

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



С. В. Бобрышов

## ПРАВСТВЕННОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ АВТОРОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

УДК 37.034

ББК 74.200.51

В статье рассматриваются подходы к организации и правила осуществления духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, представленные в популярных учебных пособиях по педагогике второй половины XIX века.

**Ключевые слова:** нравственность; нравственное воспитание; концепции духовно-нравственного воспитания; учебное пособие; П. Д. Юркевич; В. С. Тихомиров; А. П. Мальцев.

S. V. Bobryshov

## MORALITY IN SUBMISSION OF THE AUTHORS OF DOMESTIC TUTORIALS ON PEDAGOGY IN THE SECOND HALF OF THE XIX<sup>th</sup> CENTURY

The article describes approaches to the organization and rules of the spiritual and moral upbringing of the younger generation, represented in popular textbooks on pedagogy of the second half of the 19<sup>th</sup> century.

**Key words:** morality; moral education; the concept of spiritual and moral education; tutorial; P. D. Yurkewich; V. S. Tikhomirov; A. P. Maltsev.

Проблема духовно-нравственного воспитания и его обеспечения в лице педагога — это объективно ведущая проблема любой образовательной

системы прошлого, настоящего и будущего. К ней традиционно приковано пристальное внимание общества, каждой семьи, каждого образователь-

ного учреждения, каждого педагога. В связи с этим характерно, что проблемы нравственности как одной из центральных основ личности и взаимосвязанные с ними вопросы построения эффективного воспитательного процесса, выбора тех или иных форм и методов воспитания, призванных обеспечить успех формирования нравственности у подрастающего поколения, вопросы профессионализма педагога, а в его структуре аспекты нравственного облика его личности, занимали важное место в отечественных учебных книгах по педагогике XIX и начала XX веков, адресатами которых выступали студенты и слушатели, изучавшие педагогику как учебную дисциплину и готовившие себя к педагогической профессии.

В общем плане отметим, что вполне естественно, что в XIX в. начальной ступенью разработки педагогического содержания нравственной мысли и соответствующих педагогических подходов к осуществлению нравственного воспитания выступало христианское нравоучение. Неоценимая роль «нравоучительной» мысли в данный период заключалась, прежде всего, в разработке языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались базовые концептуальные положения педагогики нравственного воспитания, в придании им общезначимого смысла и содержания. Это такие понятия, как «добро», «совесть», «благо», «честь» и др. По мере развития в России общей этической мысли осуществлялась разработка и различных форм мораль-

но-педагогической рефлексии проблем детства, нравственно-формирующей деятельности семьи и школы в их взаимосвязи, а также соответствующих им нравственных идей. Именно на их основе сложились самостоятельные отечественные нравственно-педагогические учения XIX в., легшие в основу разработки педагогических подходов к пониманию закономерностей и правил нравственного воспитания подрастающего поколения.

Несмотря на многообразие существовавших подходов к трактовке нравственности с точки зрения ее типов, сущности, концептуального каркаса, ведущих идей, содержательного наполнения и т. д., она в понимании ведущих отечественных педагогов всегда была связана с реализацией ею двуединой функции обеспечения целостности общества и индивида в обществе; именно в этом и проявлялось системообразующее единство нравственного начала общества и нравственной культуры личности. Соответственно, общим ключом к пониманию нравственных целей воспитания для педагогов рассматриваемого периода выступает социальность человека, его включенность в общество и необходимость проявлять в нем свою социально-нравственную сущность. Именно поэтому в большинстве учебных книг особенно подчеркивалось, что для человека нет высшей цели, кроме достижения нравственности и совершенствования себя в ней.

Следует, однако, заметить, что не существовало и не существует какой-

то абсолютной и единой нравственности не просто для всех обществ, а даже для одного общества на различных ступенях его развития. И это притом, что в научной литературе достаточно часто встречается упоминание об общечеловеческой нравственности как наборе норм, являющихся общими для всех исторических форм нравственности. Представляется, что в целом следует исходить из того, что такой нравственности, как некоей самостоятельной реальности, существующей наряду с отдельными особенными системами нравственности, нет, хотя само понятие общечеловеческого, скорее всего, имеет право на существование. Так, А. А. Гусейнов подчеркивает, что «какую бы норму мы ни взяли, она не имеет всеобъемлющего смысла, а всегда замкнута на конкретные условия»<sup>1</sup>. Поэтому в рассмотрении проблем нравственности, нравственной культуры и нравственного воспитания целесообразней ставить вопрос не об общечеловеческой нравственности, даже в аспекте таких понятий, как «добро», «любовь», «совесть» и др., а об общечеловеческом ее содержании. Это важно учитывать при разборе авторских концепций нравственного воспитания, излагаемых на страницах учебных пособий по педагогике.

Прежде всего, отметим, что чаще всего нравственность в представлениях авторов педагогических учебников XIX в. выступает некой базовой системной характеристикой человека как

целостности, не сводимой к каким бы то ни было отдельным качествам, знаниям, особенностям поведения. Все авторы пособий единодушны — человек не рождается ни нравственно-добрым, ни нравственно-злым, дети появляются на свет лишь только с зачатками добра и зла. И только впоследствии, вырастая, они проявляют себя добрыми, злыми, умными, глупыми, кроткими, сердитыми, правдивыми, лживыми и т. п. Сильное же или слабое развитие в ребенке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств зависит от воспитания. И при этом чрезвычайно важно как можно ранее уделять внимание формированию у ребенка духовных чувств и приверженности так называемому нравственному закону. Именно нравственный закон при правильном воспитании выступает двигателем всех благородных поступков, охватывает все душевные человеческие силы и направляет их к добру.

В обозначенном выше аспекте обратимся к трем книгам, каждая из которых была весьма заметным явлением в ряду пособий для будущих учителей. Они представляют три условно выделяемых направления в осмыслении и трактовке сути и предназначения педагогического знания, особенностей отбора и построения его содержания, в целеопределяющих процедурах и акцентах воспитательной деятельности и выборе форм и методов ее реализации. Это философи-

<sup>1</sup> Гусейнов, А. А. Социальная природа нравственности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Гусейнов. – М., 1977. – С. 27.

ско-педагогическое, научно-педагогическое и религиозно-педагогическое направления. Впрочем, все они получили широкое хождение в учебных заведениях, где преподавали педагогику, неоднократно переиздавались в течение нескольких десятилетий вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

Автором первой из них — «Чтения о воспитании» (1865), которая через четыре года в несколько переработанном виде была опубликована уже как «Курс общей педагогики с приложениями» (1869), является Памфил Данилович Юркевич, известный российский философ и педагог, сын священника. Он профессорствовал на философской кафедре в московском университете, в 1869—73 гг. был деканом историко-филологического факультета и параллельно преподавал педагогику в учительской семинарии военного ведомства. Указанные пособия были созданы им в последний, так называемый психолого-педагогический период его творчества, в рамках которого им была осуществлена разработка основных положений авторской психолого-педагогической концепции.

Как и многие другие специалисты, П. Д. Юркевич отмечал, что «к сожалению, педагоги немного вдумываются в тайну нравственного усовершенствования личности...», а если и думают об этом, то очень часто у них получается преподавать ученику только сухую мораль. При этом, как

замечает Памфил Данилович, кардинальными, центральными проблемами педагогики всегда были, есть и будут вопросы: «Когда и почему правила нравственные делаются обязательными? Когда и почему они не просто принимаются к сведению, но еще потрясают нашу душу и увлекают ее на добро?»<sup>1</sup>

Казалось бы, секретов особенных здесь нет. Ведь сколько, в частности, на эту тему было уже написано научных и популярных трудов, сколько так называемых истин было поведено всем, кто интересуется проблемами воспитания и для кого воспитание является профессией. Но, очевидно, не все так просто. Прежде всего, важно помнить, пишет П. Д. Юркевич, что нравственные убеждения, привычка к нравственному поведению формируются у детей тогда, когда нравственные правила познаются не как отвлеченные понятия, а как значимые в восприятии ребенка события, «как дела и как *часть судьбы* любимого нами и единокровного человечества» (здесь и далее выделено авторами. — С. Б.). В воспитании важно, в первую очередь, опираться на «могущественную силу примера» из жизни. Так, ребенку легче приступить к тяжелой работе и воспринимать ее естественно, если он видит, что «такую работу несет любимый им отец или учитель»<sup>2</sup>. И это касается не только примеров, связанных с близкими людьми. Примером для человека призвано выступить

<sup>1</sup> Юркевич П. Д. Курс общей педагогики, с приложениями. — М., 1869. — С. 178.

<sup>2</sup> Там же. С. 178.

все человечество: «участие сердца» и «переживание души» обязательно подвигнет чтение или рассказ о подвигах и страданиях людей, отдаленных от нас и тысячелетней историей. Знакомство с доблестью и величием давно живших героев обязательно породит чувство уважения к ним и любовь, и «они сделаются для нас как бы совестью, а вследствие этого наши нравственные силы вырастают и крепнут; мы не только познаем добро, но и желаем добра; мы полюбили его, как украшение и доблесть...»<sup>1</sup>. Главное, чтобы изучение этих сведений было связано с сильными ощущениями: «непосредственные созерцания человеческих отношений в товариществе, в семействе, в обществе, в церкви, в школе, на улице — все это даст повод к тому, чтобы ученик думал и вдумывался в эти сведения, относился бы к ним не только памятью, но и характером, расширял бы их и разрабатывал, углублял и прояснял даже и тогда, когда этого не требует ни учитель и никто на свете»<sup>2</sup>. Именно в этом, по мнению П. Д. Юркевича, и заключается корень нравственного самообразования.

Что касается осуществления целенаправленного нравственного воздействия, то эта задача решается «непосредственным нравственным влиянием» на душевные состояния воспитанника. В этом случае, указывает П. Д. Юркевич, необходимо использовать так называемую «совер-

шеннейшую методу»: «помощь воспитателя состоит или в увеличении ясности и количества практических идей (наставление), или в доставлении лицу воспитанника опоры, которая находится в его прошедшем и будущем (напоминание, предостережение), или в искусстве заставить воспитанника проникнуть в свое внутреннее существо глубже, нежели как это бывает при его ежедневном самонаблюдении (увещание), или в сообщении ему мнения о лучшем (совет), или в такой постановке всей его личности, вследствие которой тяжесть долга переходит в удовольствие права (просьба)»<sup>3</sup>.

Еще один ключевой момент, на который в аспекте организации нравственного воспитания обращает внимание П. Д. Юркевич, это то, что природа ребенка, во-первых, будучи «назначенной к развитию», безусловно подчиняется влиянию разумного воспитателя, а во-вторых, подчиняется тем больше, чем лучше воспитатель познал ее<sup>4</sup>.

Говоря о побуждениях, действующих на ребенка, П. Д. Юркевич закономерно выходит на характеристику самого воспитателя, личность которого должна быть сильной и глубоко нравственной, ибо если воспитатель относится к выдвигаемым требованиям несерьезно, то и дети будут чувствовать эту разницу и не воспринимать воспитательные воздействия: «*доброе, полезное и приятное* — эти идеи

<sup>1</sup> Там же. С. 178–179.

<sup>2</sup> Там же. С. 181.

<sup>3</sup> Там же. С. 107.

<sup>4</sup> Там же. С. 8.

учитель должен сознавать ясно и во всей их обширности, чтобы сообщать ученику сведения с разумным выбором и воспитывать таким образом в ученике сколько нравственно достойную личность, столько же и человека, способного к полезной деятельности, а не существо, которое меняет все доброе и полезное на наслаждения»<sup>1</sup>. Своими знаниями и умениями, личностными качествами воспитатель также влияет на личность ребенка, как и при использовании каких-то специальных методов воспитания. В целом, заметим, что данная позиция, в соответствии с которой воспитывать нравственности могут только те, кто сам истинно нравственен, особо обозначается практически во всех учебных пособиях по педагогике.

Воспитатель должен в собственном сердце иметь человечности настолько, чтобы постигать все истинное, доброе и прекрасное в окружающих событиях и лицах и «питать этой совершеннейшей пищей дух воспитанника». Существеннейшая задача воспитания по большому счету в том и состоит, чтобы «сообщить воспитаннику светлый взгляд на жизнь, сделать его сердце трезвым и мужественным и приготовить его на жизненную борьбу, запечатлевая в нем неизгладимыми чертами веру в добро и в Бога». Требуется, подчеркивает П. Д. Юркевич, приобрести большой запас разума, добродетели, веры,

морального мужества в годы юности, чтобы достало этого капитала на всю жизнь и особенно на то время жизни, когда предстоят только расходы, лишения и утраты.

В целом, П. Д. Юркевич подчеркивает, что учитель, конечно же, обучает детей, когда сообщает им сведения, «но еще больше он обучает их духом и нравственным выражением всей своей личности, а также совершенством тех форм, в каких он передает сведения»<sup>2</sup>. Соответственно, успешность воспитания и обучения во многом связывается П. Д. Юркевичем с достижением воспитателем авторитета, чтобы можно было влиять на личность ребенка своим примером и собственным нравственным совершенством. А авторитет определяется, в первую очередь, любовью, добром и достоинством, которые учитель демонстрирует по отношению к учащимся. Чем более учащийся «убеждается, что ему вообще желают добра, — пишет автор пособия, — тем менее он бывает расположен спрашивать о том, что и зачем полезно изучать ему: он повинуется без всяких расчетов естественным влечением к любознательности...»<sup>3</sup>.

Подводя итог рассуждениям об особенностях влияния учителя на детей, о его роли в деле воспитания и обучения, П. Д. Юркевич вполне обоснованно определяет, что «школа, которая не имеет нравственных

<sup>1</sup> Там же. С. 185.

<sup>2</sup> Там же. С. 158.

<sup>3</sup> Там же. С. 157.

средств в личности учителя, будет обращаться к внешним побуждениям или поощрениям, как бы это ни было противно истинному духу воспитания»<sup>1</sup>.

Следующий учебник — «Курс педагогики, дидактики и методики» В. Тихомирова — относится к типу учебных пособий, указывавшим на уже признанное «твердое ядро» педагогического знания, отсорбированное многолетней теорией и практикой образования и воспитания, а потому представляет научно-педагогическое направление как в постановке вопросов духовно-нравственного воспитания, так и в целом дела воспитания в школе.

Составленное для воспитанников духовных семинарий (Василий Степанович Тихомиров в течение многих лет состоял преподавателем педагогики и философских наук в Литовской Духовной Семинарии), оно впервые было представлено в 1879 году и после неоднократно переиздавалось с доработками вплоть до Октябрьской революции.

Главное предназначение воспитания, — утверждает автор пособия, — обеспечить духовное развитие ребенка, которое обеспечивается единством умственного, религиозного, нравственного и эстетического воспитания.

Цель духовного развития должна состоять, с одной стороны, в овладении ребенком всем тем материалом, который требуется для формирования верных, правильных умственных, ре-

лигиозных, нравственных и эстетических представлений, понятий и суждений об окружающих предметах и явлениях, вообще, о внешней природе, о самом себе и других людях, о надлежащих отношениях к Богу, другим людям и к окружающим предметам и т. д. Или говоря в целом, «для образования и правильных, верных понятий об истинном, добром и прекрасном, т. е. для правильного и всестороннего развития познавательной способности ребенка»<sup>2</sup>. Но, замечает В. Тихомиров, правильное развитие одной познавательной способности еще не составляет всего духовного развития человека. Это хоть и важная, но только одна часть его. Это есть только знание, а нужны еще и соответствующие желания, мотивация. Известно, обосновывает свою мысль В. Тихомиров, что человек может иметь совершенно правильные умственные, нравственные, эстетические и др. понятия и суждения, обладать обширным умом, красноречиво и с увлечением проповедовать высокие нравственные правила, и в то же время в своих собственных действиях и поступках выражать совершенно противоположное этим истинам и правилам. То есть на деле он может оказаться совершенно безнравственным и безрелигиозным. Отсюда чрезвычайно важно, чтобы субъективная или собственно-воспитательная сторона духовного воспитания состояла «в принятии и употреблении

<sup>1</sup> Там же. С. 160.

<sup>2</sup> Тихомиров, В. Курс педагогики, дидактики и методики. 6-е изд. / В. Тихомиров. — Вильна: Тип. Сыркина, 1898. — С. 38.

надлежащих, целесообразных мер и средств для правильного образования в человеке чувствований и желаний и вообще для правильного *согласного* развития его чувствительной и желательной способностей, чтобы чувствования и желания человека не только не противоречили его понятиям об *истине, добре и красоте*, но и постоянно побуждали его действовать соответственно этим понятиям»<sup>1</sup>. В частности, поясняет В. Тихомиров, если задачей умственного воспитания выступает развитие у человека представлений об истине и способности понять ее, то целью нравственного воспитания будет «служить развитию в человеке нравственно чистых убеждений и крепкой энергической воли; идеалом же эстетического воспитания служит развитие и восприимчивое ко всему прекрасному сердце человека. Наконец, задачей воспитания религиозного служит развитие в человеке разумной и живой веры в Бога»<sup>2</sup>. В целом же, заключает автор, духовное воспитание в каждом из его направлений имеет характер общечеловеческого развития. И именно поэтому высшей нормой для любого воспитания и образования, где бы и кем бы оно не реализовывалось, «должен быть только идеал человека, в широком смысле этого слова»<sup>3</sup>.

Определив задачи и содержание воспитания, В. Тихомиров обосновывает

совокупность средств и методов воспитания. Воспитательными средствами при этом выступают отдельные, не сливающиеся «до неуловимости со всем течением воспитания» приемы воспитателя, которые педагог употребляет для достижения целей воспитания. «Совокупность таких воспитательных средств, приведенных в систему по определенным началам и правильно и целесообразно употребляемых при воспитании, называется *методом воспитания*»<sup>4</sup>. Тем самым метод выступает «живым единством цели и средства».

Среди важнейших средств воспитания, оказывающих положительное и отрицательное, прямое и косвенное воздействие, В. Тихомиров называет:

— *требования*, которые могут быть предлагаемы воспитаннику: а) характером деятельности окружающих его людей, б) характером среды, в которой он находится, в) характером обстановки, которая влияет на него и предписывает соответствующим образом вести себя, выполнять те или иные обязанности. Под такими влияниями воспитание должно осуществляться, подчеркивает В. Тихомиров, естественно и незаметно. Это жизненное воспитание, которое ничем не может быть заменено;

— *пример*, воспитательная сила которого основывается «на естественной склонности людей к подражанию».

<sup>1</sup> Там же. С. 38.

<sup>2</sup> Там же. С. 38–39.

<sup>3</sup> Там же. С. 39.

<sup>4</sup> Там же. С. 41–42.

Пример — это душа воспитания, это средство, которое имеет наисильнейшее влияние на духовное развитие юношества, особенно в религиозном и нравственном отношении. Но пример как воспитательное средство, чтобы достигнуть своей цели, должен иметь следующие свойства: а) представляемая им добродетель должна «соответствовать потребностям и отношениям дитяти, чтобы последнее могло подражать ему», б) «прелесть нравственно-прекрасного должна так открываться пред глазами дитяти, чтобы оно *хотело* подражать ему»;

— *соревнование*, являющееся логическим продолжением подражания, «когда воспитанник, с одной стороны, чувствует, что силы его достаточны и, с другой — испытывает бескорыстное удовольствие от увеличения совершенства в своих действиях»;

— *надзор и управление детьми*, имеющие цель пресекать излишнюю «подвижность детского возраста», нарушающую установленные порядок и правила. Эти средства должны соответствовать требованиям бдительности со стороны воспитателя, непрерывности и разумной строгости. То есть «надзор не должен быть слаб, но и не должен ослаблять волю детей»;

— *повеление и запрещение*. Необходимыми качествами любого педагогического повеления выступают его определенность, краткость, согласие с прежде данными повелениями, объективность и ласковость. При этом важно различать между положительным повелением, или приказанием, и запрещением. Использование той или иной его формы определяется

возрастом воспитанников (маленькие дети легче слушаются приказаниям, а старшие — запрещением) и особенностями сложившейся ситуации;

— *непосредственное нравственное влияние*. В данном случае требования предлагаются воспитанникам в формах мнений и мыслей при личном отношении к воспитанникам. Их воспитательная сила заключается в любви и доверии детей к воспитателю. При этом выполнение такого рода требований ставится в зависимость от свободной воли воспитанника. Ведущими формами непосредственного нравственного влияния являются *наставление, напоминание, предостережение, увещевание и совет*;

— *воспитательные побуждения*. Это побуждения, которые неотделимы от самого требования. Они тем сильнее, чем сильнее бывает личность воспитателя;

— *похвала и порицание*. Их выражение выступает воспитательной мерой, которая проходит через всю систему воспитательных действий. Однако, как никакие другие средства, похвала и порицание требуют тщательности своей психологической инструментровки, взвешенности и обоснованности их применения;

— *обещания и угроза* способны выступить «двигателями духовной жизни воспитанников потому, что обещание побуждает его ожиданием приятных последствий деятельности, а угроза ограничивает его ожиданием последствий неприятных». Важно при использовании данных средств воспитания помнить, что обещание не должно получать форму сделки или

торга, а угроза, уж если она применяется, не была бы пустой, т. е. в виде забавной поговорки, и не оставалась без исполнения;

— *наказания вообще*. Использование наказания, его педагогический смысл определяются «совестью и разумом воспитателя», его опытностью, пониманием природы ребенка, а также чувством меры и предвосхищения последствий. В. Тихомиров указывает, что в педагогике укоренилось деление наказаний на: а) *естественные*, т. е. такие, которые имеют непосредственную связь с самим проступком и как бы сами собой вытекают из него в качестве естественного («необходимого») результата, как, например, выражение ребенку недоверия со стороны окружающих его детей, если его неоднократно уличили во лжи; б) *искусственные*, налагаемые воспитателем вне прямой связи с поступком, а по личному его усмотрению. К искусственным наказаниям относятся: *наказания, затрагивающие чувство чести* (открытое порицание, пристыжение), *наказания, основанные на лишениях* (важно, чтобы благо, которого лишают ребенка, он сам считал благом), *принудительная работа* (опасность, сопровождающая данное наказание, состоит в том, что ребенок может привыкнуть вообще смотреть на работу, как на что-то неприятное, стесняющее его свободу), *удаление из школы* (в исключительных случаях), *телесные наказания*. Относительно последнего из названных видов наказаний В. Тихомиров подчеркивает, что телесные наказания

«не находят для себя никакого оправдания в области здоровой педагогики». Их употребление стоит в прямом противоречии с целью воспитания — возвышением человека, развитием в нем духовности. Они унижают и оскорбляют «человеческую личность ученика», а также крайне унижительны для самого учителя. Неизбежным следствием употребления телесных наказаний является развитие страха и неразрывно связанных с ним таких пороков, как ложь, скрытность, лицемерие, обман и др.;

— *усиление воли; приучение*. Данное средство ориентирует не только на приучение к хорошему, но и на отучение от зла;

— *приучение к послушанию* (т. е. к добровольному подчинению собственной воле воле другого человека), *к вниманию, к порядку, аккуратности и прилежанию, к откровенности, искренности, любви к истине и честности*<sup>1</sup>.

Завершая раскрытие проблемы методов воспитания, В. Тихомиров обращает внимание на то, что они на практике могут быть как развивающие, так и ограничивающие. Воспитание является *развивающим*, когда в нем преобладают положительные и свободные меры, т. е. те, посредством которых вызываются к деятельности и развитию естественные силы воспитанника, вырабатывающиеся и побуждающиеся к лучшему изнутри. *Ограничивающим* воспитание является тогда, когда опирается преимущественно на отрицательные и принудительные меры, когда формы и

<sup>1</sup> Там же. С. 46–82.

виды жизнедеятельности не развиваются «из собственного существа воспитанников, а предъявляются и навязываются ему в стереотипной форме, как готовое законодательство»<sup>1</sup>.

Все это может эффективно осуществить только воспитатель, обладающий особенными качествами. Из выделяемых В. Тихомировым двух ведущих групп этих качеств — умственных и нравственных, — остановимся именно на нравственных.

Первое и самое необходимое для воспитателя нравственное свойство — это «*твердость или зрелость нравственных убеждений*», которая должна выражаться в полном соответствии поступков и внешней деятельности педагога с нравственными убеждениями и законными правилами, с его духовными верованиями, с проявляемой любовью к отечеству, с искренней преданностью законной власти, с осознанием полезности той служебной деятельности, которую он избрал для себя<sup>2</sup>. Добросовестность, законность и правомерность при этом выступают наипервейшими субъективными свойствами воспитателя. В отношении к воспитаннику воспитатель призван вести себя так, чтобы тот осознавал, что воспитатель действует не по своему личному произволу, не по прихоти, а «сообразуясь с некоторыми высшими законами», в соответствии с «неизменными побуждениями». Во всех своих действиях и применяемых мерах воспитатель

«должен являться воспитаннику представителем высшего разума». Только на таком естественном отношении и «зидается авторитет воспитателя, не нуждаясь для себя ни в каких искусственных подпорках, и только при этом условии применение всяких воспитательных средств не возбуждает в воспитаннике ни противодействия, ни даже недовольства»<sup>3</sup>.

Второе, что необходимо воспитателю, чтобы во всем, что происходит между ним и воспитанником, «господствовала *любовь*, связывающая воспитателя и воспитанника». Это должна быть «любовь христианская», бескорыстная и жертвующая, в которой недостаток «естественной горячности» восполняется мудростью, которая соединяется с отеческой строгостью и серьезностью, которая «с одинаковой заботливостью простирается на всех детей без исключения, особенно же на бедных и несчастных, бездомных и бесталанных, словом, на тех, которые наиболее нуждаются в помощи», но при этом «далека от слабости, мягкости и сентиментальности»<sup>4</sup>.

Третье же необходимое воспитателю качество — это «терпение и энергия, особенно в виду тех трудностей, какими бывает обставлено дело воспитания со стороны окружающей среды, а также в виду детской рассеянности и происходящей отсюда забывчивости». Делать свое дело терпеливо, решительно, энергично, не пугаясь трудно-

<sup>1</sup> Там же. С. 83.

<sup>2</sup> Там же. С. 19–20.

<sup>3</sup> Там же. С. 20.

<sup>4</sup> Там же. С. 20–21.

стей — вот «один из самых лучших и естественных источников авторитета в нравственном отношении»<sup>1</sup>.

Таковы наиболее важные аспекты нравственного воспитания, изложенные В. Тихомировым в его «Курсе педагогики». Часть из них выглядит совершенно по-современному, некоторые — и сегодня спорны и дискуссионны, некоторые являются лишь иллюстрирующим примером из прошлого педагогики. Однако их общий ракурс позволяет заключить, что в целом педагогическая мысль, предлагавшаяся учащимся к усвоению в рамках нормативного учебного курса педагогики, носила прогрессивный характер, отражала многие передовые достижения педагогической науки и практики того периода.

Третье разбираемое нами учебное пособие — «Основания педагогики» — принадлежит перу протоиерея А. П. Мальцева и является ярким образцом религиозно-педагогического направления в изложении проблем воспитания. Алексей Петрович Мальцев (1854—1915) — выпускник Санкт-Петербургской духовной академии (в 1879 г. защитил магистерскую диссертацию на тему «Нравственная философия утилитаризма»). По окончании академии А. П. Мальцев состоял преподавателем философии, психологии и педагогики в Петербургской духовной семинарии, а также преподавателем педагогики в нескольких женских гимназиях.

В 1882 году он был рукоположен в сан священника и с 1886 состоял настоятелем посольской церкви в Берлине. Будучи признанным духовным писателем, он был членом Петербургской, Московской и Казанской духовных академий, Русского Палестинского общества, Общества православных соединенных братств Нью-Йоркского округа, Королевско-греческого Археологического общества, Королевско-сербского общества св. Саввы и др.

В основу осуществления духовно-нравственного воспитания в рассматриваемом учебном пособии<sup>2</sup> поставлена проблема формирования у подрастающего поколения так называемой «чувствительной способности души». Термин «чувствительные способности» в психолого-педагогическом описании человека был весьма характерен для психологии и педагогики XIX века, правда, как правило, в содержательном плане он интерпретировался различными авторами по-разному. А. П. Мальцев чувствованиями называет «различного рода состояния души с оттенком удовольствия или страдания». Природа этих душевных явлений, поясняет автор, лежит в области психического<sup>3</sup>. Рассматриваемая в пособии палитра проявлений «чувствительной способности души» весьма разнообразна и призвана показать богатство нюансов человеческих чувств и переживаний, которые мы во взаимосвязи демонстрируем (призва-

<sup>1</sup> Там же. С. 21.

<sup>2</sup> Мальцев, А. П. Основания педагогики. Изд. 4-е, испр. и доп. / А. П. Мальцев. — СПб.: Изд. фирмы Н. Фену и КО, 1907.

<sup>3</sup> Там же. С. 163.

ны адекватно и грамотно проявлять) в тех или иных моментах нашей жизни. Их общую структуру составляют чувство ожидания; чувства надежды, сомнения и отчаяния; чувство скуки; чувство гнева; чувства симпатии и антипатии; чувство дружбы; чувство страха; интеллектуальные чувствования, к которым отнесены чувство истины как реакция на истину и ложь, чувства вероятности или невероятности, доверия или недоверия, неприятного и удовольствия; эстетические чувствования, включающие чувство красоты, правильности, гармонии и др.; религиозное чувство и, наконец, нравственные чувствования, порождаемые отношением сердца к добру и злу. Раскроем содержание этих нравственных чувствований несколько подробнее.

Нравственным чувством в педагогике рассматриваемого периода в наиболее общем виде определялось стремлением человека к добру в обширном смысле этого слова. А. П. Мальцев также замечает, что нравственное чувство является источником неодинакового отношения каждого человека к добру и злу, оно говорит ему, «что должно делать и чего *недолжно*». У всех нас существует, пишет А. П. Мальцев, свой собственный определенный кодекс нравственно дозволяемых и недозволяемых действий: «Из первых составляется круг обязанностей человека, его нравственный *долг*, из предписаний которого образуется целый нравственный *закон*; из вторых образуется

круг действий, нарушающих его обязанности и составляющих уклонение от долга»<sup>1</sup>. Именно в аспекте того или иного понимания, соблюдения или нарушения нравственного долга и обнаруживается у нас нравственное чувство. А. П. Мальцев называет три основных момента такого обнаружения, выступающих, по сути, алгоритмом и механизмом формирования у детей нравственного чувства.

Первый момент обнаружения — *осознание самой идеи долга*. Второй момент состоит в *сравнении совершенного* нами поступка и поступка, который *должен был* быть совершенным, т. е. в сравнении того, что есть с тем, что должно быть. Этот второй момент есть ни что иное как наша *совесть*, а если точнее, то *суд совести*. Это глубокая работа человека внутри самого себя, над собой, самоопределение себя в системе координат долга: «Пред этим судом молчат все страсти, преклоняются все личные интересы и привязанности, все протесты гордости и сомнения, во имя которых могут иногда действовать пристрастно другие суды»<sup>2</sup>. Третий момент обнаружения нравственного чувства состоит в «мздовоздаянии», т. е. в приведении суда совести в исполнение, порождающем либо *спокойствие* совести, если мы поступили согласно требованию нравственного долга, либо *угрызение* совести. Формами проявления угрызения совести выступают такие чувства, как самопорицание, раскаяние, сожаление, стыд, презрение к самому себе. Чувство спокойствия

<sup>1</sup> Там же. С. 200.

<sup>2</sup> Там же. С. 201.

совести характеризуется противоположными, приятными состояниями — довольство собой, гордость, самоуважение, волнение радости. Рядом с чувством совести стоит и такое важнейшее нравственное чувство, как *чувство справедливости*, «только имеющее за собой большую и как бы высшую степень обязательности требований»<sup>1</sup>.

В пособии подчеркивается, что нравственные чувства имеют громадную важность для каждого человека, так как служат источником и опорой хорошего и честного поведения, двигателем всех благородных поступков. Они основа таких значимых личностных характеристик, имеющих наиболее важное педагогическое значение, как личная гордость, чувство чести, достоинство, патриотизм.

В раскрытии же вопроса формирования нравственного чувства А. П. Мальцев подчеркивает, что оно формируется у ребенка на протяжении всей жизни по мере усложнения житейских отношений, по мере обретения опыта, указывающего, что именно в его поведении есть правильного и неправильного как для него, так и для других: первоначально в лоне родительской любви, особенно любви матери; затем под влиянием добрых отношений к братьям, сестрам и другим окружающим ребенка лицам в семье, школе и обществе. Самым же могущественным средством воспитания нравственного чувства, обретения нравственного закона, и здесь отчетливо проявляется то, что автор

пособия является протоиреем, называется Божественное учение Христа: «Развить любовь к Богу в лице меньшого брата, ближнего, сделать его неутомимым борцом за нравственный идеал так, чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, — такова цель нравственного воспитания»<sup>2</sup>. Таким образом, организующая сила нравственного закона в процессе нравственного воспитания проявляется в двух видах: как внутренняя сила, управляющая помыслами, обязанностями и желаниями человека (суд совести), и как сила, руководящая уже поступками и деятельностью человека. В этом случае она сопряжена с волей человека и входит важнейшей составной частью в характер.

Обращает на себя внимание также и следующий ряд нравственных качеств, которыми должен обладать педагог, чтобы осуществлять подлинное воспитание у детей нравственного чувства:

— *любовью к своему делу*. В этом плане известна истина, в соответствии с которой человек, берущийся за что-либо только в силу необходимости, в силу обстоятельств или приказа, не может создать ничего замечательного. «Воспитатель, принимающий на себя это великое звание не по внутреннему влечению, не вследствие горячей преданности делу, не чувствуящий себя в этой сфере счастливым, будет заниматься неохотно, а следовательно и неуспешно. Чем труднее деятельность, тем большей энергии, а следовательно, и любви она требует для себя»;

<sup>1</sup> Там же. С. 201–202.

<sup>2</sup> Там же. С. 203–204.

— *любовью к детям.* Обращает на себя внимание то, что, как бы не казалось данное требование излишним и странным, т. е. совершенно очевидным, оно весьма актуально. Ибо весьма нередко случается, что у многих людей любовь к детям бывает чисто наружная, существуя лишь на словах. При этом проявляется она даже в этом виде лишь до тех пор, пока дети являются предметом забавы и развлечения, восторга и светлых надежд. Но в силу того, что «дети нередко требуют от взрослых жертв и лишений, бывают шаловливы, ленивы, грубы, упорны, способны выводить из терпения и проч.», по-настоящему, истинно и искренне их любить может не каждый;

— *ласковостью в общении.* Данное, как и следующие личностные качества воспитателя, являются логическим продолжением проявления любви к детям. В основе этого качества лежит понимание того, что дети, поступая в школу впервые, приходят в нее нередко со страхом. «Привыкнув в семье встречать ласковые взгляды и обращение со стороны родителей и лиц окружающих, ребенок, естественно, заметит и поймет малейшую холодность или недоступность в тоне и приемах со стороны учителя»;

— *терпением.* Это качество особенно необходимо для учителя в силу естественных трудностей, с которыми связано дело воспитания и обучения. Природа ребенка, условия окружающей среды могут нередко идти вразрез с требованиями и со-

ветами педагога. И очень актуально, жизненно, по-современному звучит здесь следующая педагогическая аксиома: «Особенно нужно остерегаться, чтобы, при отсутствии терпения, не обречь ребенка на неспособность или полную неисправимость, так как ребенок, заранее признаваемый испорченным, не преминет и сделаться таким»;

— *справедливостью.* Это одна из основных добродетелей древности. Ни одно из указанных выше качеств личности педагога не будет полным и совершенным без него. Справедливость призвана не допустить «никакой уступки произволу питомцев, никакого пристрастия и незаконного предпочтения одного из них другому». Развитая справедливость позволит избежать заискивания расположения у детей путем фамильярности, потачками или снисхождениями к их слабостям и тем более порокам<sup>1</sup>.

Приведенные идеи относительно постановки нравственного воспитания, особенно в части требований к качествам личности учителя, в основном, не устарели и сегодня. Абсолютное большинство обозначенных выше идей весьма актуальны и поныне. В том или ином виде они излагаются в большинстве современных учебных пособий по педагогике.

В целом, можно заключить, что в обобщенном плане понимание нравственности и нравственного воспитания в педагогических исканиях рассматриваемого периода хоть и отличалось широким спектром смысловых

<sup>1</sup> Там же. С. 15–16.

значений, но имело объединяющую их склонность к идеализации «начальной», «всеобщей» нравственности, данной человечеству, к которой необходимо обеспечить восхождение каждого ребенка, а также общую гуманистическую направленность, проявляемую в уважении к человеческому достоинству. В нравственной педагогике произошло формирование социально и педагогически ориентированного языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались концептуальные положения собственно педагогики нравственного воспитания. Указывалось на важность гармонизации взаимодействия человека и общества, что выступает ключом в обеспечении их взаимосвязанного нравственного развития. Подчеркивалась роль и ответствен-

ность самого человека в обретении нравственности, необходимость реального действенного нравственного образа жизни. При этом достижение нравственности является наиболее актуальной программой деятельности школы. В задачи нравственного воспитания включалось формирование в личности таких качеств нравственности, как гуманность, нацеленность на служение благу, на сочетание интересов личности и общества, на проявление патриотизма, любви к труду, честности и правдивости, чувства собственного достоинства, добросовестности, верности слову, ненависти к паразитизму, нечестности. И что важно, одним из ключевых факторов успешности нравственного воспитания выступает личность учителя, его нравственный образ и облик.

### Список литературы

1. Гусейнов, А. А. Социальная природа нравственности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Гусейнов. — М., 1977.
2. Мальцев, А. П. Основания педагогики. Изд. 4-е, испр. и доп. / А. П. Мальцев. — СПб. : Изд. фирмы Н. Фену и КО, 1907. — 256 с.
3. Тихомиров, В. Курс педагогики, дидактики и методики. 6-е изд. / В. Тихомиров. — Вильна: Тип. Сыркина, 1898. — 368 с.
4. Юркевич, П. Д. Курс общей педагогики, с приложениями / П. Д. Юркевич. — М., 1869. — 404 с.