

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 371.3 (09)  
ББК 434 (2P)2

## КАК ВОЗБУДИТЬ «РЕВНОВАНИЕ» К УСПЕХУ (СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ XVIII в.)

В. И. Смирнов,  
Л. В. Смирнова

Как побудить детей к учению? Как сделать труд обучения результативным? Над этими вопросами наверняка задумывался уже первый в истории воспитания наставник, плоды его размышлений и педагогических исканий вкушал уже первый ученик.

Людам, занимающимся обучением детей, очевидно, всегда было ясно, что учебная деятельность протекает более эффективно и дает более качественные результаты, если при этом у обучающегося имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, побуждающие его действовать максимально активно, быть готовым к преодолению неизбежных затруднений, стремиться к успеху, к достижению цели.

Люди, занимающиеся обучением детей, очень скоро нашли панацею – универсальное средство, которое может быть определено как педагогический комплекс, состоящий из *кнута и пряника*.

К чему изыски, к чему многотрудные и многосложные действия, направленные на возбуждение у ученика познавательного интереса, развитие у него потребности в познании?

К чему все это, когда существуют *поощрение* и *наказание* – почти безотказные, достаточно простые и весьма эффективные способы воздействия на обучаемого.

Корни авторитарно-репрессивной педагогики, стимулирующей желаемое поведение детей использованием главным образом кнута и пряника, восходят к традициям образовательной практики древней и средневековой Руси.

Известный историк В. О. Ключевский утверждал, что древнерусские педагоги «были проникнуты глубокой верой в чудодейственную силу педагогического жезла, т. е. простой, глупой палки. Мы теперь не можем даже понять этой веры, и нам остается только поблагодарить историю за такую нашу неспособность.

При воспитании усиленно рекомендовалось сокрушение ребер, «прещение», «учащение ран». Запрещалась даже родительская ласка – «не смейся к нему, игры творя».

Строго наказывая сыновей, отец не должен был пропускать случая возложить грозу и на дочерей...» [1, с. 395].

Вместе с тем, не отрицая в принципе вероятность широкого использования репрессивных методов воздействия на учеников, Ключевской отмечал: «Не следует, однако, выводить отсюда заключения, что старая русская школа была проникнута духом жестокости, свирепства. Необходимо различать план начертания от практического его применения. «Педагогический жезл» был больше метафизический, чем реальный. Великое значение приписывалось ему только в планах ради логической стройности и последовательности. О жезле охотно писали, не видя перед собой живого объекта – ребенка.

Перед суровыми педагогами в действительности оказывалась не теоретическая, логическая схема, а живые дети; педагоги-отцы видели этих детей и любили их, а видеть детей и любить их – это одно и то же, два нераздельных психологических момента.

Да и при «учащении ран» не всегда больше страдает тот, кто терпит наказание – нередко оно больше отдается в сердце того, кто «учащает раны».

Наконец, на это упражнение смотрели отчасти с гигиенической точки зрения – «от жезла не умрет, а еще здоровее будет» [1, с. 395].

Действительно, сомневаться в достаточно широком использовании физического наказания не приходится, поскольку оно соответствовало духу того сурового времени. Однако, по нашему мнению, совершенно прав был В. Я. Струминский, протестуя против обыкновения историков педагогики закрашивать мрачной краской решительно все педагогические явления, имевшие место в отечественной истории образования.

Физическое наказание, пишет Струминский, представляется историкам как всеобщая и универсальная мера педагогического воздействия потому, возможно, что этим преувеличением они достигают известного эффекта в суч-

ном изложении историко-педагогических фактов. При этом мало кто задумывается о том, чтобы восстановить действительный смысл древнерусского слова *наказание*.

«Если в теперешнем своем значении слово *наказание* означает известную меру принудительного воздействия на воспитанника, – разъясняет В. Я. Струминский, – то в древности оно имело совсем другое значение. На теперешний наш язык слово *наказание* должно быть переведено терминами: *воспитание, вразумление, наставление* и т. п. Древнерусское, как и древнеславянское слово *наказывать* имеет один корень с современными словами – *указывать, показывать*. Отсюда такие очень частые выражения в древнерусском языке, как: *наказуйте чада своя, кажи (или накажи) дети своя, книжное наказание* и тому подобные, которые во все не имеют смысла призыва к физическому наказанию» [2, с. 125].

Осуществленный В. Я. Струминским этимологический анализ достаточно убедителен; на его основе можно сделать вывод, что, как правило, термин *наказание* в старорусских педагогических источниках употребляется не в смысле физического наказания, а в смысле обучения, вразумления, наставления и т. п.

Анализ литературы и историко-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что основными способами воздействия на ученика с целью повышения активности его учебно-познавательной деятельности педагога семнадцатого – восемнадцатого столетий считали *принуждение* и *понуждение*; на смену этим методам позднее, по мере утверждения в XIX веке гуманистических общественных идеалов, по мере развития образовательных технологий и педагогической мысли, приходили методы *побуждения* и *стимулирования* во всем многообразии форм и методов их реализации.

Историко-педагогические памятники XVIII века свидетельствуют о том, что отношение ученика к учебной деятельности в те времена, в основном, определялось узкими социальными мотивами, обусловленными актуальным и перспективным взаимодействием растущего человека с другими людьми, его надеждами на достижение желаемого социального статуса и материального благосостояния. Результаты учения осознавались уже как условие карьерного движения человека; определенный уровень образованности служил критерием деловой и нравственной оценки человека окружающими.

Бесспорно, очень большое значение имела и формальная педагогическая оценка учебной деятельности ученика, прежде всего оценка со стороны наставника. Эта оценка у одних учащихся формировала «мотивацию *благополу-*

чия», проявляющуюся в стремлении заслуживать всегда только одобрение со стороны старших, у других – «мотивацию избегания неприятности» [3, с. 13–27], которые были вполне реальными и осязаемыми. Но главным мотивом был *страх*, постоянный, изнуряющий страх перед грядущим наказанием и взрослым человеком, наделенным властью и правом наказывать. Наказание было равнодушно-жестоким, неотвратимым и уже потому страх и озлобление внушающим.

Вспомним, например, как описывал дисциплинарные отношения в российских школах первой трети XVIII века П. Ф. Каптерев: «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 желез» [4, с. 164–165].

И еще: «...Учитель Штенгер, не разумевший по-русски, увечил учеников своею тростью и ею одному ученику глаз подбил опасно. Такие увечья могут, жаловались на него, в учениках «охоту к наукам угасить». Впрочем, и в «Инструкции для женской особы», надзирательницы малолетнего отделения при гимназии, было сказано, чтобы ей иметь осторожность «в гневе не бить по щекам, ниже кулаком или палкою, но в таких случаях, наказывать токмо лозою...» [4, с. 176–177].

В качестве подтверждения своего тезиса об исключительно репрессивном характере педагогических воздействий П. Ф. Каптерев цитирует отрывок одной из интермедий времен Петра. Не сумевший *спасти* детей от *набора* в духовную семинарию, дьячок – ему, казалось бы, радоваться следовало: дети образование получают, а затем и духовный сан! – произносит следующую речь:

*«Все мои знакомцы и вся моя родня, сберитесь сюда!  
Посмотрите, какая на меня пришла беда!  
Детей моих от меня отнимают,  
И в проклятую семинарию на муку обирают.  
О, мои детушки сердечные,  
Не на учение вас берут, но на мучение бесконечное.  
Лучше-б вам не родиться на сей свет, а хотя и родится,  
Того-ж часа киселем задавится и в воду утопится.  
О, мои милые детушки и белые лебедушки,*

*Лучше-б вас своими руками в землю закопал,  
Нежели в серимарию на муку отдал!  
Прощайте, мои детушки, уж мне вас не видать  
И с вами уж никогда не жить» [4, с. 157].*

Приходится признать, что *ламоновцы*, у которых отношение к учению детерминировалось главным образом познавательными мотивами (интересом к знаниям и к самому процессу их приобретения), составляли среди учащихся российских школ в восемнадцатом столетии абсолютное меньшинство. Увы и увы! Основным мотивом учения был *страх*, а основными способами воздействия соответственно были *принуждение* и *понуждение*.

*Принуждение* мы рассматриваем как *воздействие на ученика силой категоричного требования, облеченного в форму приказа; требования-императива, предусматривающего суровое наказание за его неисполнение или ненадлежащее исполнение*. Принуждать, по В. И. Даю, это «приневолить, силовать, заставлять» [5, с. 431].

Под *понуждением* следует понимать *воздействие на ученика, во-первых, через предъявление требований, обязательных к исполнению и не подлежащих обсуждению; во-вторых, через поощрение (награждение) желаемых действий и поступков и, соответственно, наказание за невыполнение требований*.

Петровские требования жесткой учебной дисциплины, обеспечиваемой жестокими мерами, начиная со второй четверти XVIII в., сосуществуют с требованиями установления *благочиния школьного*, основывающегося на разуме, здравом смысле, бережном отношении к человеку.

Так, Феофан Прокопович, будучи сторонником строгого порядка и жесткой регламентации обучения и поведения учащихся, рекомендовал составить специальные «регулы (правила, нормы – В. С., А. С.) учителей, учения и учеников» и неукоснительно им следовать. Такие «регулы» призваны были, по его мнению, обеспечить:

- осуществление достаточно жесткого контроля при приеме учащихся в учебное заведение: («Новопришедшего ученика отведать память и остроумие и, если покажется весьма туп, не принимать во академию. Ибо лета теряет, а ничего не научится»);
- установление за учениками строгого надзора; принуждение детей к учебному труду; широкое применение наказания нерадивых – «малых розгою, а средних и больших словом угрозытельным».

При всей категоричности регулов обращает на себя внимание *просветительский оптимизм* Феофана Прокоповича, выражающийся в вере в животворную силу учения, которое, по его словам, «*доброе и основательное есть всякой пользы... , аки корень и семя и основание*».

Признавая, что учение должно быть осознанным, и что необходима целенаправленная работа по формированию мотивации учебной деятельности, Феофан Прокопович уже 280 лет назад решительно предписывал «учителям приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения: грамматики, например, риторики, логики и пр. И чего хотим достигнути через сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и признавали повседневную прибыль свою, також и недостатки» [6, с. 48].

Известный публицист и экономист первой четверти восемнадцатого столетия И. Т. Посошков в ряде своих сочинений и прежде всего в известном «Завещании отеческом к сыну своему» (1705) излагает правила, выдержанные в духе сложившейся в то время авторитарно-репрессивной системы воспитания. Определяя в качестве главной задачи в воспитании «*книжное научение*», И. Т. Посошков указывал на то, что *главным условием успеха в обучении является подчинение ученика воле учителя*. По его мнению, воспитанника необходимо постоянно *при-нуждать*, жестко («*сокрушая ребра*») и недвусмысленно требовать от него желаемых действий и поступков: «Егда же коего сына отдати во училище, книжного ради научения, то и тогда ни малой воли ему не давай, но и в великой грозе держи его».

Особое значение И. Т. Посошков придавал обучению «*поповых и дьяконовых и дьячковых и пономарских детей*». А побудить их к учению предлагалось достаточно простыми средствами: «И буде которые отцы добром их в школы отпустить не похотят, то брать бы их и неволею и учить грамматике и всякого книжного разума» [6, с. 65].

Весьма прогрессивной по тем временам была высказанная Посошковым мысль о желательности широкого распространения грамотности среди крестьянства, «*иаки немалая пакость крестьянам чинится и от того, что грамотных людей у них нет*». Но, поскольку крестьянство могло и не оценить даруемого ему блага, Посошков рассуждал следующим образом: «...Не худо б крестьян и понево-леть, чтоб они детей своих, кои десять лет и ниже, отдавали дьячкам в научные грамоты...» [6, с. 63].

Справедливости ради следует заметить, что И. Т. Посошков предлагал не ограничиваться исключительно *принуждением* к ученому труду – очень важно было, по его мнению, сформировать у обучаемых осознанную потребность в получении образования. Именно Посошков был одним из первых, кто указал на необходимость государственно-нормативного влияния на формирование у людей позитивного отношения к учению: «И положить о сем недвижимый предел: буде кой человек школьного учения не принял и грамматического разумения не научился, таковых бы отнюдь во пресвитеры и в дьяконы не посвящати. Такие причетники церковные пожелают пресвитерства, то будут... в школы и без понуждения приходя учиться и учением своим будут поспешати... и с охотою учиться имут. <...> И таковым способом вся Россия может умудрится не весьма многими лета. И сие преславное дело трудно токмо начати да основати, а тамо будет оно уже и само правится понеже и учение грамматическое и прочих наук умным и острым людям вельми охотно и любезно бывает» [6, с. 61].

Вероятно, впервые подлинно гуманистические, но вместе с тем и утилитарно-практические взгляды на способы стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся обнаруживаются в работах В. Н. Татищева. Об этом свидетельствует, в частности, изложенное в Инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» предписание учителю казенной горнозаводской школы «надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовию показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело».

В. Н. Татищев считал: для того, чтобы у детей было желание учиться, необходимо соотносить содержание и темп обучения с индивидуальными возможностями детей, а также применять разнообразные способы воздействия, сочетая состязательность, поощрение и наказание.

«Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, – писал В. Н. Татищев, – давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, через что и ленивым подается лучшая охота. Для которого сперва давать уроки малые, и когда способность в котором усмотрит, то помалу может учитель прибавливать, а ленивых наказывать, однако ж не столько битьем, как другими обстоятельствами, а наипаче чтоб более стыдом, нежели скорбию, яко

стоя у дверей, привязану к скамье, и на земле сидя кому учиться, или несколько часов излишнее пред другими в школе удержать.

И если такие наказания жестокосердечному недостаточны, тогда биением по рукам или легкою плетью по спине, токмо того весьма храниваться, чтоб часто не бить, ибо тем более побои в уничтожение и ученики в бесстрашие приводятся. В голову же и по щеке учеников отнюдь не бить» [6, с. 84–85].

М. В. Ломоносов, рассуждая о наградах и наказаниях, как эффективных способах стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся, подразделяет их на следующие виды:

- **приватные**

*награждения* – «за излишние в школе изучения и преимущества перед другими»;

*наказания* – «за неисправление школьной должности или за непристойные в школе и доме поступки»

- **публичные**

*награждения* – «за оказанные при собрании школ чрезвычайные преимущества в экзерцициях»;

*наказания* – «за великие пренебрежения школьных должностей».

§ 58. Приватные награждения к поощрению молодых людей могут быть довольны: 1) похвальные слова, 2) повышение места перед другими, 3) чтоб им те кланялись в школе, которые то должны делать вместо штрафа, давать грыдированные картинки, тетрадки, книжки.

§ 59. Публичные награждения могут состоять: 1) в книгах чисто переплетенных, 2) в математических инструментах, 3) в медалях серебряных, которые должен отдавать директор при всем собрании, похвалив показанные успехи» [6, с. 100–101].

Заслуга М. В. Ломоносова в разработке методики педагогического воздействия на активность учебного труда учащихся состоит в том, что главное внимание он уделял награждениям, и поощрениям, тогда как до него в педагогической литературе основное внимание уделялось наказаниям школьников. Таким образом, у Ломоносова мы обнаруживаем намерение заменить утвердившиеся в образовательной практике методы *принуждения* и *понуждения* методом *поощрения* к деятельности, основанном на использовании преимущественно положительных стимулов.

Рекомендуя наставникам избегать в процессе воспитания и обучения применения телесных наказаний, М. В. Ломоносов писал: «Учитель может наказывать словами и достаточно убедительно ставить на вид ученикам их ошибки и плохое поведение». При этом он «не должен пускать в ход постыдные или непристойные слова» [7, с. 517].

Важным этапом в развитии отечественной школы и педагогической мысли во второй половине XVIII века была эпоха правления Екатерины II. Политика «просвещенного абсолютизма», проводимая Екатериной в области народного образования, была обусловлена, с одной стороны, изменившимися социально-экономическими условиями, с другой – мощным просветительским движением в России во второй половине XVIII в.

Немалую роль в развитии педагогической мысли в России в восемнадцатом столетии играло и то обстоятельство, что «педагогическая любознательность» стремящихся к просвещению россиян могла быть удовлетворена через чтение переводной и (реже) отечественной философско-педагогической литературы.

П. Ф. Каптерев, анализируя источники педагогического знания во второй половине восемнадцатого столетия, пишет: «...При Екатерине были переведены следующие общие педагогические трактаты: Локка «О воспитании детей», Фенелона «О воспитании девиц», избранные места из сочинений Базедова, Перольта и других, графини Жанли «Новое детское училище» или опыт нравственного воспитания обоего пола и всякого состояния юношества, Клерка «Философские рассуждения о воспитании», «Наставник или всеобщая система воспитания» (в 12 частях), Флери «О выборе и способе учения» и многие другие.

Был известен «Эмиль» Руссо и даже «Анти-Эмиль» г. Формея или «Опровержения Руссова образа воспитания и мыслей».

Автор рассуждения под заглавием «Общий способ учения для всякого состояния свободных людей нужный» (1781 г.), ректор троицкой семинарии Апполос Байбаков упоминает о бесчисленном количестве книг, изданных для руководства к воспитанию детей, и объявляет, что в своем сочинении он сообщает не только свои мысли, но и «многих знаменитых умом и ученостью мужей, каковы Карачиоли, Канзий и Лангий» [4, с. 222–223].

Опираясь на зарубежный педагогический опыт и на результаты педагогических поисков своих соотечественников, российские просветители XVIII в. внесли заметный вклад в развитие дидактики.

Исключительно важную роль в развитии теории обучения сыграл *главнейший*, по определению П. Ф. Каптерева, *представитель государственной педагогики Иван Иванович Бецкой*, система педагогических взглядов которого сформировалась под влиянием воззрений Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Необходимо подчеркнуть, что Бецкой не был простым ретранслятором их идей, он критически перерабатывал теоретическое наследие западных просветителей, и на этой основе возводил здание самобытной отечественной педагогики.

В противовес установившемуся в те времена представлению об учении как о трудном занятии, И. И. Бецкой стремился «приводить детей к учению... как в приятное и украшенное цветами поле» [6, с. 196]. Легкость, привлекательность учения, говорил он, особенно необходимы для детей младшего возраста, которых следует «вести, так сказать, играя с приятностью», не притупляя их любознательности скучными занятиями.

Представляют большой интерес даже по сегодняшним меркам прогрессивные суждения И. И. Бецкого о необходимости создания жизнерадостного воспитательного тона, о вреде скуки и уныния в жизни детей, о важности сохранять «силу, бодрость и веселость духа, только нужные для здоровья и для доброты сердца» [9, с. 9].

Иван Иванович Бецкой требовал от учителей в отношениях с детьми «отвергнуть печаль и уныние», предлагал помнить, что «*быть всегда веселу и довольну, петь и смеяться есть прямой способ к произведению людей здоровых, доброго сердца и острого разума*» [8, с. 239].

И. И. Бецкой одним из первых в отечественной педагогике прямо заявил о роли *успеха* в воспитании и обучении, о необходимости его поощрения и создания условий для его достижения. «*Возбудить ревнование к успехам*» [6, с. 179], – призывал И. И. Бецкой учителей и подсказывал в разработанных им нормативных актах и философско-педагогических трактатах, как это необходимо делать. В частности, учителю он рекомендовал «*прилежно наблюдать прямые в обучении успехи, ... також прилежание и леность, ... располагать должные к тому способы для возбуждения... вящей к обучению ревности похвалою... успехов или каким-нибудь награждением*» [6, с. 171].

Ну и уж конечно, вне поля зрения И. И. Бецкого не могла остаться одна из острых педагогических проблем – проблема наказания. Вот его позиция: «Не должно бить детей почти никогда, а паче не следовать в жестоких наказаниях безрассудным и свирепым школьным учителям; не упоминая, что от сего приходят дети в посрамлении и в уныние, вселяются в них подлость и мысли рабские, приучиваются они лгать, а иногда и к большим обращаются порокам» [6, с. 196].

И вновь у Бецкого отчетливо звучит мысль о том, что именно радость, порождаемая успехом, становится мощной движущей силой в обучении, тогда как «посрамление» и «уныние» погашают желание учиться и, как следствие, делают учебный труд неэффективным.

Немало ценных педагогических рекомендаций, в том числе требующих гуманного отношения к детям, содержится в документах, подготовленных И. И. Бецким и определившим направление и содержание работы образовательных учреждений различного типа.

В тексте «Генерального плана императорского Воспитательного дома...» записаны замечательные слова: «Единожды навсегда ввести в сей дом неподвижный закон и строго утвердить: **никогда и ни за что не бить детей**» [8, с. 262].

В XVIII веке такой «закон» звучал, конечно, очень гуманно. Но на вопрос о том, кто именно внес в отечественную педагогику это золотое изречение – И. И. Бецкой или – существует и иная версия – профессор Московского университета, ученый-лингвист А. А. Барсов, – трудно дать ответ. Важно, что его вписала рука человека, искренне убежденного в том, что физические наказания должны быть изгнаны из учебных заведений. Сам же И. И. Бецкой вскоре предписал Опекунскому совету Воспитательного дома в Москве «подкреплять наставления свои и отвращение строптивых питомцев от лености, коварства и злобы строгостью и даже, в случае неодолимого упрямства, и телесным наказанием» [9, с. 177].

Бецким была разработана и особая шкала наказаний воспитанников, в которой предлагались такие меры воздействия на детей, как: «стоять на одном месте, ни на что не опираясь»; лишение прогулок, что «весьма чувствительно детям», так как они «от природы не любят покоя и насилия»; выговор наедине, побуждающий «к раскаянию»; публичный выговор; оставление без пищи на 12 или 24 часа, в том числе и детей 5–10 лет» [8, с. 263].

Для взрослых воспитанников И. И. Бецкой допускал и такую жестокую меру наказания, как отдача в солдаты или матросы.

Весьма важным является замечание Бецкого о целесообразности использования в учебном процессе состязательности с целью побуждения учащихся к достижению успехов в их учебном труде. «Чтоб сие к пользе соревнования в юношестве сделать общим, давать в награждение кадетам... шесть золотых медалей... Получившим медали носить в бытность в корпусе на кафтанах разной величины знаки нашивные с изображением нумеров в лавровых венцах...» [6, с. 187–188].

Прогрессивные по тем временам мысли И. И. Бецкого о развитии образования в России были отчасти воплощены в документах и мероприятиях школьной реформы 1782–1786 гг.

Большую роль в практическом осуществлении реформы сыграл приглашенный из Австрии талантливый педагог и организатор образования, серб по национальности Ф. И. Янкович де Мириево (Jankovic Mirijevski). Важнейшей его заслугой можно считать организацию авторских коллективов ученых-педагогов, создававших учебные пособия, соответствующие уровню развития науки и культуры того времени. Кроме того, сам Федор Иванович Янкович перевел для комиссии на русский язык разные уставы и инструкции учителям и попечителям школ, подготовил к изданию такие необходимые для русской школы учебники, как: «Российский букварь», «Руководство к российскому чистописанию», «Сокращенный катехизис», «Пространный катехизис», «Священная история», «Руководство к арифметике» и др. Он печатал разные таблицы, изготовлял глобусы и другие разные пособия.

Для того, чтобы сделать учение детей успешным, Ф. И. Янкович считал необходимым сделать содержание образования адекватным возможностям ребенка, предлагал избавить учеников от изнурительной зубрежки, угроз и наказаний, ратовал за использование в обучении элементов занимательности, игры, всего того, что может породить интерес к учебному труду, интерес к знаниям.

Замечательный публицист, популяризатор педагогических инноваций и историко-педагогического опыта Симон Львович Соловейчик так характеризовал заслуги Ф. И. Янковича де Мириево: «Быть может, вот главное, что он сделал: он придал школе тот «нормальный» вид, который она имеет, по существу, и до сих пор.

Прежде всего, запретил телесные наказания, причем в специальном «Руководстве для учителей» перечислил все виды наказаний, какие только смог придумать, чтоб не оставить и лазейки. Итак, отменены были:

1. Ремни, палки, плети, линейки и розги;
2. Пощечины, толчки и кулаки;
3. Драние за волосы, ставление на колени и драние за уши;
4. Все посрамления и честь трогающие устыжения, как-то: уши ослиные и названия скотины, осла и тому подобные. Более того, запрещено было вообще наказывать:

1. За слабоумие, худую память и природную неспособность;
2. За недостатки душевные, как-то: робость, ветренность, неприметливость, если только она происходит не от нерадения или шалости» [10, с. 60–61].

Одним из способов побуждения учащихся к учебной деятельности, по мнению Ф. И. Янковича де Мириево, было публичное оглашение результатов учения, что можно было бы рассматривать как подход к использованию психолого-педагогического механизма *состязательности* в развитии познавательной активности детей [6, с. 244].

Ф. И. Янковичу де Мириево в течение длительного периода времени приписывали все заслуги в разработке материалов реформы, руководств и методических пособий для учителей. Между тем анализ историко-педагогической литературы, отражающей результаты изучения фондов Комиссии народных училищ, опровергает это мнение и дает возможность восстановить имена ученых, работавших вместе с Янковичем. Это были А. А. Барсов, М. Е. Головин, В. Ф. Зуев, Е. Б. Сырейщиков, И. Ф. Яковкин и др.

Их усилиями впервые в истории русской педагогической мысли была создана методическая книга для широкого круга учителей народной школы – «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи» (1783). При создании ее частично было использовано дидактико-методическое руководство Ф. И. Янковича, подготовленное и изданное в 1776 г. в Вене. Но наибольшее влияние на содержание «Руководства учителям первого и второго класса народных училищ» оказали идеи первого дидактического пособия для учителей гимназий, частных пансионов и домашних учителей Москвы «Способ учения», а также руководства Х. А. Чеботарева «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению».

Прогрессивный российский педагог А. А. Прокопович-Антонский, в соответствии с основными постулатами гуманистической системы воспитания выдвигал требования тщательно изучать склонности, способности и возможности каждого учащегося и «сообразно силам и дарованиям молодого человека размерять труды об нем и старания». Только зная способности ума, утверждал он, можно «употреблять средства, способствующие развертыванию их».

Считая необходимым понуждать детей к учению через использование методов поощрения и наказания, Прокопович-Антонский требовал «не ожесточать никогда юных сердец продолжительным и грубым наказанием, не убивать духа детей уничтожением, не раздражать естественной пылкости их неумеренною строгостью и не расстраивать их здоровья излишними принуждениями» [11, с. 96, 105].

Значительный интерес представляют педагогические воззрения А. Ф. Бестужева, который, в частности, одной из важных задач педагогики считал поиск ответа на вопрос о том, «каким образом употребление наград, спешествуя успехам детей, может приуготовить желание отличиться и произвести не тщеславие, но любовь к славе. «Если хотя мало рассуждать будут о сем важном предмете, – писал он, – то уразумеют, что он должен произойти от двух причин – от качества награждения и назначения.

Всякая отличность есть награда, но не всякая награда есть отличность.

...В воспитании общественном награды, основаны будучи на едином токмо отличии и когда оные благоразумно будут направляемы, легко учиниться могут предметом желаний, поелику любовь к отличностям сильно возбуждается между множеством и близостью тех людей, от которых желаешь отличать себя».

К наказанию детей, по мнению Бестужева, педагог должен прибегать как можно реже, чтобы оно не утратило своей побудительной силы: «Надобно, чтобы всякое наказание было редко, дабы учащением оных наказания не лишились важности своей. Всякого рода наказания тотчас теряют силу свою, когда они обыкновенны становятся. И в сем случае сила беславия зависит много от умения и умеренности его употребления» [6, с. 434–437].

Много чрезвычайно ценных мыслей о том, как организовать учение, обеспечивающее познавательную активность и самостоятельность детей, способствующее формированию у них устойчивых познавательных интересов,

высказал Н. И. Новиков в своей статье «Рассуждения о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве».

В этой, едва ли не первой в отечественной дидактике научно-педагогической публикации по проблемам интереса в обучении, Н. И. Новиков показывает механизм развития интереса у детей к знаниям и к учению. И вот что он пишет: «Во всяком можно возбудить охоту и склонность к изучению для него нужного, если учитель точно знает собственные ему силы и способности и отношение, в каком они одна к другой находятся. Нужно только часто и долго придержать в душе его те предметы, которые для склонностей его более прочих имеют прелести, и к которым охотнее всего занимается он по натуральному побуждению. Хотя побуждение его и устремится тогда на некоторые только предметы, но сии предметы и суть те самые, коими прилежание его преимущественно должно заниматься и о которых должен он приобрести полные познания...»

Особливо ж человеки охотно устремляют внимание свое на те вещи, с изучением которых очевидная совокуплена польза либо которые доставляют преимущественное удовольствие. Посему тот учитель лучше всех может возбудить и соблюсти любопытство своего питомца, который в состоянии учить его таким вещам, кои он непосредственно употреблять может или с коими связано много приятности.

Возрастающий отрок, в котором все мысли и чувствования происходят только от окружающих его вещей, видит и ощущает только настоящее; он оттаивается при том, если оно доставляет ему удовольствие, и старается удалить его от себя, если оно причиняет ему неприятность... Сего ради польза, происходящая из того, чему учиться ему надлежит, должна столь близка к нему быть, чтоб он мог ее понимать и чувствовать, дабы он живым ее представлением возбуждаем был к изучению себе с охотой тех вещей.

Еще более общее вспомогательное средство к возбуждению и соблюдению любопытства происходит из склонности детей заниматься вещами, удовольствие им приносящими. Сие средство выхватывается почти во всех до воспитания касающихся сочинениях, и выгоды его пространно объяснены, так, что мы опасаемся навлечь на себя негодование за то, что отягощаем читателей давно уже известным и часто пересказываем.

Приятны детям бывают:

- всякий действенный или изображенный только предмет, который чувства их ясно ощущать могут, если натуральное его противное свойство не причиняет им досады и омерзения;

- всякая вещь, имущая для них прелесть новости и чудесности.

Что может быть естественнее, как представлять чувствам дитяти, через которые втекает в него всякое удовольствие и неудовольствие, такие предметы, коих рассматривание не только увеселяло бы его и побуждало к повторению рассматривания сих и других предметов, но и знание их могло бы впредь полезным быть для его разума и сердца» [6, с. 331–335].

«Ученье для детей должно быть игрой; надлежит их просить, прельщать похвалою; иногда должно допускать их думать, что они знают уже нечто, и радоваться тому» [6, с. 336].

По мнению Н. И. Новикова, важны разнообразные способы образования разума для того, чтобы ученик мог быть счастливым, а счастье он рассматривает как успех и его следствие. Новиков возражал тем, кто пытался доказать, что чувственное удовольствие препятствует возникновению интереса к делам, требующим умственного напряжения. Напротив, оплодотворенный чувством удовольствия разум способен глубже проникнуть в объект познания, усилить творческое воображение и фантазию.

Немалый интерес представляют разработанные Н. И. Новиковым правила, которым должен следовать учитель, желающий, чтобы его ученики стремились к успеху, достигнутому трудом: «Не погашайте любопытства детей ваших или питомцев. Паче есть оно сильное побуждение и изрядный способ сделаться разумным и мудрым...

Не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых притом познаний разуметь не могут...

Старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным...

Научайте их надлежащим образом почитать спокойствие духа, удовольствие, бодрость духа, здравие и крепость тела, умножение своих познаний или способностей

Старайтесь сделать должность для них удовольствием.

Приучайте их соединять в представлениях своих должность и удовольствие столь тесно, как натуру оные соединила.

Показывайте, что всякая охотно и радостно исполненная должность награждает удовольствием» [6, с. 314–329].

Через все педагогические высказывания Н. И. Новикова красной нитью проходит идея уважения к личности ребенка, гуманной заботы о нем. Ребенок в его представлении – *разумное существо*, обладающее уникальными качествами, чувствами, переживаниями, имеющее не только обязанности перед взрослым, но и элементарные права, и прежде всего право на свободу самовыражения и самореализации.

Н. И. Новиков выступал ярким противником авторитарного воспитания, решительно отрицал узурпированное взрослыми право на волевое насилие по отношению к личности ребенка, отвергал *принуждение* в воспитании. Ребенок, утверждал он, имеет такие же права, как и взрослый человек, с тем только различием, что ему более, нежели взрослому, нужна чужая помощь. Право на свободу дано ребенку природой, и никто не должен его подавлять.

Познание в процессе обучения должно завершаться «действием потребления» изученного в практике. В связи с этим Н. И. Новиков предлагал учителям: «При всем, чему вы их (детей) научаете, показывайте им употребление... Научайте их смотреть на все с практической стороны и при всех способных случаях производить то в действие» [12, с. 462].

Учителю, подчеркивал он, следует возбуждать у учеников интерес к познаваемому, чтобы они «допытывались до оснований». Выступая против догматизма и вербальности в обучении, Н. И. Новиков рекомендовал учителю постоянно прибегать к помощи убедительных доказательств.

Правила обучения, рекомендованные Н. И. Новиковым, отличаются психологической обоснованностью и педагогической целесообразностью. Они были практически осуществимы, доступны учителю и ученику, нацелены на то, чтобы давать ребенку истинные знания, развивать его мыслительные способности. «Способ обучения» Н. И. Новикова преследовал задачу обеспечить сознательное и активное освоение детьми знаний.

Высоким гуманизмом отличается позиция Н. И. Новикова по вопросу о наказаниях детей. Он был решительным противником телесных наказаний, считал, что их нельзя применять при воспитании детей. Через свои журналы он постоянно призывал отказаться от телесных наказаний, ибо «побои не только не нужны, но и весьма вредны для дитяти».

Один из важнейших путей к успешному обучению – доброе и уважительное отношение к ребенку. Дети должны быть прилежны не из страха наказания, а по сознанию – из любви к учителю, чтобы доставить ему и родителям своим удовольствием, а себе приобрести полезные сведения... Действуя на своих учеников ласковостью и умением держать себя в их присутствии, – как старший, которому верили бы на слово без проверки, – не пользуясь правом сильного и примерным усердием к отправлению возложенной на него обязанности, учитель скоро приобретет любовь от своих учеников. Учитель гораздо больше может действовать на детей собственным примером, нежели увещаниями, – подчеркивает Н. И. Новиков во многих своих сочинениях.

Осуществленный нами анализ взглядов российских педагогов XVIII века на то, как следует возбуждать у детей ревнование к успехам, позволил сделать ряд выводов.

1. В первой половине восемнадцатого столетия в целях обеспечения результативности обучения рекомендовались и применялись преимущественно меры педагогического воздействия, имеющие отчетливо выраженный репрессивный характер. Неверие авторов педагогических руководств и педагогов-практиков в способность ребенка осознать необходимость, полезность и привлекательность учения, непонимание ими значения целенаправленного формирования положительной мотивации учебно-познавательной деятельности, убежденность в том, что обучаемый может быть единственным объектом педагогических манипуляций, делали учебный труд в высшей степени непривлекательным занятием, не сулящим радости, достижений, успехов. Основным способом активизации учебного труда школьников считалось основанное на насилии, жестоком подавлении любых проявлений нерадивости и непослушания *принуждение*.

2. По мере развития системы образования и педагогической мысли наряду с *принуждением* начинает все активнее применяться такой способ педагогического воздействия как *понуждение*, использование которого предполагало сочетание репрессивных мер с мерами поощрительного характера.

3. Во второй половине XVIII в. получают все более широкое распространение педагогические идеи, связанные с реализацией разнообразных способов *побуждения* учащихся к активной познавательной деятельности (И. И. Бецкой, М. В. Ломоносов, М. Е. Головин, А. А. Прокопович-Антонский, А. Ф. Бестужев, Н. И. Новиков). К числу таких способов следует,

в частности, отнести *сопязательность* (И. И. Бецкой), которая достаточно широко применялась и применяется в отечественной образовательной практике.

4. В работах прогрессивно мыслящих педагогов И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, которых можно по праву считать основоположниками гуманистического направления в отечественной педагогике, впервые звучит мысль о необходимости развивать стремление к успехам, ориентироваться на учебные успехи ребенка не только как на цель педагогической деятельности, но и как на важное средство достижения этой цели.

5. Н. И. Новиков первым среди российских педагогов охарактеризовал значение интереса («любопытства») в обучении и механизмы его формирования. Очевидно с Н. И. Новикова открывается принципиально новая страница в развитии дидактической теории: появляется идея педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся. Это еще не тенденция, а только заявка на ее появление. Еще более полутора столетий в педагогической науке и, главное, в образовательной практике будет господствовать идеология авторитарного подхода к обучению и воспитанию. Но первый шаг в направлении гуманизации образования и развития теории педагогического стимулирования был сделан в конце восемнадцатого столетия.

#### Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. М., 1990.
2. Струминский В. Я. О разработке истории педагогики Киевской Руси // Сов. педагогика. 1938. № 5.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Рус. яз., 1989. Т. III.
6. Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985.
7. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 9. М.-Л., 1958.
8. Бецкой И. И. Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мѣщанскаго юношества. Т. 1. СПб., 1789.

9. Письма Бецкого И. И. // Майков П. М., И. И. Бецкой. Опыт его биографии. СПб., 1904.
10. Соловейчик С. Л. Час ученичества. М., 1972.
11. Прокопович-Антонский А. А. О воспитании. М., 1858.
12. Н. И. Новиков. Избранные сочинения. М. – Л., 1951.

УДК 37 (09): 01 (470.5)  
ББК 4755.02+434 (2Р36)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ НА УРАЛЕ (20–30-Е гг. XX века)**

С. А. Аничкин

Двадцатые годы XX века характеризуются заметными изменениями в общественно-политической, образовательной и культурной жизни России. С 1923 года было создано и развернуло работу общество «Долой неграмотность», осуществлялась идея культурной революции. Значительные изменения в области образования произошли и на Урале. Заметную и важную роль в этом сыграли общественно-педагогические журналы – шадринский «Путь просвещения» (1924–1926 гг.) и свердловский «Уральский учитель» (1925–1927 гг.), который позднее издавался под названием «Просвещение на Урале» (1928–1931 гг.) и «Культфронт Урала» (1931–1935 гг.).

В то время выпуск периферийных педагогических журналов был явлением закономерным и необходимым: периодическая литература мобилизовала учителей и просветработников на выполнение поставленных партией задач, служила для них руководством, помогала обобщать и распространять опыт лучших учителей, пропагандистов, библиотекарей, работников изб-читален, критиковала неверные направления в работе. Материалы уральских педагогических журналов представляют в этом отношении известный интерес, помогают понять, как и в каких конкретных условиях проходила работа по народному образованию и культурному просвещению населения в то время и какие общие и частные вопросы обучения и воспитания детей нашли на их страницах отражение.