

## Развитие идей М.В.Ломоносова В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX В.

Л.Н.БЕЛЕНЧУК, Е.А.ПРОКОФЬЕВА, Е.В.ЧМЕЛЕВА

*Аннотация. Статья посвящена основным просветительным идеям М.В.Ломоносова, легшим в основу гуманистической педагогики России III в.*

*The article is dedicated to the main enlightening ideas of M.V.Lomonosov which formed the basis of Russian humanistic pedagogy in the XIXth century.*

*Ключевые слова. Отечественная педагогика, российское образование, история, построение педагогической теории, русский язык, церковнославянский язык, воспитательная роль истории, предрассудки и суеверия.*

*National Pedagogics, Russian education, history, creation of pedagogical theory, the Russian language, the Church-Slavic language, the educational role of history, prejudices and superstitions.*

Выдающийся деятель науки С.И.Вавилов сказал о М.В.Ломоносове: "Влияние его гения, его труда неизмеримо. Наш язык, наша грамматика, поэзия, литература выросли из Ломоносова. Наша Академия наук получила свое настоящее бытие и смысл только через Ломоносова... Если внимательно оглянуться, то станет ясным, что краеугольные камни успехов нашей науки были заложены в прошлом еще Ломоносовым" [1, с. 32]. Из энциклопедизма М.В.Ломоносова выросло то целостное отношение к науке, которое характерно для всей отечественной традиции XIX в., предполагающее не прагматичный и утилитарный подход к научному знанию, а широкое осмысление масштабных проблем человеческой культуры, охватывающих все стороны человеческого бытия.

Для того, чтобы составить представление о претворении педагогических замыслов Ломоносова при последующем развитии педагогической науки, мало перечитать его труды, необходимо обра-

титься к его философским взглядам. Он полагал, что знание и вера не противоречат друг другу, что природа и Библия в одинаковой мере говорят о могуществе Божества. Теологию М.В.Ломоносов считал лучшим доказательством бытия Бога [2]. Идеи М.В.Ломоносова о связи науки и религии, о соотношении веры и знания особенно близки концепции М.М.Манасеиной. Проблема соотношения веры и знания подробно изложена в первой части ее программного сочинения "Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования" (1894—1902). Целая плеяда талантливых ученых конца XIX — начала XX в. (Н.А.Бердяев, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Н.О.Лосский, В.В.Розанов, В.С.Соловьев, П.А.Флоренский и др.) трудилась над идеей примирения науки с религией, закладывая тем самым основу для создания национальной системы воспитания, питающей духовное и нравственное развитие подрастающих поколений.

Не менее перспективными оказались идеи М.В.Ломоносова о научном обосновании педагогики. В конце XIX в. они составляли основу большинства концепций русской педагогики, связанных с именами П.П.Блонского, П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта, М.М.Манасеиной, И.А.Сикорского и др. Авторы этих концепций осознавали несостоятельность эмпирической и описательной педагогики, искали теоретические основания педагогического знания, постоянно обращались в сопредельные области научного знания, стремились к исследованию проблем пе-

педагогические методами, удовлетворяющими общенаучным требованиям своего времени. Этот процесс характеризовался стремлением педагогов осмыслить накопленные наукой знания о ребенке, привести их в систему.

Сравнивая исходные позиции русской педагогики XIX в. с идеями и решениями М.В.Ломоносова, мы видим их созвучие, а иногда и прямое сходство. Так, педагоги XIX столетия стремились выяснить пути и способы построения теоретического знания. М.М.Манасеина заявляла: "Наиболее плодотворной оказывается деятельность тех ученых, которые обладают творческим обобщающим умом, умеющим на основании известных, проанализированных фактов созидать и воздвигать новые гипотезы, открывающие новые пути, новые горизонты науке и ставящие ей в то же время новые цели труда и исследования. Напротив того, ученые, умеющие только собирать факты и факты, нанизывать их в более или менее длинную цепь примеров какой-либо давно известной истины, всегда были и будут простыми чернорабочими в мире мысли" [3, с. 87]. М.В.Ломоносов же говорил: "Те, кто, собираясь извлечь из опыта истины, не берут с собой ничего, кроме собственных чувств, по большей части должны остаться ни с чем..." [4, с. 125].

Отечественная педагогика конца XIX в. в своих исканиях приходила к плодотворным результатам в той мере, в какой она наследовала методы М.В.Ломоносова. Ученый постоянно настаивал на опыте, сравнивая последний с руками исследователя, а размышление с глазами. Этот завет сравним с методологической позицией педагогов конца XIX в. Так, ход развития педагогики виделся М.М.Манасеиной как умение из наблюдений вывести обобщение, закон, способность схватывать общее в разнообразных явлениях и на основании этого путем синтеза создавать различные гипотезы, которые более или менее верно передают суть известной

группы явлений. П.Ф.Лесгафт пути и способы построения педагогики выводил из непосредственных наблюдений исследователей, сопоставлений, сравнений добытых эмпирическим путем выводов и проверки широкой практикой общих идей, объясняющих частные педагогические явления и связи между ними. Добытые таким путем обобщения, выводы, идеи составляют слагаемые теории педагогики. Подобных методологических взглядов придерживались П.П.Блонский, П.Ф.Каптерев, И.А.Сикорский. М.В.Ломоносов учил: "из наблюдений устанавливать теорию, через теорию исправлять наблюдения"; "мысленные рассуждения" заслуживают внимания лишь в том случае, если они "произведены бывают из надежных и много раз повторенных опытов" [4, с. 161, 424].

Близость общих позиций отечественной педагогики XIX в. идеям М.В.Ломоносова проявилась и в вопросе о потребности развития национальной системы воспитания и обучения.

В историко-педагогической литературе часто подчеркивается мысль об иностранных заимствованиях в создании отечественной педагогики. Однако вернее говорить не о заимствованиях, а о знакомстве со всеми результатами западноевропейских педагогических работ, об их глубоком анализе, критическом осмыслении зарубежных идей, в результате чего отечественные ученые предлагали свои довольно оригинальные решения сложных вопросов воспитания и обучения. Начало же такому подходу было положено М.В.Ломоносовым. В условиях господствовавшего преклонения перед иностранной культурой и пренебрежительного отношения к творческим силам русского народа, разработанная им педагогическая концепция отличалась патристической направленностью и преследовала цель: "доставлять государству людей, могущих отправлять служение" [5, с. 6]. Н.Г.Чернышевский отмечал: "Ломоносов

страстно любил науку, но думал и забоялся исключительно о том, что нужно для блага его родины. Он хотел служить не чистой науке, а только Отечеству" [5, с. 6]. Последующее развитие педагогической науки представляло собой не что иное, как приближение к практической реализации ломоносовской идеи.

К концу XIX в. для большинства отечественных педагогических концепций было характерно критическое преодоление влияний идей зарубежных ученых. Показательным здесь может быть анализ П.Ф.Каптеревым брошюры Густава Зигерта "Die Periodicitat in der Entwicklung der Kindesnatur" [6, с. 61—70]. Уместно привести и рассуждения М.М.Манасеиной о взглядах В.Прейера на образование понятия своей личности, т.е. своего "я" у детей [7, с. 194].

Аналогичного рода примеры можно было бы продолжить. Они могли бы подтвердить вывод о том, что представители русской педагогической науки XIX в. — наследники прогрессивных педагогических идей М.В.Ломоносова — в области воспитания и обучения детей не становились на путь простого заимствования идей западной педагогики. Эти усилия не остались незамеченными и в начале XX в. вылились у Н.В.Казмина в следующих строках: "За последнее время русская педагогика пришла к выводу, что абсолютной системы воспитания не существует, что целиком провести иностранную педагогическую систему в русской семье невозможно. Начались попытки, заимствуя лучшее чужое, видоизменять его и применять к условиям русской жизни, особенностям русской природы и характера. Появилось стремление создать новое национальное воспитание" [8, с. 4].

Близость позиций классической русской педагогики к идеям М.В.Ломоносова предопределила преемственность во взглядах ученых. Она выразилась в вопросе о значении родного языка и истории для общего образования.

Не только средство общения, но и универсальное орудие познания видел в русском языке М.В.Ломоносов. "Польза его толь велика, коль далеке ныне простираются происшедшие от него в обществе человеческом знания" [9, с. 13—14]. До М.В.Ломоносова рабочим языком в Академии наук был немецкий. Он ввел также русский язык вместо немецкого и латинского в число обязательных предметов гимназического образования. Ученый первым начал читать научные лекции (например, по физике) на русском языке, тем самым превращая язык в инструмент общедоступного научного познания. Президент Академии наук граф Разумовский в приказе от 19 июня 1746 г. определил, чтобы г. Ломоносов физические опыты, показываемые публично, толковал на российском языке [9, с. 57].

Язык отражает картину мира, сложившуюся у данного народа, поэтому многочисленные и необдуманные заимствования наносят ему непоправимый вред, искривляя и меняя ее. Великий русский педагог К.Д.Ушинский так пояснял роль родного языка в формировании этой картины: "...Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно 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; он 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" [10, с. 558].

Иногда кажется, что мысль или понятие точнее и проще выражается иностранным словом или фразой. М.В.Ломоносов же, тонко чувствующий богатство русского языка, не сомневался в

том, что "тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемены, бывающие в сем видимом строении мира и в человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие речи" [9, с. 111]. Неумение выразить мысль с помощью русского языка и злоупотребление иностранной терминологией часто объясняется отсутствием соответствующей лексики в родном языке. Из глубины веков великий русский ученый отвечает сегодняшним скептикам: "И ежели точно изобразить не можем не языку нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем" [9, с. 111]. Выдающийся русский историк XIX в. Н.М.Карамзин, развивая эту идею, подмечал: "Некоторые извиняются худым знанием русского языка: это извинение хуже самой вины. ...Язык наш выразителен не только для высокого красноречия, для громкой живописной поэзии, но и для нежной простоты, для звуков сердца и чувственности" [9, с. 228—229].

Широко известно мнение М.В.Ломоносова об универсальности русского языка, сочетающего в себе великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского и богатство и лаконичность греческого и латинского языков. Мысль ученого о том, что в языке каждого народа выражается его характер, развивал в XIX в. К.Д.Ушинский: "Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, расчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в кото-

рой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки" [10, с. 561].

Русская научная мысль XIX в. вслед за М.В.Ломоносовым высоко оценивала педагогическое значение русского языка, сетуя на чрезмерное распространение иностранных языков среди высших слоев общества. Широко известна знаменитая записка А.С.Пушкина царю Николаю I "О народном образовании". Мысль эту уже в середине века развивали К.Д.Ушинский и Н.И.Пирогов. К.Д.Ушинский писал о вреде раннего изучения иностранного языка, когда у ребенка создается двойная система понятий. В статье "Родное слово" педагог пояснял: "Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части в пять или шесть лет, говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном" [10, с. 558-559]. По убеждению К.Д.Ушинского, язык — "этот удивительный педагог" — является не только средством получения знаний, но и способом передачи творческого импульса народа, а значит, и культурной идентификации ребенка как части родного этноса. "Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом - другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно. Могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?" [10, с. 559].

По поводу раннего обучения иностранным языкам Константин Дмитриевич писал: "Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не создать посреди России, но если и удастся создать в своем доме чуждую сферу жизни, то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! Выписывают из-за границы няnek, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу, отец и мать даже не заикаются по-русски, — словом, заводят в доме кусочек Франции, или Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие это жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу!" [10, с. 562—563].

Современник К.Д.Ушинского Н.И.Пирогов в "Дневнике старого врача" писал: "Можно ли ждать быстрого прогресса в развитии родного языка, племенной мысли, науки и искусства в стране, где около трона, в высших кругах, в салонах, детских, будуарах слышится говор туземцев на чуждом им языке и где знание его сделалось не средством, а целью образования" [11, с. 466]. Помимо прочих негативных последствий, замечает ученый, замена родного языка чужим отбивает охоту к чтению книг на русском языке. Два великих русских педагога предосте-

регали от бессистемного и раннего обучения иностранным языкам. Эти идеи продолжали мысли М.В.Ломоносова, который настаивал на избирательном подходе к изучению иностранных языков. Изучение новых иностранных языков (немецкого, французского и др.) он предлагал начинать только после усвоения русского и древних языков и корпуса основных наук, и не ранее 15 лет (К.Д. Ушинский — после 7—8). При отсутствии способности к изучению иностранных языков ученый предлагал выбирать профессию, не связанную с ними, считая, что пользу Отечеству можно принести и на другой ниве.

Продолжая идеи великого русского ученого, киевский педагог и философ С.С.Гогоцкий полагал, что наряду с литературными произведениями и историей, огромное воспитательное и образовательное значение имеет изучение русского языка. Орфографию, синтаксис и этимологию он не рассматривал по отдельности, а объединял в единую философскую грамматику, задачу которой он видел в развитии у ребенка навыков логического мышления, абстрактного (или отвлеченного) мышления, систематизации материала, развития умения соотносить одни понятия с другими, соединять и разъединять как отдельные понятия, так и целые предложения ("периоды"). Кроме того, через понимание логики и философии родного языка возможно понять и природу человеческую [12, с. 125]. Таким образом, части речи превращаются не просто в объект для запоминания и скучного разбора, а в живую ткань родного слова.

Предлагал М.В.Ломоносов и новую программу изучения родного языка в школе. Если начальное обучение предполагалось вести по традиционной схеме, "обыкновенным старинным порядком" (напомним, что в Древней Руси и в средние века основными учебными книгами были Часослов, Псалтирь и Апостол), то

во втором и третьем классах предполагалось читать светские российские сочинения, особенно современные, а значимые места — учить наизусть. При этом Михаил Васильевич подчеркивал важность славянских церковных книг как фундамента образования и изучения отечественного языка и его основы — церковно-славянской грамоты, видя в ней "великое сокровище, из которого знатную часть великолепия, красоты и изобилия всероссийский язык заимствует" [9, с. 98]. Более того, главным условием существования русского языка ученый полагал осознание церковно-славянского языка как корня и истока всей русской культуры.

Выдающийся русский педагог С.А.Рачинский продолжил развитие мыслей М.В.Ломоносова об отечественном языке. О традиционно важном месте церкви и церковно-славянского языка в обучении С.А.Рачинский пишет в своей главной работе "Заметки о сельских школах": "Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силою вещей, обуславливает другую ее резкую особенность — учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных.

Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщать своим питомцам знание церковно-славянского языка" [13, с. 12—13]. С.А.Рачинский писал, что изучение церковно-славянского языка составляет не только превосходную умственную гимнастику, но и придает жизнь и смысл изучению русского языка и неизбежную прочность грамотности, приобретенной в школе. Напомним читателю, что за главный свой труд "Заметки о сельских школах" С.А.Рачинский получил звание члена-корреспондента по отделению русского языка и словесности Петербургской Академии наук.

Большое внимание уделял М.В.Ломоносов воспитательному воздействию истории на учащихся. Но для этого она должна быть максимально очищена от разного рода фальсификаций и произвольных толкований. "Предпринимая тех ("дел праотцов наших". — *авт.*) описание, твердо намеряюсь держаться истины и употреблять на то целую сил возможность. Великостью сего дела закрыться должно все, что разум от правды отвратить может" [9, с. 114]. Мысль ученого о воспитательном влиянии истории в XIX в. поддержал великий русский писатель Н.В.Гоголь, сам некоторое время преподававший ее в Московском университете: "...цель моя — образовать сердца юных слушателей той основательной опытностью, которую развертывает история, понимаемая в ее истинном величии; сделать их твердыми, мужественными в своих правилах, чтобы никакой легкомысленный фанатик и никакое минутное волнение не могло поколебать их; сделать их кроткими, покорными, благородными, необходимыми и нужными сподвижниками Великого Государя, чтобы ни в счастье, ни в несчастий не изменили они своему долгу, своей Вере, своей благородной чести и своей клятве — быть верными Отечеству и Государю" [14, с. 269-270].

Как известно, М.В.Ломоносов был убежденным противником развиваемой немецкими академиками норманнской теории. Критикуя вульгарный норманизм, ученый обращал внимание на использование максимально широкой базы источников для таких глобальных выводов. В противовес фальсификациям "внешних" (зарубежных) писателей Михаил Васильевич создал свою "Древнюю российскую историю...", заложив тем самым научные основы истории как предмета школьного обучения [9, с. 13]. В М.В.Ломоносове гармонично соединились качества ученого и педагога. Его исторические, филологические, лингвистические,

химические, физические и многие другие исследования, обогащая науку, имели прямой выход в педагогическую практику. От М.В.Ломоносова берет начало интерес отечественных ученых к народному образованию и просвещению, о чем свидетельствует деятельность В.М.Бехтерева, А.С.Вирениуса, В.В.Гориневского, Н.П.Гундобина, В.Н.Жука, М.М.Манасиной и др. Хотя для многих из них (врачей, физиологов, психологов, гигиенистов) образование не было сферой профессиональной деятельности, они осознали, что только правильно понятое и правильно выполненное воспитание является "краеугольным камнем культурного развития всех вообще народов". В.М.Бехтерев был убежден: "И если мы, русские, более чем какие-либо другие народы Европы пренебрегаем соответственным воспитанием, то в этом и лежит основной корень того, что мы все еще не выработали ни правильной общественной жизни, ни хорошей государственности, а между тем в них — залог счастья и прочной будущности нашей родины" [15, с. 58].

Много сил положил М.В.Ломоносов на преодоление укоренившихся в обществе предрассудков в отношении воспитания детей. Именно такую позицию занимали и прогрессивные педагоги XIX в., развенчивая распространенные суеверия. Их было немало в то время, но ограничимся некоторыми примерами. Так, одним из самых распространенных был предрассудок относительно прорезывания зубов. Считалось: во всем, что ни случается с ребенком в возрасте от 6 месяцев до 2 лет, виноваты зубы. По существовавшему убеждению, все болезни в это время от зубов. И это несмотря на то, что вместе с прорезыванием зубов в организме ребенка в период до 2 лет происходит много процессов, гораздо более важных, нежели прорезывание зубов. В частности, идет быстрое развитие головного мозга, окостеневают швы че-

репа, ребенку, кроме естественного вскармливания, начинают давать другую пищу. Каждый из этих процессов мог вызвать болезненное состояние в организме ребенка и повлиять на его развитие. В ряде руководств содержались указания о вреде стрижки волос, как потере питательного материала (белка), или прогулок на свежем воздухе из-за различных опасений простуды и заразы, или подвижных игр, или о постоянной дезинфекции детской комнаты и детских предметов и т.п. Все это были незрелые сообщения и наблюдения, иногда противоречащие друг другу и в большинстве случаев чрезвычайно односторонние. Известный педагог А.Н.Филиппов писал: «Зато эта борьба, эти усилия, эти постоянные заботы чрезвычайно утомляют нервную систему матери, постоянно держат детей в напряженном состоянии от непрерывных предостережений со стороны родителей ("туда не ходи", "здесь не стой", "рта не открывай", "не подходи близко к дяде, он с холода" и т.д.) и развивают в них мнительность, трусливость и резонерство» [16, с. 89].

Прогрессивная педагогика конца XIX в. отвергала подобную догматику и выдвигала новые педагогические рекомендации, учитывавшие данные гигиены, психологии, экспериментальной педагогики. Начало же этого продолжавшегося многие десятилетия движения за внесение научных знаний в общественное и семейное воспитание восходит к М.В.Ломоносову.

Михаил Васильевич поднимал вопрос о необходимости заблаговременной подготовки родителей к рождению ребенка. Ученым предлагались меры гигиенического характера: правильное заключение брака, распространение медицинских знаний среди будущих матерей, совершенствование с помощью науки гигиены питания беременных женщин и др. Необходимо отметить, что влияние родителей на еще не родившегося ребенка, со-

стояние и поведение матери во время беременности и другие вопросы, связанные с важностью подготовки к "родительской профессии", высказывались в большинстве педагогических концепций XIX в. В подтверждение сказанного приведем несколько примеров.

В статье "Обязанности родителей пред потомством" (1890) И.А.Сикорский заявлял: родители должны принять все меры к тому, чтобы "имеющие родиться от них дети не были лишены ни надлежащего здоровья, ни талантливости" [17, с. 7]. Продолжая свою мысль, ученый выделил три главных условия: правильное заключение брака; охранение чистоты родительской крови; охранение нервной системы. В первом случае от родителей требуется для рождения физически и нравственно здоровых детей брак по любви. Вторая важная группа обязанностей родителей перед потомками состоит в охране организма от общих хронических заболеваний, которые передаются потомству. Наиболее опасные из них сифилис, подагра и пр. И, в-третьих, от родителей требуется умение трудиться и отдыхать, ограждать себя от душевных волнений, не употреблять спиртные напитки и отказаться от курения. Руководствуясь в своей жизни и деятельности предложенными здравоохранительными мерами, будущие родители будут вознаграждены появлением на свет ребенка здорового в физическом и нервно-психическом отношениях. Влияние утробной жизни на развитие ребенка связывали с состоянием матери во время беременности и другие авторы — Н.П.Гундобин, В.Н.Жук, П.Ф.Лесгафт. Они обращали внимание на ее питание, труд, здоровье, психическое состояние и другие особенности.

Как и многие педагоги того времени, П.Ф.Каптерев весьма критично относился к тому, что совсем неподготовленные или односторонне подготовленные родители берутся за важное государственное

и общественное дело первоначального воспитания ребенка. "Обыкновенно матери, как и отцы, бывают слабо подготовлены к выполнению своих педагогических обязанностей, их любовь к детям бывает несоразмерна с их педагогическими знаниями и искусством" [18, с. 58]. Ученый отмечал, что психическая жизнь человека начинается еще до рождения, когда "в период утробной жизни ребенок есть нечто безраздельное с матерью, есть часть ее организма, ее жизнь есть и его жизнь" [19, с. 360]. Состояния, переживания матери передаются ребенку и переживаются им. Несмотря на то, что эти состояния еще недостаточно определены и ясны по причине несформированности мозга и нервной системы ребенка, мать должна осознавать себя воспитательницей уже в период беременности. Духовная близость матери и ребенка наиболее органична и естественна, ведь она родительница и воспитательница от природы, от Бога. Для того чтобы устранить педагогическое невежество, П.Ф.Каптерев призывал российское общество давать родителям хорошее образование.

Таким образом, мысль М.В.Ломоносова породила целый сонм продолжателей в педагогической науке. Педагогика Ломоносова оказалась неотделима ни от его философской мысли, ни от его учения о языке, ни от идей исторического образования и в таком виде комплексно развивалась русскими мыслителями XIX в.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вавилов С.И.* Михаил Васильевич Ломоносов. М., 1961.
2. *Власовский И.* Основные черты мировоззрения М.В.Ломоносова. Харьков, 1911.
3. *Манасеева М.М.* Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Вып. 1. СПб., 1894.
4. *Ломоносов М.В.* ПСС: В 10 т. Т. 1. М., 1950.
5. *Московский университет в воспоминаниях современников: Сборник / Сост. Ю.Н.Емельянов.* М., 1989.



6. *Каптерев П.Ф.* Об общем ходе развития детской природы // Воспитание и обучение. 1893. № 2.
7. *Манасеина М.М.* Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Вып. 2. СПб., 1896.
8. *Казмин Н.В.* Современное семейное воспитание в России // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 55. СПб., 1908.
9. Ломоносов / Сост. и авт. вступ. статьи С.Ф.Егоров. М., 1996.
10. *Ушинский К.Д.* Соч.: В 11 т. Т. 2. М.; Л., 1949.
11. *Пирогов Н.И.* Избр. пед. соч. М., 1985.
12. *Гогоцкий С.С.* Краткое обозрение педагогики. Вып. 1. Киев, 1882.
13. *Рачинский С.А.* Сельская школа: Сб. статей. М., 1991.
14. *Гоголь Н.В.* Соч.: В 9 т. Т. 6. М., 1994.
15. *Бехтерев В.М.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства // Образование. СПб., 1909. № 2.
16. *Филиппов А.Н.* Современное воспитание детей дошкольного возраста: Критический этюд. М., 1892.
17. *Сикорский И.А.* Обязанности родителей пред потомством // Вестник воспитания. 1890. № 2.
18. *Каптерев П.Ф.* Задачи и основы семейного воспитания // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. 2-е изд. СПб., 1913.
19. *Каптерев П.Ф.* О душевной жизни человека // На помощь матерям. 1894. № 9.