дорогого ему.

Самое святое и прекрасное в жизни человека — это его мама. «Любите маму», — говорит учитель и сразу становится ближе к ребенку. Сухомлинский обращает на эту сторону деятельности педагогов особое внимание. «Очень важно, чтобы дети чувствовали нравственную красоту труда, который приносит радость матери. Постепенно у нас в коллективе родилась и утвердилась прекрасная традиция — осенью, когда земля и труд дают человеку щедрые дары, мы стали отмечать осенний праздник матери. Каждый ученик приносит матери в этот день то, что создал своим трудом, о чем мечтал целое лето, а то и несколько лет: яблоки, цветы, колосья пшеницы, выращенные на крохотном участке (у каждого ребенка на приусадебном участке родителей был уголок любимого труда)»¹. «Берегите своих матерей» — такой стенд встречал детей сразу при входе в школу. Такой же другой стенд напоминал и матери о том, что она главный педагог. Так возникало единение школы и семьи.

Важным средством нравственного воспитания служит слово. Сухомлинский разработал методику нравственного воспитания, в которой выделил разделы: любовь к Родине, гражданственность; отношение к людям и долг перед ними; отношение к родителям и близким; понимание добра и др. Уже сам перечень проблем свидетельствует о тех направлениях, в которых необходимо работать педагогу.

Темы бесед, которые предлагает Сухомлинский учителю, а через него — ученикам, включают самые животрепещущие вопросы, актуальные во все времена. Иметь чистую совесть; педагогу — оберегать детей от лицемерия и подлости. Не быть равнодушным, не причинять своим поведением оскорбления и боли другим людям, уметь понимать душу другого человека. Быть совестливым, стыдливым, ответственным, скромным. Быть щедрым и бескорыстным. Быть терпимым к человеческим слабостям и непримиримым к злу, уметь чувствовать ранимость души человека. Соблюдать законы дружбы: не оставлять друга в беде, отдавать другу душевные силы и заботу и т.д. С Сухомлинским в советской педагогике появляются слова, прежде ей неведомые: «искупление», «счастье бытия», «мольба».

В своих книгах он размышляет о духовной готовности человека принадлежать другому человеку, быть его любимым существом; о могучей силе соучастия; о горе, страдании, отчаянии, смятении; о смерти и бессмертии; о сокровенном и неприкосновенном в человеческих отношениях; о необходимости недомолвок; о странностях человека («Человек —

сложнейший мир; в нем может быть не только доброе или злое... но и странное, трудно постижимое»). То есть Сухомлинский раскрывает и исследует тонкости человеческой души, без наличия которых педагогу трудно рассчитывать на успех в воспитании.

Но нравственное развитие ребенка не изолированная задача, которую можно решить как-то особо, только педагогическими методами. «Воспитывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимоходом».

Каждое из занятий ребенка: учение, труд, игра, чтение, праздник — оставляет свой отпечаток в его душе и, в конце концов, определяет его жизненную устремленность, поведение среди людей.

В Павлышской школе каждый учебный год начинался праздником «Первого хлеба», который проводили дети, перешедшие из начальных классов в средние, как праздник прощания с детством и вступления в пору **отрочества**. Еще осенью они сеяли пшеницу на своем опытном участке, ухаживали за зелеными всходами, завозили зимой на санках снег, чтобы побольше было влаги, жали спелые стебли, молотили на маленькой молотилке колосья, на местной мельнице меняли янтарные литые зерна на муку. И с помощью матерей, бабушек, сестер они пекли большие караваи хлеба и вкусные пироги.

Хлеб, выращенный руками детей, ложился на праздничные столы рядом с яблоками, грушами, виноградом, сливами, медом — все из школьного сада, выращено самими детьми. И за столы, вынесенные на школьный двор, усаживались гости — родители, учителя, директор школы и сами хозяева праздника — четвероклассники, счастливые от сознания, что они угощают старших плодами своего урожая. И были песни, стихи и сказки.

Так возвышался труд человека и рождались щедрость души, нравственный порыв, направленный к людям.

Об учителе

Приводимые выдержки из отдельных работ Сухомлинского позволяют понять, каким он видел учителя и с какими педагогами работал.

Что значит хороший учитель? Это, во-первых, человек, который любит детей, находит радость в общении с ними. Верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком.

Хороший учитель — это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в

нее, знающий ее новейшие открытия и достижения. Гордостью школы становится учитель, который к тому же обладает способностью к самостоятельному исследованию. Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки — все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу изучаемого предмета и самого учения. Чем глубже знания, чем шире кругозор, все-сторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель своих учеников.

Хороший учитель — это, в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Хороший учитель — это, в-четвертых, человек владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела... в хорошей школе у каждого учителя есть какая-нибудь трудовая страсть¹.

Учитель готовится к уроку всю жизнь... Такова духовная и философская основа профессии и технологии педагогического труда: «Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света».

Стать хорошим учителем можно, являясь хорошим воспитателем, так как без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура и все знания педагога являются мертвым багажом.

Воспитывать только на уроках невозможно, считает Сухомлинский. Воспитатель должен встречаться с учениками и вне класса. Поход и школьный вечер — вот обычные нечастые контакты учителя и ученика. В Павлыше это и поход, и вечер, и совместный труд учителя и ученика. Урок не может ограничиваться только передачей знания, он призван развивать особенный интерес к чему-то. Ученик должен найти свой интерес и во внеклассной работе, чтобы у него разгорелся огонек духовной деятельности, укрепилось чувство собственного достоинства, и тогда он будет лучше учиться и, несмотря на отсутствие запретов и наказаний, не станет, например, списывать контрольную у товарища. Надо развить у ребенка чувство гордости и достоинства, разбудить в нем совесть. А для этого надо привести ребенка в комнату сказок, в музыкальную комнату, в библиотеку, в мастерскую, на опытную делянку...

И главное, надо дать ребенку прекрасных воспитателей.

«Я всегда стремился убедить учителей в том, что, если ты видишь ученика только из-за своего стола в классе, если он идет к тебе только по вызову, если весь его разговор с тобой — только ответы на твои вопросы, никакие знания психологии тебе не помогут. Надо встречаться с ребенком как с другом, единомышленником, пережить вместе с ним радость победы и горечь утраты».

И, конечно, без любви учителя к детям не может быть успешной его деятельности. А «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми — углубляет любовь к человеку, веру в него»¹.

В школе Сухомлинского и были такие хорошие учителя, он вырастил и воспитал их из обычных педагогов. Он, как директор школы, посещал до 400 уроков учителей в учебном году. При этом была целая система работы: если он шел на урок, то потом смотрел еще 10—15 уроков подряд и разбирал сначала каждый урок, потом всю «систему уроков» вместе. Если приходил молодой учитель, составлял для него задания, давал ему одному собственные открытые уроки, готовясь к ним так же, как если бы он ждал сорок учителей, и делал это не год, не два, не три, а в течение шести — восьми лет. Если Сухомлинский брался руководить научной работой учителей, то почти все учителя оказывались потом авторами научных статей.

«Директор посещает и анализирует уроки, — писал В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы», — не только для того, чтобы учить учителей, давать им советы. Педагогическая лаборатория школы — это творческое единство всех учителей, повседневное интеллектуальное общение, взаимный обмен духовными ценностями».

Сам В.А. Сухомлинский являл собой пример кропотливого, скрупулезного отношения к делу, соединяемого с творчеством, многогранным интересом, открытостью, выдумкой. Иногда кажется, что силы его были неисчерпаемы, а запас времени — вдвое или втрое больше, чем у любого человека. О какой бы стороне школьного дела ни заходила речь, всегда была полная отдача сил, словно эта часть работы — единственная, словно никаких других забот у Сухомлинского не было. Он успел за свою недолгую жизнь сделать очень много — столько, что у обычного человека это вызывает удивление. Кажется, он в день жил три дня и прожил три жизни. Вот этому драгоценному искусству продления жизни он и учил своих ребят и педагогов.

Основные даты жизни и педагогической деятельности

1918 — Василий Александрович Сухомлинский родился.

1939 — окончил Полтавский педагогический институт.

1947—1970 — директор Павлышской школы.

1958 — защитил кандидатскую диссертацию.

1968 — избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

1970 — Василий Александрович Сухомлинский скончался.

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. С. 25. 33.

Основные работы

- 1956 — «Воспитание коллективизма у учеников».
1961 — «Духовный мир школьника».
1969 — «Сердце отдаю детям».
1969 — «Павлышская средняя школа».
1971 — «Рождение гражданина».

Глава 6

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНЦЕ XX в.

§ 1. Принципы реформирования образования. § 2. Неотложные задачи развития школы

§ 1. ПРИНЦИПЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С середины 80-х гг. началась подготовка к реформированию образования, без чего невозможно было его дальнейшее развитие, и с 90-х гг. проводится реализация реформы. Ключевыми задачами реформы образования, как отмечает Э.Д. Днепров (руководитель научного коллектива разработчиков школьной реформы и Закона Российской Федерации «Об образовании»), стали: «смена системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начал в человеке; изменение самой ментальности общества, детоталитаризация, декоммунизация и десоветизация его сознания»¹.

В основу реформы положены 10 принципов:

1. *Демократизация образования*, пронизывающая все стороны школьной жизни. Она предполагает разгосударствление школы и переход к общественно-государственной системе; децентрализацию управления образованием; участие местной власти в развитии образования; самостоятельность образовательных учреждений в выборе стратегии своего развития; право педагогов на творчество, право учащихся на выбор школы.

2. *Плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность* образования, что означает право на развитие как государственного, так и негосударственного образования.

3. *Народность и национальный характер* образования; порывая с национальными традициями, школа становилась механизмом разрушения национальной культуры, деформации межнациональных отношений. «Диалог культур» — национальной, общероссийской и мировой — дейст-

венный фактор и национального развития, и гармонизации межнациональных отношений.

4. *Открытость образования* — это обращенность образования к единому и неделимому миру, осознание приоритета общечеловеческих ценностей.

5. *Регионализация образования*, т.е. наделение регионов правом и обязанностью выбора своей программы развития образования в соответствии с региональными условиями. Это отказ от единых учебных программ и учебников.

6. *Гуманизация образования* — это поворот школы к ребенку, уважение его личности, доверие к нему, создание условий для раскрытия, развития его способностей и дарований, соединение в ребенке личностного и коллективного начал. Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ученика, основанное на педагогическом сотрудничестве.

7. *Гуманизация образования*, направленная к целостной картине мира, мира культуры и человека, отказ от технократизма.

8. *Дифференциация образования*, опирающаяся на многообразие учебных программ, учебников, создание рынка образовательных товаров и услуг. Обеспечение разнообразия образования и сохранение его качества возможно при опоре на обязательные государственные стандарты.

9. *Развивающий, деятельностный характер образования* — пробуждение способности личности к самостоятельному труду в различных сферах, что может быть достигнуто при отказе от установки школы на репродуктивное воспроизведение знаний и переходе к деятельностной и преобразующей направленности образования. Ориентир не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. «Этот подход противостоит методам и формам вербального образования, его моноличности и обезличенности».

10. *Непрерывность образования* обеспечивает как преемственность различных ступеней образования, так и возможность образовательного маневра личности. Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь — таково понимание этой принципа, и вызван он постоянным обновлением знания, необходимостью переключения из одной сферы деятельности в другую. Научить ученика учиться, помочь ему осознать жизненную необходимость обновления образования — одна из задач школы¹.

Школьная реформа была осознана и поддержана как многими руководителями системы образования, так и учителями и родителями, поэтому

¹ Дендров Э.Д. Указ. соч. С. 68—78.

му начала успешно осуществляться. Но опасность ее «свертывания» оставалась, и она прежде всего исходила от ведомственной бюрократии, от министерских чиновников, которые сковывали развитие образования, работая только на себя, стремясь возродить «ведомственное самовластие» (Днепров). Реформа образования продолжается и в начале XXI в. Несмотря на ее успехи, остаются нерешенными самые важные проблемы образовательного процесса, а именно характер школьного образования.

Школа конца XX в. оказалась не в состоянии решить в полном объеме задачи, возникшие в связи с изменяющейся социально-экономической и культурной ситуацией. Школьники по-прежнему достигают больших успехов в *репродуктивном* воспроизведении полученных знаний и использовании их в знакомой ситуации. Именно эта направленность образования заложена в учебниках и учебных пособиях, которые, обновившись в содержательном отношении, сохранили прежние психолого-педагогические основы. Обучение осталось вербальным, развивающим мыслительные операции, т.е. словесно-логическим. В отличие от учащихся ряда зарубежных развитых стран российские дети затрудняются в *интеграции знаний, применении их для получения новых, объяснении явлений, происходящих в окружающем мире, в самостоятельном поиске знаний и творчестве*. Самостоятельная познавательная деятельность, основанная на активности в решении возникающих задач, так и осталась потесненной репродукцией — этой главной чертой школы конца прошлого века в России.

§ 2. НЕОТЛОЖНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

В связи с этим школа встала перед решением неотложных задач:

«— усиление практической направленности содержания курсов естественно-научного цикла; изучение явлений, процессов, объектов, веществ, окружающих учащихся в их повседневной жизни;

— изменение акцентов в учебной деятельности, нацеленных на интеллектуальное развитие учащихся за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности; использование заданий, проверяющих различные виды деятельности, увеличение веса заданий на применение знаний для объяснения окружающих явлений; учет знаний, которые учащиеся получают вне школы из различных источников»¹.

Для решения этих задач необходимо внести коррективы и в организацию учебной работы школьников и перейти от традиционной схемы: учитель разъясняет, передает знания, учащиеся слушают и выполняют задания — к схеме: учащиеся в совместной деятельности в условиях сотруд-

ничества, общаясь между собой и с учителем, самостоятельно добывают знания. Учитель в таком случае выполняет роль организатора самостоятельной познавательной, творческой деятельности учащегося, сотрудничая с ним, а не поучая. Обучение в сотрудничестве предполагает установление иного типа общения, основанного на свободе, доверии, взаимоответственности, а также делает необходимым изменение организационных форм обучения.

Возрастание интеллектуализации и динамизма труда, вызванное постоянно обновляющимися техникой и технологией, а также возрастанием объема знаний, требует подготовки гибкого, адаптивного человека, способного быть компетентным в различных областях. Это диктует необходимость обновления содержательной части обучения, поэтому важнейшим направлением реформирования школы является пересмотр содержания образования в плане его модернизации.

Большое значение приобретает воспитательный аспект учебной работы в средней школе: развитие гражданского самосознания, трудовой морали, позитивных нравственных черт личности — необходимость его усиления очевидна.

Появление и распространение новых информационных технологий — телевидения, видеотехники, персональных компьютеров, Интернет-сети — открывают новые возможности для школьного и индивидуального обучения и ставят новые задачи перед реформируемым образованием.

Развитие компьютерной грамотности, предполагающей знание возможностей персонального компьютера и умение пользоваться им и различными программами, стало актуальной задачей школы. Одновременно с этим требует решения проблема компьютеризации образования, которая предусматривает использование компьютеров и другой информационной техники в обучении.

Основы информатики, умение пользоваться новейшей вычислительной техникой поможет повысить интеллектуальные возможности ученика, с компьютерной грамотностью специалисты связывают перспективы развития техники, экономики, культуры.

В самом начале XXI в. стала активно обсуждаться идея перехода школы на 12-летнее обучение и в качестве эксперимента организуется ее проверка. Рассматриваются и другие меры по модернизации образования в России.

Раздел II

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Глава 7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX в.

§ 1. Новые образовательные концепции. § 2. Типы школ

На развитие школы с начала XX в. значительное влияние оказали психолого-педагогические теории, призванные обновить обучение. Традиционная школа с ее схоластикой, словесным обучением, оторванностью от жизни уже не могла удовлетворять новые потребности общества. Школьное обучение, направленное лишь на передачу определенного объема готовых знаний, пассивное их восприятие учениками и механическое воспроизведение учебного материала, вызывало негативную оценку и подвергалось критике постоянно с начала XX в.

§ 1. НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ

В зарубежных странах велись интенсивные поиски новых форм и методов обучения, направленных на развитие активности, самостоятельности, творчества школьников. «Мы зовем ребенка к постоянному активному сотрудничеству, к развитию его любознательности» — такой была позиция экспериментаторов. Школа призвана научить ребенка самостоятельно открывать факты, а не снабжать его фактами. Эти идеи нашли свое воплощение вначале в работе экспериментальных и частных школ.

Индивидуальное развитие человека зависит от определенных факторов — такие утверждения легли в основу двух теорий: биологизаторской, признающей приоритет врожденного, и социологизаторской, признающей определяющее значение окружающей среды. Биосоциальная теория механически соединяла обе концепции и утверждала фатальную обусловленность развития этими двумя факторами.

В массовой западной школе длительное время господствовали биологизаторские теории экспериментальной педагогики, доказывавшие, что значительная часть детей от рождения неспособна к успешному обучению. С начала XX в. широкое распространение получила практика интеллектуального тестирования детей, определения их умственной одаренности и распределения их в связи с этими результатами тестирования в разные типы или классы школ. Утверждалось, что умственная одаренность является общей и, определяя успех в учении, является врожденной и постоянной в течение всей жизни. С помощью тестов определялся умственный возраст ребенка. Содержание тестов на самом деле выявляло уровень общего развития: словарный запас, умственные умения, которые приобретаются в результате жизни в определенных социальных условиях. Попадая уже в начальной школе в группу «неспособных», а среди них оказывались обычно выходцы из малообеспеченных слоев населения и национальных меньшинств, дети оказывались в неравном положении со «способными», занимались по упрощенным программам, приобретая преимущественно практические навыки. У таких детей оказывались низкими уровень самооценки и притязаний, а учителя, не ожидая от детей продвижения в учении, не стремились к развитию школьников. По результатам тестовых испытаний дети уже в начальной школе разделялись на потоки (например А, В, С — в Великобритании), занимались по разным программам, и разрыв в знаниях между потоками оказывался значительным.

А в 11—12 лет все дети независимо от потока, в котором занимались, представляли перед едиными тестовыми испытаниями, и тогда определялось, на какое среднее образование они могут претендовать: академическое, практическое или общее (последнее — наиболее массовое).

Из всех течений философии наиболее сильное воздействие на педагогику имел прагматизм. С начала XX в. идеи прагматизма, возникшие в США и затем воспринятые европейской педагогикой, получили широкое распространение в теории педагогики и школьной практике.

Прагматизм (инструментализм, прогрессивизм, экспериментализм) — философское и педагогическое течение; его основателями были Д. Дьюи, В. Килпатрик. Понятия, теории, идеи рассматриваются прагматистами как «инструменты», помогающие в практической деятельности. Истина изменчива и создается в процессе экспериментирования, опытной проверки гипотез. В 20-х гг. педагогическая истина стала пропагандироваться под названием «теории прогрессивного воспитания».

Д. Дьюи и его единомышленники вели борьбу со схоластикой, книжным обучением в школе, выступали против формального развития школьников. Большинство людей, по их утверждению, имеет «узкопрактические импульсы, тенденции и склонности», лишь небольшая часть общества

обладает «интеллектуальными склонностями и способностями». Поэтому новая система образования, предназначенная для массовых школ, должна, опираясь на «практические импульсы», помочь детям «что-нибудь сделать», не пытаясь навязывать им научные знания. Необходимо выявить силы ребенка, удовлетворить его интересы и упражнять способности — так он будет подготовлен к созиданию своей жизни.

Цели воспитания, по представлениям прагматистов, вытекают из данной ситуации, связаны с удовлетворением спонтанных потребностей ребенка — физических и психических и служат приспособлению его к окружающей среде и самореализации. Ребенок должен стать солнцем, центром, вокруг которого вращается весь педагогический процесс, задача учителя — создать максимальные возможности для наиболее полного проявления индивидуальности и личности ребенка (педоцентризм). При этом умяляются обязанности ученика, роль учителя, сообщества одноклассников.

Ориентир на интересы и потребности ребенка, его личный опыт, обучение путем выполнения практических дел — в этом особенности педагогики Дьюи — «учение посредством делания» (изготовление школьной мебели, учебных пособий, постановка самодеятельного спектакля). Систематические научные программы не нужны, как не нужны постоянные классы, расписание.

На идеях Дьюи основана разработка «метода проектов» его единомышленниками; она получила широкое распространение в американской школе XX в. Обучение «методом проектов», когда ученики, выполняя проект, узнают нужные сведения из различных дисциплин, меняет и структуру занятий, отводя учителю роль помощника, консультанта. Вместо монолога учителя — беседы с учащимися, самостоятельная работа детей над темой, игра, трудовая деятельность, занятия письмом и счетом проводятся только в связи с потребностями, вытекающими из практической деятельности.

Учебный курс должен быть построен вокруг четырех человеческих инстинктов: социального, конструирования, художественного выражения и исследовательского.

Прагматическая теория основывалась на практицизме в отборе учебного материала (темы проектов: «Как стать хорошим покупателем», «Арифметика обыденной жизни»).

Дьюи и его последователи сводили процесс обучения к количественному накоплению и реконструкции ребенком своего индивидуального опыта. Из этого же источника — индивидуального опыта, выводятся моральные принципы и нормы поведения. Личный успех, связанный прежде всего с богатством и социальным престижем, выступает основным критерием нравственности.

В середине XX в. идеи прагматизма подвергли жесткой критике за отказ от научного образования, но они и сегодня подпитывают обучение в американской школе, во многом основывающееся на установках прагматической педагогики. В современных условиях неопрагматизм, отказавшись от многих положений Дьюи, призывает учить учащихся изменяться и приспосабливаться к меняющемуся миру не только в утилитарно-практическом, но и эмоционально-личностном отношении, привлекает к организации в процессе обучения личностно-ориентированные методики, направленные на приобретение личностно значимых знаний.

Подвергалась изменениям и организация обучения: она осуществлялась в рамках «открытого обучения», что отразилось и на школьном интерьере: в классе вместо парт — столы и стулья, пространство класса разделяется подвижными перегородками на предметные уголки, в которых подобран учебный материал. В практике открытого обучения широко используются карточки с заданиями, не требующими однозначного ответа. Свобода выбора видов учебной деятельности, создание в классе атмосферы поиска, опора на положительные эмоции учащихся, игра — характерные черты неопрагматизма.

Значительное влияние на развитие педагогической теории и практики XX в. оказали идеи М. Монтессори — известного итальянского врача и педагога. Символом ее педагогики стало обращение ребенка: «Помоги мне это сделать самому» • — предоставление самым маленьким детям возможности самостоятельных действий. Монтессори интересовала вся жизнь ребенка — со дня рождения до юности, ее педагогика основывалась на повседневном живом наблюдении за поведением, настроением и состоянием детей.

В 1907 г. она организовала «Дом ребенка», дошкольное учреждение, в работе которого активно участвовали родители. Основное внимание уделялось развитию у детей *органов чувств*. Монтессори исходила из того, что ребенок, как активное существо, способен к самостоятельному спонтанному развитию. Задача воспитателя состоит в том, чтобы поставлять ребенку «пищу» для саморазвития, создавать такое окружение, которое бы стимулировало процесс самовоспитания. Взрослые же, стремясь навязать ребенку свои привычки и вкусы, тормозят естественный процесс саморазвития детей.

Задача воспитания должна заключаться во всемерном развитии инициативы и самостоятельности ребенка.

Ею разработана серия дидактических материалов, которые должны способствовать духовному становлению ребенка через развитие его моторики и сенсорики. Действуя самостоятельно, ребенок приобретает различные навыки: учится ставить цель и находить пути ее достижения,

контролировать свои ошибки. Эти материалы отвечают спонтанному стремлению ребенка к движению, его моторика влияет на общее, эмоциональное и речевое развитие. В дидактических рекомендациях четко указаны материалы, цель деятельности, описано, как работать с материалом, какие упражнения выполнять, как осуществлять контроль над ошибками, как применять навыки. Темы для 3—6-летних детей: уход за срезанными живыми цветами, развитие практических навыков ходьбы; различение размеров, цвета, формы; математические материалы; развитие речи и др. Используются различные предметы: линейка, сосуд, кубики, бусинки.

Рекомендации Монтессори широко используются за рубежом в современном дошкольном образовании и в начальной школе.

§ 2. ТИПЫ ШКОЛ

К середине XX в. во всех западных странах имелаась обязательная средняя государственная школа. Несмотря на различие типов школ, их своеобразие в каждой стране, имеются и общие черты построения системы образования. Она включает в себя схожие звенья: дошкольное воспитание, начальную, среднюю, специально-профессиональную школы и вузы.

Дошкольные государственные учреждения: материнские школы (Франция, Чехия), детские сады (ФРГ, Франция, Япония), школы-ясли — 2—7 лет (Великобритания), дошкольные классы при начальной школе (США, Великобритания). Их задачи состоят в физическом, эстетическом воспитании ребенка и подготовке его к школе: развитие устной речи, обучение грамоте; счету.

Начальная школа. Эта ступень школы являлась образовательной и охватывала детей в возрасте с 5—6 до 16 лет; в разных странах сроки обучения различны: в Великобритании — с 5 до 11 лет, во Франции с 6 до 14—15 лет.

Начальная («элементарная», «народная») школа имеет, как правило, 2 ступени — младшую и старшую. Первая ступень — четырех-, шестилетняя начальная школа, ее посещали все дети и учились в ней или по единой программе (ФРГ, Франция), или по различным (США, Великобритания). Уже в рамках начальной школы действовал отбор «по способностям», в соответствии с которыми строилась программа обучения.

Методы преподавания в начальной школе: а) традиционные; б) чаще же использовались комплексный метод и метод проектов, которые призваны активизировать работу учащихся. Школьники овладевали навыками чтения и письма, счета, художественного труда, получали знания по географии и *истории* своей страны, природоведению, гигиене, занимались музыкой и физкультурой. В число обязательных предметов часто включается изучение религии.

В возрасте 10—11 лет учащиеся большинства стран проходили через тестовые испытания и определялись во вторую ступень начальной школы. Более «способные» определялись в гимназии (ФРГ) или в дополнительные классы (Франция), где изучали в основном гуманитарные дисциплины. Имелась и неразделяемая начальная школа — шестилетняя (Япония), восьмилетняя (США). После окончания начальной школы подростки определялись в один из типов средней школы.

Средняя школа — срок обучения в ней от 4—5 до 9 лет. В одной стране она могла быть представлена разными их типами: грамматическими (Великобритания), гимназиями (ФРГ), лицеями и колледжами (Франция). Объединяет их то, что сюда могли поступать лишь те, кто по результатам тестовых испытаний имел высокий уровень так называемой умственной одаренности — это 20—25% окончивших начальные школы. Только их окончание давало доступ в университеты. Возраст обучающихся в них — с 10—11 до 15—19 лет.

К числу средних школ относились также «современные» (Великобритания) — наиболее массовый тип школы, неполные средние (ФРГ), старшие классы начальной школы (Франция) и др., в которых значительно ниже уровень научной подготовки.

В США, где существовали объединенные, всеохватывающие школы, также имелись потоки, профили: академический (1/3 учащихся) и практический. В отличие от других стран здесь школа едина, но внутри нее также осуществлялась дифференциация школьников, влияющая на их дальнейшее образование.

Гимназии, лицеи, колледжи могли быть классическими и реальными, различие состояло в количестве часов, отводимых на классические и реальные дисциплины. Обязательным являлось изучение древних языков — латыни и греческого, математики, родного языка.

Все обучение в средней школе первого типа сопровождалось беспрепятственным отбором и отсевом учащихся, так что оканчивала ее лишь часть поступивших (25—30%); только эти выпускники и могли поступать в вузы.

Начальная ступень средней школы считалась обязательной и предназначалась для тех, кому предстояло заниматься неквалифицированным трудом («работать руками»), она была тупиковой, т.е. не давала права поступления в вуз (например, «современные» школы в Великобритании, неполные средние в ФРГ).

Общеобразовательная школа дополнялась сетью профессиональных, в которых различен срок обучения и набор дисциплин.

Высшее образование: университеты, институты, академии, «большие школы». Все они разнотипны по профилю, организации, условиям приема, уровню подготовки.

С середины XX в. под влиянием критики теории умственной одаренности и деления учащихся на основе тестовых испытаний школы разных типов западных стран реформировались, что внесло заметные изменения в их работу. Так, в Великобритании стали создаваться объединенные школы с тремя отделениями: гуманитарным, техническим, естественно-математическим, где результаты тестирования не сказывались так жестко на судьбе ученика. Во Франции сближены классическое и современное образование.

Глава 8

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX в.

§ 1. Возникновение потребности в смене образовательных ориентиров. § 2. Организация образования, содержание, формы и методы обучения. § 3. Модернизация форм обучения

Глобальные тенденции общественного развития различных стран мира существенно повысили социальную значимость образования, связав с ним судьбы человечества. Несмотря на различие образовательных систем, выявились общие потребности и проблемы образования, характерные для большинства стран, в том числе и для России, определились общие подходы к их решению.

§ 1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В СМЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ

Состояние и характер образования в конце XX в. определялись сложившимися в разных странах экономическими и социальными условиями. В это время произошли значительные позитивные изменения в сфере образования, особенно в развитых странах. Прогресс образования в мире в 70—90 гг. был вызван ускоренным темпом развития научно-технических средств, становлением и развитием высокотехнологического общества, в котором широко используются биотехнологии, все более совершенные компьютеры, микроэлектроника.

Социальные и экономические преобразования в мире изменили и требования общества к личностным качествам человека. Труд усложняется, становится более разнообразным и интеллектуальным; а человек, имея дело со сложной и изменяющейся техникой и технологическими процессами, нуждается в соответствующих знаниях, в умении обрабатывать информацию и принимать адекватные решения. Возникла необходимость

постоянного обновления знаний. Обществом определены основные требования, предъявляемые к трудящемуся человеку.

- высокий уровень общего развития;
- критическое мышление, умение принимать самостоятельные решения;
- желание и умение приобретать новые знания, переучиваться;
- умение работать в группе, коммуникабельность.

В воспитании этих качеств личности первостепенную роль играет школа.

В 70-х гг. XX в. в развитых странах мира произошло расширение социального спроса на образование. Это обусловлено прежде всего тем, что для больших слоев населения этих стран характерен высокий экономический уровень жизни, а у людей появились и более высокие социальные притязания. Выходцы из среднего класса стали рассматривать образование как средство повышения своего социального статуса, как возможность получения более высокого заработка. Для молодежи из привилегированных слоев общества наличие диплома высокого престижного учебного заведения (Оксфорд, Кембридж в Великобритании, «большие школы» во Франции, «университеты, увитые плющом» в США) по-прежнему помогает получить доступ в элиту общества. Повысилась потребность в получении образования среди женщин (более 50% замужних женщин были заняты в общественном производстве, что и потребовало повышения их образовательного уровня; почти половину студентов вузов в конце XX в. составляли девушки¹).

Идея демократизации образования, провозглашаемая в конце XX в. одним из важных принципов образовательной политики, нашла закрепление в новейшем законодательстве об образовании во многих странах, и ее осуществление заключается в предоставлении возможности получения образования всеми, для чего требуется полная преемственность школ, ликвидация тупиковых школ. Задачи повышения качества обучения, укрепления связи образования с жизнью, воспитание учащихся в духе высоких гражданских, нравственных и эстетических ценностей провозглашены как первостепенные, хотя и далеки от полной реализации.

В последние десятилетия XX в. происходит процесс интеграции разных стран в сфере образования: создан Комитет образования государств — членов ЕС и другие органы, которые разрабатывают и рекомендуют желательные направления изменений образования в национальных образовательных системах европейских стран. Ставится задача формиро-

См.: Вульфсон Б.А., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1996. С. 165.

вания «национального европейского сознания» молодежи, хотя это стремление встречает сопротивление большинства населения во всех европейских странах, так как национальная идентичность сохраняет очень большое значение.

Основную роль в системе организованного воспитания детей и молодежи должна играть школа. Одно из основных направлений совершенствования школьного образования, продиктованное всем ходом цивилизации, — гуманизация процесса обучения. В 1978 г. ЮНЕСКО разработала рекомендации о воспитании детей в духе мира и взаимопонимания.

Проблемы воспитания и пути их решения. Огромные изменения в науке, экономике, технике, социальной сфере, произошедшие в последние десятилетия XX в., принесли человеку много благ, но этот период в жизни человечества сопровождается и многими негативными явлениями, которые угрожают самому существованию людей. В развитых странах утвердилась ориентация цивилизации на материальное благосостояние, у людей возникла психология потребительства, снизился уровень духовности. Разобщенность людей, индивидуализм, неуверенность в будущем, увеличение стрессов и конфликтности имеют своими последствиями алкоголизм, наркоманию, преступность. Семья оберегала молодое поколение от негативных сторон жизни, но вхождение телевидения в каждый дом, подключение к Интернету и их коммерциализация сделали для детей обычными сцены насилия и жестокости, порнографию. Информационные сети, охватившие весь мир, позволяют насаждать чуждые для исторически сложившихся цивилизаций идеалы и нормы поведения. Происходит дегуманизация общества, гуманистический кризис мира.

Ведущей идеей многих международных документов, принятых в 70—90-х гг., стала идея гуманизма, принцип гуманизма признан основополагающим критерием общественного прогресса. Школам рекомендовано обеспечить воспитание детей в гуманистическом духе уважения к людям и их правам.

Воспитательная функция школы оказалась выполнимой при условии глубокого и всестороннего знания психических особенностей каждого ученика, его способностей, интересов и затруднений. Для решения сложных проблем воспитания детей школы обратились за помощью к психологической службе, и в штате школ появились психологи, социальные педагоги, учителя-терапевты и др.

Несмотря на большие различия в целях, идеалах, принципах воспитания у различных народов мира, имеется много общих проблем воспитания и выявляется сходство в основных направлениях воспитательной деятельности школ.

Одно из основных направлений воспитательной работы школы — *нравственное развитие* детей, направленное на освоение ими гуманистических норм, формирование у школьников модели нравственного поведения.

В целях нравственного воздействия на учащихся прежде всего используются учебные материалы, особенно дисциплин гуманитарного цикла. Программы по литературе могут строиться не по хронологии, а по нравственному критерию: проблема мужества и стойкости в литературных произведениях; благородства и лживости в произведениях Шекспира и т.п. (Австралия, США).

В целях развития сопереживания и сочувствия со школьниками проводятся специальные занятия по таким, например, темам: как можно понять эмоциональное состояние другого человека; что чувствуют, находясь вдали от дома; как выражают сочувствие, что при этом говорят и делают, **и т.д.**

Этой же цели подчинена общественно полезная деятельность учащихся: работа в больницах, домах престарелых, в бедных районах. Такая филантропическая деятельность в некоторых странах приравнивается к школьному предмету, и отметка о ней заносится в документ об окончании **школы.**

В содержание обучения вводятся программы и курсы, совмещающие специфику жизни и культуры разных народов («глобальное воспитание»). На специальных занятиях учащиеся изучают этнические особенности (места проживания, одежду, пищу, культуру) отдельных народов мира, прежде всего тех, представители которых учатся в данной школе. Такая направленность содержания обучения позволяет смягчить негативные этнические стереотипы, снизить национальную предубежденность и воспитывать толерантность.

Широкое распространение в школах получило изучение прав человека, инициированное ЮНЕСКО и включаемое в систему нравственного воспитания. Проводится знакомство учащихся с нравственными нормами при изучении курсов «Мораль», «Этика» (Китай, Франция и др.), при этом наиболее ценными считаются активные методы преподавания. Школьники участвуют в дискуссиях по моральным проблемам, в ролевых играх — все это подводит подростков к позитивному нравственному выбору. В США, Японии разработаны специальные программы, состоящие из разнообразных реальных ситуаций, которые даются или в описаниях, или в видеоклипах; учащимся предлагается принять решение по конкретной ситуации.

Кроме учебных занятий, на нравственное воспитание большое влияние оказывает стиль общения учителя с детьми, система используемых воспитательных мер. В школах ряда стран наказание детей за нравствен-

ные проступки признается менее эффективным по сравнению с позитивным подкреплением. Вместо того чтобы делать замечания ребенку по поводу нехороших поступков, рекомендуется чаще использовать похвалу за даже небольшие его успехи.

Получили широкое распространение рекомендации для учителей «100 слов, которые нужно употреблять в работе с детьми» (умница, я горжусь тобой, ты делаешь успехи). Похвала закрепляет навыки дисциплинированного поведения и нравственных поступков, укрепляет в ребенке чувство своего успеха. Состояние успешности для ученика очень важно, оно необходимо для развития уважения к себе.

Большое внимание в работе школ уделяется *гражданскому воспитанию*: развитие чувства любви к своей стране, знакомство с символикой, чему служит исполнение школьниками национального гимна, патриотических песен своей родины, празднование национальных дат и др. В учебных программах много времени отводится изучению обществоведческих предметов: «Граждановедение», «Человек и общество», «Демократия». В учебниках имеются материалы, как восхваляющие страну, так и рассказывающие о «болевых точках» — безработице, дискриминации, коррупции. Дискуссии по этим проблемам организуются на учебных занятиях во внеурочное время.

Словесные, книжные методы дополняются практическими: стажировкой подростков в государственных учреждениях, выполнением проектов по совершенствованию жизни своего города, района и конкретной работой — посадкой деревьев, очисткой дорог и др. Школьники участвуют в ученическом самоуправлении.

Еще один аспект гражданского воспитания — изучение проблемы сохранения мира и предупреждение войн и насилия, которое осуществляется как через традиционные предметы, так и через специальные курсы мира. С учащимися проводятся тренинги, на которых они учатся общаться, решать спорные вопросы ненасильственным путем, без драк и оскорблений.

Полиэтничность и поликультурность мира делает необходимым воспитание молодежи в духе взаимопонимания, уважения других народов; терпимость — это одна из самых актуальных задач гражданского воспитания.

Трудовое воспитание. Несмотря на то что в развитых странах современный труд все усложняется, основывается на новейшей технике и потому требует высокого уровня профессиональной подготовки в специальных учебных заведениях, общеобразовательная школа продолжает заниматься трудовым обучением и воспитанием учащихся. Труд на школьных занятиях связывают с художественной деятельностью детей: они вышивают, используя народный орнамент, изготавливают подарки

родным и друзьям, готовят декорации и костюмы для театрализованных представлений. Конструирование, построение моделей из готовых деталей — еще один из видов такой художественно-трудовой деятельности. Мальчики занимаются в школьных мастерских столярным и слесарным делом, ремонтом бытовых приборов, изготавливают разные вещи для школы и для себя; девочки — кулинарией и шитьем, учатся уходу за ребенком и больными.

В старших классах те, кто не намерен поступать в вуз, проходят до-профессиональную подготовку в школе или в специальных профессиональных центрах, созданных для нескольких школ. Здесь они готовятся стать слесарями-ремонтниками, чертежниками, помощниками медицинских сестер, фермерами.

Учащиеся сельских школ получают трудовую подготовку, составляя и выполняя индивидуальные проекты: вырастить овцу, посеять кукурузу на ферме родителей и собрать хороший урожай. Педагог помогает консультациями, но работает каждый школьник самостоятельно, изучая агрономические материалы, рассчитывая корма, сроки посева, время подкормки растений и т.п.

Трудовое воспитание в школах развитых стран связывается с экономическим. Учащихся знакомят с основными понятиями свободного рынка (прибыль, налоги, маркетинг и др.), учат малому бизнесу практически. Так, класс начинает производство поздравительных открыток, при этом школьники практически осваивают азы экономики: правила получения кредита, рассчитывание прибыли и т.п. Школьники открывают небольшое кафе, мастерские по ремонту бытовых вещей, к ним обращаются за услугами местные жители.

Подросткам с 16 лет разрешается заниматься трудом по найму, и такая практика распространена широко в западных странах. Посильным трудом по найму, таким как уход и надзор за ребенком, покраска забора, очистка территории, занимаются подростки даже из обеспеченных семей. В США, например, более 70% учащихся средней школы работают по 15—20 часов в неделю, преимущественно в торговле и общественном питании. Получая заработную плату, осваивая трудовые умения, учащиеся приучаются ценить любой труд, у них вырабатывается серьезное отношение к труду и умение обеспечить себя в будущем.

Воспитание является приоритетным направлением во всей работе школы, а главное и необходимое условие воспитания — дух, климат, атмосфера школы. Как сделать ее демократической общиной, домом, в котором каждый ребенок будет ощущать себя любимым, нужным, успешным — в этом направлении идет педагогический поиск.

§ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Задачи и структура образования. Научно-техническая революция второй половины XX в. во многом повлияла на представления людей о жизни, о ее ценностях, о труде и досуге. Возникла необходимость реорганизации образовательной системы. Теоретической основой обновления систем образования стала идея *непрерывного образования*, которая вызвана к жизни возрастающей динамизацией труда.

Общие принципы системы непрерывного образования сводятся к следующему: *ориентация* образования на неповторимую *индивидуальность и потребности человека*; *доступность* любого вида образования каждому; *гибкость* системы образования; *разнообразие образовательных услуг*, которые предлагаются обучающимся и обеспечивают им в дальнейшем возможность выбора своей стратегии образования.

Обратимся к рассмотрению преобладающих в мире типов образования.

Дошкольные учреждения. 70—90-е гг. характеризуются бурным развитием дошкольного звена в системе непрерывного образования и ростом в них числа детей с 3—4 лет; эта тенденция развития дошкольных учреждений является устойчивой (кроме России) и сохранится в будущем. В Великобритании, Франции, США и других странах в начальной школе, подготовительных классах, дошкольных учреждениях обучение детей ведется с 5 лет, имеются также классы и для 4-летних детей.

Начальное звено школы (срок обучения в ней от 6 до 8 лет, начало обучения с 5—6 лет) также претерпело изменения: сблизилось с дошкольным звеном и включилось структурно в неполную среднюю школу, перестав быть тупиковым; произошел рост числа школ для учащихся различных этносов с обучением на родном языке; созданы учреждения коррекционно-развивающего обучения. После начальной школы дети переходят в неполную среднюю школу.

Средняя школа изменилась наиболее радикально. С 70-х гг. резко увеличилось число обучающихся в ней. Началось объединение неравноценных школ в единое обязательное учебное заведение, новые школы сохраняют и отражают особенности культуры, сложившиеся народные традиции воспитания.

Процесс преобразования средней школы протекает в разных странах с различной скоростью; в Великобритании, например, более 90% детей учатся в объединенных школах. Расширилась сеть специальных школ для одаренных детей: гуманитарных, математических, художественных и других учебных заведений.

В это же время стала очевидной недостаточность дидактической системы трехсотлетней давности, ориентированной на однообразный состав

учащихся. У каждого пятого подростка выявились затруднения в учебе и отклонения в поведении, что побуждает их к уходу из школы. Появилась сеть *альтернативных школ*, в которых педагоги стремятся удовлетворить потребность в учении тех, кому трудно учиться в обычной школе. Это:

— двуязычные школы для детей иммигрантов, где преподавание ведется на родном и государственном языках;

— **школы** для детей, испытывающих затруднения в учебе и нуждающихся в шадающих дидактических условиях; для отклоняющихся в поведении;

— авторские школы, где обучение и воспитание ведется по оригинальной педагогической системе;

— школы, построенные на идеях педагогов прошлого: М. Монтессори,

Д. Дьюи и др.

Частные школы охватывают в развитых странах от 6 до 15% учащихся, наибольшее число их — в старшем звене средней школы. Среди них многие школы являются конфессиональными, принадлежащими церкви. Наряду с ними созданы светские школы разных типов и уровней. Широко известны престижные, дорогостоящие, рассчитанные на элиту общества школы, связанные с такими же элитарными университетами.

Частные школы — платные, но родители пока предпочитали бесплатную государственную как наиболее развитую школу. Во Франции, например, наиболее престижные школы как раз государственные и бесплатные. В последнее десятилетие наметилась тенденция к некоторому росту частных школ, чему пыталось способствовать правительство, стремясь с помощью конкуренции совершенствовать государственную школу. В США, например, правительство ввело систему «ваучеров» для родителей, желающих обучать своих детей в частной школе. Ваучер вносится как часть платы за образование, но общественность не поддержала это начинание — частная школа не может сравниться по уровню образования с государственной.

Вообще отношение общества к частным школам неоднозначно: они являются анахронизмом; предназначены для воспроизводства властвующей верхушки из «тонкого» слоя элиты — таковы возражения против самого существования этого типа образования. И самое главное — частные школы, доступные преимущественно богатым, противоречат идеям демократизации общества и образования, которые широко пропагандируются в мире.

Обязательное школьное обучение в большинстве стран — не менее 12 лет.

Высшая школа в последние десятилетия XX в. также претерпела изменения. Произошел рост высших учебных заведений, расширился контингент студентов, и это несмотря на уменьшение численности школьников

(из-за сокращения рождаемости) в промышленно развитых странах. И хотя не преодолено социальное неравенство в этой сфере образования (среди студентов много выходцев из привилегированных и обеспеченных слоев), доступность вузов становится все более реальной. Этому способствует либо полная отмена платы за обучение, либо ее снижение в государственных вузах, часть студентов получают стипендии, имеют поддержку от корпораций и различных благотворительных фондов. В вузы в большинстве стран зачисляются все желающие и имеющие среднее образование, без специальных экзаменов, но до окончания вузовского курса доходят не все.

Вузы представлены двумя типами учебных заведений: университетами и 3—4-годичными высшими профессиональными школами; последние имеют четкую профессиональную ориентацию.

В большинстве стран университет имеет 3-ступенчатую структуру.

— Первый цикл (2—3-летний) готовит специалистов среднего звена (как в наших колледжах, техникумах). Часть молодежи не проявляет особой склонности к вузовскому обучению и заканчивает образование на этой ступени, а вуз тем самым поддерживает высокий образовательный стандарт;

— Второй цикл дает законченное высшее образование по определенной специальности, он длится еще 2—3 года, после его успешного окончания студент получает степень *бакалавра*, Желающие занимаются еще 1—2 года, сдают экзамен повышенного уровня, представляют диссертацию (она аналогична дипломной работе в нашем вузе) и получают степень *магистра*;

— Третий цикл для тех, кто имеет степень магистра. Обучающийся сдает ряд экзаменов, стажирется по специальности и представляет диссертацию, получая степень *доктора наук* (соответствует нашей степени кандидата наук).

На вечернем и заочном отделениях обучаются 15—20% студентов (в России — почти 50%).

Широко развита сеть послевузовского образования для дипломированных специалистов. Цель его — обновление, «осовременивание» профессиональных знаний и удовлетворение общекультурных потребностей специалиста. Периодически, на протяжении всей своей трудовой жизни, специалист продолжает свое образование, стремясь удержаться на современном уровне знаний.

Перед высшей школой стоят серьезные проблемы: увеличение количества студентов сопровождается снижением качества подготовки специалистов, нужны поиски сохранения высокого уровня образования; требуется установить баланс теоретического и практического компонентов образования; учет специфики обучения взрослых и др.

Содержание общего образования и пути его обновления. Изменения в экономике, науке и технике, в социальной сфере вызвали необходимость глубоких изменений и в содержании образования.

Во многих странах предпринимаются попытки создания целостной системы обучения.

Качество школьного образования в мире обеспечивается следующими факторами: содержанием программ; продолжительностью времени изучения дисциплины и количеством часов, отводимых на нее; методами работы учителя с учащимися, содержанием и способами подачи информации в учебниках, компьютерных программах и других средствах. В школьных системах разных стран эти факторы имеют различное наполнение, но есть и много общего в них.

В *начальной школе* содержание образования традиционно, здесь решаются задачи формирования навыков чтения, письма и счета; детьми изучаются курсы естествознания, граждановедения, истории и географии с акцентом на родной край. Кроме того, эстетический цикл, труд, физкультура.

Средняя школа. Если в прежней средней школе сохранялся классический облик — в ней преобладало изучение древних и новых языков, математики, естественных дисциплин, то в конце XX в. старшее звено школы предлагает различные учебные профили или превращается в специализированные гимназии и лицеи. При этом новые профили носят практико-ориентированный характер: экономический, сельскохозяйственный, технический, педагогический и т.д.

Неполная средняя школа, как правило, унифицирована, основной набор дисциплин обязателен для всех, учащиеся не делятся на потоки. В учебных планах представлены дисциплины гуманитарного, естественно-математического и эстетического циклов, физическое воспитание.

В старших классах средних школ (это учащиеся 14—15 лет), когда у учеников проявились склонности и способности к углубленному изучению какого-то цикла дисциплин, происходит дифференциация обучения; в разных странах это воплощается по-разному. Так, в лицеях Франции (10—12-й годы обучения) учащиеся изучают обязательные дисциплины и по выбору курсы гуманитарного, естественно-научного, социально-экономического и технологического направлений, а в каждом направлении предлагаются более узкие учебные секции. Различие в часах на изучение различных дисциплин значительно — так, в 12 классе французского лицея гуманитарного направления (философия, филология) на философию отводится 8 часов в неделю, на математику — 2 часа, физика и естественные науки не изучаются совсем. А в секции по математике: философии отводится 3 часа, математике — 9, физике — 5 часов. Подобные отделения и секции имеются в средних школах большинства европейских стран.

В США дифференциация обучения имеет иной характер. *Она начинается уже в старших классах младшей средней школы*, и на предметы по выбору отводится треть учебного времени.

В конце XX в. в разных странах введены обязательные государственные стандарты образования, на основе которых разрабатываются конкретные программы. Наряду с обязательными сохраняются предметы по выбору — они могут занимать до 25—30% времени и позволяют учитывать индивидуальные способности учащихся.

Модернизация образования, способного отражать стремительное развитие науки и техники, является важнейшей проблемой школьного обучения. Она осуществляется в обстановке острых дискуссий, многочисленных экспериментов и идет по двум направлениям: обновление традиционных дисциплин, введение новых, не изучавшихся в школах ранее.

В курсах естественно-научного цикла вводятся новые темы и понятия, излагаются новые теории, усиливается прикладной аспект знаний. Происходит активный процесс обновления гуманитарного образования. Недовольство общественности вызвал ориентир гуманитарных дисциплин на далекое прошлое, а наиболее близкое время — XIX и XX вв. — освещалось в школьных программах скупо. В последние десятилетия ситуация меняется, изучение древних языков и античности проводится только желающими.

В курсах литературы больше внимания стало уделяться изучению литературы XIX—XX вв. Изменения коснулись изучения истории: расширены разделы, относящиеся к Новейшему времени, идет освобождение от идеологической риторики и конфронтации; сокращается материал о войнах и религиозных конфликтах, обращается внимание на изучение истории экономических и культурных связей.

Ввиду расширения международного сотрудничества усиливается внимание к изучению иностранных языков. Рекомендуется начинать изучение иностранного языка еще в последних классах начальной школы, а в средней школе изучать не менее двух языков. Наибольшую потребность выявляют ученики в изучении английского языка; но ряд общественных деятелей высказывает опасения, что такое изучение будет содействовать усилению американского влияния, подтачивать традиционные основы европейской культуры и создавать угрозу национальной самобытности народов.

В странах Европы проявляется забота о сохранении языка и культуры своих национальных меньшинств: создаются школы с обучением на родном языке, организуются учебные передачи и т.п.

В гуманитарный цикл включаются новые учебные дисциплины, например: «Проблемы Европы и мира», «Знакомство с экономическими и социальными явлениями», «Права человека».

Организация учебного процесса и методы обучения. В большинстве развитых стран обучение начинается с 6 лет, в Великобритании — с 5, но обучение грамоте ведется и с дошкольного возраста, с 4—5 лет.

Учебно-воспитательные заведения охватывают значительную часть детей (а в ряде стран — всех детей) в возрасте от 3 до 18—19 лет и дают общее образование. Школьные здания различны, с середины XX в. в крупных городах стали строиться школы-гиганты на 3000, даже на 12 000 учащихся, что не оправдывается педагогически: здесь ученик ощущает себя потерянным, отчужденным, а следовательно, возникают новые проблемы воспитания и обучения. Почти повсеместно стоит проблема переполненности классов (от 30 до 50 учащихся), за исключением малокомплектных школ в сельской местности. В богатых странах в школах имеются библиотеки, игровые площадки, все дети получают обед, а в расписание дня включаются большие перерывы для занятий на свежем воздухе, в библиотеке, в результате чего школьный день продолжается до 4 часов дня.

Оценка знаний осуществляется от пятибалльной до стобалльной, а в ряде стран — в буквенной системе.

Общей для большинства стран продолжает оставаться проблема второгодничества. Во Франции, например, до 20% учащихся оставляются на второй год, а 15—20% не выдерживают выпускных экзаменов по окончании средней школы. Второгодничество наносит огромный урон личности: порождает неуверенность в себе, чувство неполноценности, это сказывается на дальнейшей судьбе человека. Выход из такого положения **находится** различный: например, в США не оставляют на второй год, а приспособливают учебные программы к уровню подготовленности учеников; практикуют временный перевод учащихся в следующий класс и др.

Острый характер в 80—90-е гг. XX в. приобрела проблема снижения качества образования. 20% населения Земли неграмотны совсем, так как не учились в школе. Но и среди части тех, кто закончил начальную и даже среднюю школы, имеются такие, у которых крайне низкий уровень развития навыков чтения, письма, счета — это функционально неграмотные (не могут даже прочитать расписание поездов и сориентироваться в нем). В США 17% выпускников квалифицируются функционально неграмотными, поэтому они не могут эффективно функционировать в современном мире.

Преобладающей формой организации учебного процесса являлась в XX в. классно-урочная с постоянным составом учащихся и определенными часами и днями занятий.

В практике учебных заведений встречаются 2 типа обучения — поддерживающее (традиционное) и инновационное (исследовательское).

Поддерживающее традиционное обучение (усвоение заданных образцов, воспроизводство культуры, социального опыта) — это репродуктивное обучение. Учитель здесь играет лидирующую роль, являясь организатором работы.

Инновационное обучение преследует цель развития у учащихся способности осваивать новый опыт, развития творческого и критического мышления. Обучение выступает как организация учебно-поисковой исследовательской деятельности, учебно-игровой, моделирующей деятельности, предполагает обмен мнениями, творческие дискуссии учащихся. Учитель выполняет функции режиссера.

Основные черты традиционного обучения:

- учитель излагает основные понятия учебного предмета;
- знания, даваемые учащимся, имеют законченный вид и не подлежат сомнению;
- лабораторные работы и опыты ведутся по строго определенной методике, их цель — иллюстрация изучаемых понятий;
- результаты опытов детей заранее запланированы, а их ход направлен на получение правильного ответа;
- ученики должны усвоить круг сведений фактологического характера и воспроизвести его.

В ходе такого обучения формируется формально-логическое мышление.

Черты исследовательского обучения:

- учащиеся не получают в готовом виде от учителя знаний, а сами постигают их;
- знакомство с понятиями предполагает включение альтернативных точек зрения, сомнение в достоверности имеющихся теорий;
- учащиеся сами принимают решение о выборе способов работы;
- учащиеся, знакомясь с примерами, наблюдая явления, сами выводят правило без изложения его учителем или знакомства с учебником;
- полученные результаты учащихся подвергаются сомнению.

Исследовательское обучение развивает самостоятельность мышления, умение мыслить творчески. Преимущества его очевидны. Но в школах до 60—70-х гг. преобладал репродуктивный тип обучения, при котором изложение учителем материала и его воспроизведение школьниками занимает до 70% времени.

Обновление учебного процесса. В 70-х гг. стало очевидно, что школа, в которой главным методом являются слово, запоминание, развитие формального логического мышления, устарела.

Группа видных специалистов под эгидой ЮНЕСКО создала книгу «Учиться быть», в которой провозгласила, что в школе ребенок не может быть пассивным объектом воздействия, что ученик играет активную роль в своем образовании и воспитании, он учится пополнять знания всю жизнь,

мыслить свободно и критично, учиться творчеству в творческой деятельности и учиться любить мир и делать его более гуманным — такова программа переориентации школы. Ж. Пиаже призвал школу готовить людей, способных созидать новое, а не просто повторять известное, «людей изобретательных и творческих, у которых критический и гибкий ум».

Государственными задачами образования во многих развитых странах провозглашены: включение детей в активную деятельность, ориентация на развитие творческих сил ребенка и его стремления к самообразованию.

Массовые школы конца XX в. включаются в процесс обновления учебного процесса, в результате которого изменяется позиция учителя в классе и происходит отбор форм и методов обучения, соответствующих новым задачам.

В школах западных стран долгое время господствовало деление учащихся на «способных» и «неспособных», что негативно влияло на самооценку ученика, на его отношение к учению, но гуманистические тенденции, развивающиеся в педагогике, выявленные значительные резервы развития ребенка, объективная потребность в обучении всех учащихся на высоком уровне меняют ситуацию в образовании.

Сместились акценты в образовательной практике: вместо констатации неспособности учеников к учению стала решаться задача *обеспечения успеха в обучении*. В ее реализации особое место отводится пропедевтике отставания учеников. Важным направлением обновления учебного процесса выступает ориентация на предупреждение отставания, разнообразная помощь тем, кто испытывает затруднения. В этой системе работы выделяются следующие составляющие:

1. Развитие учреждений дошкольного воспитания, в которых осуществляются программы физического, умственного, нравственного, эстетического воспитания детей и которые обеспечивают основу успешной учебы ребенка в школе.

2. Диагностика «детей риска» и компенсация их затруднений в учении, таких учащихся в школах около 20%. Их характеризует ослабленное здоровье, сниженная работоспособность, отставание от сверстников в психическом развитии. У них нет очевидных аномалий, это нормальные дети, но растут они в неблагоприятных семейных и социальных условиях, поэтому им трудно адаптироваться к условиям школы, они неадекватно ведут себя.

Законодательства ряда стран (Великобритания, Россия, США, ФРГ и др.) предоставляют юридически-финансовое обеспечение школам и классам для коррекционно-развивающей работы с такими детьми. В штаты школ вводятся психологи, социальные работники, учителя-терапевты, специалисты лечебной физкультуры.

Ранняя диагностика затруднений «детей риска» и разработка индивидуальных коррекционных программ — необходимая составляющая рабо-

ты с такими детьми. Дети занимаются в обычных классах (Великобритания, США) рукоделием, музыкой, изучением дисциплин по обществоведению и естествознанию, а по родному языку и математике — с учителем-терапевтом; или в коррекционных классах со шадящим режимом, небольшой наполняемостью классов, а также в альтернативных школах с полудомашней обстановкой (Россия, Япония). Главными установками учителей становятся: опора на сильные стороны ученика, четкость в постановке перед ним цели работы, постоянное позитивное подкрепление усилий ученика, создание доброжелательной, оптимистической обстановки учения.

3. Преодоление «скрытой неуспеваемости», которая возникает у одаренных школьников ввиду несоответствия учебных результатов ученика и его возможностей. Одаренность включает в себя такие личностные характеристики, как целеустремленность, устойчивость интереса, веру в собственные силы. Преодолению «скрытой неуспеваемости» служит создание особых условий для развития одаренности: классов для детей с высоким уровнем и скоростью обучения («классов гордости»), специальных школ, введение предметов по выбору, организация конкурсов творческих работ, Академии юниоров и др. Все это стимулирует интерес способных детей к учению, укрепляет их уверенность в себе.

§ 3. МОДЕРНИЗАЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Оставаясь основной формой обучения в школах большинства стран мира, урок модифицируется. Необходимость внесения новых форм работы на уроке возникает тогда, когда осознается задача развития познавательной и творческой активности детей. Все больше в практике обучения учащиеся работают индивидуально или в группе вместо традиционных занятий учителя одновременно с целым классом; в связи с этим во многих школах изменился интерьер класса: учащиеся располагаются группками за столами для совместной работы, мебель в классе, кабинете расставляется свободно (она подвижна).

С 80-х гг. в школах (Великобритании, США) активно входит «кооперативное» обучение учащихся в малых группах, которое способствует повышению успешности обучения. Учащиеся не конкурируют между собой, а поддерживают друг друга, здесь даже слабый ученик начинает чувствовать себя уверенно, испытывает удовлетворение от учебы. В групповых и индивидуальных формах обучения имеются большие возможности для развития навыков самообразования.

Одаренные и слабоуспевающие дети могут заниматься по индивидуальным программам; все учащиеся в специальных школьных учебных центрах пользуются персональными компьютерами, видеосистемами,

магнитофонами. В распоряжении учителя и учеников имеется ксерокс, позволяющий воспроизвести любой необходимый материал, для школ создан огромный объем дидактических пособий различного типа для индивидуальной работы ученика.

Индивидуальные занятия наиболее эффективны, но при этом возникают проблемы общения. Их решение и видится в использовании наряду с индивидуальными совместных, «кооперативных» форм учебной работы.

Экскурсиям на природу, предприятия, в музеи придается большое значение в обучении. Подготовка к ним состоит в том, что учащиеся перед этим получают информацию и вопросник или серию заданий. Завершается экскурсия своеобразным отчетом учащихся: дискуссией, сочинением, рисунком и т.п.

Таким образом, урок — традиционная форма обучения, сохраняясь, приобретает новые черты, помогая ученику самостоятельно добывать знания.

Изменения в методах обучения. Вербальные методы обучения сохраняют свое лидирующее положение, слово учителя и учебник по-прежнему остаются ведущими способами передачи информации. Но монолог учителя вытесняется постепенно диалогом, дискуссией, беседой, постановкой проблемных вопросов, используемыми учителями на разных ступенях обучения (Великобритания, Канада, США и др.) даже в начальной школе.

Методы обучения выполняют решающую роль в развитии творческого мышления и творческой деятельности учащихся. Для создания творческой обстановки в ходе обучения учителям рекомендуется:

— помочь ученику обрести уверенность в своих взаимоотношениях со сверстниками и учителями — ребенок не должен бояться того, что он может сделать ошибку;

— воздерживаться от оценок творческих находок ученика, так как оценки учителя задерживают творческий поиск; это относится даже к похвале, одобрению, выражаемой как словом, так и невербальными реакциями — интонациями, взглядами, жестами педагога;

— побуждать учеников к сравнениям, аналогиям, которые ведут к развитию образного мышления;

— поддерживать проявления фантазии, воображения, являющимися основой творческого мышления, но при этом поддерживать самоконтроль воображения;

— расширять объем знаний, на базе которых создаются новые идеи; и др.¹

См.: *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках М., 1994. С. 101.

Одним из методов обучения является самостоятельная работа учащихся; традиционный ее вид — домашняя работа, которую ученики выполняют во всех странах или дома, или в школьной библиотеке без участия учителя.

Активно входит в школьную практику в сочетании с другими известный метод проектов — выполнение учеником определенного задания с использованием самостоятельно подобранной литературы, материалов музеев, архивов и т.п. Ученики приобретают таким образом навыки сбора и обработки информации.

С 70—80-х гг. в школах в учебных целях используются игровые методы: игры-упражнения, драматизация, ролевые, сюжетные игры; они организуются при изучении и гуманитарных, и естественных дисциплин. Игра вызывает у детей эмоциональное отношение, стимулирует их воображение, творчество, активизирует имеющиеся знания, развивает познавательный интерес. Для школ создано большое количество игр, которые используются на занятиях. С помощью рисунков, схем, портретов, текстов учащиеся проигрывают исторические события, решают острые социальные проблемы.

Позиция учителя при проведении игры: он излагает правила игры, стремится добиваться активного включения в игру каждого ученика, организует обсуждение полученных результатов. Наиболее полезным считается включение учащихся в совместное обсуждение сценария и правил игры.

Например, игра по теме «Электрическая цепь» (для 12-летних детей). Ученики рассаживаются парами, и получают карточки с обозначением элементов электрической цепи: источник тока, лампа, выключатель и т.п. Каждая пара составляет цепь и старается набрать больше очков.

Популярна в школах США игра «Демократия», которая моделирует работу Конгресса США (законодательный орган). Играющие (6—11 учеников) получают карточки на каждой из которых обозначен избирательный округ и интересы избирателей: образование, медицина, месторождение нефти, военная база (все в разных округах). Участники игры выполняют роли конгрессменов, и каждый стремится провести через голосование свое предложение (заккрытие или сохранение военной базы, разработка месторождения и т.д.), аргументируя его и добиваясь положительного голосования. Так ученики готовятся к роли деятельных граждан.

Игра «Электростанция» по физике (Великобритания). Сюжет игры — постройка электростанции определенной мощности в каком-либо конкретном районе Великобритании. Необходимо принять решение о типе электростанции: на твердом, жидком или ядерном топливе. Участники делятся на 3 группы, и каждая аргументированно отстаивает свой вариант решения.

Таким образом, учебные игры приучают учащихся решать трудные проблемы, создают возможность переноса знаний в реальную жизненную ситуацию, а также оживляют обучение, вовлекая всех учеников в активную деятельность.

Новейшие технологические средства преобразуют облик школы. В развитых странах мира высока насыщенность школ микроэлектронной техникой; к концу XX в. почти 100% школ имеют компьютеры, они используются уже в детских садах, многие учащиеся работают с компьютерами дома. Вместе с видеодисками компьютеры выступают как средства развития мыслительной активности учащихся; специальные компьютерные программы для школьников позволяют развивать навыки чтения, счета, а также дают информацию по различным дисциплинам, включают детей в ролевые игры. Происходит индивидуализация обучения.

В школах используются и такие средства микроэлектроники, как взаимодействующие диски, объединяющие компьютер, видео- и аудиомеханизмы с рассказом, лекцией, что позволяет ученикам самостоятельно изучить определенный курс. Созданы и другие системы.

Будущее школы связано с применением новейших технических средств, что, возможно, изменит и дидактическую систему. Но при этом, бесспорно, никакая, даже самая совершенная техника не может заменить учителя в школе.

Труд учителя во все времена рассматривался как самый благородный, определяющий будущее людей и общества, благополучие и прогресс каждого народа и всего мира.

Основные события педагогической истории XX в.

В России

- 1917—1918 — создание новой школы.
- 1918—1919 — создание экспериментальных учебных заведений: опытных станций, школ-коммун.
- 1919 — начало ликвидации безграмотности.
- 1922 — введение новой школьной системы: девятилетней с I и II ступенями, ШКМ, ФЗС, ФЗУ, средних профессиональных учебных заведений, преобразование вузов.
- 1930 — введение всеобщего начального образования.
- 1931—1936 — установление новой школьной системы, изменение содержания, методов, организации обучения.
- 1949 — введение обязательного семилетнего образования,
- 1974 — объявление обязательного среднего образования.
- 1992 — принятие Закона Российской Федерации «Об образовании» и начало реформирования школы.

За рубежом

Начало XX в. — разработка новых педагогических теорий, направленных на развитие активности, творчества, индивидуальности школьников, дифференциации обучения; разработка и внедрение новых образовательных программ.

С 1960-х гг. — изменение ориентиров образовательной и воспитательной работы, провозглашение принципов демократизации и гуманизации образования, развитие образовательных заведений разного типа.

С 1980-х гг. — введение новых образовательных технологий, связанных с применением компьютеров и использованием Интернета.

ВОПРОСЫ, ЗАДАНИЯ, ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ, ЛИТЕРАТУРА

ПОЯСНЕНИЯ

К каждому разделу учебного пособия предлагаются вопросы для самоконтроля и задания, перечень которых минимален и может быть расширен; к некоторым разделам в качестве ориентира для преподавателя дается тематика рефератов и контрольных работ. Основное условие, выполнение которого является необходимым для любого вида самостоятельной работы, — *аргументированность доказательств*. Аргументами могут стать материалы исследователей проблемы, художественно-литературные тексты, опыт учебно-воспитательных заведений, в том числе и местных, и т.п.

Предлагаемые вопросы, задания, темы контрольных работ и рефератов *ориентируют* изучающих историю педагогики *не на репродуктивное повторение, не на пересказ прочитанного, а на самостоятельные умозаключения* по материалам учебного пособия.

Ко многим разделам дается список использованной литературы в алфавитном порядке (в разделах, включающих многообразную тематику, литература указывается к каждой из изучаемых тем).

Часть I. ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ (до XX в.)

Раздел I. Школьное образование и педагогическая мысль
в Древнем мире и в эпоху Средневековья

Гл. 1, 2

Вопросы и задания

1. Какие педагогические идеи зародились в Древнем мире и были развиты впоследствии?
2. Каковы педагогические ценности, утраченные в период Средневековья?
3. Охарактеризуйте вклад деятелей эпохи Возрождения в педагогическую науку.

Раздел II. Школа и педагогические теории в Новое время

Гл. 3

Вопросы

1. Как Я.А. Коменский доказывает необходимость воспитания и образования?

2. Что нового внес Я.А. Коменский в понимание сущности и назначения человека?
Какие педагогические перспективы открыло это новое понимание?
3. Какие идеи Я.А. Коменского нашли воплощение в школьной практике?

Гл. 4—8

Вопросы

1. Какие новые педагогические идеи развил Дж. Локк?
2. Что понимает Ж.Ж. Руссо под свободным и естественным воспитанием?
3. Что говорил Руссо о цели воспитания, его этапах, содержании?
4. Какими педагогическими идеями руководствовался И.Г. Песталоцци в воспитании и обучении?
5. Какие новые требования к образованию возникли в конце XIX в.?

Темы рефератов

1. Особенности построения учебно-воспитательного процесса, обоснованные Я.А. Коменским.
2. Анализ книги Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках».
3. Идеал воспитания Ж.Ж. Руссо.
4. Идеи развивающего и воспитывающего обучения И.Г. Песталоцци и И.Ф. Гербарта.

Литература

Коменский Я. А. Великая дидактика. М., 1955.

Локк Дж. Мысли о воспитании. М., 1939.

Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1981.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения. М., 1963.

Красновский А.А. Ян Амос Коменский. М., 1953.

Часть II. ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИИ (до XX в.)

Раздел I. Воспитание и обучение в Киевской Руси и в Русском государстве (до XVIII в.)

Гл. 1

Вопросы и задания

1. Каким было влияние на воспитание природно-климатических и исторических факторов?
2. Как отразились в воспитании религиозные воззрения народа?
3. Охарактеризуйте сущность этнопедагогики.

Гл. 2, 3

Вопросы и задания

1. Какие духовно-нравственные ценности сложились у русских под влиянием общественного и семейного быта?

2. Охарактеризуйте воспитательное значение для ребенка его трудовой деятельности.
3. Как осуществлялась социализация ребенка благодаря его включению в праздники, совершение семейных обрядов?
4. Какими воспитательными возможностями обладали игра и игрушка?
5. Какова роль устного народного творчества в воспитании детей?

Контрольные работы

1. Под влиянием каких факторов сложились традиционные основы воспитания у русского народа?
2. Какие образцы поведения показывали в семье ребенку родители и другие взрослые?
3. Составьте перечень семейных добродетелей (для мужа, жены, детей), характерных для этого времени.
4. Что давали ребенку колыбельные, пестушки, потешки?
5. Какие старинные семейные обычаи, привычки, отношения, определявшие воспитание детей, вы считаете уместными и в современной жизни?
6. Как влияла на мать ее поэзия пестования?
7. Нужны ли колыбельные современному ребенку?
8. Как ребенок знакомился через народную сказку с окружающим его миром?
9. Какие знания приобретали дети из песен?

Темы рефератов

1. Влияние общественного быта на воспитание детей в России.
2. Особенности воспитания детей в крестьянской семье (до XVIII в.).
(Примечание: при выполнении рефератов необходимо использовать и материалы устного народного творчества.)
3. Воспитательная роль трудовой деятельности детей.
4. Воспитательные возможности различных художественных форм народного искусства.

Литература

- Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М, 1957.
- Аникин В.И., Круглов Ю.Г. Русское народное поэтическое творчество. М., 1983.
- Громько М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. М., 1986.
- Круглов Ю.Г. Русские обрядовые песни. М., 1992.
- Круглый год. Русский земледельческий календарь. М., 1998.
- Лазутин С.Т. Русские народные песни. М., 1965.
- Пословицы, поговорки, загадки / Сост., авт. предисловия А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. М, 1986.
- Пропл В.Я., Путилов Б.Н. Былины. М., 1958. Т. 1—2.
- Русские / Под ред. В.А. Александрова, И.В. Власовой, Н.С. Полищук. М., 1997.
- Рыбникова М.А. Загадка, ее жизнь и природа // Загадки. М., 1932.
- Садовников Д.Н. Загадки русского народа. СПб., 1876.

Гл. 4

Вопросы

1. В чем состояли особенности начального периода развития образования на Руси?
2. Что являлось характерным для школьного обучения?
3. Как соотносились между собой цели семейного и школьного воспитания?

Контрольная работа

Особенности школ различных типов. Характер обучения в них.

Литература

Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.

Раздел II. Школа и педагогика в XVIII в.

Гл. 5, 6

Вопросы и задания

1. Какими новыми чертами отличалась школа, созданная в начале XVIII в.?
2. Охарактеризуйте принципы организации школ, содержание обучения.
3. Какие трудности возникли в развитии школ?
4. Что общего вы находите в деятельности выдающихся отечественных просветителей XVIII в.?
5. Какие педагогические идеи, высказанные в XVIII в., представляются вам **значимыми** для практики воспитания и в наши дни?

Литература

И.И. Бецкой — друг человечества СПб., 1904.

Воронов А.Ф. Янкович де Мириево. СПб., 1858.

Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.

Майков П.М. Иван Иванович Бецкой. Опыт его биографии. СПб., 1904.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. М., 1973.

Черепнин Н.П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц. Т. 1. СПб., 1914.

Гл. 7, 8

Вопросы и задания

1. Какие преобразования в воспитании дворянских детей произошли в XVIII в.?
2. Какие цели и задачи преследовались **учебно-воспитательными** заведениями закрытого типа?
3. Назовите сильные и слабые стороны воспитания дворянских детей.
4. Какими были характерные черты государственной просветительной политики этого времени?

Темы рефератов

1. Успехи в развитии просвещения в XVIII в.

2. Новые идеи педагогики и их реализация в воспитательно-образовательной деятельности в XVIII в.
3. Характеристика отдельных образовательных и воспитательных заведений XVIII в.

Литература

Бецкой И. И. Рассуждения, служащие руководством к новому установлению Шляхетного кадетского корпуса. Ч. I, II. СПб., 1766.

Бецкой И. И. Устав Шляхетного кадетского корпуса. СПб., 1766.

Бецкой И. И. Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного е.в. императрицей Екатериной II. СПб., 1768.

Висковатов А. В. Краткая история Первого Кадетского корпуса. СПб., 1832.

Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.

Черепнин Н. П. Императорское Воспитательное общество благородных девиц. Т. I. СПб., 1914.

Гл. 9

Вопросы и задания

1. Какие начинания в области народного образования были предприняты во второй половине XVIII в.?
2. Какие идеи Ф.И. Янковича представляют интерес для современной школы?
3. Составьте перечень типов народных школ, существовавших в XVIII в.

Литература

Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.

Раздел III. Развитие образования в XIX в.

Гл. 10

Вопросы и задания

1. Каковы были особенности развития образования до 60-х гг. XIX в.?
2. Охарактеризуйте школу второй половины XIX в.

Гл. 11

Вопросы и задания

1. Каковы типы и назначение закрытых учебно-воспитательных заведений?
2. Назовите цели и особенности воспитания детей в Царскосельском лицее.
3. Чем можно объяснить успехи воспитания в Царскосельском лицее?
4. Что и сегодня в опыте воспитания закрытых учебных заведений заслуживает внимания?

Темы рефератов

1. Закрытые учебные заведения XIX в. (институты благородных девиц, кадетские корпуса, дворянские институты, лицеи и др.). Характеристика их деятельности.

2. Отражение в художественной литературе нравов, обычаев, воспитания в закрытых учебных заведениях.
3. Закрытые учебно-воспитательные заведения вашей местности.

Литература

- Антонов А.* Первый Кадетский Корпус. СПб., 1906.
- Благовещенский В.Я.* Младшие классы кадетских корпусов (несколько слов об особенностях массового воспитания в интернатах). М., 1907.
- Вересаев В.В.* Спутники Пушкина: В 2 т. М., 1993. Т. 1.
- Головнин А.В.* Мнение о преобразовании военно-учебных заведений. СПб., 1862.
- Драке Л.Л.* Кадетский быт 50-х гг. СПб., 1911.
- Кобеко Д.* Императорский Царскосельский Лицей. Наставники и питомцы (1811—1843). СПб., 1911.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976.
- Пушин И.И.* Записки о Пушкине. Письма. М., 1979.
- Рубец А.А.* Александровский Лицей. Царское село. Краткая историческая памятка императорского Александровского лицея. СПб., 1911.
- Руденская М.М., Руденская С.Д.* Пушкинский лицей. Л., 1980.
- Следнев И.* Исторический очерк императорского Александровского лицея за первое его 50-летие. СПб., 1861.
- Смирнов В.З.* Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века М., 1963.

Гл. 12

Вопросы и задания

1. Каковы особенности развития гимназического образования? Цель, назначение гимназий и содержание обучения в них.
2. Каковы сильные и слабые стороны гимназического образования?
3. Назовите цели, назначение начальной школы, типы начальных училищ.
4. Перечислите методы начального обучения.
5. Что интересного можно найти в опыте гимназий и начальных школ?

Темы рефератов

1. Начальная школа в России XIX — начала XX в.
2. Портреты народных учителей.
3. Крестьянские дети в произведениях литературы и живописи XIX — начала XX в.
4. Этапы развития гимназий.
5. Средняя школа вашего региона до 1918 г.
6. Учителя, гимназисты в художественной литературе.

Литература

- Белявский Е.В.* Педагогические воспоминания. М., 1905.
- Кайтерев П.Ф.* История русской педагогики. Пг., 1915.
- Недацин В.П.* Московская гимназия имени И. и А. Медведниковых. М., 1904. Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901—1904).

Частные учебные заведения. Закон и правила об открытии частных учебных заведений, классов и курсов Министерства народного просвещения. М., 1915.

Школа Левицкой (очерк) 1900—1911 г. СПб., 1911.

Анастасиев А. Русская народная школа. 1902.

Блинов И.О. О способах обучения предметам учебного курса начальных народных училищ. СПб., 1875.

К характеристике дешевых сельских школ // Русская школа. 1897. № 4.

Митропольский С. Дидактические очерки. СПб., 1909.

Народное образование в России. Пособие для самообразования. М., 1914.

Осоков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861—1917). М., 1982.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. М., 1991.

Савенков И. Учитель русской народной школы и его обязанности. Дидактический сборник. М., 1900.

Стрельцов Е. Из 25-летней практики сельского учителя. 1875.

Столянский Н.П. Дневники педагога. СПб., 1868.

Фомичев И.В. Развитие общеобразовательной школы в России до 1917 г. Воронеж, 1996.

Чехов И.В. Типы русской школы в их историческом развитии. М., 1923.

Гл. 13

Вопросы

1. Каковы отличительные черты средних школ и высших женских учебных заведений России?
2. Какие цели преследовало женское образование?
3. С какими трудностями встречалось развитие женского образования?
4. Каким было содержание образования в средних и высших женских учебных заведениях?
5. Какие традиции женского образования и воспитания утрачены и стоит ли их возродить сегодня?

Темы рефератов

1. Характеристика одного из женских учебных заведений XIX — начала XX в.
2. Средние женские учебные заведения вашей местности (XIX — начало XX в.).
3. Высшие женские учебные заведения (XIX — нач. XX в.).

Литература

Гимназическое образование в России: исторический очерк. Иваново, 1990.

Зланковский М.А. Женское специальное образование в С.-Петербурге. СПб., 1875.

Московские высшие женские курсы. М., 1904.

Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина. М., 1972.

Очерки по истории женского среднего образования в России / Сост. Н.П. Малиновский. СПб., 1909.

Покровская М.И. О высшем женском образовании в России. СПб., 1906.

Шоxаль К.Р. Высшее женское образование в России. СПб., 1910.

Вопросы и задания

1. Какие цели ставили перед собой педагогические учебные заведения, создаваемые различными учредителями (государством и общественностью)?
2. Чем можно объяснить популярность педагогических учебных заведений, создаваемых общественностью?
3. Составьте перечень учебно-педагогических заведений с краткой их характеристикой.

Темы рефератов

1. Характеристика одного педагогического учебного заведения XIX — начала XX в.
2. Система подготовки учителей в вашей местности в XIX — начале XX в.
3. Известные деятели педагогического образования.

Литература

Акт сорокалетия педагогических курсов Московского общества воспитательниц и учительниц 4 марта 1912 г. М., 1912.

Кузьмин Н.Н. Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы. Курган, 1970.

Кузьмин Н.Н. Учительские институты России. Челябинск, 1975.

Николаев С. Современная бурса (Из воспоминаний об учительском институте). М., 1905.

Педагогические институты при С.-Петербургском Фребелевском обществе. СПб., 1909.

Раздел IV. Педагогические теории и их воплощение в практике воспитания и образования

Гл. 14

Вопросы и задания

1. Какими жизненными принципами руководствовался К.Д. Ушинский?
2. Народность в воспитании; педагогика — наука и искусство воспитания. Охарактеризуйте содержание этих положений.
3. Какие педагогические идеи К.Д. Ушинского представляются особенно актуальными сегодня?

Темы рефератов

1. Педагогические идеи К.Д. Ушинского.
2. Как организовать современную школу, используя педагогические взгляды К.Д. Ушинского?
3. Какие возможности воспитания заложены в учебных книгах К.Д. Ушинского?
4. Невостребованные идеи К.Д. Ушинского.

Для написания рефератов рекомендуется воспользоваться собранием сочинений К.Д. Ушинского в 11 томах (М., 1948—1952).

Литература

Водовозова Е.Н. На заре жизни. СПб., 1911.

Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М., 1974.

Егоров С.Ф. К.Д. Ушинский. М., 1977.

гл. 15, 16

Вопросы

1. Чем можно объяснить повышенное внимание к начальной школе многих педагогов конца XIX в.?
2. Что нового внесли в деятельность народных школ Н.А. Корф и Н.Ф. Бунаков?
3. Прослеживается ли связь идей и направлений педагогической деятельности К.Д. Ушинского, Н.А. Корфа и Н.Ф. Бунакова?
4. Какими были практические результаты педагогической деятельности Н.А. Корфа и Н.Ф. Бунакова?

Контрольная работа

Какие педагогические идеи и находки Н.А. Корфа и Н.Ф. Бунакова представляют интерес для современной школы?

Темы рефератов

Педагогическая деятельность и педагогические идеи педагогов XIX — начала XX в.

1. Н.И. Водовозов.
2. А.Н. Модзалевский.
3. А.Н. Острогорский.
4. В.П. Острогорский.
5. Д.Д. Семенов.
6. В.Я. Стоюнин.
7. Д.И. Тихомиров.
8. Известные педагоги вашего региона (до 1917 г.).

Литература

Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.

Бунаков Н.Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. М., 1909.

Корф Н.А. Русская начальная школа. СПб., 1870.

Корф Н.А. Из пережитого. СПб., 1884.

Корф Н.А. Наше школьное дело. М., 1873.

Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. М., 1963.

Гл. 17, 18

Вопросы и задания

1. Чем привлекала ребенка Яснополянская школа?
2. Как развивали у детей интерес к учению Л.Н. Толстой и С.А. Рачинский?
3. Почему дети у А.Н. Толстого оказались способными к творчеству? Какие условия влияли на развитие детского творчества?

4. Что понимал Л.Н. Толстой под свободой и ненасилием в воспитании?
5. Какими педагогическими заповедями руководствовались Л.Н. Толстой и С.А. Рачинский в воспитании детей?
6. Что нового о крестьянских детях можно узнать из педагогических сочинений С.А. Рачинского и Л.Н. Толстого?
7. Сравните подходы к школе и детям Л.Н. Толстого и С.А. Рачинского. Эти темы могут быть использованы и для рефератов.

Контрольные работы

1. В чем характерные особенности педагогики Л.Н. Толстого?
2. Проанализируйте художественные произведения для детей Л.Н. Толстого.
3. Педагогические идеи Л.Н. Толстого и С.А. Рачинского и современная школа.

Литература

Вейжиан В. А. Л.Н. Толстой — народный учитель. М., 1959.

Рачинский С.А. Сельская школа. М., 1991.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989.

Часть III. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В МИРЕ В XX в.

Раздел I. Теория и практика образования и воспитания в России

Гл. 1

Вопросы и задания

1. Какими целями и задачами воспитания руководствовались партийно-правительственные органы, создавая в 20-х гг. новую школу?
2. Сформулируйте общие принципы, определявшие содержание школьного образования в 20-х гг.
3. Какие новые организационные формы обучения вводились в школьную практику?
4. Почему нововведения 20-х гг. не были успешными?

Гл.2

Вопросы и задания

1. Какими целями воспитания руководствовался СТ. Шацкий в своей педагогической деятельности?
2. Из каких элементов складывается, по мнению Шацкого, детская жизнь?
3. Проанализируйте опыт СТ. Шацкого по развитию детской активности и самостоятельности.

Гл. 3, 4

Вопросы и задания

1. Каковы особенности развития образования в 30—90-е гг.?
2. Охарактеризуйте цели воспитания, которыми руководствовался А.С. Макаренко в своей деятельности.

3. Какую роль отводил А.С. Макаренко коллективу воспитанников?
4. Как осуществлялось создание коллектива и как он воздействовал на отдельную личность?
5. Как осуществлялась А.С. Макаренко педагогика индивидуального развития воспитанников?

Гл. 5, 6

Вопросы и задания

1. Как В.А. Сухомлинский отпределял цели и содержание воспитания?
2. Какие качества личности развивал В.А. Сухомлинский в своей педагогической практике?
3. Как развивалось творчество детей в работе Павлышской школы?
4. Расскажите о проблемах образования в России в начале XXI в.
5. Какие методы, организационные формы и содержание обучения помогут развитию образования в XXI в.?

Темы рефератов

1. Опыт С.Т. Шацкого по воспитанию активности и самодеятельности воспитанников.
2. Педагогическая деятельность и педагогическая теория А.С. Макаренко.
3. Педагогические идеи С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко и современная школа.
4. Педагогический поиск В.А. Сухомлинского.

Литература

- Бершадская Д.С.* Педагогические взгляды С.Т. Шацкого. М., 1960.
Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М., 1993.
Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1980.
Воспоминания о Макаренко. Л., 1960.
Макаренко А.С. К 75-летию со дня рождения. М., 1963.
Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М., 1957—1958.
В.А. Сухомлинский о воспитании. М., 1957.
Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973.
Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Киев, 1975.
Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.

Раздел II. Развитие школы и педагогики за рубежом

Гл. 7

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте системы образования в зарубежных странах и принципы их построения.
2. Как повлияли педагогические теории на школьную практику?

Литература

Малькова З.А. В школах США. М., 1971.

Образование в современном мире. М., 1986.-

Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.

Гл.8

Вопросы и задания

1. Каковы структурные изменения в современных системах общего образования и вызвавшие их причины?
2. Определите причины, вызвавшие необходимость обновления учебного процесса.
3. Как изменился урок в современной зарубежной школе?
4. Каким может **быть** облик школы начала XXI в.?

Литература

Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1996.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Часть I. ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ (до XX в.)	7
Раздел I. Школьное образование и педагогическая мысль в Древнем мире и в эпоху Средневековья	9
Глава 1. Школа и педагогическая мысль в Древнем мире	9
Глава 2. Воспитание и образование в странах Западной Европы (V—XVII вв.)	14
Раздел II. Школа и педагогические теории в Новое время	22
Глава 3. Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского	22
Глава 4. Педагогические идеи Джона Локка	35
Глава 5. Жан Жак Руссо о воспитании и образовании	41
Глава 6. Педагогическая деятельность и теория Иоганна Генриха Песталоцци	57
Глава 7. Педагогические идеи Иоганна Фридриха Гербарта	63
Глава 8. Школа и педагогика конца XIX в.	67
Часть II. ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В РОССИИ (до XX в.)	75
Раздел I. Воспитание и обучение в Киевской Руси и Русском государстве (до XVIII в.)	77
Глава 1. Воспитание — результат многофакторных воздействий	78
Глава 2. Традиционные основы народной педагогики	103
Глава 3. Педагогические средства народного воспитания	158
Глава 4. Начало развития образования	199
Раздел II. Школа и педагогика в XVIII в.	217
Глава 5. Начало развития светской государственной школы	217
Глава 6. Теоретическая педагогика и известные деятели образования	230
Глава 7. Воспитание детей в дворянских семьях	248
Глава 8. Государственные воспитательно-образовательные заведения	258
Глава 9. Простонародное воспитание и народная школа	272
Раздел III. Развитие образования в XIX в.	290
Глава 10. Общее направление государственной просветительной политики	290
Глава 11. Закрытые учебно-воспитательные заведения	304
Глава 12. Средняя и начальная школа	329
Глава 13. Женское и педагогическое образование	363

Раздел IV. Педагогические теории и их воплощение в практике воспитания и образования.	399
Глава 14. К.Д. Ушинский — основоположник научной педагогики и реформатор школы.	399
Глава 15. Н.А. Корф — организатор земских училищ	431
Глава 16. Н.Ф. Бунаков — деятель народной школы	438
Глава 17. С.А. Рачинский и сельская школа	451
Глава 18. А.Н. Толстой — народный учитель.	461
Часть III. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В МИРЕ В XX в.	497
Раздел I. Теория и практика образования и воспитания в России.	499
Глава 1. Особенности развития образования в начале XX в.	499
Глава 2. С.Т. Шацкий.	511
Глава 3. Школа и педагогика в 30—90-е гг.	524
Глава 4. А.С. Макаренко.	527
Глава 5. В.А. Сухомлинский.	547
Глава 6. Образование в конце XX в.	561
Раздел II. Развитие школы и педагогики за рубежом.	565
Глава 7. Педагогические теории и практика школьного образования в начале XX в.	565
Глава 8. Ведущие тенденции развития мирового образовательного процесса во второй половине XX в.	571
Вопросы, задания, темы рефератов, литература	590

Учебное издание

Латышина Дилара Исмагиловна

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
(История образования и педагогической мысли)

Учебное пособие

Редактор *В.И. Евсвицев*

Корректор *О. В. Мехоношина*

Оформление переплета *АЛ. Бондаренко*

Художественный редактор *И.С. Соколов*

Компьютерная верстка *Ю.А. Кунашовой*